

Editores:

**Raúl Urbina Fonturbel**

**María Simarro Vázquez**

**Antonio Portela Lopa**

**Carmen Ibáñez Verdugo**



# **INTERACCIÓN, DISCURSO Y TECNOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL**



**UNIVERSIDAD  
DE BURGOS**



**INTERACCIÓN,  
DISCURSO Y TECNOLOGÍA  
EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL**



**EDITORES:**

RAÚL URBINA FONTURBEL  
MARÍA SIMARRO VÁZQUEZ  
ANTONIO PORTELA LOPA  
CARMEN IBÁÑEZ VERDUGO

**INTERACCIÓN,  
DISCURSO Y TECNOLOGÍA  
EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL**



**UNIVERSIDAD  
DE BURGOS**

2024

(CONGRESOS Y CURSOS, 81)

33º Congreso Internacional  
de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

(29 de agosto - 2 de septiembre de 2023)

ORGANIZA:



PATROCINA:



Imagen de cubierta: [Stock.abobe.com](https://www.stock.abobe.com) - Teamwork, network and community concept. Por REDPIXEL

© LOS AUTORES

© UNIVERSIDAD DE BURGOS

Edita: Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional  
UNIVERSIDAD DE BURGOS  
Edificio de Administración y Servicios  
C/ Don Juan de Austria, 1, 09001 BURGOS - ESPAÑA

ISBN: 978-84-18465-86-4

DOI: <https://doi.org/10.36443/9788418465864>

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons  
[Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN .....</b>	<b>11</b>
<b>PRIMER BLOQUE.....</b>	<b>15</b>
<b>Interacción en el aprendizaje del español LE/L2/LH</b>	
<b>Capítulo 1</b>	
GAMIFICACIÓN: EL USO DE <i>ESCAPE ROOMS</i> DIGITALES COMO HERRAMIENTA DE FEEDBACK INTERACTIVO Y AUTOEVALUACIÓN EN EL AULA DE ELE .....	17
PAULA ANTELA COSTA	
<b>Capítulo 2</b>	
MEDIACIÓN Y ACCESIBILIDAD EN ELE: AUDIODESCRIPCIÓN MUSEÍSTICA COMO ACTIVIDAD COMUNICATIVA PARA MEJORAR EL DISCURSO .....	25
PEDRO COCO JIMÉNEZ	
<b>Capítulo 3</b>	
LA CONVERSACIÓN EN ELE DE APRENDIENTES JAPONESES: POSIBLE INFLUENCIA DE LA LENGUA MATERNA Y ALTERNANCIAS DE CÓDIGO EN LA INTERACCIÓN .....	35
CARLOS GARCÍA RUIZ-CASTILLO	
<b>Capítulo 4</b>	
VERBOS <i>RĀ'Ā</i> Y ESTAR: UNA TRANSFERENCIA POSITIVA EN LA CLASE DE ELE .....	47
ALMUDENA HASAN BOSQUE	
<b>Capítulo 5</b>	
AGENCIA Y APROPIACIÓN DEL APRENDIZAJE DE ELE DESDE LOS SISTEMAS DINÁMICOS COMPLEJOS .....	57
ANA MARÍA MACÍAS GARCÍA	
<b>Capítulo 6</b>	
CREANDO UN <i>BREAKOUT</i> LITERARIO PARA LA CLASE DE ELE.....	67
ISABEL AMPARO PAULO SELVI	
<b>Capítulo 7</b>	
EL ROL DEL <i>FEEDBACK</i> FORMATIVO E INTERACTIVO EN LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA PRODUCTIVA EN ELE .....	79
CLAUDIA M. VILLAR	
<b>Capítulo 8</b>	
EL ENFOQUE POR TAREAS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL Y EL INGLÉS EN ESTUDIANTES JAPONESES: COMPARACIÓN DE LOS ASPECTOS AFECTIVOS Y LA INTERACCIÓN .....	91
YURI YOKOYAMA	

<b>SEGUNDO BLOQUE.....</b>	<b>101</b>
<b>Discurso en la enseñanza del español LE/L2/LH</b>	
<b>Capítulo 9</b>	
LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS: EL ESPAÑOL DE LA FISIOTERAPIA.....	103
DESIRÉE ACEBES DE LA ARADA	
<b>Capítulo 10</b>	
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO MODELO DE REFERENCIA PARA EXPLICAR <i>SER/ESTAR</i> EN EL AULA DE ELE: LOS MODOS DE COMPARAR.....	115
MARZIA BENCIVENGA	
<b>Capítulo 11</b>	
¡VAYA CLASECITA! ENSEÑANZA DE LA IRONÍA VERBAL EN ESPAÑOL A ALUMNOS DE NIVEL B2 EN UN CONTEXTO DE INMERSIÓN.....	125
MARTÍN DURÁN LÓPEZ	
<b>Capítulo 12</b>	
PEDAGOGÍA TEATRAL Y L2. EESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA FOMENTAR LA INTERACCIÓN Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	135
GISELE FERNÁNDEZ LÁZARO	
<b>Capítulo 13</b>	
PREGUNTAS PREPARATORIAS EN LA PRODUCCIÓN DE PETICIONES DE APRENDIENTES SINOHABLANTES DE ELE: ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y EXPLICATIVO DE LA INTERLENGUA.....	145
XIAOCHEN HU	
<b>Capítulo 14</b>	
MATERIALES ELE UTILIZADOS EN LAS UNIVERSIDADES EN POLONIA: (DES) INFORMACIÓN SOBRE SELECTAS FORMAS VERBALES.....	155
MACIEJ PAWEŁ JASKOT; AGNIESZKA WILTOS	
<b>Capítulo 15</b>	
PROPUESTA DE ANÁLISIS CONTRASTIVO DE CONJUNCIONES Y LOCUCIONES CONJUNTIVAS PARA LA ENSEÑANZA A ESTUDIANTES DE ELE CON L1 JAPONÉS.....	163
MASAMICHI KAWAGUCHI	
REINA YANAGIDA	
<b>Capítulo 16</b>	
ENFOQUE COGNITIVO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN ELE: EL CASO PARTICULAR DE <i>OJO</i> EN EL ESPAÑOL-CHINO.....	173
XUEFEI LU	
<b>Capítulo 17</b>	
MISMAS PALABRAS EN EL LIBRO, ¿Y EN EL AULA?: ANÁLISIS LÉXICO DEL <i>INPUT</i> DEL PROFESORADO EN EL AULA DE ELE.....	181
NAUSICA MARCOS MIGUEL	
SILVIA AGUINAGA-ECHEVERRÍA	
<b>Capítulo 18</b>	
EL DESAFÍO DE EMOCIONARSE EN ESPAÑOL.....	191
MELISSA QUIROZ PRADA	



**Capítulo 19**

LA LENGUA DE HERENCIA EN LAS FAMILIAS NIKKEI EN JAPÓN: "ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL" .....201

PATRICIA TAKAYAMA

RIE TAKABATAKE

ROXANA SHINTANI

**Capítulo 20**

ENSEÑANZA DE LAS CONSTRUCCIONES GRAMATICALES A PARTIR DE LA ESTRUCTURA INTERNA DEL VERBO.....213

SHIORI TOKUNAGA

**Capítulo 21**

EL MUNDO SEGÚN LOS LIBROS DE TEXTO: ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO APLICADO A MANUALES DE LECTURAS DE ELE EN CHINA.....221

NISI WEI

**Capítulo 22**

UNA PROPUESTA PARA ENSEÑAR EL USO PRAGMÁTICO DE *OYE Y MIRA*: .....235

MEI NOMURA

**TERCER BLOQUE .....245**

**Tecnología y mediación tecnológica en el ámbito del español LE/L2/LH**

**Capítulo 23**

*DON JUAN: EL VIDEOJUEGO*. PROPUESTA PARA APRENDER ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.....247

LUCAS BALLESTEROS DE LA CRUZ

**Capítulo 24**

TIC Y ADQUISICIÓN DE LAS ORACIONES SUBORDINADAS SUSTANTIVAS EN ITALIANOS .....259

ISMAEL CANO ARJONA

**Capítulo 25**

RECREANDO CONTEXTOS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA DIGITAL.UN ESTUDIO EMPÍRICO .....269

SONIA EUSEBIO HERMIRA

**Capítulo 26**

CLUB VIRTUAL DE LECTURA E-LEEMOS EN ENTORNOS HÍBRIDOS PARA APRENDER ESPAÑOL EN EL INSTITUTO CERVANTES .....281

OLGA JUAN-LÁZARO

MARÍA DE LOS ÁNGELES GARCÍA COLLADO

**Capítulo 27**

EL USO DE LAS HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS.....293

MÓNICA JUNGUITO

ANTONIO CHENOLL

**Capítulo 28**

EVOLUCIÓN DE LA EVALUACIÓN DE L2: ESCENARIOS ELECTRÓNICOS E IA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO.....303

ADRIANA MERINO

**Capítulo 29**

MEDIACIÓN EN EL AULA DE ELE:HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA EVALUACIÓN DINÁMICA .....313

CARMEN NAGORE BERMEJO

**Capítulo 30**

LA TRADUCCIÓN EN EL AULA DE LE PARA ESPAÑOLES E ITALIANOS:UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS TIEMPOS VERBALES DEL PASADO, LA REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA Y UN RETORNO INTERACTIVO .....323

GABRIELE PRALORAN

RAFAEL FERNÁNDEZ CASTILLEJOS

**Capítulo 31**

LA UTILIZACIÓN DE CORPUS SOCIOLINGÜÍSTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA: EL CORPUS PRESEEA.....333

JORGE ROSELLÓ VERDEGUER

**Capítulo 32**

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN GRECIA Y EL CERTIFICADO ESTATAL DE CONOCIMIENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS - *KPG* .....343

ANTIGONE SDROLIA

**Capítulo 33**

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y ENSEÑANZA DE E/LE: POSIBILIDADES DEL PROGRAMA CHATGPT PARA LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS .....349

JOSÉ MIGUEL BLANCO PENA

**Capítulo 34**

AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE: LA EXPERIENCIA DEL CEPE .....359

ANA LAURA SALVADOR VARELA

## **PRESENTACIÓN**

---



## PRESENTACIÓN

El volumen temático *Interacción, discurso y tecnología en la enseñanza del español* representa una compilación actual, innovadora y multidisciplinaria diseñada a partir de una selección de los trabajos, sometidos a evaluación por pares (*peer review*) y transformados en capítulos, del 33er Congreso Internacional de ASELE celebrado en la Universidad de Burgos en septiembre de 2023. En los capítulos que conforman el volumen se abordan los desafíos y los aspectos más innovadores en la enseñanza del español como lengua extranjera, segunda lengua y lengua de herencia. Una de las novedades del volumen consiste en su enfoque en tres ejes principales sumamente necesarios en la actualidad para las prácticas docentes: 1) **la interacción en el aprendizaje**, 2) **el discurso en la enseñanza** y 3) **la integración de la tecnología y mediación tecnológica** en el ámbito educativo del español.

El primer bloque, **la interacción en el aprendizaje del español**, se presenta como un pilar fundamental, explorando cómo la gestión de la interacción y la participación activa del aprendiente potencian la adquisición lingüística e intercultural. Se examinan tanto las competencias interaccionales como los géneros dialogados, destacando la importancia de las prácticas innovadoras y las dinámicas de grupo para fomentar una interacción efectiva en español. Además, se aborda el papel del *feedback* interactivo y la evaluación en el desarrollo de la autonomía del estudiante, así como las técnicas para la interacción síncrona y asíncrona.

En el segundo, **discurso en la enseñanza del español**, el volumen se adentra en aspectos léxicos, gramaticales y pragmáticos esenciales para el aprendizaje. Se analiza el habla o discurso del docente y su impacto en la formación del profesorado, así como la importancia de los estudios críticos del discurso en el análisis de materiales didácticos. Se presta especial atención al discurso oral y escrito, la multimodalidad y su relación con el aprendizaje del español, sin dejar de lado los discursos descolonizadores y la diversidad lingüística.

En el tercer bloque, **tecnología y mediación tecnológica** emergen como elementos transformadores en la enseñanza del español, abordados desde la accesibilidad a la tecnología hasta la interdisciplinariedad y la gamificación. Se exploran plataformas para el aprendizaje y la mediación tecnológica, así como entornos presenciales, híbridos y virtuales. Las herramientas lingüísticas digitales, incluyendo recursos lexicográficos, fraseológicos y pragmáticos, junto con la inteligencia artificial y sus aplicaciones para el desarrollo de destrezas lingüísticas, son discutidas en profundidad.

Este volumen temático no solo ofrece una visión integral de las prácticas actuales y futuras en la enseñanza del español LE/L2/LH, sino que también plantea reflexiones críticas sobre cómo adaptar y mejorar estas prácticas en un mundo cada vez más digitalizado e interconectado. A través de este triple enfoque, *Interacción, discurso y tecnología en la enseñanza del español* se presenta como una obra de referencia indispensable para educadores, investigadores y profesionales dedicados a la enseñanza del español en diversos niveles y contextos.

Raúl Urbina Fonturbel  
María Simarro Vázquez  
Antonio Portela Lopa  
Carmen Ibáñez Verdugo



**PRIMER BLOQUE**

---

**Interacción en el aprendizaje del español LE/L2/LH**





# GAMIFICACIÓN: EL USO DE *ESCAPE ROOMS* DIGITALES COMO HERRAMIENTA DE FEEDBACK INTERACTIVO Y AUTOEVALUACIÓN EN EL AULA DE ELE

PAULA ANTELA COSTA

University of Bristol (Reino Unido)

[p.antelacosta@bristol.ac.uk](mailto:p.antelacosta@bristol.ac.uk)

## Resumen

El presente artículo pretende analizar el impacto de la gamificación en la educación digital y, más concretamente, el diseño de un *escape room* virtual para fomentar el aprendizaje del español en la educación superior. Debido a la situación de emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, que obligó a cerrar los centros presenciales, en 2020 las clases fueron trasladadas a entornos virtuales y, a pesar de la vuelta a la presencialidad en los últimos años, el aprendizaje llevado a cabo por docentes y estudiantes durante ese periodo se ha establecido, fomentando cada vez con más frecuencia entornos de aprendizaje híbridos. El objetivo principal del proyecto consiste, por lo tanto, en investigar las diferentes aplicaciones didácticas del juego de escape en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera y, más concretamente, su uso como herramienta de autoevaluación. Para ello, se analizarán las diferentes características de esta metodología, las cuales se abordarán a través de una propuesta didáctica en forma de *escape room* que los alumnos deberán realizar de forma individual y colectiva, a modo de repaso de contenidos gramaticales.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los juegos forman parte de nuestro mundo desde el origen del ser humano. Desde los juegos más básicos hasta los videojuegos de hoy en día, el acto de jugar supone escapar de nuestra realidad por unas horas, inmiscuirnos en un mundo en el que desaparece la incertidumbre de nuestro día a día, ya que existen un objetivo, unas reglas y un final; al mismo tiempo proyectamos una versión mejorada de nosotros mismos que no tiene miedo al error. Todos estos elementos, junto con el factor de la diversión inherente al juego, hacen que esta forma de entretenimiento tan antigua no pase nunca de moda.

Igual que han protagonizado el entretenimiento de nuestra sociedad desde hace siglos, los juegos han formado parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas desde mucho antes de lo que se piensa. Desarrollados a través de varias metodologías, los juegos y sus componentes, más allá de la diversión en sí, han evolucionado desde su adaptación para trabajar contenidos concretos de forma lúdica en el aula hasta el diseño de juegos con fines pedagógicos específicos que favorecen el aprendizaje de lenguas e impulsan la motivación del alumnado. Estos últimos se han desarrollado a lo largo de los últimos años debido a las necesidades de adaptación a entornos digitales en un corto periodo de tiempo. Al mismo tiempo, se trata de una metodología más atractiva para el alumnado porque usa ciertos componentes de los videojuegos. Sin embargo, existe el debate sobre si son realmente útiles en la enseñanza de idiomas. E, incluso siendo útiles, ¿cómo podemos saber si generan un aprendizaje significativo? Como respuesta a estas cuestiones, surge la gamificación como técnica dentro de la metodología del aprendizaje basado en juegos o *game-based learning*, demostrando la eficacia de las mecánicas, componentes y dinámicas del juego cuando se emplean con fines no lúdicos, siguiendo objetivos didácticos preestablecidos. Además, favorecen el aumento de la motivación del alumnado a la hora de adaptarse a contextos de aprendizaje virtuales o híbridos, en los que todavía se percibe cierta ansiedad por parte del estudiantado.

Por lo tanto, el objetivo principal de este proyecto es ofrecer una alternativa para las clases de lengua asíncronas y los contextos de aprendizaje digital que muestre los beneficios de la gamificación para obtener una experiencia de aprendizaje más significativa y motivadora en el contexto de la educación superior. Así, en este artículo se describe el proceso de diseño de un *escape room* virtual para alumnos de primer año del Grado en Estudios Hispánicos de la Universidad de Bristol, en la asignatura de Lengua Española (nivel B1.2, según el MCER). El juego fue creado para ayudarles a repasar el contenido visto en las sesiones de gramática durante el primer semestre, y para actuar como autoevaluación de su aprendizaje. De esta forma, los alumnos no solo mejoran su competencia digital, sino que también perfeccionan sus estrategias de aprendizaje autónomo de una lengua extranjera; sintiéndose protagonistas de su proceso de aprendizaje y atraídos por una narrativa específica, lo que provoca una mayor concentración en la tarea.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. ¿Jugar o gamificar?

El término gamificación fue acuñado en el año 2002 por Nick Pelling, un ingeniero británico que lo empleó para explicar en el mundo de los negocios los servicios llevados a cabo por una empresa emergente conocida como Conundra Ltd., y definió como “applying game-like accelerated user interface design to make electronic transactions both enjoyable and fast” (Burke, 2014, p. 5). Sin embargo, no fue hasta el año 2011 que esta palabra se puso de moda, seleccionada por Oxford Dictionaries como candidata a palabra del año. En ese momento, se definía el término como “the use of game mechanics and experience design to digitally engage and motivate people to achieve their goals” (Burke, 2014, p. 6). Así, en sus inicios, la gamificación surgió para combinar el juego, la informática y los negocios en el seno de empresas que buscaban potenciar el trabajo en equipo a través del uso de estrategias lúdicas. Solo más tarde este concepto se trasladó a otros ámbitos, entre los que se encuentra el que aquí nos concierne: el educativo.

En primer lugar, es necesario distinguir entre las nociones de gamificación y juego. Aunque existen múltiples definiciones de ambos conceptos, todas coinciden en que el principal elemento que los diferencia se encuentra en el contexto. De esta forma, Werbach y Hunter (2012) definían el primero como la introducción de elementos del juego en contextos no lúdicos. En cambio, el contexto lúdico sí que define los juegos, que son una actividad voluntaria que se realiza sin otro propósito que el del placer que proporcionan. Creados con fines meramente lúdicos, los juegos poseen una serie de reglas que giran en torno a un único objetivo, perder o ganar, lo que condiciona el comportamiento de los jugadores durante la partida. La gamificación, sin embargo, emplea las mecánicas o dinámicas del juego como herramientas para atraer o motivar a los jugadores; pero el objetivo con el que se realiza va más allá de lo lúdico, es más profundo. Se trata de una experiencia en la que nunca se pierde, sino que se ganan conocimientos, se refuerzan comportamientos y se definen o adquieren destrezas (Cordero, 2020).

Aplicada al contexto educativo, esta definición puede ampliarse de tal manera que la gamificación se entiende como la

técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje (sean de naturaleza analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuación, dados, etc.) y/o su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (Foncubierta y Rodríguez, 2014, p. 2).

Esta última precisión es clave a la hora de plantear una actividad gamificada. No se trata únicamente de introducir los elementos o las mecánicas del juego, sino que el objetivo principal de la actividad ha de estar bien definido de tal forma que su diseño gire alrededor de este. Por lo tanto, las actividades deben plantearse bajo una serie de criterios pedagógicos que permitan la elaboración de un *input* y un *output* lingüísticos orientados hacia un aprendizaje más significativo por parte del/la estudiante. Aun así, Foncubierta y Rodríguez (2014, p. 1), citando a Francisco Mora<sup>1</sup>, recuerdan que la escuela siempre ha sido un contexto lúdico, un lugar donde los juegos, de una u otra forma, han sido empleados siempre como herramienta didáctica. Por ello, resulta necesario matizar aún más la definición inicial de Werbach y Hunter (2012), ya que, aplicada al contexto educativo, el “contexto no lúdico” se convierte en un “contexto pedagógico” que propicia un aprendizaje experiencial. Por otro lado, alrededor del concepto de gamificación o ludificación, se encuentran las nociones de juego serio (*serious game*), eduentretenimiento o aprendizaje basado en juegos (*Game-based learning* o GBL), que también conviene definir y diferenciar para comprender mejor el objetivo principal de la gamificación y, por ende, el del presente proyecto.

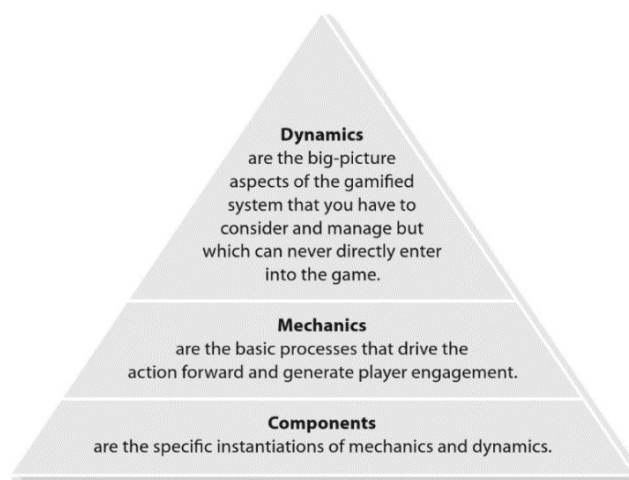
En primer lugar, el aprendizaje basado en juegos o *Game-based learning*, en adelante GBL, consiste en una “metodología centrada en el potencial educativo de los juegos, como herramientas facilitadoras de aprendizajes de una forma motivadora, creativa y participativa” (Sierra y Fernández-Sánchez, 2019, p. 107). Así, busca lograr unos resultados de aprendizaje específicos, aunque también puede generar resultados secundarios, como el aumento de la motivación o el interés del alumnado. En este sentido, la gamificación constituye una técnica en el seno de esta metodología. En contraste con ambas, están los juegos serios o *serious games*, que consisten en el “uso de un juego ya existente con el objetivo de aprender”; y el eduentretenimiento, considerado como aquella “forma de entretenimiento [donde] el principal objetivo es divertirse mientras se aprende” (Alejaldre y García, 2015, p. 74). Así, los juegos serios son aquellos que, como el bingo o el dominó, se emplean en el aula con el objetivo de aprender o reforzar algún concepto, pero cuya estructura no se creó con fines pedagógicos, sino meramente lúdicos. En cambio, el eduentretenimiento hace referencia principalmente a programas educativos en los que se pretende que la audiencia aprenda de un modo ameno, pero que no emplean elementos o técnicas del juego como sí sucede en la gamificación. De esta forma, una actividad gamificada, en lugar de disfrazar el aprendizaje, lo toma como eje principal y añade aquellas características del juego que

<sup>1</sup> Mora (2013) en Foncubierta y Rodríguez (2014, p. 1): “El juego es el aprendizaje disfrazado”.

pueden mejorar la implicación y motivación del alumno, así como otra serie de elementos que giran en torno a su proceso de enseñanza-aprendizaje y que permiten optimizarlo. Como recalcan Foncubierta y Rodríguez, “la finalidad no es tanto la diversión como el aprendizaje” (2014, p. 3). Por eso, la elección de los elementos del juego en la ludificación ha de basarse siempre en criterios pedagógicos.

## 2.2. Características de la gamificación

Una vez diferenciada la gamificación de otras herramientas pedagógicas que emplean la diversión como elemento principal, conviene profundizar en sus características concretas y su clasificación interna. Cabe distinguir dos tipos principales de gamificación: profunda y superficial. La gamificación superficial, también conocida como gamificación de contenido, es aquella que se utiliza de forma puntual en una actividad concreta o en una unidad didáctica para tratar un contenido determinado. Por otra parte, la gamificación profunda, también conocida como gamificación estructural, es aquella que se implementa a lo largo de un curso, como eje principal de una programación didáctica en torno al que giran el resto de las actividades que se realizan en el aula (Alejaldre y García, 2015, p. 78). Independientemente de la categoría que se escoja, a la hora de crear una actividad gamificada, hay que tener en cuenta las características principales del juego, que se dividen en: dinámicas, mecánicas y componentes. Estas tres nociones fueron definidas por Werbach y Hunter (2012, p. 82):

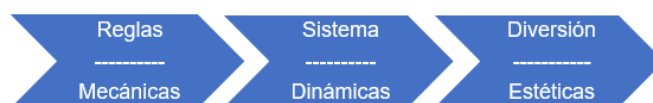


**Figura 1.** *The game element hierarchy.* Extraída de Werbach y Gunter, 2012, p. 82.

En la base de la pirámide, los componentes son los recursos y herramientas (aspectos específicos) que empleamos en el diseño y la realización de la actividad. Entre estos, se incluyen avatares, colecciones, combate, desbloqueo, equipos, gráficas, insignias, límites de tiempo, misiones, niveles, puntos, clasificaciones, regalos y tutoriales. Las reglas por las que se rigen los componentes y que marcan el funcionamiento del juego permitiendo su progresión son las mecánicas. Entre estas, se encuentran elementos como la colaboración, la competición, los desafíos, las recompensas, la retroalimentación, la suerte, las transacciones o los turnos. Finalmente, las dinámicas son las diferentes estrategias que empleamos para activar las mecánicas. Se trata del enfoque desde el que diseñamos la actividad, que puede residir en las emociones, la narración, la progresión, las relaciones o las restricciones (Alejaldre y García, 2015, p. 76).

Por lo tanto, en la elaboración de cualquier actividad gamificada es muy importante el planteamiento desde el que diseñamos el juego, que será seleccionado en función de las características del alumnado y el objetivo pedagógico que queramos llevar al aula. Tras esto, seleccionaremos las mecánicas que consideremos más adecuadas para hacer posible nuestra actividad, junto con las herramientas de las que dispongamos.

De forma paralela, existe un marco de referencia que establece otra división de las categorías de los juegos: MDA (*Mechanics-Dynamics-Aesthetics*). Presentado por Hunicke, LeBlanc y Zubek en 2004, este busca mostrar una nueva perspectiva en la que se incluye tanto al diseñador del juego (o profesor) como al jugador (o alumno). Así, el marco divide los juegos en tres componentes, reglas, sistema y diversión, a los que se asocia cada una de las categorías, como se aprecia en el siguiente esquema:



**Figura 2.** *MDA game components.* Extraído y adaptado de Hunicke et al., 2004, p. 2.

De esta forma, se demuestra cómo la perspectiva varía del diseñador al jugador: “From the designer’s perspective, the mechanics give rise to dynamic system behavior, which in turn leads to particular aesthetic

experiences. From the player's perspective, aesthetics set the tone, which is born out in observable dynamics and eventually, operable mechanics" (Hunicke et al., 2004, p. 2). Esta doble visión permite, a la hora de diseñar el juego, la posibilidad de adaptar los objetivos a los diferentes retos que creemos. Al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de posicionarse en el papel del alumno a la hora de elaborar un *feedback* justo y lo más objetivo posible.

### 2.3. La gamificación y el componente afectivo: motivación, *flow* y *engagement*

Entre las ventajas que ofrece la gamificación, se encuentran el aumento de la motivación del alumnado y el desarrollo de otros factores afectivos ligados directamente a las mecánicas del juego. Ambos deben considerarse "efectos secundarios" positivos de esta metodología.

La motivación, en el contexto del aprendizaje de lenguas, "se entiende como aquello que explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico" (Lorenzo Berguillos, 2004, en Reyna, 2009, p. 2). Motivar al alumnado no resulta fácil, más aún en el mundo digital en el que se mueven, marcado por estímulos que disminuyen su capacidad de atención y hacen que sean cada vez más reacios a sorprenderse o interesarse por algo, ya que se han acostumbrado a la novedad constante. Debido a esto, cada vez resulta más difícil definir estrategias en el aula para que los estudiantes encuentren una motivación inicial por una tarea o una actividad y mantengan el interés de forma continuada, para que vean la utilidad de los contenidos que aprenden en su día a día y adopten una predisposición hacia un aprendizaje autónomo y constante (Cordero, 2020). En este sentido, la gamificación se presenta como una ayuda para mejorar esta situación e incrementar la motivación y el interés de nuestro alumnado. A su vez, la competitividad que favorecen mecánicas como los premios, los retos o los desafíos, la incertidumbre y la curiosidad que se genera a través de la narración que envuelve el juego o el espíritu de colaboración y compañerismo que se percibe en el aula gracias al trabajo en equipo son algunos ejemplos de la repercusión que tiene la gamificación en nuestro alumnado.

Todo esto favorece la activación tanto de la motivación extrínseca como de la motivación intrínseca de los aprendientes. Normalmente, se considera que la motivación extrínseca es más fácil de potenciar, ya que depende únicamente de factores externos. Aun así, se deben buscar aquellos elementos de la gamificación que, en función de los intereses de nuestro alumnado, consideremos que pueden ser de más ayuda. Un ejemplo de motivación extrínseca en el caso de la gamificación son las recompensas que se ofrecen al superar los retos, que modificarán tanto el comportamiento del alumno frente al juego como sus futuras formas de desenvolverse en una experiencia educativa similar.

Por otra parte, la motivación intrínseca resulta más difícil de activar, sobre todo si se poseen experiencias negativas con la asignatura. De esta manera, se debe profundizar en el interés de cada uno de los alumnos, para descubrir cuál es el deseo personal que les mueve en su proceso de aprendizaje. De esta forma, la selección de las dinámicas del juego será más precisa y, en consecuencia, más efectiva (Sierra y Fernández-Sánchez, 2019, p. 108). Existen diferentes modelos psicológicos relacionados con la motivación intrínseca. Por un lado, el modelo ARCS de John Keller (2000, p. 2) explica que para que nuestro alumnado alcance una motivación plena, debemos tener en cuenta cuatro aspectos: atención, relevancia, confianza y satisfacción. Por otro lado, la taxonomía de la motivación intrínseca se basa en la autoestima, la curiosidad y el reconocimiento social del alumno (Cordero, 2020); y la teoría de la autodeterminación explica que aquellos contextos en los que el ser humano busca su competencia, su autonomía o su relación social favorecen al mismo tiempo su motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2017, p. 5). Con todo, un aumento de la motivación en el alumnado al aplicar las estrategias mencionadas anteriormente de forma paulatina conlleva, junto con una buena narrativa, la aparición de dos conceptos inherentes al proceso de gamificación en el aula: la teoría del flujo o *flow* y la noción de *engagement*.

La teoría del flujo surge en 1990, de la mano de Mihaly Csikszentmihalyi, quien define el estado de *flow* como aquel de "experiencia óptima de una persona, que favorece la máxima concentración y absorción en la tarea, facilitando la adquisición de aprendizajes significativos de una forma divertida y placentera" (Sierra y Fernández-Sánchez, 2019, p. 108). Aplicado al proceso de gamificación, cada alumno alcanzará este estado en un momento diferente, cuando su nivel de concentración y entretenimiento se encuentre en un punto tal que el proceso de aprendizaje resulte efectivo y revelador. Así, para que todos los alumnos/jugadores alcancen este estado, el docente ha de procurar que sus actividades no sean ni demasiado fáciles ni demasiado complicadas. Al encontrar el balance adecuado entre ambos extremos, se logrará que los alumnos aumenten su atención y su esfuerzo provocando al mismo tiempo un incremento en su rendimiento y una mejora en su capacidad de trabajo. Con esto, el proceso gamificador desemboca en un aprendizaje activo, motivador y significativo.

Por otro lado, la noción de *engagement* hace referencia a la implicación del alumno en la actividad que está realizando. Es, por lo tanto, el compromiso que adquiere con su proceso de aprendizaje (Sierra y Fernández-Sánchez, 2019, p. 108) y, como tal, ha de ser uno de los principales propósitos de la gamificación. La combinación de niveles altos de motivación intrínseca con el elemento lúdico favorece el desarrollo de este estado, que puede considerarse un paso previo al estado de *flow* previamente descrito (Balduque, 2019, p.

94). Así, tanto el *engagement* como la teoría del flujo justifican los beneficios de la aplicación de actividades gamificadas en clase para la mejora de la motivación, el interés, la implicación, la concentración y la atención del alumnado.

### 3. CREACIÓN DE UN *ESCAPE ROOM* EDUCATIVO

#### 3.1. Definición y justificación

Nicholson (2015, p. 1) define los juegos de escape como “live-action team-based games where players discover clues, solve puzzles and accomplish tasks in one or more rooms in order to accomplish a specific goal (usually escaping from the room) in a limited amount of time”. El origen de las salas de escape se remonta a Kyoto, Japón, en el año 2007. En ese momento se crearon los primeros *escape room* reales, pues los virtuales ya existían. A pesar de la evolución de sus formatos y narrativas durante los últimos años, las salas de escape se ven ya como una actividad de ocio más en nuestra sociedad. Sin embargo, pese a su origen meramente lúdico, este tipo de juegos ha logrado hacerse un hueco en el ámbito educativo, pues se trata de una actividad que permite cambiar la situación existente en muchas aulas, donde los estudiantes reciben una gran cantidad de *input*, pero no son capaces de producir el *output* correspondiente, por lo que su aprendizaje de la lengua se aísla del contexto real en el que necesitan emplearla. Para solventar este problema, el juego de escape ha de ofrecer un diseño que permita a los alumnos implicarse en la actividad, por lo que debe ser atractivo y divertido, y que, al mismo tiempo, saque partido de sus habilidades, los conocimientos adquiridos y la posibilidad de producir en la lengua meta (Domeño y Domeño, 2018, p. 28).

Muchos autores defienden la efectividad de este método. En primer lugar, y tal como señalan Rodríguez y Elías (2018, p. 180), permite la introducción en el juego de los contenidos del currículum y otros encaminados al “desarrollo de habilidades cognitivas”. También mejora la competencia lingüística del alumnado, sobre todo en el plano de la oralidad, ya que, durante el desarrollo de los diferentes retos, deben negociar entre ellos, dialogar para llegar a acuerdos y proponer nuevas ideas o soluciones. A su vez, al trabajar en equipo se fomenta la colaboración y el espíritu emprendedor y de liderazgo, mientras se favorece la atención a la diversidad. Por otro lado, Urbietta y Peñalver (2019, p. 86) incluyen entre los beneficios del *escape room* educativo la posibilidad de crear una experiencia social en el aula, en la que los alumnos tienen que interactuar entre ellos empleando la lengua meta, lo que fomenta un ambiente colaborativo en el que todos actúan guiados por un objetivo común. Eso sí, remarca n que, para que todos estos beneficios sean reales, los retos han de adaptarse a las capacidades de nuestro alumnado, de forma que este pueda alcanzar el estado de flujo.

Por lo tanto, se puede concluir que, a través del *escape room*, se pretende implementar la metodología del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado para que este se acerque más a su realidad, mientras aumenta su participación, motivación y autoestima.

#### 3.2. Aspectos metodológicos

Existen muchas opiniones respecto a la consideración de los juegos de escape como metodología educativa. Se trata más bien de un tipo de actividad que, dentro de la metodología del aprendizaje basado en juegos, hace uso de las mecánicas de los juegos para potenciar una serie de conceptos y destrezas en el alumnado. Sin embargo, esto no impide que, en su realización, entren en juego otro tipo de metodologías educativas. En este caso, además del GBL, la metodología que se desarrolla a través de los juegos de escape es la del aprendizaje cooperativo. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro virtual Cervantes, 1997-2024), el aprendizaje cooperativo o en cooperación “es una propuesta educativa que surge en el marco del enfoque centrado en el alumno y cuya característica principal es la organización del aula en pequeños grupos de trabajo”. En el caso de los juegos de escape, los alumnos se dividen en equipos de no más de cuatro miembros para superar retos juntos e ir obteniendo puntos en el *ranking* que los llevará hacia un premio o recompensa final. Este proceso, tal y como indica el *Diccionario* (1997-2024),

estimula la interacción y la negociación del significado entre los alumnos, que pueden generar un *input* y un *output* más comprensibles y aumentar así las oportunidades de usar la lengua meta, con una mayor variedad de funciones lingüísticas; también permite respetar sus diferentes estilos de aprendizaje; finalmente, promueve el desarrollo de la competencia intercultural.

Además, a través del trabajo cooperativo, se desarrollan cuatro principios fundamentales (Rodríguez y Elías, 2018, p. 181): (1) la interdependencia positiva, que implica que los alumnos dependan los unos de las habilidades de los otros para alcanzar el objetivo propuesto, por lo que todos los individuos del grupo adquieren un papel importante en el juego y no se discrimina a ningún compañero; (2) la responsabilidad individual y grupal, que hace que la acción que individualmente realice cada alumno no solo le afecte a él, sino que repercute en todo el grupo; por lo que los alumnos establecen lazos más estrechos entre ellos y tratan de ayudarse y apoyarse; (3) la interacción simultánea, a través de la cual los alumnos tienen que dialogar y realizar negociaciones empleando la lengua oral de forma improvisada, sin preparación, mediante sus destrezas y conocimientos previos; y (4) la participación igualitaria, que supone que todos los alumnos participen en la

misma medida para que el trabajo en equipo sea realmente efectivo. El conjunto de estos principios conforma un modelo de trabajo grupal con un objetivo de aprendizaje común.

Sin embargo, no podemos olvidar que este modelo también tiene sus inconvenientes, entre los que se incluyen el tiempo de preparación por parte del profesor o el riesgo de que el trabajo del equipo recaiga sobre uno o dos de sus componentes, en vez de repartirse entre todos. Por ello, conviene adaptar los ejercicios o repartir las tareas entre los alumnos en función de sus capacidades y sus puntos fuertes, para que todos se sientan útiles y saquen provecho de la experiencia de aprendizaje.

Junto con las ventajas del aprendizaje cooperativo, a través de la experiencia educativa de un *escape room*, los estudiantes desarrollan una serie de habilidades y destrezas que Cruz (2019, p. 26) denomina *cre-actical skills*, definidas como “the fostering of critical thinking and creativity within collaborative, social and meaning negotiation contexts, in which language plays a double role, being both the means and the target of the language”. Estas habilidades, que desempeñan un importante papel en cualquier actividad de mediación, suponen, además, la fusión entre la creatividad del alumnado, su actividad o participación y su pensamiento crítico. Así, el alumnado genera un diálogo intercultural y encuentra la solución a un problema, mientras que los profesores adoptan el rol de guía en su proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, Cruz (2019, p. 27) establece una serie de “sub-habilidades” que se desarrollan durante este proceso, psicosociales, cognitivas, sociales, lingüísticas y psicológicas, y que se potencian en mayor o menor medida en función del objetivo pedagógico establecido y el hilo conductor sobre el que se elaboren las pruebas y retos.

### 3.3. Elementos principales

En la elaboración de cualquier juego de escape educativo es preciso tener en cuenta, además de los elementos de la gamificación previamente mencionados, una serie de características para su diseño, entre las que se incluyen las siguientes (Rodríguez y Elías, 2018, p. 180): la habitación, el maestro de juego, las pruebas, el tiempo y el grupo.

Junto con estas particularidades, es importante tener en cuenta otra serie de elementos que son clave para el desarrollo de las dinámicas y las mecánicas del juego. En primer lugar, es esencial que el juego se desarrolle alrededor de una narrativa concreta. La narrativa es lo que va a atraer a los alumnos desde un principio, es la realidad en la que se van a mover y en la que han de sentirse cómodos para su total inmersión en el juego. Además de la narrativa, tres elementos marcan el ritmo y la consecución del juego: la caja fuerte, la combinación y la recompensa (Rodríguez y Elías, 2018, p. 181). La caja fuerte hace referencia a los diferentes retos que los alumnos han de desbloquear para alcanzar su objetivo final. A través de las claves o códigos que se ocultan en las pruebas o acertijos, la combinación permite a los alumnos abrir la caja fuerte. Por último, la recompensa es el premio final al que llegan los alumnos cuando terminan el juego: salir de la sala. Esta sucesión de pruebas y objetivos se puede resumir en el siguiente esquema (Rodríguez y Elías, 2018, p. 182), que refleja la estructura lineal sobre la que se cimienta el juego (enigma-solución-acertijo):

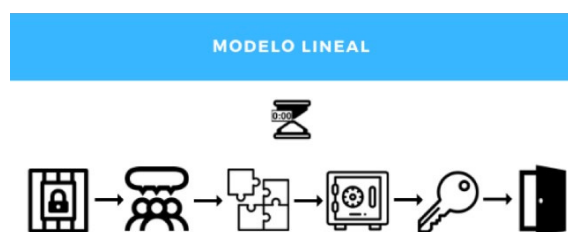


Figura 3. Estructura lineal del juego. Extraído de Rodríguez y Elías, 2018, p. 182.

## 4. DISEÑO Y ESTRUCTURA DEL JUEGO “EL DÉCIMO DE LA LOTERÍA PERDIDO”

En cuanto al diseño del *escape room*, es necesario considerar varios elementos. Como se ha mencionado anteriormente, el proyecto que aquí presentamos ha sido creado para mejorar la motivación de estudiantes de primer curso de lengua española en la Universidad de Bristol en su proceso de reflexión gramatical y repaso de contenidos al final de cada semestre. Los pasos que se han seguido para elaborar el juego son:

- Reflexión inicial: Es crucial establecer los objetivos pedagógicos del juego, así como los elementos lingüísticos que queremos trabajar. En este caso, el objetivo del juego es el de repasar contenidos gramaticales y léxicos vistos en clase durante el primer semestre de la asignatura. El nivel de lengua se corresponde con un B2 según el MCER y se trabajan todas las habilidades lingüísticas a través de las diferentes pruebas.
- Identificación de necesidades e intereses del alumnado: Siendo consciente de la necesidad de nuestros estudiantes de producir más *output*, la mayoría de los retos se desarrollaron teniendo este objetivo presente. Además, no se estableció un límite de tiempo para evitar situaciones de ansiedad. Por último, se introdujo un tema cultural de interés como narrativa central: la lotería de Navidad en España.

- c. Desarrollo del tema: El objetivo lúdico del juego es ayudar al personaje principal a encontrar los décimos perdidos en la ciudad. Todos los retos tienen una coherencia dentro de esta narrativa, ya que se sigue un orden cronológico dentro del juego. Al final de cada reto, hay que responder correctamente a una pregunta para poder acceder a la siguiente prueba. Además, los estudiantes jugaron en grupos en una sesión de clase de cincuenta minutos, por lo que el profesor actuó como guía en caso de que necesitasen ayuda en alguna de las pruebas.
- d. Uso de las tecnologías: En el desarrollo del juego se utilizaron varias herramientas para favorecer la inmersión en la narrativa y el desarrollo de la competencia digital y hacerlo más atractivo. La estructura principal se creó en la plataforma Genial.ly y se puede acceder a través de este [enlace](#).

La estructura de la narrativa y las diferentes actividades del juego de escape que proponemos es la siguiente:

NOMBRE DEL JUEGO	El décimo de lotería perdido
MENÚ PRINCIPAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personaje principal.</li> <li>- Instrucciones de la misión.</li> <li>- Mapa de la misión.</li> </ul>
PRUEBA 1: La oficina de correos	Leer un artículo sobre un tema cultural visto en clase e identificar errores de ortografía y puntuación (CL) <sup>2</sup> .
PRUEBA 2: En la calle	Escuchar una canción navideña y completar la letra con las palabras que faltan. Luego, identificar estructuras y formas verbales en la letra de la canción. (EE, CL, CA, M).
PRUEBA 3: La agencia de viajes	Preguntas sobre cultura y geografía (CL, EE, M).
PRUEBA 4: En la librería	Reorganizar una serie de eventos pasados. Hacer una prueba sobre los tiempos del pasado (CL, M).
PRUEBA 5: En el restaurante	Responder a preguntas sobre verbos con preposición para desbloquear el final del juego.

Tras el desarrollo del juego en los diferentes grupos de la asignatura, en la última sesión antes de las vacaciones, se apreció un gran interés y entusiasmo por parte del alumnado, que comentó que le había resultado útil para reflexionar sobre sus errores de cara al examen y que solicitó la creación de un segundo juego en el segundo semestre. Asimismo, recalcaron la utilidad de poder volver a jugar de forma asíncrona para trabajar los contenidos que consideraron más difíciles.

## 5. CONCLUSIONES

Los juegos, a pesar de que no se definen como elementos innovadores en el ámbito educativo, han demostrado ser útiles cuando se diseñan bajo los parámetros establecidos por la metodología del aprendizaje basado en juegos y con técnicas de la gamificación. Además, si tenemos en cuenta los últimos cambios y avances en la educación digital, y, sobre todo, en la enseñanza de lenguas, cabe afirmar que cubren las necesidades de aprendientes y docentes, al tiempo que ejercen una gran influencia en el proceso de aprendizaje de aquellos.

A través de las dinámicas y mecánicas de los juegos, así como de las diferentes herramientas que estos usan, aumentan la motivación y el interés de los estudiantes. Esto se ve reflejado en un aprendizaje más significativo tras alcanzar el estado de *flow*. Asimismo, en el contexto de la educación superior, los juegos han demostrado su efectividad, ya que favorecen el autoconcepto del estudiante que aprende un idioma, sobre todo en aquellos con deficiencias afectivas: su miedo al error disminuye al saber que disponen de infinitas oportunidades en el juego. Por tanto, los juegos y, más concretamente, los *escape rooms*, aportan un contexto más realista a la hora de desarrollar las destrezas lingüísticas requeridas y una serie de reglas que ayudan a aumentar la motivación en el aula, todo ello en el marco de un aprendizaje colaborativo.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alejaldre, L., & García, A. (2015). Gamificar: El uso de los elementos del juego en la enseñanza de español. En *Actas del I Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Española de Profesores de Español). La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo* (Vol. 21, pp. 73-84).

<sup>2</sup> Destrezas según el MCER (2021): CL (comprensión lectora), EE (expresión escrita), EO (expresión oral), CA (comprensión auditiva) y M (mediación).

- Balduque, B. V. (2019) Implicaciones de una propuesta gamificada en la dimensión afectiva del alumnado adulto de EFL. *E-Aesla*, 5, 85-96.
- Burke, B. (2014). *Gamify: How gamification motivates people to do extraordinary things*. Bibliomotion, Inc.
- Cordero, C. (2020, Marzo). Gamificación en el aula (4ª edición). GamificaMOOC: Aprende a diseñar tu propia experiencia gamificada para motivar a tus alumnos y empoderarles en su aprendizaje [MOOC]. En *Aprendeintef*. Recuperado el 4 de abril de 2020 de: [http://enlinea.intef.es/courses/course-v1:INTEF+GamificaMoooc+2020\\_ED4/about](http://enlinea.intef.es/courses/course-v1:INTEF+GamificaMoooc+2020_ED4/about)
- Cruz, M. (2019). Escaping from the traditional classroom-The Escape Room Methodology in the Foreign Languages Classroom. *Babylonia-Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue*, 3, 26-29.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. Harper & Row
- Domeño, E. A. L., & Domeño, W. L. (2018). Analysis of the Escape the (Class) Room Dynamic for the English (or CLIL) Class. *APAC ELT Journal*, October (87), 27-32.
- Foncubierta, J. M., & Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Recuperado el 5 de febrero de 2020 de: [https://www.edinumen.es/spanish\\_challenge/gamificacion\\_didactica.pdf](https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf)
- Gil, I.B. (2010). El efecto Pygmalión en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 28, 1-9.
- Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. En *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI* (Vol. 4, No. 1, p. 1722).
- Keller, J. (2000). How to integrate learner motivation planning into lesson planning. The ARCS model approach. *VII Semanario*, 1-13.
- Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. White Paper*. Recuperado el 16 de marzo de 2020 de: <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- Reyna, L. E. M. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, (6), 58-73.
- Romero, E. Q. (1995). De Darwin a Skinner: Génesis histórica de la psicología del aprendizaje y del condicionamiento operante. *Psicothema*, 7(3), 543-556.
- Rodríguez, M. N., & Elías, C.I. (2018). La gamificación aplicada al aprendizaje de la lengua española: Escape room en el aula de la ULPGC. En *V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC* (p. 179-183). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Publications.
- Sierra, M. C., & Fernández-Sánchez, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 105-115.
- Urbieto, A. S., & Peñalver, E. A. (2019). Escaping from the English classroom. Who will get out first?. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 37(2), 84-92.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.



# MEDIACIÓN Y ACCESIBILIDAD EN ELE: AUDIODESCRIPCIÓN MUSEÍSTICA COMO ACTIVIDAD COMUNICATIVA PARA MEJORAR EL DISCURSO

PEDRO COCO JIMÉNEZ  
Universidad de Burgos (España)  
[pedrococo@gmail.com](mailto:pedrococo@gmail.com)

## Resumen

El enfoque comunicativo orientado a la acción ha llevado a las clases de ELE actividades que buscan reflejar la realidad existente fuera del aula, y la mayoría de estas propuestas, tan variadas como lo es nuestra actividad intelectual, tienen como objetivo enriquecer las competencias de los aprendientes a través de la motivación y la curiosidad durante el proceso. Uno de los últimos campos que ha entrado en juego en este contexto es el de la traducción audiovisual (TAV) y, de todas las técnicas que la componen, la audiodescripción para personas con discapacidad visual estimula a los estudiantes con un juego intersemiótico altamente productivo. Este permite el desarrollo combinado de destrezas orales y escritas y fomenta un despertar de la concienciación hacia lo accesible.

Proyectos dedicados a la TAV a lo largo de la última década arrojan resultados muy positivos, por lo que se justifica una continuación de la línea. Así, se pretende aquí realizar un análisis de los elementos que colaboran con el aprendizaje de una lengua extranjera a la hora de llevar a cabo un guion de audiodescripción, para, posteriormente, proponer unas guías en la creación de unidades didácticas cuya tarea final sea su elaboración y locutado. Como el terreno cinematográfico es el que más interés ha suscitado en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta la fecha, se propone adentrarse en otro campo productivo y menos transitado: el de las obras de arte.

## 1. INTRODUCCIÓN

A partir de la aparición en 1948 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se ha ido incrementando la preocupación por hacer partícipes de la cultura a todos los ciudadanos, tal y como aparece reflejado en su artículo 27: «Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad». Con esta base, se han desarrollado técnicas de accesibilidad que facilitan los objetivos citados, y una de ellas es la audiodescripción para personas con discapacidad visual. Comenzó en el ámbito teatral, para luego extenderse al cinematográfico o al museístico, y consiste en describir aspectos relevantes de un producto artístico que no puede percibir aquel sector de la población. De este modo surgen los denominados guiones de audiodescripción, que posteriormente serán locutados en vivo o a través de máquinas: una oportunidad relevante, pues, para trabajar de forma integrada destrezas orales y escritas en la clase de ELE.

El interés de los docentes de lenguas extranjeras por esta técnica, la de más reciente incorporación a los estudios de traducción audiovisual (TAV), comienza a proporcionar satisfactorios resultados, aunque, como se indica en «Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción», son muchos más los que se centran en otras herramientas como la subtitulación o el doblaje. Sin embargo, la evidente evolución en las destrezas orales y escritas de los aprendientes que han llevado a cabo guiones de audiodescripción en clase, en especial con aspectos relativos a la declinación o la formación de palabras, anima a seguir trabajando en este ámbito (Calduch y Talaván, 2018, p. 171). Por el momento, estas actuaciones en la clase de ELE están centradas de manera casi exclusiva en el universo cinematográfico; no obstante, resulta igualmente relevante trasladar al espacio museístico, o incluso al espacio teatral, dichas actividades, pues, del mismo modo, se proporciona una oportunidad de enriquecer el bagaje sociocultural del aprendiente a la vez que este trabaja y desarrolla las actividades de la lengua.

## 2. ASPECTOS GENERALES DE LA AUDIODESCRIPCIÓN

### 2.1. Orígenes de la audiodescripción

Como indica Ana Matamala en su entrada correspondiente del término en el sitio web Martes Neológico, *audiodescripción* «no está presente en el DLE [pero] sí incluye audio- como forma prefijada que significa sonido o audición, e incorpora vocablos como audioguía o audiolibro». De otra parte, también señala la misma autora, si se recogen las entradas como tal, *audiodescription* y *audio description*, en diccionarios de países vecinos como Francia (*Le Grand Robert*) o el Reino Unido (*Collins English Dictionary*) respectivamente. Que esto suponga una mayor concienciación hoy en estos países hacia la técnica podría ser fuente de debate.

En la actualidad, España se ha comprometido, con la Ley General de Comunicación Audiovisual, con la accesibilidad audiovisual y, aunque, como considera Jorge Díaz-Cintas, eran en inicio «relativamente modestos en comparación con el SpS<sup>1</sup>» (2008, p. 178), existen desde el año 2008 unos porcentajes que cada operador de televisión debe cumplir, dependiendo de si es de servicio público, titular de licencia estatal o tiene una audiencia superior al 10 %.

Del mismo modo, la Asociación Española de Normalización y Certificación *AENOR* se ha implicado en la creación de una Norma, la UNE 153020, vigente desde el 26 de enero de 2005, en la que se establecen unos requisitos para la elaboración de audioguías y guiones de audiodescripción. Esta norma contempla, además del producto audiovisual, otros campos artísticos como el espacio museístico.

Asimismo, la museología, atenta al igual que la cinematografía a las necesidades de accesibilidad, plantea desde hace algunas décadas la audiodescripción como servicio en sus instalaciones, ya que «el museo pasa a ser una herramienta de educación al servicio de la sociedad» (Soler y Chica, 2014, p. 146). Así, ya sea a través de aparatos con las locuciones pregrabadas, ya sea a través de sesiones en directo con guías que van describiendo las diferentes obras del catálogo, es imprescindible un trabajo previo de preparación, que comienza incluso a ser materia de estudio en centros de formación profesional o universidades. Según los autores anteriores, el campo teórico que más ha interesado a los estudiosos de la audiodescripción se centra en tres aspectos (2014, p. 151):

- el papel de los museos como agentes de inclusión social;
- la percepción de la accesibilidad y la inclusión social y su incorporación en los planes museográficos;
- la representación de la discapacidad en las exposiciones museográficas.

Igualmente, desde el punto de vista del lenguaje, se ha generado desde hace tiempo un debate en torno a la aproximación a la descripción de los objetos y otros elementos narratológicos. Para la realización de guiones de audiodescripción en la clase de ELE, deben tenerse muy en cuenta estos elementos, en los que, como se verá más adelante, hay cabida, además de para lo sociocultural, para la sintaxis, la semántica o la fonética.

## 2.2. Normativa y elementos fundamentales

En España, además de las diferentes normas internas que cada profesional considere de aplicación, se encuentra disponible a través de AENOR la norma anteriormente citada, que recoge los principales elementos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de enfrentarse a un trabajo de audiodescripción.

En su introducción, la UNE 153020 del año 2005 se presenta como un documento resultado de «la experiencia alcanzada a través del trabajo desarrollado durante estos últimos años, plasmado en la realización de producciones audiodescritas de diversa índole (...) así como la contribución de los usuarios ciegos con sus sugerencias» (2005, p. 3). Se distribuyen tres grandes bloques: uno dedicado a las generalidades, otro, a las particularidades de la audiodescripción teatral en directo y el último, a las audioguías. Del primer bloque se deben tener en cuenta los siguientes pasos:

- Un análisis previo que permita valorar la pertinencia de realizar una audiodescripción, pues «no todas las obras [en este caso se refieren a las cinematográficas] permiten la realización de una audiodescripción adecuada» (2005, p. 7). Para ser pertinente, se debe tener en cuenta la existencia de huecos de mensaje, no necesariamente silencios. En el caso de las obras de arte, determinadas corrientes de vanguardia necesitan un análisis previo más detallado. Además, se plantea la posibilidad de abrumar al receptor por cansancio ante una excesiva cantidad de información o la de crearle ansiedad por la falta de esta.
- Unos criterios recogidos en una especie de decálogo para la elaboración de guiones. De todas las recomendaciones, y siempre teniendo en cuenta la posterior aplicación didáctica a la clase de ELE, se consideran de interés:
  - la atención al contexto, para utilizar el léxico adecuado, también considerando la edad del público receptor;
  - la prioridad a la trama, los ambientes y los datos plásticos, en ese orden;
  - el estilo de escritura debe ser fluido y sencillo, evitando cacofonías y pobreza de recursos;
  - en cada situación descrita se debe dar, en la medida de lo posible, respuestas a las preguntas *¿dónde?*, *¿qué?*, *¿quién?*, *¿cómo?* y *¿cuándo?*;
  - si algo se deduce fácilmente, no se debe describir;
  - nunca adelantar sucesos que rompan el misterio o el suspense;
  - tratar de evitar la subjetividad;
  - la información de los créditos, subtítulos o letreros presentes debe incluirse;

<sup>1</sup> Subtítulos para personas con discapacidad auditiva.

- se debe realizar una revisión por parte de una persona distinta del descriptor.

Los criterios para las siguientes fases, reconocidas como de locución son:

- locuciones neutras, con entonación, ritmo y vocalización adecuados, no se recomienda entonación extremadamente afectiva;
- según las características del producto audiovisual, se deberán seleccionar el tipo de voces que resulten más adecuadas. Si predominan las voces femeninas en la obra, se recomienda un locutor masculino y viceversa; si se trata de obras infantiles, la entonación adecuada para niños y una mayor expresividad sí que son favorables.

Por último, en el ámbito de la audiodescripción museística es también importante estudiar las preferencias de recepción en términos de duración por parte del público meta. En este caso, no se trata de introducir bocadillos de información aprovechando silencios entre diálogos o elementos sonoros relevantes: no existe la limitación temporal y depende del audiodescriptor presentar la obra de arte en cuestión con la información necesaria para una experiencia estética holística.

Un estudio llevado a cabo por Celia Barnés Castaño y Catalina Jiménez Hurtado en la Universidad de Granada arrojó resultados preliminares que tendían hacia una preferencia del público con discapacidad visual por las descripciones muy detalladas, y un 67 % de este público meta prefería las audiodescripciones extensas y precisas. Esto, confirman las autoras, incluye no solo —aunque en su estudio era lo primordial—, la concreción con que se traduce la información visual de la pieza, sino también una preferencia por el detalle en el contexto histórico y artístico en el que se gestó (2020, p. 187).

Como se ha podido ir deduciendo, la intención de este apartado inicial ha sido facilitar al docente de lenguas extranjeras o segundas lenguas un acceso estructurado a los elementos más relevantes que tener en cuenta dentro de la práctica de la audiodescripción para su clase, siempre con la elaboración de guiones como objetivo o tarea final de sus unidades didácticas. A partir de esta base inicial, y desde el punto de vista lingüístico, se pueden realizar múltiples actividades de preparación para el estudiante; entre otras, las que contemplen aspectos léxicos (formación de palabras; sinónimos y antónimos) sintácticos o funcionales (organización de la información; redacción de órdenes). Los socioculturales y pragmáticos tampoco deben olvidarse y están igualmente presentes en el siguiente apartado.

### 3. LA AUDIODESCRIPCIÓN «DIDÁCTICA»

#### 3.1. La competencia intersemiótica

Alfredo Tenoch Cid Jurado defiende en su artículo «De la traducción intersemiótica a la competencia intersemiótica» los conceptos de competencia signica —que es la que permite que el receptor descodifique por reconocimiento las estructuras sintácticas y el significado del producto textual— y la competencia cultural —que es la que ayuda a seleccionar el contexto más adecuado en el que reconocer las estructuras antes mencionadas—. Así, los esquemas cognitivos que se generan en este receptor son fruto de la actuación conjunta de ambas competencias, y esta actuación conjunta recibe el nombre de competencia intersemiótica, tomándose dicho adjetivo, *intersemiótica*, de la taxonomía tripartita de Roman Jakobson: un trasvase que se lleva a cabo desde elementos pertenecientes al plano de la imagen (sistema semiótico 1) hacia elementos textuales (sistema semiótico 2) (2006, pp. 129-130).

De otra parte, se sostiene que, cuando se habla de traducción, se suele esperar del receptor una actitud pasiva, centrada en «reconstruir las imágenes mentales contenidas en los textos» (2006, p. 130). Sin embargo, cuando entra en juego el concepto de competencia intersemiótica, se espera más del receptor, «una práctica activa semióticamente» que considera su propio contexto cultural y un bagaje adquirido a lo largo de su experiencia vital que va más allá de lo meramente lingüístico como la «base de la interpretación para acceder al significado» (2006, p. 131).

Si se traslada esto a las unidades didácticas que se pueden proponer, adquiere una gran importancia el hecho de trabajar con los estudiantes de ELE los elementos socioculturales y pragmáticos de la lengua en un estadio previo al de encomendarles la realización de un guion de audiodescripción: es capital que sepan trasladar a sus textos todos aquellos elementos culturales y pragmáticos que, sin la posibilidad de contar con el canal de la imagen, es probable que pierda un receptor con discapacidad visual. Así, con una cuidada selección del léxico, la aplicación de la sintaxis adecuada, etc., sería este capaz de interpretarlos y recuperarlos a través del canal auditivo.

#### 3.2. Hacia una «gramática de la audiodescripción»

Todo lo expuesto con anterioridad lleva a varios autores a la conclusión de que existen tras la elaboración de un guion de audiodescripción unos patrones de carga tipológica y lingüística, y estos van más allá de lo que algunos podrían considerar la simple trasposición al texto escrito de estímulos visuales imperceptibles por su público meta. De todos los estudios llevados a cabo que defienden que a partir de un amplio corpus

de textos de una determinada tipología —en este caso, el guion de audiodescripción— se pueden obtener unos determinados patrones sintácticos y semánticos, son de interés para este trabajo los llevados a cabo por Catalina Jiménez Hurtado y Claudia Siebel, pues sus investigaciones aportan unos resultados muy útiles para los objetivos que se pretenden cumplir trasladando esta técnica a la clase de ELE.

En primer lugar, Jiménez Hurtado realiza en su artículo «De imágenes a palabras: la audiodescripción como una nueva modalidad de traducción y de representación del conocimiento»<sup>2</sup> un completo listado de elementos que se describen en un guion de audiodescripción. Este listado comienza con los personajes (físico, vestuario, expresiones faciales, lenguaje corporal), sigue con las acciones que estos llevan a cabo, continúa con los ambientes (elementos espaciales o temporales) y finaliza con todos aquellos elementos que aparecen escritos (carteles, señales) o sobrescritos (subtítulos, títulos de crédito) (2007, p. 148).

De otra parte, se estudian además los avances en este campo que se han realizado en otros países como Alemania o Inglaterra y se llega a la conclusión de que los tipos de evento descritos en ambas lenguas es muy similar al caso del español.

Así, de manera aislada o combinados, los aspectos relativos a la percepción, al lugar, a los cambios y al movimiento, son los que predominan en los guiones de audiodescripción, y, por lo tanto, son los aspectos lingüísticos relacionados con estos aspectos los que se deben tener en cuenta cuando se realiza un guion de estas características. Las autoras antes mencionadas encaminan su trabajo hacia la ayuda de guionistas, y lo incluyen dentro de un proyecto llamado TRACCE enfocado en la accesibilidad. En el caso que nos ocupa, el docente de ELE podrá aprovechar la metodología desarrollada por las autoras y encontrará oportunidades para trabajar la narración a través de, entre otros:

- Formación de palabras
- Familias léxicas
- Adverbios adjetivales o cortos
- Sinónimos y antónimos
- Verbos de cambio
- Verbos con preposición
- Verbos pronominales y reflexivos
- Pronombres de complemento directo e indirecto
- Oraciones subordinadas
- Usos del gerundio y el infinitivo

Como es lógico, resulta muy necesario que este trabajo se complemente con el relativo al componente sociocultural (corrientes artísticas, usos y costumbres en los espacios museísticos) y al pragmático (intensificación, fraseología aplicada, deixis), indispensables para que la experiencia del receptor sea lo más completa posible. El trabajo del profesor al plantear talleres de audiodescripción en la clase de ELE es conjugar todos los aspectos mencionados marcando una diferencia sustancial con respecto a las clases de audiodescripción para futuros profesionales: el aparato teórico debe estar implícito en las tareas y se debe prescindir del metalenguaje y se debe ceder importancia al enriquecimiento lingüístico y sociocultural. No debe olvidarse que, en este caso, las actividades planteadas en sesiones de audiodescripción van encaminadas a un desarrollo de las destrezas orales y escritas de los aprendientes y no tanto a afinar la práctica profesional de la TAV.

#### 4. METODOLOGÍA DE APLICACIÓN AL AULA DE ELE

Una vez justificada la idoneidad de esta técnica de TAV y establecidos, a través de la revisión bibliográfica, los aspectos que se deben tener en cuenta cuando se trabaja con ella, se propone realizar secuencias didácticas tomando como base el enfoque comunicativo orientado a la acción y considerando las prácticas anteriores en este campo, que han resultado indudablemente beneficiosas para los estudiantes de lenguas extranjeras y que, a su vez, suponen una gran fuente de inspiración por la calidad y la variedad (Ibáñez y Vermeulen, 2014; Caldach y Talaván, 2018; Plaza-Lara y Gonzalo Llera, 2020).

Tras una sesión inicial de contextualización en la que se busca el aterrizaje del estudiante, se recomienda desarrollar varias sesiones de actividades facilitadoras, planteadas en tres fases, antes, durante y después de enfrentarse a los recursos multimodales, trabajando, entre otros, aspectos socioculturales, gramaticales, léxicos, fonéticos o pragmáticos. Se proponen posteriormente como tareas finales comunicativas guiones de audiodescripción. Las tareas facilitadoras van encaminadas a enriquecer las destrezas orales y escritas del aprendiente a la hora de enfrentarse a la tarea final, poniendo en marcha el proceso de andamiaje. Un posterior cuestionario de autoevaluación hará consciente al aprendiente de los aspectos que ha trabajado y que ha mejorado con la realización de las secuencias.

<sup>2</sup> La autora se centra en el cine, pero se puede trasladar con toda rigurosidad a una obra de arte o una obra destinada a la escena teatral.

De otra parte, se pretende, asimismo, y ya que estas acciones tienen su reflejo en la vida cotidiana, concienciar y motivar acerca de la accesibilidad en todos los campos, no solo el de la movilidad física, como recoge en su artículo 9 (apartado g) la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, promulgada desde las Naciones Unidas en 2006 (Días Cintas, 2008, p. 158).

Al trabajo que se está desarrollando en el aula se le vislumbra, pues, una utilidad real y social, e incluso se puede programar una presentación pública del resultado si se consiguen acuerdos o se despierta el interés de instituciones implicadas en fomentar la cultura accesible. No cabe duda ya de que trabajar con un objetivo que traspase los muros del aula favorece la implicación del estudiante de ELE y lo motiva en el proceso de aprendizaje de una lengua.

#### 4.1. El aprendizaje inductivo

Tan importante es el desarrollo de la acción final propuesta como el proceso que se sigue para llegar a ella, y es el primer paso el descubrimiento de una técnica de TAV que, para muchos, aun estando disponible en plataformas digitales, televisión pública, cine o demás espacios culturales, es aún una gran desconocida. Por lo general, las actuaciones previas ya indicadas que usan la audiodescripción como técnica en el aula de ELE plantean las primeras sesiones desde el punto de vista de una clase magistral, donde el aprendiente se concibe como receptor de conocimiento.

En este caso, se plantea un aprendizaje más inductivo, que fomente la interacción y el descubrimiento activo y prescindida del uso de un metalenguaje más propio de futuros audiodescriptores que de estudiantes de lenguas extranjeras. Con y por ello, a través de la descripción de una obra artística, el aprendiente se concientia y vive en primera persona las limitaciones que puede llegar a experimentar una persona con discapacidad visual.

A modo de actividad inicial de la sesión, se propone, pues, que, por parejas o grupos reducidos, cada uno de los integrantes lleven a cabo la descripción de una obra que solo este ha podido ver. El resto de los integrantes del grupo deberá dibujarla y, posteriormente, plantearse un debate acerca de las dificultades, carencias o exceso de información de la actuación de cada descriptor. Esto, además de fomentar la interacción oral y, por supuesto, la mediación, deja el germen de la concienciación en el aprendiente.

Una posterior discusión en plenaria sobre las actuaciones, dirigida apropiadamente por el docente, lleva al total descubrimiento de la técnica y al inicio de las tareas de andamiaje.

#### 4.2. El andamiaje hacia el producto final

El primer paso preparatorio en esta fase, una vez que el aprendiente se ha familiarizado con la técnica en líneas generales, es el análisis de una muestra real de audiodescripción, a través de una ficha de aprendizaje pautado como la que muestra la figura 1. A lo largo de la escucha, el aprendiente debe tomar conciencia de la estructura y la organización de una audiodescripción para que la suya se asemeje a la que podría encontrar en un museo u otro espacio cultural.

ACTIVIDAD 4		
Tu profesor/a va a mostrarte ahora una audiodescripción de un cuadro de Maruja Mallo. ¿La conoces? Vas a trabajar con ella en las próximas sesiones. Antes de verlo, piensa qué información va a aparecer. Después, comprueba tus hipótesis rellenando la ficha a medida que escuchas y ves el cuadro.		
	Sí	No
Se describe solo lo que pasa / hay en el cuadro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se habla de sus materiales y las dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se habla de la historia del cuadro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se habla de la biografía de la autora del cuadro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se habla de la corriente artística a la que pertenece.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se habla de los colores que aparecen en el cuadro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se habla de localizaciones, ubicaciones, posiciones...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 1. Andamiaje organizativo para el guion de audiodescripción.

Una vez consciente de las pautas que seguir, se podría llevar a cabo directamente la sesión de redacción de audiodescripción; no obstante, y dado que, como se ha apuntado anteriormente, no se trata de formar a

futuros audiodescriptores sino de mejorar las destrezas de los aprendientes, se pueden plantear actividades de andamiaje encaminadas a mejorar sus competencias en cuantos planos se considere oportuno.

Si se pretende una mejora de la competencia léxica, se pueden trabajar las familias de palabras con las técnicas artísticas desde un punto de vista semántico o, como muestra la figura 2, desde el morfológico, con los sufijos asociados a las tonalidades. Todo dependerá del nivel en el que se lleven a cabo estas tareas de audiodescripciones; y, por ello, es fundamental un trabajo simultáneo del docente con el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

También se puede hablar de tonalidades añadiendo terminaciones a los colores. En algunas lenguas suele ser la misma, en inglés, por ejemplo, *es-ish*. En español, depende del color. Tu profesor/a te va a dar un diccionario, ¿puedes encontrar la terminación para cada color?

gris	-oso/a
violeta	-áceo/a (grisáceo/a, ...)
verde	-izo/a
rojo	-ado/a
naranja	-ento/a
rosa	-uzco/a
amarillo	
azul	
blanco	
negro	

Ahora busca en la clase o en la escuela objetos que tengan esos colores y coloca las etiquetas adhesivas que te va a dar tu profesor/a.

Figura 2. Andamiaje léxico.

Asimismo, el uso de determinados sufijos puede llevar asociada una intención intensificadora, y el trabajo con ellos puede plantear fructíferos resultados en la competencia pragmática de los aprendientes. Del mismo modo, el trabajo con la competencia sociocultural es fundamental, y, en este caso, desde las normas vigentes de los museos o sus reglas de comportamiento a las corrientes artísticas de determinadas épocas, como las vanguardias y, dentro de ellas, el grupo de las Sinsombrero, pueden ayudar a perfilar la interculturalidad.

Por último, otro ejemplo de andamiaje puede ser el fonético. Al tratarse de una audiodescripción, se debe tener en cuenta un serio trabajo con las destrezas orales, y, por ejemplo, dedicar una actividad al tan característico fenómeno del resílabeo puede proporcionar una mejora en la naturalidad y la fluidez.

Las siguientes oraciones están sacadas de la audiodescripción que escuchamos en el bloque 3. Escucha como las dice tu profesor/a.

Fue pintado **en** 1936 por **la** artista española Maruja Mallo.

La sorpresa del trigo consiste **en** una pintura simbólica.



- ¿Qué ocurre cuando una palabra termina en consonante (**en**) y la siguiente comienza por vocal (**una**)?
- ¿Qué ocurre cuando la palabra termina en vocal (**pintado**) y la siguiente comienza por vocal (**en**)?

Ahora, activad los subtítulos del vídeo y buscad ocasiones en las que podáis practicar situaciones similares.

<https://www.youtube.com/watch?v=d0hYzQHulk>

Repetidlas a distintas velocidades, desde lo más lento a lo más rápido posible.

Figura 3. Andamiaje fonético.

### 4.3. (Auto)evaluación

Y, una vez llevada a cabo la tarea final audiodescripción y expuesta a los integrantes del grupo, se plantea a los aprendientes formar parte en plenaria de la sesión de evaluación, con una rúbrica que cada docente puede elaborar y en la que se ponga el foco en determinados aspectos trabajados durante la secuencia. Asimismo, son fundamentales, para fomentar el autoaprendizaje, sesiones de autoevaluación en las que se

haga reflexionar acerca del proceso del que ha formado parte. Un ejemplo de ficha de autoevaluación puede ser la que se muestra a continuación:

¿CUÁLES SON MIS IMPRESIONES DESPUÉS DE HACER ESTE TALLER?	😊	😐	😞
Me he implicado en las actividades y he colaborado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las actividades con la audiodescripción han sido útiles para mi aprendizaje de español.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las actividades de expresión escrita me han ayudado a mejorar mis destrezas escribiendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las actividades de expresión oral me han ayudado a mejorar mis destrezas hablando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He practicado gramática y me ha sido útil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He practicado vocabulario y me ha sido útil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He aprendido técnicas para mejorar la fluidez y la naturalidad de mi español hablado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quiero repetir experiencias como esta para mejorar mi español en situaciones reales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>REFLEXIONO UN POCO MÁS PROFUNDAMENTE</b>			
¿Qué esperaba conseguir y qué he conseguido?			
¿Qué es lo que más me ha servido de lo que hemos practicado? ¿Para qué lo voy a usar?			
Hemos pasado demasiado tiempo practicando...			
Hemos pasado poco tiempo practicando...			
¿Cómo podría mejorar mi profesor/a este taller en el futuro?			

Figura 4. Cuestionario de autoevaluación del alumno.

### 5. CONCLUSIONES

A lo largo de este texto, se ha realizado un análisis de la pertinencia de la audiodescripción como técnica de TAV en la clase de ELE, con el objetivo de extraer los aspectos fundamentales que deben primar a la hora de proponer tareas para mejorar las competencias orales y escritas de los aprendientes. De este análisis, se destilan los siguientes aspectos:

- La conciencia de que se está trabajando con material real que proporciona al mismo tiempo un servicio a la comunidad aumenta la motivación y la curiosidad del aprendiente, además de despertar su sensibilidad hacia lo accesible; en este caso, para colectivos con discapacidad visual. Los resultados que arrojan las actuaciones realizadas por Ibáñez y Vermeulen (2014), Calduch y Talaván (2018) o Plaza-Lara y Gonzalo Llera (2020) así lo demuestran.
- El hecho de introducir la traducción intersemiótica en la clase de ELE no es algo nuevo para los aprendientes —trasladar una imagen al plano de lo escrito o lo oral forma parte de su actividad casi diaria a través de los manuales con que trabajan—, pero añadir ese factor de compromiso social potencia el interés en mejorar su competencia intersemiótica (Cid Jurado, 2006). De otra parte, comienza a ser cada vez más consciente de la carga axiológica de las palabras.
- Se desarrolla la capacidad de síntesis y reformulación, lo que proporciona claros beneficios al estudiante a la hora de producir y estructurar su discurso.

- La realización de guiones de audiodescripción engloba todas las destrezas que establece el *MCEER* (Consejo de Europa, 2001). La combinación de estas es fundamental en el aprendizaje, y se debe tener en cuenta el trabajo en sesiones que las consideren de manera simultánea.
- Además del desarrollo de competencias lingüísticas, el material multimodal ofrece la posibilidad de trabajar la *Cultura*, la *cultura* y la *kultura* (Miquel y Sans, 2004), y es lo que se ha pretendido: la construcción simultánea de interculturalidad. Algo que, a su vez, consideran en este campo ya fundamental autoras como Ibáñez y Vermeulen (2014) o Calduch y Talaván (2018).

En definitiva, el campo de la TAV resulta extremadamente fértil a la hora de encontrar actividades de corte real que llevar al aula, y el trabajo con lo multimodal, que hoy forma parte incuestionable de la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, facilita la motivación inicial con la que enfrentarse a operaciones de mejora de destrezas orales y escritas. También se recomienda prestar atención a ámbitos más allá del cinematográfico, pues tanto en el museístico como en el teatral se pueden asimismo trabajar las actividades de la lengua y ampliar con ello el bagaje lingüístico, pragmático y sociocultural de los aprendientes.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Barnés Castaño, A. y Jiménez Hurtado, Catalina (2020). El detalle en la audiodescripción museística: una aproximación experimental. En Richart-Marsset y Calamita (eds.) *Traducción y Accesibilidad en los medios de comunicación: de la teoría a la práctica*. *Mon TI*, 12, 180-213.
- Biedma Torrecillas, A. y Torres Sánchez, A. (1994). El estímulo cinematográfico: desarrollo de destrezas comunicativas y valor cultural. *Actas del congreso Internacional ASELE IV*, 537-552.
- Calduch, C. y Talaván, N. (2018). Traducción audiovisual y aprendizaje de español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (2), 168-180.
- Chica Núñez, A. J. (2019). Estudio de recepción sobre la transmisión de aspectos estéticos y emocionales en la audiodescripción fílmica. *E-Aesla*, 5, 369-379.
- Cid Jurado, A. T. (2006). De la traducción intersemiótica a la competencia intersemiótica. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 18, 115-132.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-IC- Anaya.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del consejo de Europa.
- Díaz Cintas, J. (2008). La accesibilidad a los medios de comunicación audiovisual a través del subtítulo y la audiodescripción. En González, L. Hernández P. (eds.) *El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo* (157-180). ESLEtRA.
- Escobar, M. A. y Vermeulen, A. (2022). Textos multimodales y tareas de traducción en ELE. *Estudios Humanísticos. Filología*, 44, 45-46.
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Arco/Libros.
- Hernández Bartolomé, A. I. y Mendiluce Cabrera, G. (2005). La semiótica de la traducción audiovisual para invidentes. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 14, 239-254.
- Ibáñez Moreno, A y Vermeulen, A. (2014). La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias. En Orozco, R. (coord) *New directions in the hispanic linguistics* (263-292). Cambridge Scholars Press.
- Ibáñez Moreno, A., Jordano de la Torre, M., y Vermeulen, A. (2016). Diseño y evaluación de VISP, una aplicación móvil para la práctica de la competencia oral. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (1), 63-81.
- Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. En R. Brower (ed.) *On Translation* (233-239). Harvard University Press.
- Jiménez Hurtado, C. (2007). De imágenes a palabras: la audiodescripción como una nueva modalidad de traducción y de representación del conocimiento. En Wotjak G. (coord.) *Quo vadis Translatologie?* (143-159). Frank & Timme.
- Jiménez Hurtado, C. y Siebel C. (2008). Traducción accesible: narratología y semántica de la audiodescripción. En González, L. Hernández P. (eds.) *El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo* (451-468). ESLEtRA
- Laksfoss Hansen, A. E. (2008). ¡Acción! El uso de materiales audiovisuales en el aula de ELE. *ANPE II Congreso nacional: Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*.
- Llácer, E. (1997). *Introducción a los estudios sobre traducción*. Universidad de Valencia.



- Miquel L. y Sans N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. redEle: *Revista Electrónica de Didáctica de ELE*, 0.
- Navarrete Moreno, F. J. (1997). Sistema AUDESC: el arte de hablar en imágenes. *Integración. Revista sobre cieguera y deficiencia visual*, 23, 70-75.
- Plaza-Lara, C. y Gonzalo Llera, C. (2022). Audiodescription as a didactic tool in the Foreign Language Classroom: A pilot study within the TRADILEX Project. *Digilec*, 9, 199-216.
- Ramos Caro, Marina (2013). *El impacto emocional de la audiodescripción*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/36475>
- Soler, S. y Chica, A. (2014). Museos para todos: evaluación de una guía audiodescriptiva para personas con discapacidad visual en el museo de ciencias. *Revista española de discapacidad*, 2 (2), 145-167.



# LA CONVERSACIÓN EN ELE DE APRENDIENTES JAPONESES: POSIBLE INFLUENCIA DE LA LENGUA MATERNA Y ALTERNANCIAS DE CÓDIGO EN LA INTERACCIÓN

CARLOS GARCÍA RUIZ-CASTILLO

*Universidad de Hiroshima / Universidad de Alcalá<sup>1</sup>*

*cgarcia@hiroshima-u.ac.jp*

## Resumen

El objeto de este trabajo es la interacción oral de aprendientes japoneses de español como lengua extranjera (ELE). Nos preguntamos si la conversación de estos aprendientes en ELE presenta similitudes con la conversación en la lengua materna (L1). Adoptamos en nuestra investigación una perspectiva basada en el análisis de la conversación, la lingüística de la interacción y los estudios sobre el desarrollo de la competencia interaccional en aprendientes de una lengua adicional (L2). El análisis cualitativo de nuestros datos, procedentes de un corpus de nuestra creación de conversaciones diádicas de aprendientes japoneses en ELE y en la L1, sugiere ciertas similitudes en la conversación en la L2 y la L1 en cuanto al diseño de los turnos, especialmente en niveles iniciales de dominio, y el uso de los turnos de apoyo, también en niveles avanzados. Asimismo, por su relevancia en la interacción, analizamos las alternancias de código o inserciones de elementos de la L1 durante la conversación en L2 atendiendo a sus funciones discursivas.

## 1. INTRODUCCIÓN

A pesar de la relativa importancia de la enseñanza del español como lengua extranjera en Japón, y de la distancia lingüística que media entre el español y el japonés, son todavía escasos los estudios sobre la interlengua de los aprendientes japoneses de ELE. Los trabajos dedicados a la interacción oral de estos aprendientes son incluso más escasos (cf. García Ruiz-Castillo, 2022 y 2023).

Dado que diversas investigaciones han encontrado particularidades en la conversación en japonés derivadas de las características de la lengua, es pertinente investigar si los aprendientes japoneses de una L2, y de ELE en particular, emplean en la interacción oral un estilo cercano o similar a la L1.

En este trabajo, presentaremos en primer lugar nuestra perspectiva teórica (§ 1.1.). Trataremos luego las características de la lengua japonesa pertinentes en nuestro estudio (§ 1.2.) y las particularidades de la interacción en japonés y de aprendientes japoneses de una L2 (§ 1.3.). En segundo lugar, detallaremos nuestros objetivos y la metodología empleada (§2). Tras ello, presentaremos y discutiremos los resultados en relación con el diseño de los turnos (§3), los turnos de apoyo (TA) (§4) y las alternancias de código (§5). El trabajo finaliza con las conclusiones derivadas de los resultados presentados.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Aproximaciones al estudio de la interacción

De las diferentes disciplinas que se han acercado al estudio de la interacción oral, adoptaremos aquí un enfoque interaccional o dialógico basado en el análisis de la conversación etnometodológico (ACE), la lingüística de la interacción y los estudios sobre la competencia interaccional.

El ACE asume que la interacción es un proceso en el que los participantes realizan e interpretan acciones sociales, proceso que ellos mismos ordenan u organizan en cada momento mediante determinados sistemas, tales como la toma de turnos, la organización secuencial o la reparación. Esta corriente analiza de manera cualitativa e inductiva la interacción en su desarrollo secuencial y emplea datos obtenidos de manera natural (Stivers y Sidnell, 2013, p. 2).

La lingüística de la interacción comparte con el ACE sus presupuestos, si bien parte de la hipótesis de que las características de una lengua pueden influir en la forma en la que se realiza la interacción en esa lengua, por lo que centra su interés principalmente en los recursos lingüísticos que emplean los interlocutores (Couper-Kuhlen y Selting, 2018, pp. 1-2, 10-11).

Por otro lado, los estudios sobre la competencia interaccional, también relacionados con el ACE, conciben este constructo como la habilidad para coordinar acciones sociales conjuntas; esta habilidad surge

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado del proyecto de investigación *kakenhi* (23K00698) *Grant-in-Aid for Scientific Research Kakenhi* de la Japan Society for the Promotion of Science. Asimismo, forma parte de nuestra investigación en el programa de doctorado Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales de la Universidad de Alcalá.

de la experiencia acumulada de los interlocutores en interacciones sociales y es adaptada a cada situación. Generalmente, se asume que los aprendientes de una L2 con mayor nivel de dominio, como usuarios más competentes, tienen a su disposición métodos (esto es, recursos lingüísticos y paralingüísticos y procedimientos empleados para la organización secuencial de las acciones) más variados, mientras que los aprendientes con menor nivel de dominio carecen de esas alternativas (Pekarek Doehler, 2019, pp. 29-30).

En ocasiones, los aprendientes de una L2 emplean la L1 durante la interacción. En esos casos, cabe considerar la alternancia de código también desde una perspectiva interaccional (Auer, 1995) o, siguiendo los presupuestos del ACE, mediante las preguntas “¿Por qué eso, en esa lengua, en este preciso momento?” (Üstünel y Seedhouse, 2005, p. 321)

## 2.2. Características estructurales del japonés

Como señalábamos en el apartado anterior, la lingüística de la interacción considera que hay una relación entre las características de una lengua y la forma en la que se realiza la interacción en esa lengua. Dedicaremos este apartado, por ello, a resumir los aspectos estructurales relevantes del japonés y a describir ciertas particularidades de la interacción en esta lengua.

Diversos autores que analizan la interacción en japonés han llamado la atención sobre las características estructurales de esta lengua (Couper-Kuhlen y Ono, 2007, pp. 546-547; Fox et al., 1996, pp. 198-200; Hayashi, 2003, pp. 17-24; Tanaka, 2000a, pp. 1138-1140). En resumen, el japonés es una lengua de núcleo final en la que el verbo normativamente aparece en la posición final del enunciado. Además, es una lengua aglutinante, especialmente en el dominio verbal, de forma que junto al verbo se fusionan elementos que codifican diversa información (tiempo, modalidad, valores epistémicos) o que tienen funciones interaccionales. Finalmente, es una lengua posposicional, en lugar de preposicional, en la que se emplean diferentes partículas de caso, adverbiales, conjuntivas y finales o interaccionales.

Señalamos asimismo un aspecto fonotáctico de la lengua japonesa por su posible influencia en la producción oral de aprendientes japoneses de ELE. Como sintetizan Fernández Lázaro *et al.* (2016, p. 67), “al no existir en japonés la construcción silábica /C1C2V/, [el aprendiente] realizará una resilabificación introduciendo una vocal entre las consonantes, /C1V1C2V2/, para adecuar la estructura a la de su propia lengua”. Esta explicación de la epéntesis vocálica se puede extender a los casos de consonante en coda silábica, /\_C/, en los que se observa una paragoge o introducción de un elemento vocálico final, /\_CV/.

## 2.3. La interacción en japonés y de aprendientes japoneses en una L2

Las mencionadas características estructurales del japonés influyen en las particularidades de la interacción oral y, en particular, del diseño de los turnos conversacionales que se han observado en esta lengua. Se ha afirmado (Tanaka, 1999, pp. 128-141, 2000b, pp. 17-29) que en japonés la proyección del final del turno, es decir, la capacidad del interlocutor de prever el desarrollo y el contenido del enunciado y, de este modo, el posible final del turno, está retrasada respecto a otras lenguas. Esto se debe a que el verbo, que es el elemento con mayor carga informativa, no aparece hasta el final del enunciado. Esta misma autora considera que, para contrarrestar esta proyección retrasada, en japonés se pueden emplear marcas gramaticales específicas (tales como afijos verbales, cópulas, partículas finales, nominalizadores, etc.) que frecuentemente aparecen en final de turno y que, si están presentes, hacen menos relevantes los movimientos prosódicos en esa posición (Tanaka, 2004, p. 67).

En el interior de los turnos, las partículas pospuestas, especialmente las de caso y las conjuntivas, cumplen una función a la vez retrospectiva y prospectiva, ya que indican la interpretación del constituyente anterior y proyectan uno posterior. Por ejemplo, la partícula de caso *wo* marca el sintagma anterior como acusativo y proyecta la aparición posterior de un verbo. Todo ello hace que los turnos se construyan de manera gradual, mediante nuevos constituyentes que se van agregando y que pueden cambiar el sentido del enunciado hasta la aparición del verbo (Hayashi, 2003, pp. 91-96).

Consecuentemente, en japonés los turnos presentan una mayor fragmentación prosódica y sintáctica que en otras lenguas (Maynard, 1989, pp. 23-27). Las pausas en el interior de los turnos sirven como microespacios de interacción que hacen pertinente o invitan a la participación del oyente, generalmente mediante turnos de apoyo (TA) o recursos paralingüísticos (Iwasaki, 2007, 2009, 2011).

No contamos con estudios que contrasten directamente el español y el japonés en cuanto al uso de los TA, esto es, las contribuciones de los interlocutores con las que expresan, sin tener intención de tomar la palabra, seguimiento y participación activa en la conversación (Cestero Mancera, 2000, p. 20). Clancy *et al.* (1996) comparan el uso de los turnos de japonés, inglés y chino mandarín. Respecto a la dos primeras lenguas, estos autores señalan que la frecuencia en el empleo de elementos cuasiléxicos es mayor en japonés que en inglés (68,3 % frente a 37,9%, p. 370), mientras que en japonés se producen menos TA tras conclusión gramatical que en inglés (36,6% frente a 78%, p. 374). Para el caso del español, Cestero Mancera (2000) encuentra que, cuando aparecen expresados por un solo elemento, los TA más frecuentes son los adverbios de afirmación y

negación (*sí, no*, 30,6 %), seguidos de elementos cuasiléxicos (como (*hm*), 12,3 %) (pp. 57-62). Esta autora indica que su producción tras conclusión gramatical y en el interior de cláusula guardan una proporción relativamente pareja (46,6 % y 53,4 %, respectivamente) (pp. 81-82).

Diversos estudios señalan que los hablantes japoneses de inglés como L2 producen TA con mayor frecuencia que los hablantes nativos. Por ejemplo, Ike (2010) halla que los hablantes japoneses de inglés como L2 producen de media un turno de apoyo cada 2,5 segundos o cada 6,5 palabras, frente a 3,1 s y 12,5 de hablantes nativos australianos y 3,5 s de hablantes nativos canadienses.

Finalmente, Carroll (2005) analiza la paragoge vocálica, que denomina marcación vocálica, en la interacción de aprendientes japoneses inglés como L2. Señala que “una gran cantidad de casos de marcación vocálica ocurren en el interior de turno ante pausa” (p. 217) y relaciona este fenómeno con otros mecanismos de autorreparación, en especial, la búsqueda de palabras. Indica que podría tratarse de un recurso similar a otros empleados en idéntico contexto, como, por ejemplo, los elementos cuasiléxicos (*m*), (*a:*) o las expresiones en japonés *eto* o *eto ne* (p. 220). Argumenta, finalmente, que los interlocutores suelen reaccionar ante la marcación vocálica en el interior o en final de turno mediante TA, pero suelen abstenerse de iniciar un nuevo turno, lo cual indicaría que este recurso se emplea para proyectar nuevas unidades (págs. 228-230).

### 3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es comprender si la conversación en ELE de aprendientes japoneses presenta algunas características particulares o similitudes que indiquen una posible influencia de la L1.

Para alcanzar este objetivo, realizaremos un microanálisis secuencial de interacciones en ELE y en la lengua materna de aprendientes japoneses. Los datos proceden de un corpus oral de nuestra creación aún por publicar (García Ruiz-Castillo, 2022). El corpus está formado por 45 conversaciones diádicas de aprendientes japoneses de ELE de 10 minutos de duración, divididas en tres grupos. Consideramos siete conversaciones de cada uno de los subcorpus:

- a) conversaciones en ELE de aprendientes universitarios de español como especialidad con dos años de estudio y nivel de dominio aproximado A2 (conversaciones A01-A07)
- b) conversaciones en ELE de aprendientes con cuatro años de estudio y nivel aproximado entre B1 y B2 (conversaciones B01-B07)
- c) conversaciones en japonés por los mismos participantes del grupo b) (conversaciones J01-J07).

En las conversaciones de nuestro corpus los estudiantes conversan libremente sin intervención del investigador, si bien este les ofrecía la posibilidad de seleccionar los temas de una breve lista antes de la conversación.

Hacemos notar que la metodología cualitativa y no experimental empleada no nos permite afirmar con plena seguridad que los aspectos observados se deban a la transferencia lingüística de la L1 en la L2. Las similitudes que encontramos pueden deberse a otros factores coadyuvantes y es posible que estén presentes en la interacción de aprendientes de otras L2 y con diferentes L1.

En nuestro análisis hallamos dos aspectos principales de la interacción en ELE de aprendientes japoneses en los que se podría observar una posible influencia de la L1: el diseño de los turnos y el uso de TA. Asimismo, recogimos casos de presencia de la L1, que decidimos tratar en este trabajo por su relevancia en la interacción. Presentaremos y discutiremos los resultados en relación con cada uno de esos aspectos en los siguientes apartados.

### 4. EL DISEÑO DE LOS TURNOS: MARCAS ANTE PAUSA INTERNA

El extracto (1) muestra un fenómeno relativamente frecuente en las conversaciones en ELE de aprendientes japoneses, especialmente en aquellos con menor nivel de dominio. Apreciamos que la hablante 04M produce el último turno, en la línea 11, con ciertas pausas internas (mediante “/” transcribimos una pausa inferior a 0,5 segundos), paragoge vocálica (*u*) y alargamiento de sonidos (*:<sup>2</sup>*).

(1) A02, 03:26-03:47

01 04M [ese] eso esos días=

<sup>2</sup> En los títulos de los fragmentos indicamos el código de la conversación en nuestro corpus y el intervalo al que se refiere la transcripción. En las transcripciones se han empleado las siguientes convenciones simbólicas: 01 (número de línea), 13M (código del participante), [ ] (inicio y final de habla solapada), - (reinicio y autointerrupción sin pausa), (.) (pausa corta, difícil de medir o inferior a 0,2 segundos), / (pausa inferior a 0,5 segundos), // (pausa entre 0,5 y 1 segundo), (1,2) (duración en segundos de una pausa), (: ) (alargamiento del sonido anterior), £ £ (discurso emitido entre risa), (risa, tos...) (fenómenos relacionados con la interacción y la emisión del turno), {NOMBRE} (fragmento anonimizado), (( )) (transcripción dudosa o fragmento ininteligible), AHORA (discurso emitido con mayor intensidad), ° ° (discurso emitido con intensidad baja, próxima al susurro), & & (fragmento en otro idioma), (m), ¡(a)! (elementos cuasiléxicos), ¡! (exclamaciones), ¿? (interrogaciones y apéndices del tipo “¿no?”), ↑ (movimiento tonal ascendente) y = (sucesión inmediata de turno).

02 03M (m) esos días// puedo(.) &janai& pude(:)// hablar en español un poco(:)  
 03 (1,0)  
 04 04M (m)  
 05 03M me[jor pero]  
 06 04M [ma- más (a) mejo-] (a) mejor  
 07 03M AHORA  
 08 (0,4)  
 09 04M (risa) £ahora£ [(( )) ahora (risa)]  
 10 03M [ahora £no(.)£ no puedo]  
 11 04M por- porque(:) nosotros(u) no tenemos(u)/ más(:)/ oportunidad

El análisis mediante el programa PRAAT revela aspectos interesantes. Nos serviremos de ejemplos extraídos de la producción de la hablante 09M, participante en la conversación A05. En la figura 1, superior, se observa que la hablante pronuncia dos palabras consecutivas en el interior de un turno conversacional, (*estudiar* e *inglés*), ambas con paragoge vocálica. Asimismo, se observa en la segunda palabra (*inglés*) que el elemento vocálico introducido sirve a la hablante para realizar un movimiento tonal ascendente. En la imagen inferior apreciamos el alargamiento del sonido final de la palabra *siempre*. En nuestro corpus hallamos frecuentemente el alargamiento de vocales y de los sonidos consonánticos *-n* y *-s* en posición final; en ocasiones, resulta difícil discriminar si se trata de un alargamiento o de un nuevo sonido. Se observa asimismo que, si bien no se corresponde con el acento léxico, la hablante produce la última sílaba con mayor intensidad que la anterior.

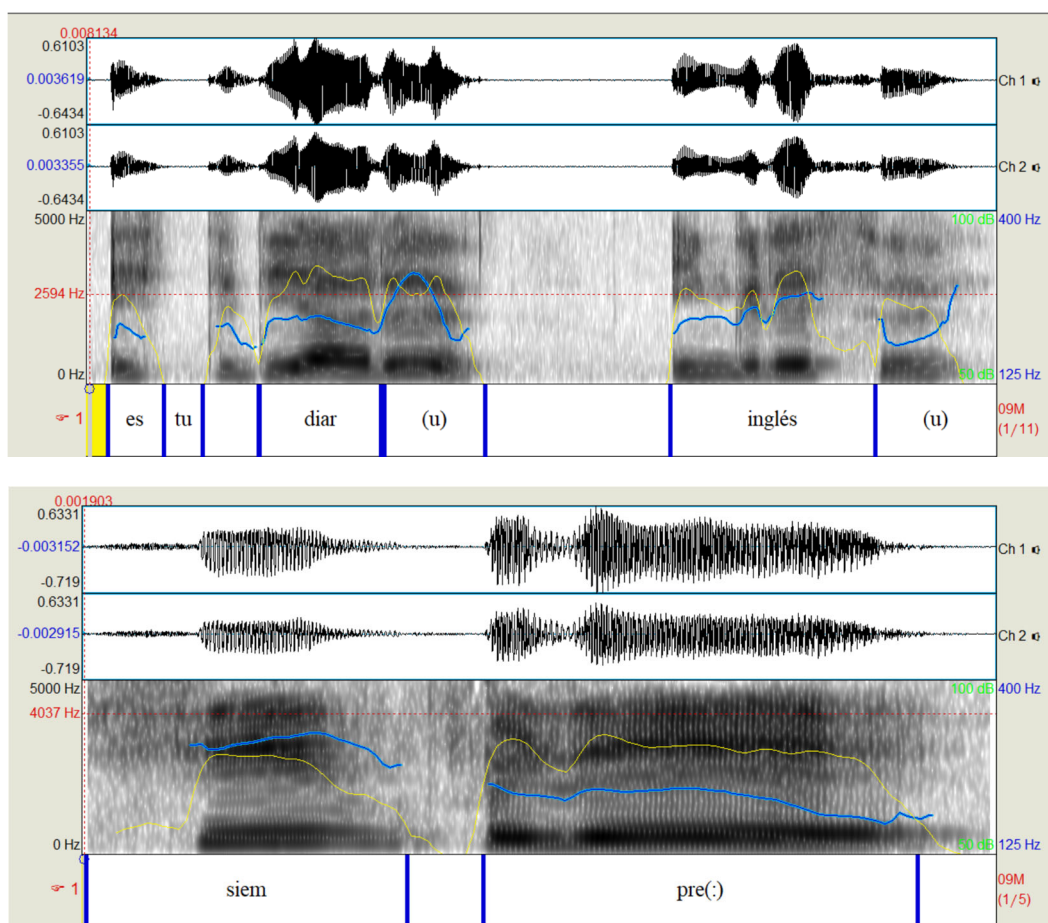


Figura 1. Análisis mediante PRAAT de las marcas presentes ante pausa interna

Dado que los estudios procedentes de la fonética contrastiva no tienen en cuenta datos tomados de la interacción, y que el estudio de Carroll citado solo considera un fenómeno (la paragoge vocálica, pero no el alargamiento de sonidos o el aumento de la intensidad), intentaremos en los siguientes apartados (3.1 y 3.2) una explicación complementaria a estos fenómenos.

#### 4.1. El diseño de los turnos en japonés

Recordamos en este punto las otras particularidades de la interacción oral en japonés que hemos señalado en el apartado 1.2. y que ejemplificaremos mediante el análisis del extracto (2). El hablante 35M explica que sus amigos chilenos veían programas de animación desde pequeños, por lo que tenían gran interés y conocimiento de la cultura japonesa. En nuestra transcripción, ofrecemos en color verde una traducción literal de cada palabra y, en color azul, una traducción del sentido del fragmento. Marcamos en la transcripción en negrita las partículas pospuestas y otros elementos gramaticales cuyo análisis nos interesa.

(2) JA03, 05:54-6:25

01 36H [anone chiri jin &chileno&] **mo ne/** meccha anime **mitete**

pues chilenos también PF muchísimo anime veían y

Pues los chilenos también veían muchísimo anime y

02 35M (m:)

03 36H sono(:) ni jū chōdo ore to onaidoshi gurai no hito **de(:)**

esos veinte justo yo como mismos años más o menos personas entre

04 (1,1)

05 nanka ore toka mo mita kotonai yō na anime **wo**

pues yo por ejemplo incluso no he visto como anime AC

06 nanka [chicchai koro] kara **mitete**

pues pequeños desde las veían y

entre las personas de 20 años, de mi misma edad, había muchos que desde pequeños

veían anime que ni siquiera yo he visto nunca y

07 35M [(a) (m)]

(16 s suprimidos de la transcripción)

08 36H nihon(:)// no koto wo daisuki mitai na hito **wa/** ōkattakana

Japón las cosas AC gustan parece personas TOP había muchas quizás

me parece que había muchas personas a las que les gustaba Japón

Observamos en la exposición de 35M cierta fragmentación prosódica y sintáctica, como muestran las pausas internas en las líneas 01 y 08. Consideremos brevemente las partículas y las formas verbales de gerundio que aparecen en posición inmediatamente anterior a las pausas internas y que permiten proyectar nuevos elementos. En la pausa interna tras el primer grupo entonativo de la línea 01 encontramos la partícula final *ne* (similar a ¿verdad?, ¿no?), que en la lingüística del japonés ha recibido diferentes análisis. Seguimos a Saigo y consideramos que, en interior de cláusula, esta partícula marca el constituyente anterior como un fondo conocido por el oyente o que puede ser aceptado sin mayor elaboración y proyecta que las unidades de información siguientes serán la figura (Saigo, 2011, p. 98). Las partículas de caso acusativo *wo* (línea 05, por ejemplo) y de tópico *wa* (línea 08), por su parte, marcan el sentido de los constituyentes anteriores y proyectan nuevos elementos —ambas, un verbo— que aparecerán en un momento posterior indeterminado. También en la línea 01, antes de la segunda pausa interior, así como en la línea 06, encontramos el verbo *mitete* que, por ser gerundio, indica no conclusión gramatical y, por tanto, proyecta nuevos constituyentes.

En cuanto a la participación del oyente, llamamos la atención sobre el turno de apoyo con forma cuasiléxica (*m:*) producido por la participante 35M en la línea 02, precisamente en la pausa que produce el primer hablante tras su segundo grupo entonativo. Similar reacción de 35M se observa en la línea 06, en este caso en solapamiento, si bien casi inmediatamente tras la aparición de la partícula de caso acusativo *wo* en la línea 04. En esas pausas, incluso en la de 1,1 s de duración en la línea 4, la hablante se abstiene de iniciar su turno de palabra, lo cual implica que las interpreta como pausas internas al turno del primer hablante y no como espacios de transición o de alternancia de hablante. En definitiva, como sugeríamos en 1.1., esas pausas internas, marcadas con elementos gramaticales o adicionalmente con recursos paralingüísticos, sirven al hablante para abrir microespacios de interacción en los que invita o hace relevante la participación del oyente. De manera esquematizada:

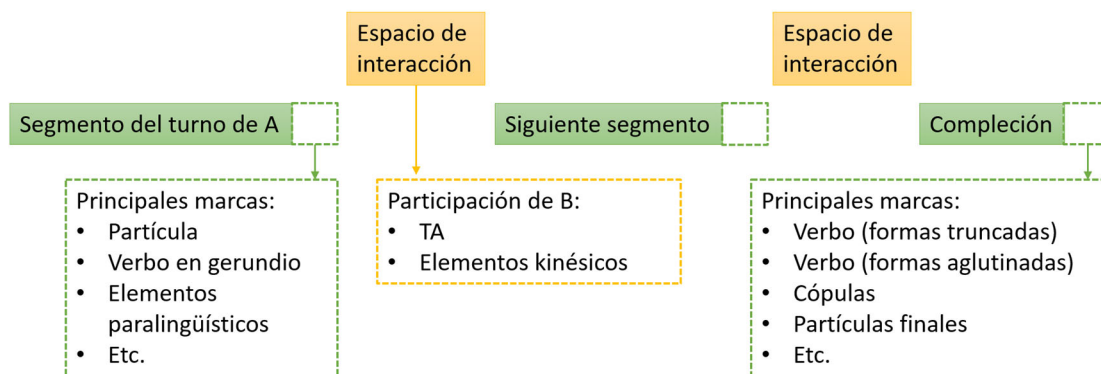


Figura 2. Diseño de los turnos en japonés. Esquema elaborado a partir de Iwasaki (2007, p. 78; 2009, p. 228) y Tanaka (1999, p. 129)

#### 4.2. Una posible explicación interaccional del diseño de los turnos

Consideremos de nuevo la conversación en ELE de aprendientes japoneses. En el fragmento (3) las participantes conversan sobre las razones por la que la hablante 12M no fue a un concierto de una afamada cantante.

(3) Conversación A06, 04:26-05:11  
 01 12M (e) (1,4) ¿tenías(u)  
 02 11M (m)  
 03 (0,9)  
 04 12M lacrosse?  
 05 (0,7)  
 07 11M (a) no(.) pero(:) (1,8) no me gusta(:) (2,4) Taylor Swiftt(o)  
 08 12M ¡(a[:])!  
 09 11M [&ano&]// últimamente

En la transcripción de (3) hemos marcado en negrita los elementos prosódicos que, consideramos, emplean las hablantes para marcar las pausas internas y abrir espacios de microinteracción en los que invitan la participación del oyente. En la línea 01 observamos que la hablante 12M pronuncia la palabra *tenías* con paragoge vocálica ante pausa interna, momento en la que la oyente produce un turno de apoyo cuasiléxico (línea 02). De manera similar, la hablante 11M produce su turno en la línea 07 con tres pausas internas, antes de la cuales emplea el alargamiento de sonidos vocálicos en *pero* y *gusta*. La paragoge vocálica de *Swiftt(o)* en la misma línea y la reacción de la oyente en la pausa (línea 08) son interesantes analíticamente, ya que 11M parece emplear el TA no como un continuador, más común en las pausas internas, sino para indicar un cambio de estado epistémico (de no saber que a la hablante 11M ya no le gusta la citada artista a saberlo), con el que indicaría que entiende el enunciado como informativamente completo; esta reacción, a su vez, parece motivar la rápida continuación de 11M que, en solapamiento con el turno de apoyo, realiza una precisión relevante.

Consideremos a continuación una conversación con participantes con mayor nivel de dominio, procedente del grupo B de nuestro corpus. Hablan sobre su futuro tras la graduación de la universidad.

(4) Conversación B05, 03:27-03:47  
 01 39M no/ creo↑/ que(:)/ vaya a(.) volver a mi pueblo↑  
 02 40M (m[h])  
 03 39M [es]tá en {LUGAR}↑  
 04 40M (mh)  
 05 39M está muy(.) lejos y no(:) [(risa) no hay] mucho tra#ba[jo# (risa)]  
 06 40M [(risa)] [(risa)]

En este fragmento, observamos en las líneas 01 y 03 que la hablante 39M emplea el movimiento tonal ascendente (transcrito con el símbolo ↑) como recurso prosódico propio de la L2 para indicar continuación o



falta de conclusión ante pausa interna. Si bien la hablante 40M interviene mediante TA cuasivocálicos, lo hace en lugares donde el sentido es bastante completo (líneas 02 y 04). No observamos en este fragmento el uso de la paragoge vocálica.

Es posible argumentar desde una perspectiva monológica que la fragmentación que observábamos en (3) se debe a la falta de fluidez propia de un nivel de dominio inicial, o que la paragoge vocálica está causada por una transferencia de la L1 en el nivel fonético. Creemos que estos argumentos pueden servir a una explicación más completa si se adopta una perspectiva interaccional. Así, atendiendo a nuestros datos, nos inclinamos a pensar que las hablantes del fragmento (3), como otros aprendientes japoneses de ELE y en especial los de menor nivel de dominio, emplean en la L2 un diseño de los turnos muy particular y en cierto modo cercano al de la lengua materna. Se trataría de un diseño caracterizado por la presencia de marcas lingüísticas y paralingüísticas, entre ellas la paragoge vocálica, el aumento de intensidad y el alargamiento de sonidos, ante las frecuentes pausas internas con el fin de señalarlas como lugares de microinteracción que invitan a la participación del oyente mediante TA. Consideramos que las características estructurales y fonotácticas del japonés, así como de la interacción en esta lengua, podrían favorecer el particular diseño de los turnos en la L2. En la figura 3 esquematizamos este diseño de los turnos en la conversación en ELE de aprendientes japoneses de ELE.

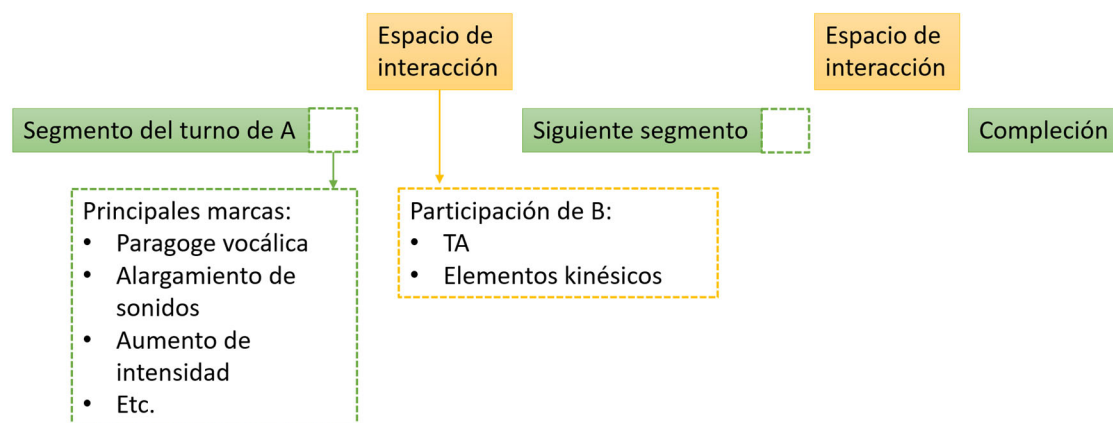


Figura 3. Diseño de los turnos en aprendientes japoneses de ELE de nivel inicial.

## 5. LA PARTICIPACIÓN DEL OYENTE EN LA CONVERSACIÓN: LOS TURNOS DE APOYO

Recordamos que los estudios reseñados en el apartado 1.3 sugerirían que los hablantes japoneses de una L2 emplean los TA con un patrón de interacción similar al de la L1: con mayor frecuencia, en puntos de no conclusión gramatical y como continuadores. Además, emplean frecuentemente TA propios del japonés en la L2, como los elementos cuasi léxicos.

Consideremos a continuación dos breves fragmentos de nuestro corpus de aprendientes de mayor nivel de dominio. En (5), el hablante 42H habla sobre su próxima visita a su programa de televisión favorito; en (6), el hablante 36H le pregunta a su interlocutora sobre el trabajo por horas que en ese momento. Marcamos los TA con negrita en los dos fragmentos.

(5) Conversación B06, 03:26-03:35  
 01 42H (bueno)(.) (a:) solicité/ un(:) (1,1) un permiso†  
 02 41H (m)  
 03 42H de visita  
 04 41H ¡(o[:]:!)  
 05 42H [a] programa† y(:)/ ayer me respondió/ y me dio un(:)

(6) Conversación B03, 06:18-06:24  
 01 36H [¿qué] haces?  
 02 35M (e:)// en el aeropuerto†  
 03 36H ¡(e:)! ¿[AEROPUER]TO?†  
 04 35M [(( ))]  
 05 (0,4)  
 06 {AEROPUER]TO} [ésí°]  
 07 36H [¡(e:):!]=

Observamos que en el fragmento (5) el hablante 41H emplea en la línea 2 el elemento cuasiléxico (*m*), muy frecuente en japonés como continuador o para indicar seguimiento, y en la línea 04 el elemento *i(o:)!* , para indicar cambio epistémico (de no saber a saber) y expresar sorpresa de manera enfática. Emplea ambos TA en puntos de no compleción, especialmente en la línea 01. De manera similar, el hablante 36H expresa cambio epistémico y sorpresa enfática con el empleo de *i(e:)!*  dos veces, cuando la hablante 35M le contesta que trabaja en el aeropuerto y cuando confirma el nombre de ese aeropuerto. Consideramos que la producción de los TA con forma cuasiléxica *i(o:)!*  y *i(e:)!*  para expresar enfáticamente sorpresa es una práctica propia de la L1 empleada en la interacción en la L2.

## 6. LAS ALTERNANCIAS DE CÓDIGO

En las conversaciones de nuestro corpus encontramos que con cierta frecuencia los aprendientes emplean la L1 durante la interacción. Así se observa en el fragmento (7). El hablante 08H relata que va a trabajar en una tienda; al no ser capaz de expresar la palabra *dependiente*, inicia una búsqueda de palabras y entre ambos hablantes llevan a cabo una notable secuencia de autorreparación. En nuestra transcripción, los fragmentos en otro idioma aparecen limitados por los signos &&. De nuevo, marcamos en negrita los elementos sobre los que deseamos llamar la atención.

(7) Conversación A04, 1:21-1:38

01 08H voy a trabajar// <sup>o</sup>(e) (m)<sup>o</sup> **&e(:)to&** como

02 (0,3)

03 07H (ri[sa])

04 08H [**e]to&** (1,8) camarero **&janai&** camarero [**j]anai&**

05 07H [(ri]sa)

06 (0,9)

07 08H **&tein&†** [(m) no sé **&tein tein]** **tte nanteiundakke&**

08 07H [<sup>o</sup>(m) ((no sé))<sup>o</sup> (risa)]

09 (0,6)

10 no sé (ri[sa])

11 08H [no sé] (risa) com[o como **&staff&** de {TIENDA}]

12 07H [(risa) (( )) (ris]a) (aj[á])

13 08H [(m)]

Observamos en la línea 01 que el hablante 08H anticipa o anuncia la autorreparación con *eto* (similar a ‘pues’). Tras ello, en la línea 04 produce una posible respuesta (*camarero*), la cual marca como forma sujeta a reparación mediante la operación de borrado con *janai* (‘no es eso’). Dado que no recibe ayuda del interlocutor, a pesar de la repetición y de un lapso de casi un segundo en la línea 06, recurre a formular en japonés la pregunta *tein tte nanteiundakke* (‘¿cómo se decía *dependiente*?’) en la línea 07. En las líneas 09 y 10 su interlocutor expresa de manera explícita que no puede ayudarlo en la búsqueda de palabra. Finalmente, en la línea 11, el primer hablante propone una respuesta en inglés, *staff*; curiosamente, esta opción sí parece aceptable, al contrario que la respuesta en japonés.

Hacemos notar, por un lado, que el estudiante conoce con toda seguridad recursos lingüísticos en la L2 que harían innecesario el uso de la L1; de este modo, podría haber usado *pues*, *eh*, *camarero no*, *¿cómo se dice... en español?*, etc. Por otro lado, observamos en este fragmento que el estudiante emplea la L1 con funciones discursivas (en este caso, para realizar la autorreparación), pero no para transmitir o formar el mensaje durante la conversación.

Estas dos consideraciones se aprecian también en el fragmento (8), en el que la hablante 13M emplea la L1 para el manejo de la agenda temática de la conversación.

(8) Conversación A07, 6:18-6:44

01 13M **EvamosE** a(:)(.) hacer// [anillo] sí

02 14M [<sup>o</sup>(·h)<sup>o</sup>]

03 muy bien (risa)

04 (0,6)

05 13M sí y(:) **&nandarouna&** (1,1) (a[:h]) (2,6) *i(a)!* (1,8) *es(:) i(a)!/*  ahora

06 14M [(m)]

07	(mh)
08	(0,7)
09 13M	como// como sabes pero// estoy(:) (1,2) estoy &nandakke&/ estoy a die-/ di-(.) dieta↑/ &daieto&

Entre las líneas 01 y 04, las dos hablantes llegan al final de la secuencia temática, como se observa en valoración final por la interlocutora del relato previo (línea 03) y en el posterior lapso de 0,6 segundos (línea 04). Como 14M no inicia un nuevo turno, en la línea 05 la primera hablante encadena unas postexpansiones mínimas o expresiones de paso (*sí, y*), entre las que intercala con idéntica función discursiva un recurso de la L1, *nandarouna* ('a ver', 'pues'). El contexto inmediato evidencia en este caso tanto la función discursiva que realiza la expresión emitida en alternancia de código como que el recurso a la L1 no es necesario.

Atendiendo a la tipología de alternancias de código propuesta por Auer (1995, p. 126), los casos analizados se podrían clasificar como inserciones; esto es, en un pasaje en una determinada lengua de interacción (la L2, en este caso), se inserta momentáneamente y con un final o término predecibles una unidad en otra lengua (la L1), sin afectar a la lengua elegida para la interacción.

Se ha señalado, por lo que respecta a las alternancias de código en aprendientes de una L2, que estos las emplean con funciones discursivas similares a las de los hablantes bilingües, entre ellas las de cambiar los roles en la interacción, realizar autorreparación e introducir incisos (Liebscher y Dailey-O'Cain, 2005). En cuanto a la autorreparación, se ha discutido (Nyroos *et al.*, 2017, p. 13) que las inserciones en la L1 servirían como clave de contextualización o comentario metalingüístico para indicar un cambio en la interacción (de las secuencias de desarrollo temático de la conversación a otras de reparación, por ejemplo) o el inicio de un breve pasaje de habla privada dirigida a solucionar el problema, aspectos que también encontramos en nuestros datos. Asimismo, nuestros datos sugerirían la interpretación del cambio de roles, o quizás de identidad, en la conversación: de hablante e interlocutor en la L2 a aprendiente de la L2.

En la siguiente tabla recogemos las principales funciones discursivas con las que, según nuestros datos, emplean los aprendientes japoneses ciertas expresiones de la L1 como inserciones durante la conversación en ELE.

**Tabla 1.** Funciones discursivas de expresiones frecuentes de la L1 empleadas en la conversación en ELE por aprendientes japoneses

Funciones discursivas	Expresiones frecuentes de la L1
Pausas oralizadas	<i>eto</i>
Autorreparación <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anticipar la autorreparación</li> <li>- Señalar el elemento reparable y realizar reparación con diferentes operaciones</li> <li>- Iniciar la búsqueda de palabras</li> </ul>	<i>eto, nandake, doko dake, nanka are?, janai, chigau tte nanteiundake, tte nanteiuna</i>
Manejo de la agenda temática <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducir elementos mencionables</li> <li>- Postexpansiones mínimas</li> </ul>	<i>sou, sou! nandarouna</i>
4) Preguntas pertinentes o heterorreparación	<i>¡(e)! + pregunta</i>

## 7. CONCLUSIONES

En este estudio nos hemos preguntado si la conversación en ELE de aprendientes japoneses presenta similitudes que indiquen una posible influencia de la interacción en la L1. Los resultados de nuestro análisis sugieren que sí existen similitudes en cuanto al diseño de los turnos, especialmente en la conversación de aprendientes con un nivel de dominio inicial. Este particular diseño incluiría frecuentes pausas internas marcadas con recursos prosódicos y paralingüísticos, tales como el aumento de la intensidad, el alargamiento de sonidos y el uso de la paragoge vocálica. Consideradas en la interacción, estas pausas servirían para abrir espacios en los que los hablantes invitan la participación del oyente, de una manera muy similar a como sucede en japonés por sus características estructurales. Observamos asimismo que el uso de los TA en la L2 se asemejaría al de la L1, incluso en nivel avanzados de dominio, en cuanto a su frecuencia, tipología y aparición en el interior de cláusula. Encontramos también TA propios de la L1. Finalmente, como ocurre con otros aprendientes de una L2, hemos encontrado numerosos casos de alternancias de código mediante inserciones de elementos de la L1 durante la L2, que hemos analizado por su relevancia en la interacción y por la especificidad de los recursos empleados. Estas inserciones no se deberían a una transferencia lingüística involuntaria o inconsciente, sino

que los aprendientes japoneses las emplearían con funciones discursivas relacionadas con la reparación y el manejo de la agenda temática y como claves de contextualización que marcarían el inicio de un cambio en la interacción o de un fragmento de habla privada.

## 8. REFERENCIAS

- Auer, P. (1995). The pragmatics of code-switching: A sequential approach. En L. Milroy y P. Muysken (Eds.), *One Speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge University Press.
- Carroll, D. (2005). Vowel-marking as an interactional resource in Japanese novice ESL conversation. En K. Richards y P. Seedhouse (Eds.), *Applying conversation analysis* (pp. 214-234). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/9780230287853\\_13](https://doi.org/10.1057/9780230287853_13)
- Cestero Mancera, A. M. (2000). *Los turnos de apoyo conversacionales*. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- Clancy, P. M., Thompson, S. A., Suzuki, R., y Tao, H. (1996). The conversational use of reactive tokens in English, Japanese, and Mandarin. *Journal of pragmatics*, 26(3), 355-387. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(95\)00036-4](https://doi.org/10.1016/0378-2166(95)00036-4)
- Couper-Kuhlen, E., y Ono, T. (2007). 'Incrementing' in conversation. A comparison of practices in English, German and Japanese. En *Pragmatics* (Vol. 17, Número 4, pp. 513-552). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/prag.17.4.02cou>
- Couper-Kuhlen, E., y Selting, M. (2018). *Interactional linguistics: Studying language in social interaction*. Cambridge University Press.
- Fox, B. A., Hayashi, M., y Jaspersen, R. (1996). Resources and repair: A cross-linguistic study of syntax and repair. En E. Ochs, E. A. Schegloff, y S. A. Thompson (Eds.), *Interaction and grammar* (pp. 185-237). Cambridge University Press.
- García Ruiz-Castillo, C. (2022). Creación de un corpus oral para el estudio de la conversación en español de aprendientes japoneses de ELE. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 25, 155-170. <https://doi.org/10.15027/51967>
- García Ruiz-Castillo, C. (2023). Las alternancias de turno impropias en la conversación en español como lengua extranjera de aprendientes japoneses. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 26, 105-121. <https://doi.org/10.15027/53523>
- Hayashi, M. (2003). *Joint utterance construction in Japanese conversation*. John Benjamins.
- Ike, S. (2010). Backchannel: A feature of Japanese English. En A. M. Stoke (Ed.), *JALT2009 Conference Proceedings* (pp. 205-215). JALT.
- Iwasaki, S. (2007). Construction of units and interactive turn spaces in Japanese conversation. En N. H. McGloin y J. Mori (Eds.), *Japanese/Korean Linguistics 15* (pp. 67-80). Center for Study of Language and Information, Stanford University.
- Iwasaki, S. (2009). Initiating interactive turn spaces in Japanese conversation: Local projection and collaborative action. *Discourse Processes*, 46(2-3), 226-246. <https://doi.org/10.1080/01638530902728918>
- Iwasaki, S. (2011). The multimodal mechanics of collaborative unit construction in Japanese conversation. En J. Streeck, C. Goodwin, y C. LeBaron (Eds.), *Embodied interaction: Language and body in the material world* (pp. 106-120). Cambridge University Press.
- Liebscher, G., y Dailey-O'Cain, J. (2005). Learner code-switching in the content-based foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 89(2), 234-247. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00277.x>
- Maynard, S. K. (1989). *Japanese conversation: Self-contextualization through structure and interactional management*. Ablex Pub.
- Nyroos, L., Sandlund, E., y Sundqvist, P. (2017). Code-switched repair initiation: The case of Swedish eller in L2 English test interaction. *Journal of Pragmatics*, 120, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.08.008>
- Pekarek Doehler, S. (2019). On the nature and the development of L2 interactional competence. En M. R. Salaberry y S. Kunitz (Eds.), *Teaching and testing L2 interactional competence* (pp. 52-103). Routledge.
- Saigo, H. (2011). *Japanese sentence-final particles in talk-in-interaction*. John Benjamins Publishing Company.
- Stivers, T., y Sidnell, J. (2013). Introduction. En J. Sidnell y T. Stivers (Eds.), *The handbook of Conversation Analysis* (pp. 1-8). Blackwell Publishing.
- Tanaka, H. (1999). *Turn-taking in Japanese conversation: A study in grammar and interaction*. John Benjamins.
- Tanaka, H. (2000a). The particle ne as a turn-management device in Japanese conversation. *Journal of Pragmatics*, 32(8), 1135-1176.

- Tanaka, H. (2000b). Turn projection in Japanese talk-in-interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 33(1), 1-38. [https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3301\\_1](https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3301_1)
- Tanaka, H. (2004). Prosody for marking transition-relevance places in Japanese conversation. The case of turns unmarked by utterance-final objects. En *Sound patterns in interaction: Cross-linguistic studies from conversation* (pp. 63-96). John Benjamins.
- Üstünel, E., y Seedhouse, P. (2005). Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3), 302-325. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00093.x>



# VERBOS *RĀ'Ā* Y ESTAR: UNA TRANSFERENCIA POSITIVA EN LA CLASE DE ELE

ALMUDENA HASAN BOSQUE  
*Instituto Cervantes de Amán (Jordania)*  
([almudena.hasan@cervantes.es](mailto:almudena.hasan@cervantes.es))

## Resumen

Transmitir la diferencia de uso de los verbos ser y estar es uno de los retos más complicados para un profesor de ELE. Estas hojas pretenden mostrar las semejanzas gramaticales del verbo estar entre la lengua meta y la lengua materna de los estudiantes de español como lengua extranjera en un ejercicio de gramática contrastiva. El objetivo es el de facilitar el aprendizaje de los valores de uso del verbo estar a aquellos estudiantes cuya lengua materna es la lengua árabe, teniendo en cuenta que se considera que en árabe sólo existe el verbo ser, tal y como ocurre en otras muchas lenguas.

Las similitudes observadas entre el verbo árabe *rā'ā* y el verbo español estar son casi idénticas, lo que nos hace partir de la hipótesis de que los usos del verbo estar en español podrían proceder del árabe. Por lo tanto, a partir de los ejemplos aparecidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, el profesor de ELE será capaz de resaltar estas semejanzas mostrando las interferencias positivas entre las gramáticas de las dos lenguas con el fin de desarrollar las estrategias cognitivas de un estudiante de ELE.

## 1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que el español y el árabe no pertenezcan a la misma familia lingüística, dado que la primera lengua es indoeuropea y la segunda es semítica, no se debe obviar la definitiva influencia que el árabe ejerció en el nacimiento del castellano no solo en su léxico, sino también en su sintaxis. El arabista Galmés de Fuentes (1996) ya resalta esta idea cuando expresa “el español no es una lengua enriquecida en su vocabulario por algunas palabras de origen oriental, también se adoptaron giros sintácticos y estilísticos más de acuerdo con la mentalidad semítica que con el logicismo occidental” (Galmés de Fuentes, 1996, pp. 227-228). La influencia sintáctica del árabe en el castellano es un tema todavía poco estudiado en la filología hispánica.

## 2. VERBO *ESTAR* EN ESPAÑOL

El latino *stare*, cuyo significado era ‘estar en pie’, ‘estar firme’, ‘estar inmóvil’, procedía de un primitivo verbo indoeuropeo presente hasta la actualidad en otras lenguas indoeuropeas. Por enumerar algunos ejemplos, se pueden nombrar el verbo inglés *to stand* que significa ‘ponerse de pie’, el verbo alemán *stehen* cuyo significado es ‘estar en vertical’, el verbo griego *ἵστημι* con el valor de ‘estar de pie’ o el verbo persa *istadan* también con el mismo significado.

*Stare* en latín formaba parte del grupo de los verbos latinos que indicaban distintas posiciones espaciales: Estar. Del lat. *stare* ‘estar de pie’. Fr. ant. *ester*, it. *stare*, rum. *sta*, prov., cat., gall. y port. *estar*. Para indicar posición en el espacio existía en el romance primitivo los siguientes verbos: *estar*, que indicaba posición de pie; *seer* o *seyer* (< lat. *sedere*), posición sentada; *yazer* (< lat. *iacere*), horizontal o acostada, y *ficar* (< lat. *ficticare*), que expresaba las formas derivadas de *esse* ‘ser’, que también indicaba posición, pero sin especificar el modo o actitud adoptada por el sujeto. Muy pronto este último verbo se fusionó con *seer*, que perdió su matiz modal, aunque se encuentra todavía utilizado a veces con el sentido primitivo de ‘estar sentado’, hasta el siglo XV. Por lo que se refiere a *estar* perdió también en seguida su contenido modal de verticalidad, pero siguió distinguiéndose de *ser* por indicar, frente a éste, una posición transitoria o vista como consecuencia de una acción o proceso anterior. Este mismo valor es, por otro lado, el que va a condicionar a su vez el uso de este verbo como copulativo y auxiliar. (Cuervo, 1994, p. 1097).

Eunice Rojas (2004) señala que si *essere* era el verbo copulativo que en el latín culto significaba ‘ser’ o ‘existir’, *sedere* era ‘estar sentado’ mientras que el significado de *stare* era ‘estar de pie’ no es difícil imaginar, al tener en cuenta la relación semántica de estos tres verbos, junto con el hecho de que fonéticamente tienen algunas similitudes, cómo pudieron empezar a confundirse entre sí los tres verbos (Rojas, 2004, pp. 6-14; p. 25). Sin embargo, esta fusión léxico semántica no explica los usos gramaticales que ha adquirido el verbo *estar* en castellano.

Si bien el vocablo *estar* es indoeuropeo no lo son sus diferentes valores semánticos y sintácticos. De hecho, los grandes expertos en gramática castellana resaltan el cambio y adquisición de nuevos valores por

parte del verbo estar durante la Edad Media, pero ninguno de ellos es capaz de ofrecer un motivo por el que este verbo empezó a adquirir un comportamiento gramatical que no era propiamente indoeuropeo o latino. Se suele aludir a la idiosincrasia de esta lengua.

Las funciones que el verbo estar desempeña en la actualidad en castellano son las siguientes: 1) verbo copulativo con atributo, adjetivo o no adjetivo; 2) función predicativa (locativo); 3) función auxiliar en las perífrasis durativas; 4) marca la pasiva resultativa o pasiva con estar.

Su valor en las construcciones atributivas es el más estudiado. “Una de las características del español más debatidas por los gramáticos de todas las épocas es la elección entre ser y estar en las oraciones copulativas en función de las propiedades de atributo” (*Nueva Gramática de la lengua española* 2009, p. 2811).

Si se analiza el avance histórico de los usos gramaticales del verbo estar con respecto a los del verbo ser, se observa que a lo largo de la Edad Media estos usos no parecen estar bien definidos en español. Ambos verbos podían aparecer en idénticos contextos sin cambio de significado, como en la frase muerto soy, muerto estoy.

Malaver (2009) recuerda cómo estar fue perdiendo poco a poco su significado indoeuropeo y latino de verticalidad en un proceso de debilitamiento, producto de la extensión de sus usos que culminó con su empleo en construcciones locativas en una primera etapa del cambio y con adjetivos, en la segunda (Malaver, 2009, pp. 73-75). Irene Andrés Suárez recoge cómo en “el s. XIII irrumpe en la lengua el auxiliar estar para expresar el resultado de una acción anterior y, en consecuencia, el verbo ser dejará paulatinamente de ser utilizado con tal sentido, aunque aún hay ejemplos en el siglo XII” (Andrés, 1994, p.12).

Fue en los siglos XIV y XV cuando las construcciones con ser y estar se vuelven más sistemáticas y su uso en el siglo XVII es prácticamente igual al de nuestros días. Los estudios también demuestran que esta sistematización parece darse del sur hacia el norte (Rojas, 2004, p. 28). Así, en los textos de la Corona de Castilla, de la zona meridional (por ejemplo, *Crónicas de Alfonso X el Sabio*) apareció el verbo estar antes que en textos procedentes de más al norte: en el *Cantar de Mio Çid* (s. XII) no se documenta todavía la alternancia de ser y estar como verbos copulativos. Lo mismo sucede en el *Conde Lucanor* (s. XIV), donde todavía no aparecen delimitadas las funciones de ser con atributos esenciales y de estar con atributos de estado susceptibles de cambio (Rojas, 2004, pp. 31-33).

Vañò-Cerdà extrae, describe y clasifica los adjetivos que aparecen con una cópula y con la otra en distintos textos hispánicos, desde obras de los siglos XII y XIII, de la época del Renacimiento y del Siglo de Oro. Aunque tan sólo estudia las construcciones atributivas llega a las siguientes conclusiones: En primer lugar, durante los siglos XII y XIII estar se comienza a utilizar como verbo atributivo, pero no es hasta el XV cuando realmente se produce un estado de variación o alternancia en el uso de ambos verbos como copulativos. En segundo lugar, el empleo del verbo estar en la literatura de los siglos XII, XIII es mucho menor que en los textos a partir del siglo XV (Vañò-Cerdà, 1982, pp. 234-235).

No es el objetivo de estas páginas adentrarnos y participar en el antiguo debate filosófico y filológico de los valores semánticos y sintácticos de ser y estar, sí intentaremos, no obstante, apuntar una nueva hipótesis nunca propuesta del porqué el verbo estar fue avanzado desde la Edad Media hasta hoy para terminar ocupando un terreno lingüístico perteneciente al verbo latino *essere* > ser. Se verá en estas páginas que, por primera vez, percibimos un posible origen árabe para explicar este fenómeno. Estar puede ser para nosotros el arabismo más desconocido de la lengua castellana.

Es importante resaltar que no fue el árabe culto el que influyó en el hecho de que el verbo estar adquiriese unos valores gramaticales distintos a su significado indoeuropeo o latino, sino el árabe dialectal de la Península Ibérica: el árabe andalusí. Refuerza esta idea que son aquellas lenguas y dialectos romances que tuvieron contacto con el árabe durante la Edad Media las que presentan el verbo estar con valores gramaticales semejantes al castellano (catalán, portugués, italiano, gallego y los dialectos napolitano y siciliano); no así el francés ni el rumano dado que a esos territorios no llegaron el imperio musulmán y su lengua árabe.

### 3. VERBO *TARĀ/RĀ* EN ÁRABE

Estás guapa...te veo guapa. El verbo árabe *rā' à*, el cual hace referencia a los conceptos de “ver (se)” o “percibir (se)” (Corriente, 1991, s.v.), es el verbo que consideramos como el origen de los valores gramaticales del verbo español estar.

El nacimiento de la lengua árabe es muy anterior al de la lengua castellana. Será, no obstante, en al-Andalús el principal territorio europeo en el que ambas lenguas entrarán en contacto. Es importante recordar que durante toda la Edad Media el árabe contó en el Mediterráneo con el máximo esplendor cultural que marcaría el nacimiento de nuevas lenguas en Europa y, en especial, en la Península Ibérica.

La realidad lingüística del mundo árabe fue y sigue siendo compleja. Así, junto al árabe culto, el árabe del Corán y del patrimonio, conviven una amplia gama de dialectos tanto en el Oriente como en el Magreb



árabe; son las variedades lingüísticas resultado de la evolución de esta lengua “debidas a préstamos, convergencias, influencias sustráticas, astráticas y suprastráticas” (Vicente, 2008, p. 20).

Desde un punto de vista de clasificación diastrática los dialectos árabes se diferencian entre dialectos “sedentarios” (urbanos y rurales) y dialectos beduinos o nómadas. También se admite una clasificación diaatópica, la cual lleva a cabo una diferenciación entre dialectos occidentales o magrebíes y dialectos orientales. El verbo *rā'ā* está especialmente presente en todos ellos incluido en el desaparecido árabe andalusí hablado durante siglos en la Península Ibérica. Esta variedad lingüística es la pieza clave en la evolución histórica semántica y sintáctica del verbo estar en español.

El haz dialectal andalusí es claramente miembro del árabe occidental, caracterizado por (...) la vitalidad del lema que refleja el árabe antiguo /ra'ā/ “ver”, entre otros rasgos muy conservadores, y tiene sus más próximos parientes, como es natural, en los dialectos prehilalianos del Norte de África (Corriente, 1992, p. 34).

En la semántica árabe para encontrar el significado de una palabra se debe recurrir a su raíz verbal generalmente trilátera en su forma de pasado que da el significado de un concepto. Son prefijos, infijos y sufijos los que marcarán el cambio de significado y su categoría gramatical. Esta realidad es importante para entender la diferencia entre *tarā* y *rā*.

Mientras que las variedades lingüísticas del oriente optan por utilizar *tarā* + pronombre (prefijo verbal de la segunda persona + verbo + pronombre) expresando el hecho de que eres tú “la persona que ve o percibe”, las variedades lingüísticas del árabe del Magreb eliminan la *ta* (prefijo verbal de la segunda persona) y solo enuncian *rā* + pronombre (verbo + pronombre).

Los dialectólogos del árabe del Norte de África tienden a considerar al verbo *rā'ā* como uno de los rasgos lingüísticos característicos de las variedades lingüísticas del occidente árabe con respecto a las del oriente. La estudiosa del árabe hablado en Argel Aziza Boucherit llega a expresar: “*C'est une production maghrébine et plus particulièrement algérienne*” (Boucherit, 2002, p. 81)<sup>1</sup>. No obstante, es lógico pensar que si el árabe del Norte de África proviene de las variedades árabes orientales es allí en donde debe buscarse su origen, como se comprobará en estas hojas.

Las funciones gramaticales de *tarā/rā* son numerosas: 1) función auxiliar para expresar el pretérito perfecto o el presente continuo; 2) función reforzativa o como verbo de apercibimiento; 3) expresa la hipótesis; 4) usado como verbo copulativo con atributo, adjetivo o no adjetivo; 5) función predicativa (locativo) y 6) como verbo auxiliar para marcar la pasiva resultativa.

Sus valores gramaticales exceden a las propias del verbo estar. Consideramos que el castellano en su contacto con el árabe solo adquiriría aquellos valores semánticos y sintácticos que necesitó.

Es importante resaltar que la lengua árabe no posee en tiempo presente ningún verbo que marque la cópula: Yo soy un profesor español en árabe es expresado como \*yo profesor español. De este modo, en su gramática este tipo de oraciones son conocidas como frases nominales compuestas por un nombre o un pronombre y un predicado en donde no es necesario la presencia de un verbo: A=B. Es por ello que, la necesidad de marcar valores semánticos diferentes al de verbo copulativo, valores semicopulativos o predicativos, pudo llevar a las variedades lingüísticas del árabe a utilizar un verbo que las expresase. El verbo *rā'ā* asumió esas funciones como veremos en el siguiente apartado.

#### 4. EJEMPLOS DE USO DE LOS VERBOS *TARĀ/RĀ* – ESTAR

Como es bien sabido, es un hecho que la lengua materna de un estudiante (L1) adquiere un papel primordial en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua (L2).

La lengua materna se constituye consciente o inconscientemente como uno de los elementos determinantes en la adquisición de la nueva lengua, en especial durante las primeras etapas. Esta realidad debe ser tenida en cuenta por el profesor.

Sin embargo, el uso de la lengua materna en clase ha generado y genera todavía hoy en día controversia en la docencia de ELE. Su uso como estrategia comunicativa, su influencia en la interlengua del aprendiz, la conveniencia o no de traducir en clase, el beneficio de que el profesor hable y conozca la lengua materna de los estudiantes, etc. son algunos de las cuestiones que se plantean los expertos. En nuestro caso, tras más de veinte años de enseñanza a alumnos de lengua árabe, consideramos que es más que necesario incluir las referencias a la lengua materna de los estudiantes en la práctica docente. Estas hojas son una prueba de ello.

Son numerosos los aspectos positivos de la utilización de la lengua materna en la clase ELE, algunos enumerados por M.<sup>a</sup> Mar Galindo Merino en su artículo *La lengua materna en el aula de ELE*: expresar los contenidos, funcionar como herramienta de seguridad para el alumno, reducir las barreras afectivas, reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, etc. (Galindo, 2012, pp. 47-51).

<sup>1</sup> Lo que sí es destacable su uso más habitual en las variedades lingüísticas de Argelia con respecto al resto de las norteafricanas.

En las presentes páginas se trata de mostrar las semejanzas de uso del verbo estar en español (L2) con su equivalente *tarā/rā* en árabe (L1) en un ejercicio de gramática contrastiva. El objetivo es facilitar el aprendizaje al estudiante de ELE cuya lengua materna sea el árabe con el fin de desarrollar estrategias cognitivas y poder adquirir, así, los diferentes valores de este verbo del español.

Se debe recordar que ya el *Marco común de referencia para las lenguas* en su apartado sobre la competencia gramatical incide en esta idea:

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar (...) en qué medida es preciso hacer reflexionar a los alumnos sobre la importancia que tiene la gramática de la lengua materna, la gramática de la lengua meta y la relación que existe entre la gramática de la lengua materna y la de la lengua meta (Consejo de Europa, 151, 2002).

Como documento fundamental de trabajo, ejemplo de un español de uso actual, tomaremos los ejemplos aparecidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, documento heredero del citado *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas*. En él se pautan las diferentes categorías gramaticales de la lengua española con el fin de conseguir un proceso progresivo de aprendizaje (para el alumno) o de enseñanza (para el profesor) a través de los llamados seis niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1 y C2).

Mostramos a continuación algunos ejemplos aparecidos en él a modo de breve muestra de la hipótesis aquí defendida. Todos los ejemplos serán traducidos a la variante lingüística de Argelia, concretamente de su capital Argel y a la variante lingüística de Jordania<sup>2</sup>.

Estos ejemplos nos servirán para defender la idea no sólo del posible origen árabe de los usos gramaticales del verbo estar, sino también nos ofrecerán la necesidad de poder trabajar la relación de estos dos verbos en las clases de ELE para arabófonos como un ejemplo de interferencia positiva, entendida ésta como “el fenómeno resultante de emplear con éxito comunicativo elementos propios de una lengua (mayoritariamente, la L1) en otra lengua. El aprendiente de una LE tiende a relacionar la nueva información con sus conocimientos previos; esta estrategia le posibilita un aprendizaje significativo” (Centro virtual Cervantes).

#### 4.1. Nivel A1:

- Valor locativo:

1. ÁRABE JORDANO: ندرالاب نامع یرت (*tarā 'amān bil-urdun* \*Véase Amán en Jordania).
2. ÁRABE ARGELINO: ریازدفتیاج (یهار) ریازدلا (*id-dzāyr rāhī yāya fi-dzāyr* \*Argel (véase+ella) viene en Argelia).
3. ESPAÑOL: Amán /Argel está en Jordania /Argelia.
  1. ÁRABE JORDANO: هارت انه (*tarāhu hān* \*Véase+él aquí).
  2. ARABE ARGELINO: انه وهار (*rāhū hnā* \*Véase+él aquí).
  3. ESPAÑOL: Está aquí.
    1. ÁRABE JORDANO: لكانه قلاوطلا یرت (*tarā al-ṭāwala hināk* \*Véase la mesa ahí).
    2. ÁRABE ARGELINO: امته یرت قلاباطلا (*a-ṭabla rāhī temmā* \*La mesa véase+ella ahí).
    3. ESPAÑOL: Ahí está la mesa.

Se trata del valor más cercano al sentido etimológico del latino *stare* como ‘estar de pie’. “En la lengua actual se construyen con estar, no con ser, los atributos de las oraciones en las que se especifica el lugar que ocupa alguien o algo” (Nueva gramática de la lengua española, 2009 p. 2815). Fue el uso que en primer lugar se impuso en castellano (Vaño-Cerdá, 1982, p. 269).

Con valor locativo estar parece presentar una función predicativa puesto que sí aporta un significado, no es una mera cópula ya que no se puede prescindir de él y no acepta sustituir el predicado por pronombres neutros (no se puede suplir ahí está la mesa por \*ahí lo está) (Nueva gramática de la lengua española, 2009 p. 2815).

#### 4.2. Nivel A2:

- Expresar el estado de ánimo (valor atributivo):

1. ÁRABE JORDANO: طوسبم ینارت (*tarānī mabsūt* \*Me ves contento).

<sup>2</sup> Queremos dar las gracias en especial a Abderrahman Foudih (varón, 38 años de Argel) por ser nuestro informante principal en Argelia y a Ali Saleh al-Qabaylat (varón, 50 años del pueblo de Mlih en Madaba) en Jordania.

Se ha decidido situar la variante lingüística del árabe jordano la primera puesto que creemos que fue éste un verbo que emigró desde Oriente hasta Occidente. El verbo *rā'ā* se ha mantenido en aquellas variedades lingüísticas más conservadoras. En el caso de Argel, Ángeles Vicente opina que la ciudad de Argel ya ha sufrido un proceso de “beduinización” (Vicente, 2008, p. 57). En cuanto a Jordania, es en las zonas beduinas, como el caso de la zona cercana al Mar Muerto de nuestro informante, y en zonas campesinas en donde está más presente este verbo. En la variedad lingüística más propia de las ciudades, como la de la ciudad de Amán, no es utilizado.

2. ÁRABE ARGELINO: ناحرفي نيار / لكار ش او (*wāš rāk?* / *rānī farḥān*. \*¿Qué tal te ves? / \*Me veo contento).
3. ESPAÑOL: ¿Cómo estás? / Estoy contento.

Se observa que en la variante lingüística de Jordania para preguntar por el estado de ánimo no se recurre al verbo *tarā*, no así en la del árabe argelino que sí presenta *rāk*. En las respuestas, no obstante, todas utilizan los verbos *tarā/rā* - estar.

El valor principal es el de expresar el estado de ánimo. Se trata de un uso atributivo, esto es, se considera que el estado de ánimo es una situación pasajera y mutable; es el resultado de una situación.

- Como verbo auxiliar en el presente continuo (perífrasis de gerundio o durativa):

Es una de las perífrasis más importantes. En el castellano “Esta perífrasis tiene en la lengua actual una frecuencia de aparición comparable a la de ir a + infinitivo” (Nueva gramática de la lengua española, 2009 p. 2186). En árabe parece ser lo mismo.

1. ÁRABE JORDANO: لكأ يينارت (*tarānī ākol* \* Me ves como).
2. ÁRABE ARGELINO: لكاند يينار (*rānī nākol* \* Me veo como).
3. ESPAÑOL: Estoy comiendo.

Este ejemplo muestra dos de las características que diferencian a los dialectos árabes del Magreb y del oriente. Por una parte, la utilización en los dialectos orientales de la “n preformante” en la primera persona del singular del imperfectivo frente al *ā* de los dialectos orientales y por otra parte, la pérdida de la *tā* en el caso del verbo que estamos estudiando.

En árabe el uso de *tarā/rā* tiene un valor añadido no presente en español que indica advertencia o apercebimiento que puede ser más o menos importante.

1. ÁRABE JORDANO: ياج هارت (*tarāhu yāī* \* Ya ves+a él que viene).
2. ÁRABE ARGELINO: ياج وهار (*rāhu yāī* \* Ya ves+a él que viene).
3. ESPAÑOL: Está viniendo

Se comprueba que el presente continuo utiliza la perífrasis *tarā/rā* + participio activo (árabe)/ estar + gerundio (español). *Tarā/rā* - estar funcionan como verbos auxiliares.

Resaltar que en las variedades dialectales del árabe con esta perífrasis se marca el hecho de que la persona ya está viniendo. Es un valor que en español tiene que ser expresado con el adverbio ya.

- Valor de localización espacial / temporal + preposición:

1. ÁRABE JORDANO: ةعفترم قرارحلا ةجرد ىرت (*tārā darýa al-ḥarāra mortafe’a* \*Véase el nivel de la temperatura subido).
2. ÁRABE ARGELINO: سيمخلا انار مويلا / مويلا انار ش اون / ةجرد 3 ي هار (*wāš rānā lyūm?* / *lyūm rānā lajmīs* / *rāhī 3 darāya* \* A qué nos vemos hoy / \* Hoy nos vemos a jueves \* / Veo+ella (la temperatura) tres grados).
3. ESPAÑOL: ¿A qué día estamos? / Hoy es jueves / Estamos a 3 grados.

En la variedad lingüística de Jordania el valor que adquiere *tāra* es el de advertir que ha subido la temperatura. No así en la variedad argelina ni en el español.

A continuación un ejemplo de localización espacial:

1. ÁRABE JORDANO: تيبلل لصون و قياقد سمخ ىرت (*tarā james daqāeq wa nūšel la-lbēt* \*Véase cinco minutos y llegamos a casa).
2. ÁRABE ARGELINO: قياقد سمخ ىلع ي هار رادل (*addār rāhī ‘alà jams daqāiq* \*La casa se ve+ella a cinco minutos).
3. ESPAÑOL: La casa está a cinco minutos.

La localización temporal se puede expresar con el verbo *tarā/rā* - estar conjugado con o sin una preposición. Nótese que el árabe argelino al igual que el castellano utiliza la misma preposición; el árabe jordano lo expresa de forma diferente como se ha reflejado.

- Valor de pasiva resultativa:

1. ÁRABE JORDANO: قورحم ادارت ةخبطلا (*aṭ-ṭabja tarāḥā maḥrūqa* \*La comida ves+ella quemada).
2. ÁRABE ARGELINO: قورحم ي هار ةلكاملا (*l-mākla rāhī maḥrūqa* \* La comida ves+ella quemada).
3. ESPAÑOL: La comida está quemada.

1. ÁRABE JORDANO: فنابرخ ترايسلا ىرت (*tarā as-sayāra jarbāna* \*Véase el coche estropeado).
2. ÁRABE ARGELINO: تسباح يهارةسوركللا (*l-karrōsa rāhī hābsa* \*El coche ves+ella<sup>3</sup> estropeado).
3. ESPAÑOL: El coche está estropeado.

Cuando el verbo estar se construye con un participio obtenemos una expresión perfectiva, resultado de una acción. La lengua árabe sitúa al participio en numerosas ocasiones como núcleo de la oración (Galmés 1996, p. 172). De hecho, es el participio la forma verbal que relaciona el pasado con el presente: \*He estudiado Ingeniería, en la variedad dialectal de Amán se expresa como *dāres handase*. *Dāres* es el participio activo del verbo árabe estudiar (*darasa*).

#### 4.3. Nivel B1:

- Expresar la profesión eventual (valor atributivo):

1. ÁRABE JORDANO: اناسب نوسرج ينارت سردم لصلأاب (*tarānī garsūn bas ānā bil-āṣel modares* \*Me ves camarero pero yo en origen (soy) profesor).
2. ÁRABE ARGELINO: مدخد ي ناز حصبداتسا انا (*serveur*) انا (*ānā ūstād bi-ṣaḥ rānī nejdām serveurur* \*Yo (soy) profesor pero me veo trabajo camarero).
3. ESPAÑOL: Soy profesor, pero estoy de camarero.

Las tres lenguas utilizan *tarā/rā* –estar para expresar la profesión permanente.

- Expresar cantidades fluctuantes:

1. ÁRABE JORDANO: عفترا ورويلا ىرت / رقتسم ريغ ورويلا ىرت / لزن ورويلا ىرت (*tarā al-yūrū...* \* Véase el euro sube \* Véase el euro hoy no estable \* Véase el euro baja).
2. ÁRABE ARGELINO: ريديوهار ورولا (*lūrū rāhū ydīr* \*El euro se ve+él varía).
3. ESPAÑOL: El euro está a...

En los tres casos aparecen los verbos *tarā/rā* –estar, pero en la variedad lingüística de Jordania, no en la de Argelia, el verbo *tarā* expresa advertencia.

#### 4.4. Nivel B2:

- Valor locativo:

1. ÁRABE JORDANO: ددبيولاب ىرت امنيسلاو / امنيسلا ي فةلفحللا ىرت (*tarā al-ḥafla fīl sinemā / āl-sinemā tarā bil-webdeh* \*La fiesta véase en el cine/ el cine véase en el *Webdeh*)
2. ÁRABE ARGELINO: داوولا باب ي فةتياج (يهار) ةمنسلا / ةمنسلا ي فةلفحلا (*l-ḥafla fī l-sinema / l-sinema (rāhī) yāya fī bāb l-wād* \* La fiesta es en el cine / \*El cine (se ve+ella) viene en *Bab Al-Wed*).
3. ESPAÑOL: La fiesta es en el cine / El cine está en *Bab Al-Wed*.

Este valor aparece ya en el A1. Aquí se marca el hecho de que para expresar la localización de sucesos o acontecimientos el español utiliza solo el verbo ser.

Cabe destacar que en árabe se puede emplear o no *tarā* para enmarcar el lugar de un suceso o acontecimiento con el fin de expresar el reforzamiento o advertencia.

- Valor atributivo:

1. ÁRABE JORDANO: نافحن هارت / فيحن وه (*hwa nahīf / tarāhu nahfān* \*Es delgado / \*Ves+él delgado).
2. ÁRABE ARGELINO: نايشم وهار وه / قيقر وه (*hwa raqīq / hwa rāhū mašyān* \*Es delgado / \*Él ve+él delgado).
3. ESPAÑOL: Es delgado / Está delgado.

En las tres lenguas hay un cambio de significado según se utilice o no los verbos *tarā/rā* –estar; ese significado es aportado por el verbo.

La gramática tradicional española ha venido defendiendo la idea de que la combinación de adjetivos calificativos con ser o estar comporta una diferencia de significado, esto es, la diferencia está en el aspecto léxico. Ser atribuye al sujeto una cualidad que le corresponde por naturaleza, expresa características permanentes del sujeto (guapo, feo, alto, bajo). También se usa con adjetivos de color, forma, tamaño, nacionalidad, religión, etc. Sin embargo, la utilización de estar denota una situación en un determinado momento, situación que se ve como variable y que en muchos casos es producto de un cambio. No obstante:

3 Coche en árabe es una palabra femenina.

los predicados nominales se combinan con ser aun cuando designen propiedades transitorias: Ana es profesora suplente en esta escuela (...) De mismo modo si con estar se restringiera solo a lo transitorio (...) solo se admitiría la primera de las dos variantes que aparecen en El conserje {estuvo ~ fue} muy amable conmigo esta mañana, pero las dos opciones resultan naturales. (Nueva gramática de la lengua española 2009 p. 2811)

Los gramáticos en la actualidad tienden a explicar la diferencia atendiendo al hecho de que los atributos introducidos por estar son perfectivos: “El término es usado en un sentido laxo, puesto que equivale más bien a RESULTADO. Se expresa con esta hipótesis que esos atributos son interpretados como resultado de un proceso de cambio” (Nueva gramática de la lengua española, 2009 p. 2812).

Esto es, el pasado se relaciona con el presente; el presente es el resultado de un proceso que se origina en el pasado. Es aquí donde es preciso volver a recordar el valor de *tarā/rā* como verbo auxiliar del pretérito perfecto en árabe, un tiempo que relaciona el pasado con el presente: \*He leído qué me has mandado *ينار يليت عب ش او تيرق* (*rānī qrīt wāš ba ‘tilī*) es expresado en la variedad dialectal argelina.

- Valor atributivo con cambio de significado del adjetivo:

1. ÁRABE JORDANO: *ارضخ اهارت / ارضخ يه / زهاج يرت وه / يكذ وه* (*hwa ḍakī / hwa tarā yāhez* \* Es listo / \*Él véase listo) / (*hya jadrā / hya tarāhā jadrā* \*Es verde / \*Ves+ella verde).
2. ÁRABE ARGELINO: *رضخ لازم - رضخا وهار وه / رضخا وه / دجاو وهار / زفاق وه* (*hwa qāfez / rāhū wāyēd* \* Es listo / \*Véase+él listo) / (*hwa jḍar / hwa rāhū jḍar- mazāl jḍar* \*Es verde / \*El véase+él verde-todavía es verde).
3. ESPAÑOL: Es listo / Está listo / Es verde / Está verde.

Los verbos *tarā/rā* –estar presentan un valor copulativo, puesto que no tienen ningún tipo de valor aspectual. La diferencia de significado viene dada porque el adjetivo empleado tiene varias acepciones, es polisémico, y se opta por *tarā/rā* –estar según la acepción que se quiere transmitir. Apoya esta idea que el árabe utilice diferentes términos para lo que el español opta por una misma palabra polisémica.

#### 4.5. Nivel C1:

- Expresiones equivalentes a un estado:

1. ÁRABE JORDANO: (1) *ةع لوم اهارت* / (2) *يل غت اهارت* / (3) *ةيم اح اهارت* (*tarāhā maula ‘a* (1 \*Ves+ella encendida)/ *tarāhā teglī* (2 \*Véase+ella hierve)/ *tarāhā ḥāmyā* (3 \*Véase+ella ardiente)<sup>4</sup>).
2. ÁRABE ARGELINO: *يل غت يهار* / (*rāhī teglī* \*Véase+ella hierve) / *ةل عاش يهار* / (*rāhī šā ‘la* \*Véase+ella ardiente).
3. ESPAÑOL: Está que arde.

Son construcciones lexicalizadas en la lengua con un componente cultural importante, lo que aporta más valor a los ejemplos.

- Pasivas de resultado:

1. ÁRABE JORDANO: *ةف يظن اهارت* (*tarāhā nḍīfe* \* Ves+ella limpia).
2. ÁRABE ARGELINO: *ي قند وهار* (*rāhū nqī* \* Véase+él limpio).
3. ESPAÑOL: Ha sido limpiado / Está limpio.

Se trata de las pasivas de resultado que ya aparecen en el nivel A2.

- Usos coloquiales:

1. ÁRABE JORDANO: *يل سب هارت* (*tarāhā bisallī* \*Ves+él divertirse).
2. ÁRABE ARGELINO: *ةمكاح يهار* (*rāhī hākma* \*Véase+ella interesante).
3. ESPAÑOL: Está interesante.

- Con las preposiciones para/por:

1. ÁRABE JORDANO: *عورش مل اب لكاعم ينارت* (*tarānī ma ‘āk bil-mašrū* \*Ves+yo contigo en el proyecto).
2. ÁRABE ARGELINO: *عورش مل اف لكاعم ينار* (*rānī ma ‘āk fel-mašrū* \*Véase+yo contigo en el proyecto).
3. ESPAÑOL: Estoy por tu proyecto (a favor de).

Las construcciones en español de estar sin adjetivo, con aditamentos introducidos por las preposiciones por y para explican su dificultad por la alternancia entre el matiz que otorgan por y para.

<sup>4</sup> Desde el punto de vista semántico, en árabe existen diferentes palabras, todas ellas junto al verbo estar, para expresar esta situación. Destacar que *teglī* significa hierve, y es esta misma expresión la que emplean lenguas como el catalán: *està que bull*.

#### 4.6. Nivel C2:

- Oraciones subordinadas de infinitivo con para sin adjetivo.
  1. ÁRABE JORDANO: لكأ لكاتيب ىرت (*tarà bītākel ākel* \*Ves se come comiendo).
  2. ÁRABE ARGELINO: ولكاذ بادى نار (*rānī ḥāb nāklū* \*Ves+yo quiero comerlo).
  3. ESPAÑOL: Este niño es guapísimo. Está para comérselo.
- Casos de recategorización:
  1. ÁRABE JORDANO: لى غش مويلا كارت (*tarāk al-yaūm šagīl* \*Ves+tú hoy trabajador).
  2. ÁRABE ARGELINO: فاذب مدخك كار مويلا (*lyawm rāk tejdam bi-zāf* \*Hoy ves+tú trabajas mucho<sup>5</sup>).
  3. ESPAÑOL: Hoy estás muy trabajador.

Lo que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* denomina casos de recategorización son casos de *tarā/rā* –estar + atributo.

### 5. PROPUESTA DE TRABAJO

En el año 2019 la autora comprobó con sus estudiantes de español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Argel, en donde era profesora titular, la utilidad de resaltar las similitudes de uso entre el verbo *rā* del árabe con el verbo estar del castellano, así como reflexionar sobre ello. Para lo cual, repartió entre alumnos de los niveles A, B y C treinta frases en las que los estudiantes tenían que optar por los verbos ser o estar. Los resultados obtenidos demostraron que la mayoría de los errores cometidos, pocos, se debieron a aquellos usos en los que la lengua árabe difiere del castellano.

La labor fundamental del profesor ELE en ese momento fue la de mostrar en la pizarra los ejemplos, adaptados según el nivel, y resaltar aquellos usos que generaron problemas de entendimiento.

La ventaja de traducir a la lengua materna ciertas construcciones gramaticales es un hecho que algunos manuales ELE como *Bitácora* o *Aula Internacional Plus* ya han puesto en relevancia siguiendo las directrices del *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas*, tal y como se ha visto en el apartado correspondiente de este artículo.

### 6. CONCLUSIÓN

Trabajar por parte del profesor de ELE las interferencias gramaticales positivas como estrategias cognitivas entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2) solo puede traer ventajas para los alumnos.

En estas páginas se ha querido apuntar por un lado que existe una correspondencia casi perfecta entre el verbo español estar y una parte de los valores gramaticales del verbo árabe *rā'ā*; así como también la necesidad de hacer reflexionar a los estudiantes de ELE sobre ello.

Tras llevar a cabo una breve exposición del origen del vocablo estar del castellano y su primigenio significado como “estar de pie” compartido este por otras lenguas indoeuropeas, se ha llevado a cabo un recorrido por los diferentes valores gramaticales que este verbo presenta en español a través de algunos ejemplos aparecidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y sus niveles de referencia. Atendiendo a los resultados que ofrece la traducción y comparación de los mismos, creemos que los valores gramaticales del verbo estar pueden proceder de la lengua árabe.

Se ha optado por la traducción de cada una de estas muestras del español actual a una de las variedades lingüísticas presentes en Jordania y a la variedad lingüística de Argel, la capital de Argelia: son estas modelos de las variedades lingüísticas del árabe de Oriente (Jordania) así como del Magreb (Argelia).

*Rā'ā* con el significado de “ver (se)” o “percibir (se)” supliría aquellos valores gramaticales que el verbo *ser* no era capaz de expresar. El castellano tomaría durante la Edad Media en su contacto con el árabe andalusí sólo aquellos que necesitó.

El verbo estar podría ser el arabismo más desconocido de nuestra lengua.

El ejercicio de gramática contrastiva aquí presentado ha permitido desarrollar la hipótesis aquí defendida.

Destacar y comparar los valores de uso de los verbos *rā'ā* y estar en la clase solo puede beneficiar a los profesores de ELE y a los estudiantes arabófonos que usan en su dialecto el verbo que pudo originar la complicada distinción entre ser y estar en español.

### 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andres-Suárez, I. (1994). *El verbo español. Sistemas medievales y sistema clásico*. Gredos.

<sup>5</sup> La variante dialectal de Argelia en este ejemplo opta por la perífrasis durativa, sin embargo, prefiere expresar \*Ves+tú más activo hoy (*rāk našt lyawm*).

- Arche García-Valdecasas, M.J. (2004). *Propiedades aspectuales y temporales de los predicados de individuo*. [Tesis]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/7093/1/T28003.pdf>
- Boucherit, A. (2002). *L'arabe parlé à Alger. Aspects sociolinguistiques et énonciatifs*. Editions Peeters.
- Centro Virtual Cervantes (CVC). <https://cvc.cervantes.es/>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas : aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- Corominas, J. y Pascual, J.A. (1980). *Diccionario Crítico-Etimológico Castellano e Hispánico*. Gredos.
- Corriente, F. (1991). *Diccionario de español-árabe*. Herder.
- Corriente, F. (1992). *Árabe andalusí y lenguas romances*. Maphre.
- Cuervo, R. J. (2002). *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*. Herder Editorial.
- Galindo Merino, M<sup>a</sup> M. (2012). *La lengua materna en la lengua de ELE*, Monografías, ASELE, Madrid.
- Galmés de Fuentes, A. (1996). *Influencias sintácticas y estilísticas del árabe en la prosa medieval castellana*. Gredos.
- Hasan Bosque, A. (2019). “« Rani » como estar: ejemplo de la utilización de la lengua materna en clase”. *Tercer congreso de español como lengua extranjera en el Magreb*. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/argel\\_2\\_019/17\\_hasan.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2_019/17_hasan.pdf)
- Instituto Cervantes. (2000). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Malaver, I. (2009). *Variación dialectal sociolingüística de “ser” y “estar” con adjetivos de edad*, Universidad de Alcalá, Madrid. <http://hdl.handle.net/10017/8036>
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros.
- Rojas, E. (2004). *Análisis comparativo diacrónico de los usos de ser y estar en español y catalán*. The University of Georgia. [https://getd.libs.uga.edu/pdfs/rojas\\_eunice\\_a\\_200408\\_ma.pdf](https://getd.libs.uga.edu/pdfs/rojas_eunice_a_200408_ma.pdf).
- Vaño-Cerdá, A. (1982). *Ser y estar más adjetivos*. Günter Narr.
- Vicente, A. (2008). Génesis y clasificación de los dialectos neoárabes. Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo. <https://digital.csic.es/bitstream/10261/5650/1/Clasificaci%C3%B3n%20dialectos%20%C3%A1rabes.pdf>





# AGENCIA Y APROPIACIÓN DEL APRENDIZAJE DE ELE DESDE LOS SISTEMAS DINÁMICOS COMPLEJOS

ANA MARÍA MACÍAS GARCÍA  
*Aalborg Universitet (Dinamarca)*  
[anamm@ikl.aau.dk](mailto:anamm@ikl.aau.dk)

## Resumen

La agencia en contextos educativos puede contemplarse desde diferentes perspectivas teóricas, analíticas y pedagógicas. El término ha estado fuertemente ligado a observaciones y modelos que explican su naturaleza desde disciplinas como la filosofía, la psicología, la sociología y la antropología.

La agencia se entiende en relación integrada con el mundo material y social. Los estudiantes, como agentes individuales, desempeñan un papel crucial en la configuración de contextos de aprendizaje. La teoría de sistemas dinámicos complejos (TSDC) y los sistemas ecológicos ofrecen un desafío interdisciplinar importante que agrega nuevos temas transversales en la enseñanza de ELE.

Este estudio propone mostrar el valor de aplicar las perspectivas que se ofrecen desde la complejidad y ecología, contribuyendo así a una comprensión más completa aplicable a la discusión de la agencia en los entornos de enseñanza y aprendizaje.

El análisis de los datos permitirá extraer algunas conclusiones sobre agencia, auto posicionamiento intencional agentivo, responsabilidad y reflexividad sobre el proceso de aprendizaje.

## 1. INTRODUCCIÓN

La agencia se puede comprender como una capacidad dinámica, contingente de actuación y respuesta que está influida por contextos sociales e ideológicos. Desde esta perspectiva, la agencia está imbricada en el contexto sociopolítico más amplio estableciendo relaciones no unívocas que dan forma y a su vez están formadas por fuerzas individuales y sociales.

Este trabajo parte de un interés didáctico y científico. El interés didáctico tiene como objetivo ofrecer a los estudiantes una mejor comprensión de su agencia en el contexto de aprendizaje de ELE. A su vez, existe un interés académico en descubrir aspectos ligados a la agencia y su carácter ecológico, así como acceder a dimensiones que abarcan aspectos sociales, espaciales y temporales.

Los datos analizados provienen de diarios escritos por un grupo de estudiantes universitarios de español. A través de los diarios, observamos su uso particular de oportunidades situadas de aprendizaje. En las entradas, los estudiantes no solo registran secuencialmente lo que están experimentando, sino que también articulan opiniones, perspectivas y percepciones sobre su aprendizaje. Los diarios nos dan acceso a observaciones propias sobre transformaciones personales en su comportamiento agentivo y la apropiación de su trayectoria de aprendizaje, bien individual o mediado.

El marco teórico de los sistemas complejos nos proporciona perspectivas sobre la agencia enmarcadas en conexiones localizadas en redes complejas dentro de prácticas sociales y polifacéticas. En lugar de centrarnos en explicaciones causales simples, desde este enfoque se reconoce la agencia como un fenómeno influido por una serie de factores interrelacionados lo que nos insta a considerar la agencia no solo a nivel volitivo individual, sino también en los contextos más amplios del sistema.

Las actividades didácticas de ELE propuestas para este grupo invitaban particularmente a la participación, reflexión metacognitiva y a prácticas sociales en las que los estudiantes consideraban y evaluaban la negociación de roles, la creación de identidades y la construcción colaborativa de significado. En este contexto, los sistemas dinámicos complejos nos brindan la capacidad de entender la agencia como una compleja interrelación entre los individuos, sus interacciones y los patrones emergentes de comportamiento. Estos elementos contribuyen de manera colectiva al proceso transformador que caracteriza la agencia. Por tanto, la aplicación de la TSDC en este contexto busca comprender la complejidad agentiva inherente al proceso de aprendizaje de lengua extranjera, adoptando un enfoque integrado que trasciende las explicaciones lineales y reconoce la dinámica y multidimensionalidad de la agencia en el aprendizaje.

Este estudio comienza con una exploración de los conceptos fundamentales de agencia y sistemas dinámicos complejos. A continuación, se proporciona una descripción del contexto y la metodología en la que se basa el análisis. Seguidamente, examinamos los datos extraídos de los diarios de los participantes, presentando

fragmentos seleccionados que destacan aspectos específicos del comportamiento agentivo explicados desde el marco de la TSDC. Paralelamente, se organizan los fragmentos en niveles sistémicos que ponen de relieve sistemas dentro del entorno directo más inmediato y también entornos en los que el individuo no participa directamente, pero que aun así tienen un impacto en su vida, lo cual de alguna manera determina su agencia, actitud ante el aprendizaje y identidad como aprendiz.

Para concluir, este trabajo problematiza la TSDC y discute posibles implicaciones de los hallazgos para el estudio de la agencia en el ámbito educativo. Este enfoque integral, desarrollado desde la exploración conceptual hasta el análisis de los datos, refleja el compromiso del estudio en aportar una visión más completa, compleja y enriquecedora de la agencia en el contexto específico de ELE.

## 2. AGENCIA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

El interés por comprender la capacidad de actuación humana ha suscitado un considerable interés en las ciencias sociales. Diferentes enfoques y modelos la han relacionado con la noción del *yö* (Deters et al., 2015; Ahearn, 2001; Gubrium y Holstein, 1995). Según estos autores, el *yö* se relaciona con términos como identidad, elección, capacidad de actuación deliberada mediante acciones mediadas y autoconciencia, propiedades que suelen caracterizar el concepto de agencia. A su vez, la autoconciencia está vinculada a las creencias del individuo sobre sí mismo lo cual supone la incorporación de aspectos cognitivos y emocionales, condicionando en cierta medida lo que pensamos sobre la persona que creemos ser y el tipo de sentimientos que relacionamos con ello.

La agencia se considera un elemento esencial de la condición humana que puede manifestarse de manera intencional y transformacional, tanto a nivel individual como colectivo (Zavala y Castañeda, 2014; Lantolf y Poehner, 2008). Esta perspectiva sobre la agencia destaca su papel central en la experiencia humana, revelando su potencial en la acción individual y la transformación colectiva para lograr objetivos individuales y comunes (Engeström et al. 2022)

Algunas propuestas enfatizan la importancia del determinismo social en la agencia, pasando por alto la especificidad individual (Huang & Benson, 2013). Otras en cambio, contemplan el término desde una perspectiva mucho más centrada en el individuo y que es el resultado exclusivo de fuerzas internas (Bandura, 2008). Considerando estas perspectivas dispares, la comunidad científica ha contribuido con diferentes interpretaciones del concepto.

Explorar la agencia en el contexto educativo no solo es relevante, sino que también tiene impactos notables en aspectos asociados al proceso de aprendizaje, tales como el desarrollo de la identidad de aprendiz y la creación de comunidades de pertenencia (Billett, 2011; Eteläpelto et al., 2013). La agencia revela un potencial que puede enriquecer la experiencia de los estudiantes y brindarles la capacidad de emprender acciones con un propósito definido, facilitando una mejor comprensión de su proceso de aprendizaje e incluso en algunos casos proporcionando una decidida sensación de logro y éxito dentro de su comunidad.

En esta misma línea, Castañeda et al. (2012) consideran la agencia como el conjunto de componentes cognitivos, autorregulatorios, motivacionales y atribucionales que hacen posible que el estudiante desempeñe un papel activo. Los autores subrayan el rol de las epistemologías personales -creencias- sobre el conocimiento y estrategias de carácter cognitivo y metacognitivo. Asimismo, señalan que perfiles de alumnado asociados con una capacidad desarrollada de réplica eficiente a las demandas del entorno demuestran ser más conscientes de sus creencias epistemológicas en lo referente a la naturaleza, origen y utilidad del conocimiento adquirido. Estos perfiles, además, se caracterizan por demostrar una alta capacidad agentiva.

Desde la teoría social cognitiva, Bandura (2008) explica que las características más notables de la agencia pueden localizarse en la intencionalidad, previsión, autorreactividad y autorreflexión. Esta visión multifacética resalta la interacción entre cognición, motivación e interacción social, elementos que contribuyen al comportamiento agentivo. En esta línea, la agencia abarca incluso la inacción deliberada, lo cual representa un ejercicio consciente de control sobre las propias acciones (Van Lier, 2008; Kayi-Aydar, 2019; Warren, 2019). Para que el alumno sea capaz de ejercer control de acción Øverst på formularenes necesario facilitar espacios de reflexión procesual y evaluación, así como animarlos a asumir responsabilidad y apropiación de su aprendizaje (Du et al., 2022). Siguiendo esta línea, otros autores subrayan la importancia de la cognición y los contextos sociales en la configuración de la agencia (Archer, 2003; Billett, 2011; Eteläpelto et al., 2013; Lantolf y Pavlenko, 2011) y enfatizan que esta interacción se reconstruye y renegocia constantemente para asignar relevancia y significado a eventos agentivos. Un aspecto significativo es el anclaje temporal y espacial de la agencia lo cual enfatiza considerar el contexto y las condiciones específicas y urge a reflexionar sobre las dificultades y recursos disponibles que posibilitan o dificultan implementación de agencia.

## 3. AGENCIA, ECOLOGÍA Y SISTEMAS COMPLEJOS

El enfoque de los sistemas complejos surge del interés en articular y dar sentido a conexiones e interdependencias entre los individuos y las variables ambientales enfatizando la existencia de una interacción

fluida entre los diferentes niveles sistémicos que conforman la red básica a toda forma de desarrollo y cambio (McIntyre et al., 2020; Hiver et al., 2023). Las características de cualquier entorno son únicas y contextualmente relativas, lo que ejerce una considerable influencia sobre el tipo y cantidad de información a la que el individuo es capaz de asignar un valor de relevancia. Igualmente, los factores a los que hemos aludido anteriormente influyen en la interacción del individuo con otras personas y los recursos a su alcance (Larsen-Freeman, 2019; Mercer, 2011). La integración de la agencia en dimensiones sociales, mediadas, culturales, institucionales y contextuales (Van Lier, 2008; Reeve y Tseng, 2020) aporta una perspectiva que va más allá de una definición enfocada en la capacidad de actuar y que añade un enfoque en el proceso transformador de la reflexión deliberada y la puesta en práctica de acciones intencionales surgidas de la observación reflexiva y procesos de toma de decisiones (Huang, 2011; Gao, 2010; Godwin-Jones, 2019).

El comportamiento sistémico se entiende como el resultado de la interacción entre sus componentes (Larsen-Freeman, 2019). Los sistemas generan estructuras autoorganizadas, variables e imprevisibles que surgen de las interacciones y pueden manifestarse en cualquier nivel del sistema. Su naturaleza abierta y contextual articula su capacidad de emergencia y de equilibrio inestable ya que los sistemas complejos nunca están completamente establecidos (Larsen-Freeman y de Bot, 2011). Desde una perspectiva ecológica, los sistemas, su trayectoria, resultados y efectos no son lineales y a menudo se desarrollan en maneras que desafían la predictibilidad directa.

La interpretación y aplicación de los sistemas complejos no es unívoca. No obstante, existe un consenso predominante que reconoce su singularidad como una valiosa contribución interdisciplinaria en el ámbito de la investigación. El potencial de este enfoque se ve respaldado por su extenso uso en diversas áreas y su aplicabilidad en un contexto polisistémico en varios niveles (Larsen-Freeman, 2011). Esta perspectiva puede ofrecer una explicación más integrada sobre la naturaleza sistémica intrínsecamente abierta del aprendizaje (Kramsch, 2009; Osberg, 2008). Øverst på formularen

Una propuesta afín a la TSDC es el marco ecológico propuesto desde la psicología del desarrollo por Bronfenbrenner (Bronfenbrenner y Morris, 2007). Este marco nos proporciona una representación integrada del desarrollo humano y de la complejidad multicapa de la agencia. Según los autores, las explicaciones del comportamiento agentivo se encuentran en las interacciones entre las características de los individuos y sus entornos pasados, presentes y futuros. Operar dentro de este paradigma enfatiza que la agencia no solo está influenciada por el ambiente, sino que también puede influir en la configuración y cambios en esos contextos a lo largo del tiempo.

#### 4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

Este trabajo presenta un estudio situacional, longitudinal y delimitado (Gilham, 2010; Johnson & Christiansen, 2012) en el que se analizan diarios de aprendizaje de once estudiantes universitarios de ELE durante dos semestres. Las premisas y objetivos del estudio validan la elección y análisis del material empírico desde la TSDC.

Las características más basales de la agencia abarcan propiedades tales como la toma de decisiones individuales, la motivación y acciones pertinentes de implementación, siendo todos ellos fundamentales para dar forma al proceso de aprendizaje. Considerando estas Partiendo de la base de que la agencia es parte de un sistema multiniveles dentro del aprendizaje de ELE, esta investigación explora las conexiones entre la agencia y sistemas más amplios, incluyendo instituciones educativas, partes del diseño curricular, factores sociales y cognitivos, e incluso la adopción de identidades variables que dan significado al curso de acción.

Los diarios de aprendizaje son una herramienta valiosa para facilitadores y estudiantes ya que brinda a ambas partes la oportunidad de participar en la reflexión metacognitiva sobre experiencias de aprendizaje y materiales mediante articulación de reflexiones (Boonyasana, 2020; Varner & Peck, 2003) y proporciona un espacio de monitorización de trayectorias, progreso, metas y conexión entre los elementos componentes del aprendizaje.

Todos los participantes dieron su consentimiento informado de participación. Previamente, se les comunicó que el contenido y el estilo de redacción de las entradas no estarían sujetos a evaluación. Todo dato remitente a identidad y ubicación de los participantes ha sido pseudoanónimo para asegurar confidencialidad.

Los once participantes enviaron un mínimo de 15 entradas semestrales. No todas las producciones recogidas arrojaron resultados igualmente productivos, no obstante, es posible mostrar resultados centrados e informados sobre experiencias y reflexiones durante un año. Extractos de las entradas más salientes están incluidos en la sección de resultados. Utilizo 'E1-11' para designar al estudiante y 'D1/2' para indicar el diario correspondiente.

La flexibilidad en la elección del idioma para las entradas de los diarios se implementó con el propósito de fomentar la participación de manera inclusiva. Las entradas redactadas en LE han sido traducidas a español

para este trabajo. Esta estrategia resultó ser positiva, ya que se observó participación activa por parte de la mayoría de los participantes, con un número reducido de entradas redactadas en LE.

La opción de ofrecer ambas lenguas permitió que los estudiantes se expresaran en el idioma con el que se sintieran más cómodos, eliminando posibles barreras lingüísticas y fomentando una mayor diversidad de voces en las contribuciones al diario. Esta posibilidad multilingüe no solo enriqueció la expresión y la variedad explicativa de perspectivas ofrecidas en los diarios, sino que también contribuyó positivamente a la dinámica de participación en el estudio.

Las entradas se analizaron mediante la aproximación constructivista de la teoría fundamentada (Chamaz, 2006; Hesse-Biber & Leavy, 2006). Para ello, los contenidos se organizaron a partir de categorías determinadas inductivamente que ayudaría a identificar dimensiones o temas de significado. Cada entrada representa una articulación de eventos significativos y relevantes, por ello el análisis comienza con patrones observables en el texto que posteriormente son explicados mediante la aplicación del marco teórico. La codificación comparativa iterativa se llevó a cabo fragmentando el contenido de cada entrada y permitió generar y relacionar observaciones de datos que oscilaban entre perspectivas de nivel macro y micro lo cual fue instrumental para conceptualizar progresivamente la naturaleza y localización de la agencia que aparecen tanto explícita como implícitamente en el material recopilado.

## 5. RESULTADOS

A continuación presentamos una selección de ejemplos cuyo propósito es profundizar en la comprensión de la agencia y explorar en qué medida puede ser considerada como una construcción contextual, fluida y localizada en diferentes niveles del marco ecológico y dentro del paradigma conceptual de los sistemas complejos. También, se incluyen observaciones de conceptos emergentes, como la apropiación y empoderamiento del aprendizaje, la adquisición y localización de identidad, y la no agencia, entre otras.

### 5.1. Agencia, promesas de éxito y no agencia en el entorno inmediato

El entorno inmediato incluye personas y entornos con los que el estudiante tiene interacciones directas y regulares. En el micronivel, la agencia surge y evoluciona a través de interacciones, relaciones y contextos que varían según los cronotopos. El tipo de intercambios localizables en los datos incluyen interacciones entre profesores y estudiantes, entre pares, apoyo familiar, interacciones culturales y comunitarias, apoyo institucional, interacciones mediadas por la tecnología, diálogo interno y autorreflexión.

Ambos diarios resaltan la naturaleza dinámica de las experiencias agentivas de los estudiantes. Sus reflexiones ofrecen una perspectiva interesante sobre la transformación de la agencia. Los datos recopilados en el primer diario se centran particularmente en el concepto del “*Yo como receptor*” destacando un imaginario donde subyace la promesa compartida de éxito a través de esfuerzos colaborativos con pares. Asimismo, existe una disposición emocional que refleja su actitud positiva y el ambiente enriquecedor del contexto inmediato:

- *Creo que estar en el grupo me motivará mucho. Espero que hagamos muchas cosas juntos. (R8-D1)*
- *Algunos estudiantes son buenos en español y ayudan a otros. Esto es nuevo para mí. Es un cambio muy positivo y motivador. Yo memorizo mucho pero no recuerdo palabras cuando hablo. (R11-D1)*
- *Creo que tenemos clases interesantes y buen material. Los profesores me dan mucha atención individual. Me siento aceptada en el grupo y la atmósfera es buena. Puedo aprender mucho de ellos. ¡Tengo ganas de hacer muchas actividades, incluso sola! Estoy segura de que me irá bien. (R7-D1)*

El énfasis en la recepción motivadora de los beneficios que reportan la participación, los recursos y el entorno inmediato crean un imaginario de significaciones simbólicas de éxito futuro. Esta promesa de éxito personal impulsa a emprender acciones para aprender.

Sin embargo, el segundo diario evidencia un cambio sutil en el que el énfasis se amplía para abarcar la identidad colectiva, los valores compartidos y el sentido de contribuir a un propósito mayor. Esta evolución refleja la transformación de las aspiraciones individuales en un compromiso compartido que favorece la cohesión del grupo, su bienestar y buen funcionamiento. La construcción intersubjetiva de identidades revela interdependencias grupales que contribuyen a lograr algo que sería mucho más difícil alcanzar en solitario. Este cambio sugiere una profundización en el sentido de comunidad dentro del grupo y la noción del bien común se vuelve más pronunciada, indicando un reconocimiento de los beneficios que se extienden más allá de los logros personales:

- *Para mí es importante saber que los otros están comprometidos con estudiar y hacer tareas. Creo que practicar dentro de nuestro grupo de estudio mejora una pequeña parte de nuestras vidas durante unas horas a la semana. A veces no tengo ganas, pero lo hago por el grupo. Es una forma de motivación. No puedo defraudarlos. (E7-D2)*

- *Poder venir a la universidad es un privilegio valioso. Es justo contribuir y demostrar participación en el grupo y crear un entorno positivo. Por ejemplo, estoy pensando en organizar actividades inclusivas donde todos pueden tener espacio.* (E10-D2)

La no agencia puede ser una forma de agencia que se muestra como expresión deliberada de capacidad de elección informada consciencia de control, autonomía, asignación de relevancia personal y búsqueda de equilibrio entre preferencias individuales y expectativas externas. Sin embargo, es necesario diferenciar entre la no agencia que surge de una toma de decisiones consciente y la no agencia producida o impuesta limitaciones externas. Cuando el individuo decide deliberadamente no participar en una actividad como resultado de una decisión consciente, esta postura refleja una perspectiva informada del derecho a determinar la relevancia de una actividad. Además, esta postura sugiere que la elección se basa en la creencia de que la participación debe alinearse con prioridades personales y relevancia significativa. La no agencia es más patente en el segundo diario y puede deberse a la adaptación al entorno, cambio de expectativas o mayor carga de trabajo lo cual favorece un enfoque en aspectos específicos y experiencias previas consideradas más beneficiosas:

- *A veces, no estoy motivado para ir a clase o en actividades de grupo. Ser activo no siempre surge naturalmente, y a veces no hago nada porque algunas tareas no son relevantes. Pero mi objetivo es aprovechar al máximo esta oportunidad lo mejor posible y hago otra actividad.* (E2-D2)
- *No he participado en las actividades de reflexión porque a veces me resulta difícil evaluar mi propio progreso. Me resulta mejor que otros señalen mi desarrollo. Además, estoy trabajando en ser más consciente de mis habilidades y áreas de mejora.* (E1-D2)
- *Siento que no aprendo tanto como los otros de los materiales de clase. Uso mucho tiempo, pero no es efectivo, creo. Prefiero utilizar internet y otras herramientas mejores para mí.* (E2-D2)
- *Hoy en clase, tuvimos una discusión interesante, pero algunos parecían tímidos y no hablaban. Decidí no hablar demasiado. Así todos tuvieron oportunidad de compartir sin presión.* (E17-D2)

Como podemos observar, estas entradas subrayan la compleja interacción entre la elección personal y las responsabilidades que conlleva la pertenencia y participación en grupo. Sin embargo, en sistemas complejos como el aprendizaje y la agencia, los estudiantes pueden decidir no responder a cada estímulo o entrada, sino centrarse en aspectos específicos que se alineen con sus objetivos de aprendizaje. Así mismo, la no agencia resalta un aspecto de no agencia (E1-D2) que implica abstenerse de intervenir o influir en una situación para mantener la objetividad y la imparcialidad. En este caso, la no agencia es crucial para asegurar un entorno de aula inclusivo y participativo, y como tal, este estudiante muestra preocupación por garantizar que los demás tengan la oportunidad de contribuir. La no agencia añade matices a nuestra comprensión de la agencia, ya que subraya que la agencia no se trata únicamente de la acción, sino también de la toma de decisiones conscientes, la inacción deliberada y las elecciones estratégicas. Esta perspectiva nos desafía a considerar las diversas formas en que los aprendices ejercen su agencia y autonomía, incluido el poder de optar por no actuar cuando es apropiado.

Observamos que los ejemplos aportados señalan una agencia adaptable a cronotopos concretos, dinámica y no lineal. La activación relacional de los sistemas integrados condiciona la emergencia de comportamientos que regulan y fomentan estados y acciones agentivas específicas.

## 5.2. Agencia, instituciones e identidad

El aprendizaje es un tejido complejo localizado en instituciones y comunidades socioculturales que influyen sobre la creación de identidades sociales y que a su vez incluyen aspectos de inversión personal, agencia y dinámicas de poder. Todos estos aspectos de forma colectiva facilitan o imponen limitaciones al acceso al comportamiento agentivo:

- *Antes solía aprender cosas que solo podía usar en una asignatura específica. Me gusta que aprendo contenidos y lengua en todas las materias y por eso hago muchas actividades.* (E2-D1)
- *He tenido la suerte de estar en este grupo. Esta semana fuimos ir a un karaoke para cantar reguetón. Es posible aprender fuera de la clase, y divertirme con las personas que estudio. Mis opiniones también cuentan. Algo nuevo para mí.* (E5-D1)
- *Los demás piensan que tengo buenas ideas y aceptan lo que propongo. Si no les gusta la actividad, podemos encontrar juntos inspiración para otra actividad.* (E9-D1)

Las experiencias y observaciones de los estudiantes los llevan a reevaluar sus roles y contribuciones dentro del grupo. Asimismo, la asignación efectiva de tareas colaborativas ayuda a efectivizar las habilidades de cada miembro y señala la interacción entre roles individuales, percepciones dentro de un grupo y la dinámica de responsabilidades y contribuciones compartidas.

Reconocer la desviación constructiva en ‘hacer algo diferente’ puede contribuir a una comprensión más amplia de la autonomía, identidad y empoderamiento del aprendiz. El desafío a enfoques, normas o expectativas facilita experiencias más efectivas, personalizadas y estratégicas, especialmente en D2:

- *Hemos decidido crear un subgrupo para trabajar en una tarea relacionada con el fútbol. Estoy feliz porque los demás confían en mi idea. Los otros estudiantes trabajarán con otra actividad de gramática. También interesante, pero podemos hacerlo en otro día. Así funciona bien para todos.* (E1-D2)

Sin embargo, algunas entradas señalan preocupación sobre la percepción de sus acciones dentro del grupo y la importancia de una participación equilibrada. El liderazgo, el control y su impacto en la dinámica grupal son igualmente prominentes en D2:

- *Me preocupa que mis compañeros de clase piensen que hablo demasiado en clase y cojo tiempo. Deliberadamente, no digo mucho en las lecciones. Pero creo que, si no contribuyo, el nivel de las actividades será más bajo, y eso no es bueno para nadie.* (E7-D2)
- *Voy a hacer entrevistas de trabajo en español para el portafolio. Creo que esta es una de las mejores tareas que se me han ocurrido. Espero que a los demás les guste. Es dinámico y relevante.* (E8-D2)

A medida que los aprendices asumen la responsabilidad de sus espacios de aprendizaje, experimentan una transformación del aula en un lugar de significado personal e identitario acorde a sus objetivos. La capacidad de introducir actividades en las interacciones del aula implica una participación más profunda en la evaluación de las dinámicas de poder prevalecientes y requiere que naveguen estratégicamente y participen dentro de estas redes de poder. Asimismo, satisfacer deseos demuestra una experiencia profunda de agencia, y las estrategias que empleamos para alcanzar nuestros objetivos revelan el proceso de implementación. Bajo los objetivos del aprendiz subyacen creencias sobre un yo capaz y efectivo -requisito previo para el comportamiento agente- que controla y calibra la relación entre el esfuerzo implementado y los resultados obtenidos. La constatación de que el esfuerzo invertido en el aprendizaje se ve recompensado con resultados desiguales a largo plazo es evidente:

- *Puedo ver que he progresado, pero no tanto como esperaba porque he trabajado mucho. Mejor buscar otra estrategia y ser más efectiva. Pero, hay recompensas.* (E5-D1)
- *Cuando hablo, puedo escuchar mis errores. Esto es bueno porque ahora estoy más atenta, trabajo más y sé más gramática.* (E7-D2)
- *Es una gran victoria personal, y siento que he ganado un campeonato. Estoy muy contento con mi trabajo. Soy así por mis clases de español. Es mi futuro y me gusta.* (E10-D2)

Creencias subyacentes de actuación, esfuerzo, y autoría subyacen en ambos diarios. Los estudiantes creen en su agencia y adaptan su comportamiento en función de sistemas prioritarios y en respuesta a cambios internos -intrapersonales, conductuales- y externos. Además, reconocen sus características individuales y ejercen control formativo facilitador de objetivos a corto y largo plazo. La influencia ejercida por factores determinantes varía según la actividad, circunstancias e idiosincrasias individuales, lo cual muestra determinantes que han tenido mayor impacto en la agencia en momentos específicos.

Otro tema saliente es la insatisfacción ante un macrosistema desfavorable y poco estimulante que obstaculiza visualizar metas futuras. Ante ello, su pasión y compromiso sustentan, prolongan y dirigen su aprendizaje:

- *He elegido mis estudios y es parte de mí. Nadie puede quitármelo, pero no hay máster en español. Es desmotivador, pero buscaré soluciones.* (E9-D2)
- *Sé que mi futuro está fuera de aquí y por eso mi trabajo tiene sentido, aunque a veces lo no puedo ver.* (E5-D2)

Estas narrativas funcionan como puntos atrayentes en donde convergen las soluciones sistémicas. Estos puntos denotan una fase adaptativa de asentamiento sistémico que aportan períodos de equilibrio no permanente, también denominados puntos de estabilidad dinámica. Es una estabilidad breve, pero, en última instancia, el aprendizaje consiste en una sucesión de puntos de equilibrio breves que se fracturan y reensamblan, adaptándose a nuevas oportunidades. Asimismo, la no linealidad se evidencia en incurrencias relativas a dedicación y esfuerzo personal, donde podemos observar falta de conexión directa, proporcional o recíproca entre ambos:

- *Pensaba que había comprendido los pasados, pero la prueba de gramática ha tenido mal resultado. Pero, el ejercicio de subjuntivo fue muy bien. Algo es algo. Me conformo, por ahora.* (E4-D1)

La posibilidad de alcanzar puntos de estabilidad para escapar de la incertidumbre lleva a situaciones agentivas y nuevas soluciones, decisiones conscientes y control del aprendizaje:

- *Para el portafolio, de este semestre cambiamos muchas cosas, por ejemplo, cada uno sugiere tres actividades por semestre así compartimos responsabilidad y hay variación.* (E1-D2)

Sin embargo, diferentes individuos pueden tener preferencias variables en cuanto al nivel de estabilidad o desafío que necesitan para aprender de manera efectiva:

- *Yo colaboro a mi manera. No quiero depender del grupo para aprender porque yo mismo me exijo suficiente. Respeto y quiero respeto.* (E6-D2)

Las entradas ofrecen observaciones que encapsulan la esencia de la complejidad, como sistemas que nunca pueden adquirirse por completo:

- *Hay bastantes formas de uso que no siguen la regla. ¡Siempre hay algo más que aprender!*" (E2-D1)
- *Aprender un idioma extranjero o aprender en general es un proceso muy largo, y siempre descubro algo nuevo que tengo que aprender. Siempre hay más. Es lo que hay. Una vez que aceptas eso, no es tan malo* (E6-D2)

## 6. PROBLEMATIZACIÓN Y CONCLUSIÓN

El paradigma interdisciplinario de la complejidad no solo delimita la esencia de la agencia, sino que también configura la metodología y el marco teórico de este estudio. La Teoría de Sistemas Dinámicos Complejos (TSDC) se erige como una herramienta que nos posibilita examinar la interconexión de acciones, recursos y decisiones que facilitan las propiedades fundamentales de la agencia. En este contexto, considerar la naturaleza no lineal del aprendizaje y reconocer la estabilidad variable en puntos atractores como impulsores del desarrollo nos insta a reflexionar sobre las suposiciones implícitas que llevamos al entorno educativo.

Además, el comportamiento agentivo adquiere significado y proporciona empoderamiento cuando se explicita en contextos explicativos no mecanicistas. Esto permite que la agencia personal se adapte de manera fluida a situaciones específicas de aprendizaje, brindando una sensación de propiedad sobre el proceso educativo. Esta aproximación desafía las convenciones tradicionales del aula, fomentando la flexibilidad y la adaptabilidad en el ejercicio de la agencia, lo que, a su vez, contribuye a un sentido más profundo de participación y compromiso en el aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de su atractivo como enfoque explicativo, el emergentismo, cuando se adopta de manera aislada, plantea ciertas problemáticas. Desde la perspectiva de la complejidad, la contemplación de la emergencia a la que hemos aludido en varias ocasiones describe lo que podría considerarse como agencia sin la presencia de un agente concreto. La agencia se conceptualiza como un fenómeno autónomo, desvinculándose del diálogo entre actos agentivos e individuos específicos. De ahí la importancia de incorporar enfoques que también aborden la individualidad y la ecología en niveles pertinentes explorados en este trabajo.

Por otra parte, el paradigma de la emergencia sistémica no aborda conceptos clave como responsabilidad, apropiación o creatividad, dimensiones esenciales que acompañan la reflexión metacognitiva. Gracias a la inclusión de enfoques complementarios que contemplan estas problemáticas, el análisis de datos ha revelado aspectos de agencia receptiva que indican un desarrollo en respuesta a estímulos dialógicos, tanto internos como externos. Igualmente, hemos observado instancias de agencia autogenerada que reflejan procesos de reflexión, asignación y definición de trayectorias por parte del estudiante. Este enfoque integral nos permite una comprensión más completa y matizada de la agencia en el contexto estudiado.

El interés que conlleva centrarse en la agencia no se limita únicamente al conjunto de acciones que el estudiante elige realizar o no, sino que abarca también la manera en que estas acciones contribuyen a la construcción de su identidad como estudiante y como individuo inmerso en sistemas socialmente concebidos que pueden tanto limitar como favorecer la libertad de acción. Todos los estudiantes pueden extraer beneficios al examinar sus propios actos de agencia como parte integral de su proceso de aprendizaje.

En nuestra capacidad como agentes, no disfrutamos de una autonomía completa en nuestras elecciones o en la manifestación de nuestras identidades, ya que ambas están predefinidas por sistemas arraigados en estructuras socialmente concebidas. Estos sistemas, intrínsecos a la sociedad, operan como restricciones que limitan y constriñen nuestra libertad de acción. A pesar de estas limitaciones, la reflexión sobre la agencia emerge como esencial en el contexto actual, y la educación se revela como un terreno intrínseco para explorar este concepto.

Asimismo, considerar y subrayar la importancia de enfocarse en la agencia responde también a un imperativo motivado por la falta de presupuesto en la enseñanza, lo cual exige mucha más autonomía e interacción entre herramientas mediadoras, decisiones informadas y responsabilidad del estudiante. Enseñar y aprender implican una complejidad inherente que va acompañada de riesgos, imprevisibilidad y elecciones. Evadir estos elementos sería equivalente a intentar eludir el propio proceso de aprendizaje. La agencia, en este sentido, se presenta como un componente fundamental en la dinámica educativa actual, desafiando a docentes y estudiantes a reconocer y abrazar la complejidad inherente a la enseñanza y el aprendizaje.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137.
- Archer, M. (2003). *Structure, agency, and the internal conversation*. Cambridge University Press 2003.
- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. En: H. Marsh, R. Craven y D. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning and enabling human potential: Dynamic new approaches* pp.15-49. Information Age Publishing.
- Billett, S. (2011). Subjectivity, self, and personal agency in learning through and for work. En M. Malloch, L. Cairns, K. Evans y B. O'Connor (Eds.) *The Sage Handbook of Workplace Learning* (pp. 60-72). Sage.
- Boonyasana, K. (2020). Learning diary student outcomes assessment: Experimental research in education. *Journal of Critical Reviews* 7(17), 1867-1873. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.17.234>.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (2006) The bioecological model of human development. En R. Lerner y W. Richard (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 795-825). Wiley.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Deters, P. Gaos, X., Miller, E. y Vitanova, G. (2015). *Theorizing and Analysing Agency in Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches*. Multilingual Matters.
- Du, X, Lundberg, A, Ayari, M., Naji, K. y Hawari, A. (2022). Examining engineering students' perceptions of learner agency enactment in problem and project-based learning using Q methodology. *Journal of Engineering Education* 111 (1), 111-136. <https://doi.org/10.1002/jee.20430>.
- Engeström, Y., Nuttall, J. y Hopwood, N. (2022). Transformative agency by double stimulation: advances in theory and methodology. *Pedagogy, Culture and Society*, 30, (1), 1-77. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1805499>.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. y Paloniemini, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-55. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Gao, X. (2010). Autonomous language learning against all odds *System*, 38(4), 580-590. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.09.011>.
- Gilham, B. (2010). *Case Study Research Methods*. Continuum.
- Godwin-Jones, R. (2019) Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. *Language Learning & Technology*, 23(1), 8-25. <https://doi.org/10.10125/44667>
- Hesse-Biber, S. y Leavy, P. (2016). *The practice of qualitative research*. Sage.
- Hiver, P., Larsen Freeman, D., Al-Hoorie, A. y Lowie, W. (2023). Complex dynamic systems and language education: a sampling of current research. *Editorial 4*. <https://doi.org/10.26262/ijce.v4i1.9476>.
- Huang, J. y Benson, P. (2013). Autonomy, agency and identity in foreign and second language Education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36 (1), 7-28. <https://doi.org/10.1515/cjal-2013-0002>
- Johnson, B. y Christensen, L. (2015). *Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage.
- Kayi-Aydar, H. (2019). Language teacher agency: major theoretical considerations, conceptualizations, and methodological choices. En Kayi-Aydar, et al. (eds.): *Theorizing and analyzing language teacher agency* (pp.10-23). Multilingual Matters.
- Kramsch, C. (2012). Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics. *Mélanges*, 33 9-24. <http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique618>.
- Lantolf, J., Thorne, S. y Poehner, M. (2007). Sociocultural theory and second language development. En B. van Patten y J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp.201-224). Routledge.
- Lantolf, J. y Pavlenko, A. (2001). Second language activity theory: Understanding second language learners as people". En M. Breen, (Ed.), *Learner contributions to language learning: new directions in research* (141-158). Pearson.
- Larsen-Freeman, D. (2019). On Language Learner Agency. *The Modern Language Journal* 103, (1), 61-79. <https://doi.org/10.1111/modl.12536>.
- MacIntyre, P., Mercer, S. y Gregersen, T. (2020). Reflections on researching dynamics in language learning psychology. En R. Sampson y R. Pinner (Eds.), *Complexity perspectives on researching language learner and teacher psychology* (pp.15-35). Multilingual Matters. Øverst på formularen
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39 (4), 427-436. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>.
- Reeve, J. y Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary educational psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>



- Van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. En J. Lantolf y M. Poehner (Eds.). *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp.163-186). Equinox.
- Varner, D. y Peck, S. (2003). Learning from learning journals. *Journal of Management Education*, 27(1). <https://doi.org/10.1177/1052562902239248>.
- Warren, A. (2019). Language teacher agency a position analysis. En H. Kayi-aydar (Ed.), *Theorizing and analyzing language teacher agency* (63-81). Multilingual Matters.
- Zavala, M.A. y Castañeda, S. (2014). Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister* 26 (2), 98-104.



## CREANDO UN *BREAKOUT* LITERARIO PARA LA CLASE DE ELE

ISABEL AMPARO PAULO SELVI  
IES Hort de Feliu (España).  
[ia.pauloselvi@edu.gva.es](mailto:ia.pauloselvi@edu.gva.es)

### Resumen

La integración de mecánicas y dinámicas propias de juegos y videojuegos en entornos no lúdicos se practica desde hace tiempo, pero ha sido en los últimos años cuando el fenómeno ha adquirido una dimensión sin precedentes. Dentro de esta metodología, nuestra intención es la creación de un *breakout* para la clase de literatura de ELE. Se trata de un juego aplicado en clase apoyado por unos objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Consiste en una aventura física y mental, ya que el alumnado tiene que poner en marcha una serie de competencias como el pensamiento crítico, el pensamiento lógico-matemático y la capacidad de inferencia, entre otras. Fomenta la creatividad, permite incluir contenido curricular, promueve la colaboración, mejora la competencia verbal, construye pensamiento deductivo y desarrolla el aprendizaje.

Se presenta el *breakout* dentro de una situación de aprendizaje completa para el nivel C1. Mientras se crea un *breakout* se fomenta tanto la práctica lingüística como la literaria y se sientan las bases de lo que constituirá la innovación docente de esta metodología en el aula.

### 1. INTRODUCCIÓN

La gamificación, y en concreto el *breakout* educativo, supone una novedosa metodología de trabajo dentro de las programaciones de aula. El *breakout* permite aumentar la motivación de los estudiantes y crea diferentes ritmos de aprendizaje, además de ser importante para fomentar la creatividad y la imaginación.

El tratamiento del error cuando el alumnado diseña o experimenta el *breakout* es también estimulante, porque no es un fracaso sino un motivo para superarse. En ese sentido, el alumnado va predispuesto de antemano porque sabe que no será penalizado y que encontrará siempre la posibilidad de superar las tareas de manera satisfactoria.

La retroalimentación es también un factor positivo para el estudiante, pues es en tiempo real. Esto permite que el aprendizaje sea significativo desde el primer momento en que el discente se involucra en esta metodología de trabajo. No es una clase magistral unidireccional, sino una dinámica colaborativa donde el estudiante es el protagonista de su aprendizaje. Esta metodología forma parte de una construcción didáctica presentada como reto.

Cuando se analiza el campo de conocimiento de la disciplina de la didáctica de la lengua, uno se percata que esta tiene como objetivo “el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes” (Camps et al. 2010, pág.71). Estos autores también señalan la interrelación entre los saberes lingüísticos y las prácticas sociales para comprender el papel de la Lengua y la Literatura en la construcción del conocimiento. Actualmente, esta disciplina (Didáctica de la Lengua y la Literatura) ofrece perspectivas novedosas que permiten una mayor comprensión de los factores implicados en el proceso del aprendizaje y de la enseñanza.

Ante esta situación cambian los papeles de los discentes y de los docentes, cuando se pretende que el alumnado desarrolle progresivamente las competencias para ser buenos lectores, y sobre todo, si se quiere que adquieran una segunda lengua desde la complicidad literaria. El disfrute del placer de la lectura, el dominio de las habilidades lectoras, el uso de las convenciones literarias para crear sentido a la lectura y la relación de la lectura con el contexto son un claro ejemplo de esa capacitación que se debe trasladar al alumnado de ELE.

Esta visión de la literatura como una forma de comunicación social ha favorecido la formación cognitiva y afectiva del sujeto, pero, además, el uso de una metodología innovadora supone que el estudiante entre a formar parte de los lectores que leen por placer. Esta estrategia favorece un desarrollo de las dinámicas de aula y descubre un camino hacia la animación lectora. Este objetivo en el enfoque comunicativo de la lectura es evidente en la formación de los lectores de ELE, pero también en el fomento de su pensamiento crítico.

## 2. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS

### 2.1. La importancia de la metodología en la innovación docente

El enfoque de una didáctica que tenga en cuenta el disfrute del alumnado por la materia y por el aprendizaje lingüístico-literario ha hecho que se opte por metodologías activas que favorezcan la adquisición de conocimientos de manera lúdica. En la actualidad, con numerosos cambios en la metodología, la innovación docente se presenta como necesaria para construir prácticas educativas significativas (Castillo et al. 2014; Hernández et al. 2016; Marín, 2018; Molina et al. 2018). Esta innovación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje se consolidan mediante la colaboración y comunicación como ejes de los procesos educativos. El concepto de innovación docente se ha ido consolidando desde el punto de vista discursivo, y aunque esta innovación se puede abordar desde muchos enfoques paradigmáticos y modelos, es verdad que se tiende a relacionar la innovación docente con un paradigma evidentemente tecnológico, es decir, que cuando se habla de innovación educativa se vincula a la integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en el aprendizaje académico.

Para que la innovación educativa consiga su objetivo formativo es necesario que se cumplan diferentes aspectos: primero, debe responder a unas necesidades; segundo, debe ser eficaz y eficiente; tercero, debe ser sostenible en el tiempo; y cuarto, debe tener resultados transferibles aunque se haya aplicado en un determinado contexto. En ese sentido, una metodología pensada desde la innovación garantiza la implicación y la complicidad del alumnado (Negre et al. han trabajado este tema y tienen una guía didáctica al respecto de las metodologías activas).

La innovación educativa es importante en cualquier contexto. Fidalgo Blanco (2015) clasifica tres tipos: la innovación institucional, la innovación basada en proyectos I+D+i, y la innovación en el aula. Nuestra atención, como se ha dicho anteriormente, estará centrada en una metodología de aula, concretamente en la clase de literatura para alumnado del nivel C1 de ELE.

### 2.2. Un abanico de posibilidades metodológicas

El docente tiene a su alcance muchas posibilidades metodológicas para trabajar la literatura en sus clases de ELE. La estrategia metodológica que se utilice en el aula será aquella fundamental y adecuada al perfil de su alumnado y nunca debe ser improvisada o muy novedosa si esa no corresponde a las necesidades de sus discentes. Es evidente que el profesor o profesora debe planificar las unidades de programación con situaciones de aprendizaje motivadoras y conocer de antemano los métodos didácticos que más se ajusten para evitar fracasos indeseados o frustrantes por ambas partes. Además, debe ser consciente de que la metodología puede ser diversa en cada una de las situaciones que programe, debe marcar los objetivos que quiere conseguir, cuáles son las competencias que quiere desarrollar (tanto las competencias clave como las específicas) y tener presente los criterios evaluativos.

Las metodologías giran alrededor de teorías de aprendizaje basadas en el conductismo, cognitivism, constructivismo y conectivismo con diferentes actividades (Castejón et al, 2017). Algunas de las metodologías activas enfocan su mirada en un aprendizaje basado en proyectos (ABP) donde los alumnos elaboran proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real, otras metodologías inciden en el trabajo cooperativo donde el alumno es el protagonista e interacciona con los demás para realizar las tareas que se han programado (De la Torre, 2021). El modelo pedagógico de la clase invertida (*Flipped Classroom*) invierte los papeles del docente y del discente, ya que los materiales son estudiados por el alumnado en casa y la clase se convierte en un espacio de debate y de resolución de problemas (Sánchez, 2017). El pensamiento de diseño (*Design Thinking*) es un método que tiene su origen en el diseño y se extrapola al mundo educativo. Se basa en un modelo que permite identificar los problemas individuales de cada alumno y generar la creación y la innovación a través del dibujo (Arias, 2019; Moreno, 2022). Otro aprendizaje innovador lo constituye la metodología basada en el pensamiento (*Thinking Based Learning*) cuya finalidad es la de adquirir destrezas a través de la memorización y trabajando la argumentación para solucionar el problema o la tarea propuesta (Mora, 2021).

Como se está viendo, todo aprendizaje tiene como objetivo la adquisición de conocimiento, el desarrollo de las habilidades y la consolidación de los hábitos de trabajo. En este sentido, un aprendizaje basado en competencias representa un conjunto de estrategias que focaliza y logra esta finalidad. En esta vorágine de metodologías activas se abre paso la gamificación con la integración de dinámicas propias de juegos y videojuegos. Dentro de esta metodología se engloban tanto los *Escapes rooms* como los *Breakouts* educativos.

La idea de esta metodología parte del uso de las técnicas del juego en entornos no lúdicos y con objetivos de aprendizaje establecidos donde no se trata de ganar, sino de aprender. Es decir, no es un mero juego creado, sino una metodología donde se une el aspecto emocional y educativo; en este sentido se puede hablar de los siguientes objetivos propuestos:

- Incrementar la participación del alumnado, además de cambiar su comportamiento y estimular la innovación.

- Incrementar la motivación del alumnado, además de generar experiencias memorables y atender a la diversidad.

En esta metodología se favorece una relación sociocultural y se cubren ciertas necesidades, por ejemplo, permite el trabajo de temas difíciles, desarrolla las destrezas, trabaja los tiempos (tanto de espera como de acción), etc. Como el juego está formado por una narrativa y unas reglas, esto favorece el sistema de habilidades sociales del alumnado.

### 2.3. La gamificación: el *breakout*

El término de gamificación se acuñó en el 2008, pero no se generalizó hasta el 2012 (Contreras y Eguía, 2017, pág.7). Los principios de gamificación fueron descritos por Mark van Diggelen (2012, citado por Contreras y Eguía, 2017, pág.13). Estos principios pueden ser resumidos en 10 puntos:

- Tipos de competición.
- Presión temporal.
- Escasez de elementos para aumentar el reto.
- Puzzles: problemas que indican la existencia de una solución.
- Novedad: los cambios presenten nuevos retos.
- Niveles y progreso.
- Presión social.
- Trabajo en equipo.
- Cualquier cosa puede ser intercambiada por otra.
- Permite añadir elementos que motiven al jugador.

Cuando hablamos de gamificación aplicada al aula, esta es una buena oportunidad de trabajar dentro de un contexto escolar y de programar la materia para los discentes de otra forma metodológica. Para Ramírez (2014), la gamificación es la aplicación de estrategias de juegos en contextos ajenos al juego para adoptar ciertos comportamientos. Marín y Hierro (2013) amplían el concepto porque consideran que es a la vez una técnica, un método y una estrategia que transmite conocimiento y motiva un cambio de comportamiento. Para Contreras y Eguía (2017, pág.15): “Gamificar es pensar en un concepto y transformarlo en una actividad que puede tener elementos de competición, cooperación, exploración y narración y que busca la consecución de objetivos a medida de una organización”. Siguiendo esta estela, Molina et al. (2018) ven la gamificación desde la perspectiva del *Game Thinking*:

Gamificar es plantear un proceso de cualquier índole como si fuera un juego. Los participantes son jugadores y como tales son el centro del juego, y deben sentirse involucrados, tomar sus propias decisiones, sentir que progresan, asumir nuevos retos, participar en un entorno social, ser reconocidos por sus logros y recibir retroalimentación inmediata. En definitiva, deben divertirse mientras se consiguen los objetivos propios del proceso gamificado. (Molina, pág.39).

La gamificación puede aplicarse a cualquier materia para que los estudiantes participen de manera activa (Vázquez-Cano et al., 2020). El objetivo, por tanto, es el de potenciar los componentes del juego y la dinámica psicológica, ya que los estudiantes aprenden de manera colaborativa. En este sentido, la gamificación es una estrategia motivadora en el proceso del aprendizaje, y en este caso, adaptada al aprendizaje del español como lengua extranjera.

#### 2.3.1. Claves para contruir un *breakout*

A la hora de construir un *breakout* se tiene que tener bien clara la planificación y, sobre todo, qué tipo de estructura se elige. Por una parte, existe una estructura lineal donde las pruebas se van sucediendo de manera ordenada y respetando los números naturales. Este tipo de estructura es sencilla y no requiere ningún tipo de soporte externo para la realización de las pruebas que deben ser intuitivas, asequibles y fáciles de llevar a cabo. Por otra parte, existe una estructura compleja que sigue un itinerario y requiere soporte externo, es decir, el alumnado necesita algunas pistas para resolver el enigma y superar la prueba. Con este tipo de estructura, el docente puede aumentar la complejidad de las pruebas si tiene bien diseñados los soportes o las ayudas, porque si no lo hace así, puede suceder que el discente se sienta defraudado y afloren los sentimientos de desesperanza ante la adversidad.

Las ayudas o pistas pueden también restar puntos, así los discentes verán que requiere concentración y trabajo colaborativo para ir solucionando las tareas y no caerán en la tentación de solicitar pistas en demasía. Este tipo de ayudas pueden realizarse a través de *Google Form*, páginas externas o URL, documentos pdf que se suben a la web, redirigir a otras páginas web, crear cubos de información con realidad aumentada, y un sinfín de posibilidades.

Para crear un *breakout* se tiene que tener presente la gestión del tiempo, pues a través de él se debe mantener la presión y la tensión, para que el alumnado no decaiga en el ritmo y esté motivado en la resolución de los enigmas planteados. Sobre todo hay que calcular el tiempo de cada prueba y tener presente la heterogeneidad: no se pueden diseñar muchas pruebas largas y difíciles de manera continuada. En todo momento se deberán adaptar las pruebas al nivel de competencia del discente de ELE.

La duración óptima podría oscilar entre 60 a 90 minutos, pero si las clases son de menos tiempo se deberá reducir a 45 o 60 minutos. En *Youtube* se pueden encontrar muchos vídeos con cuenta atrás<sup>1</sup> para ajustarlo al *breakout*, e incluso se puede crear uno nuevo<sup>2</sup>.

La narrativa es la parte esencial del *breakout*, por eso es aconsejable una introducción con un vídeo motivador. Hay ciertos programas o aplicaciones que se pueden utilizar para esta finalidad (crear un *Powerpoint*, la aplicación del *Spreaker studio*, la herramienta de *Utellstory*, la plataforma digital *Voice Thread*, una web que genera videos con plantillas y exportarlo a *Youtube* como es *Powtoon*, etc). Si el docente tiene más tiempo puede incluso utilizar imágenes propias retocadas.

Como la narrativa es el hilo conductor del *breakout*, se puede generar además todo un sinfín de pruebas a través de elementos, como por ejemplo un ticket de transporte, una noticia generada en un periódico de tirada local, nacional o internacional, una entrada para un baile, un concierto, un partido de fútbol, un musical... todo ello adaptándolo a la idea que se quiere generar y para construir la trama.

Lo aconsejable es crear identidades falsas con personajes que han desaparecido o enigmas por resolver a través de pistas falsas: un mensaje solicitando el rescate donde se puede incluir generadores de conversaciones grabadas. Si la narrativa transcurre en otro espacio y en un tiempo muy alejado de nuestra actualidad se puede recurrir a carteles de búsqueda, a mensajes encriptados en lugares recónditos, mensajes iluminados y pergaminos para los enigmas que solamente se pueden encontrar si son verdaderamente aventureros. También se pueden generar mapas para encontrar las pistas o planos del transporte interurbano donde suceden los acontecimientos. Incluso se pueden hacer fotomontajes y *gifs* para hacer la trama más interesante y divertida<sup>3</sup>.

Una vez establecida la trama es importante la tipología de las pruebas. Tienen que ser motivadoras para que el alumnado mantenga el interés en todo el desarrollo del *breakout*, además de variadas, ya que servirán también como instrumentos evaluadores, y sobre todo realizables en el tiempo que se han marcado. Se puede pensar en pruebas que escondan mensajes a través de *puzzles*<sup>4</sup>, sopa de letras y crucigramas<sup>5</sup>, generadores de laberintos<sup>6</sup>, webs con codificadores de colores o de espejo<sup>7</sup>, poemas acrósticos, fotografías, o también generadores de videojuegos<sup>8</sup>. La realidad aumentada y virtual puede formar parte de algunas de las pruebas, por ejemplo con *Coespaces*, *WallaMe*, *Phonopaper* o *Merge Cube*.

Finalmente, una vez creadas las pistas y el desarrollo de la trama, hay que pensar muy bien los criterios de evaluación con los instrumentos pertinentes y adecuados al nivel de lengua y a los conocimientos literarios que tengan que tener los discentes de ELE.

<sup>1</sup> Vídeo con cuenta atrás de 45 minutos: <https://www.youtube.com/watch?v=hrbc1PuJhgQ>

Vídeo con cuenta atrás de 60 minutos: <https://www.youtube.com/watch?v=Uis9LMziSt8&t=25s>

<sup>2</sup> Vídeo: <https://vimeo.com/128008873>; Diferentes timers para distintos grupos a la vez: <https://rb.gy/hz3srf>;

Contador online que se puede generar de manera personalizada y que contiene penalización en caso de respuesta incorrecta por parte del alumnado:

<https://learninglegendario.com/contador-online-escape-room-educativa/>;

Reloj con cuenta regresiva personalizable que se puede insertar en cualquier web:

<https://www.timeanddate.com/clocks/freecountdown.html>;

Contador online personalizable con forma de bomba con contraseña y penalización por error: <https://berickcook.itch.io/fullscreen-bomb-countdown>;

Web con distintos cronómetros: <https://www.classtools.net/timer/>

Apertura de caja fuerte con tiempo: [http://www.flashkit.com/movies/Utilities/Time/Bomb\\_Cou-Damien\\_L-9449/index.php](http://www.flashkit.com/movies/Utilities/Time/Bomb_Cou-Damien_L-9449/index.php)

<sup>3</sup> Webs para simular tickets de avión: <http://omatic.musicairport.com/>

Webs para crear periódicos con noticias falsas: <https://www.fodey.com/generators/newspaper/snippet.asp>

Web para *gifs* con texto de máquina de escribir: <http://wigflip.com/screedbot/es/>

Web para generar plano de ciudad fantástica: <https://watabou.itch.io/medieval-fantasy-city-generator>

Web para generar fotomontajes: <https://m.photofunia.com/>

<sup>4</sup> Web para generar *puzzles*: <https://puzzle.org/>; <https://im-a-puzzle.com/>;

<sup>5</sup> Web para generar crucigramas: <https://crosswordpublisher.com/>;

<https://worksheets.theteacherscorner.net/make-your-own/word-search>

<sup>6</sup> Generador de laberintos: <https://laberintos.onlinegratis.tv/generador-laberinto-para-imprimir/>

<https://www.olesur.com/educacion/generar-laberintos.asp>

<sup>7</sup> Codificadores: <https://www.instructables.com/Best-Codes/>; <https://www.traductormorse.com/>;

<https://eduescaperoom.com/codificador-de-colores/>

<sup>8</sup> Mensajes codificados: <https://www.askix.com/mensaje-secreto-en-audio.html#title>

[www.acrosticpoem.org](http://www.acrosticpoem.org)

### 3. UN BREAKOUT PARA LA CLASE DE LITERATURA DE ELE

La aplicación del *breakout* que se propone es para una clase de ELE de nivel C1 donde el alumnado ya es capaz de tener una competencia lingüística para descifrar los mensajes y resolver las pruebas. Antes de empezar es necesario que se haya hecho una lectura previa de la obra, en este caso los discentes leerán los primeros capítulos de la novela negra *Ful* de Rafa Melero Rojo. El autor es un policía en activo que escribe generalmente sobre casos ocurridos de su trabajo, por tanto, su estilo se inscribe en el género de la novela negra creando un retrato psicológico de los personajes con un lenguaje directo y un uso de la primera persona como técnica narrativa. *Ful* es un buscavidas de poca monta que consigue el botín de unos narcos cuando atraca un banco, a partir de ahí se desarrollan una serie de peripecias con final feliz. El espacio donde se sitúa la acción es urbano y la historia relatada sirve también como crítica social.

Para desarrollar un *breakout* se puede elegir cualquier obra íntegra o bien una selección de capítulos de una novela, una selección de poemas, microrrelatos, cuentos o cualquier tipo de género literario que se crea conveniente para llevarlo al aula. Los pasos que hay que seguir para aplicarlo son cuatro básicamente:

- El diseño de los elementos.
- La selección de los recursos y las pruebas.
- La aplicación del proyecto.
- La evaluación del proyecto.

Para el diseño del *breakout* lo más aconsejable es elaborar una ficha que contenga una serie de aspectos: primero, el título del *breakout* (“Jugando a detectives”); segundo, los objetivos que se quieren realizar (comprender la novela de *Ful* a través de su género literario, fomentar la comunicación interactiva, plantear retos alcanzables para mejorar la cooperación y colaboración); tercero, la duración del proyecto (en este caso, 60 minutos); y cuarto, el nivel competencial de los discentes para adaptar las pruebas (discentes de un nivel de C1, anexo 1).

Antes de pensar en la selección de recursos digitales y en el desarrollo de las pruebas, hay que tener bien presente la narrativa, en este caso el relato de *Ful* presenta a un buscavidas desgraciado que encuentra su estabilidad laboral, por puro azar, al final de la obra.

Los recursos deben ser los pertinentes a la trama, es decir, adaptados a la creación de las pruebas. En este caso de *Ful* se inició con un vídeo introductorio que ya contenía una pista sobre el personaje protagonista y que correspondía al trailer de *Pulp Fiction*, película estadounidense de 1994 de Quentin Tarantino. Además, la primera prueba venía acompañada con un mensaje de audio y otro mensaje encriptado que los discentes debían descifrar para pasar a la siguiente prueba. Una vez superada, el alumnado llegaba a una página donde había puertas, si habían elegido una de las ruedecillas de la puerta adecuada, les llevaba a la reseña de la obra. El siguiente paso era un laberinto que llevaba a una página de *Internet* con la biografía del autor de *Ful*. Otro enigma por resolver era la afición del personaje, si habían leído la obra sabían que era la pasión por el cómic. Tecleando en el margen derecho se abría un recurso audiovisual para que los alumnos identificaran el texto multimodal.

Se requiere, por tanto, una diversidad de recursos con elementos motivadores para que el alumnado progrese y no desfallezca en el intento<sup>9</sup>.

Para la aplicación del *breakout* se tuvo en cuenta la infraestructura del centro, ya que la actividad necesita de un aula que tenga ordenadores o que los discentes compartan el suyo propio. Se organizó el *breakout* en grupos de cuatro estudiantes ya que las pruebas a veces necesitaban controlar diversos aspectos y era conveniente superarlas en un límite de tiempo. Todo el proyecto se realizó a través de *Genially* básico que permite tanto la creación de candados y otros elementos con enlaces a páginas web, como el mismo desarrollo del *breakout* de manera gratuita. Existe también una versión *Genially premium* para complicar algunos enigmas, pero no es imprescindible, y la versión básica es suficiente para progresar en la trama y en los objetivos de la narrativa, además este programa es adecuado para el discente porque es muy intuitivo. El *breakout* que se realizó tuvo dos partes diferenciadas para aplicar los conocimientos tanto del género narrativo como del discurso literario de manera lúdica.

<sup>9</sup> Véase la primera parte en el *Genially*: <https://view.genial.ly/6245b736aadb7f00123a4e13/interactive-content-breakout-ful>. Para visualizar la segunda diapositiva es la siguiente contraseña: FulcomoTravolta. El número de los triángulos es 24. El tercer número es el 6. La Clave para el candado digital es el número 246. Después se llegará a las puertas, entonces, se elegirá la puerta número 2.



Figura 1. Creación del *breakout* de literatura para ELE.1ª parte. Fuente propia.



Figura 2. Creación del *breakout* de literatura para ELE.2ª parte. Fuente propia.

Los enigmas que van resolviendo siempre tienen que tener un hilo conductor con el desarrollo del cuerpo argumentativo de la novela para que les sirva siempre de anclaje, por ejemplo, una vez resueltos los primeros enigmas había cuestiones de detalle de la trama, de los personajes principales o secundarios, del espacio y del tiempo en que se desarrollaban los acontecimientos, pero también se abría paso a cuestiones teóricas sobre técnica narrativa, costumbres de la sociedad barcelonesa, crítica de las clases sociales retratadas. Por ejemplo, se insertaba una noticia del robo en un periódico ficticio para que los alumnos de manera interactiva buscaran información cercana de una noticia de similar contenido (<https://elpais.com/espana/2023-07-06/la-policia-mata-de-un-disparo-al-atracador-de-un-banco-en-burgos-con-un-botin-de-6000-euros.html>), se daban pistas para averiguar cuáles podían ser las características básicas de la novela negra y los pasos para escribir una ([https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/como-se-escribe-una-novela-negra-se-puede-freir-un-huevo-sin-romperlo--0/html/ffe3fe12-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_1.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/como-se-escribe-una-novela-negra-se-puede-freir-un-huevo-sin-romperlo--0/html/ffe3fe12-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html)). Después, se iniciaba la caracterización del contexto barcelonés a partir de esta página web (<https://www.barcelonasiempre.com/es/costumbres>) y se pedía al alumnado que elaboraran una lista de costumbres locales que reflejaba la novela y la diferenciaran de otros lugares.

Para tratar la caracterización de las clases sociales, los discentes tenían que leer una noticia en el periódico (<https://www.epe.es/es/activos/20240109/clase-baja-media-alta-estatus-social-espana-salarios-sueldos-dv-96710232>) y elaborar una lista con diferencias y similitudes entre las clases sociales. Todo ello, a través de enlaces que tenían en las páginas gamificadas del programa *Genially*. Las últimas tareas consistían en crear una historia con un personaje similar al protagonista y en elaborar un texto expositivo-argumentativo sobre el destino final de Ful.

La evaluación del *breakout* fue la parte más costosa y también la más interesante, porque, por una parte, se evaluaba el proyecto a través de una rúbrica donde figuraban tanto los problemas que habían surgido como sus soluciones; pero, por otra parte, se constataba si los discentes habían superado satisfactoriamente las pruebas y habían alcanzado tanto los objetivos como las competencias que se habían establecido previamente (anexo 2). Se propuso una escala de valoración de esta situación de aprendizaje con cuatro descriptores vinculantes (anexo 3). El profesorado puede elaborar una lista de control en la que puede aparecer el nivel de adquisición de las com-



petencias específicas que está marcado por los criterios de evaluación e incluye también los saberes básicos que tendrá que aplicar para la consecución de las competencias. Se debe evaluar siguiendo las pautas apropiadas a las finalidades educativas propuestas, garantizando siempre la coherencia interna del diseño curricular.

Una fórmula que dio buenos resultados fue la práctica autoevaluativa del ticket de salida. Se basa en el paso de una encuesta a través de un breve cuestionario que cumplimenta el alumnado al finalizar el *breakout*, de esta forma también hay retroalimentación para el docente, pues el alumnado valora su trabajo y el de los demás con objetividad (anexo 4). Es aconsejable que las diferentes pruebas resueltas lleven premios que pueden ser de diferente tipo, por ejemplo un certificado o un mensaje de valoración positiva:



Figura 3 y 4. Ejemplos de premios para el *breakout*. Fuente propia.

Finalmente, como otro instrumento evaluativo se utilizó la rúbrica (anexo 5) para marcar el grado de adquisición de las competencias clave y una valoración general. Como ejemplo de ciertos datos obtenidos en relación con el grado de satisfacción de la actividad, se ofrece una gráfica (anexo 6). Durante todo el proceso se llevó a cabo una evaluación formativa a partir de la rúbrica como herramienta en forma de matriz donde se explicitaron tres elementos: escala de calificación, aspectos para valorar y criterios de evaluación. De esta manera, se proporcionaba al docente una guía objetiva, tanto cualitativa como cuantitativa, de los niveles de logro del alumnado.

#### 4. CONCLUSIONES

La innovación en metodologías didácticas se erige como una manera rápida, sencilla y eficaz para mejorar el aprendizaje, y en concreto para desarrollar un aprendizaje lingüístico-literario para una clase de ELE.

Las dinámicas, los procesos y los componentes del *breakout* son fundamentales para desarrollar una metodología activa que intensifica la motivación por el aprendizaje y permite que el alumnado esté más predispuesto a aprender y asimilar los conocimientos. Los discentes participan activamente y superan distintos niveles de dificultad, con pruebas adaptadas a su contexto y a su perfil. Estos desafíos requieren la aplicación de habilidades cognitivas como la lógica, la creatividad y la cooperación.

Las ventajas de esta metodología son evidentes. Por una parte, favorece que el alumnado adquiera los conocimientos, mejora el pensamiento lógico ya que se enfrenta a un reto educativo y fomenta que sea competente digitalmente. Por otra parte, incentiva las relaciones sociales, estimula la constancia y la resistencia, además de ofrecer una retroalimentación inmediata entre discente y docente.

El *breakout* rompe la dinámica de aula tradicional y se adapta al contexto del alumnado de una clase de literatura de ELE, porque es también una herramienta metodológica efectiva que combina la diversión del juego con los objetivos educativos marcados, y en consecuencia, el proceso de aprendizaje es más agradable y significativo.

Este enfoque pedagógico busca que el aprendizaje sea más activo, participativo y atractivo para los estudiantes. Cuando se aplica a una clase de literatura, como en este caso, se puede lograr que los discentes se involucren de una manera más efectiva en la lectura, en el análisis y la apreciación tanto del género de la novela negra como de su autor, además de aumentar el compromiso de los estudiantes y mejorar la comprensión de los textos literarios.

La didáctica de la literatura en español para extranjeros requiere flexibilidad y creatividad, por ello es aconsejable que los textos sean accesibles tanto desde el punto de vista del léxico como de la complejidad gramatical. El *breakout* que se ha creado se adapta bien al progreso del alumnado, además proporciona un contexto histórico y literario para comprender mejor el significado de la obra *Ful* de Rafa Melero.

El *breakout* no sigue el modelo de presentación lineal de la clase y permite el desarrollo de habilidades y destrezas, además, favorece la capacidad de resolución de conflictos y la toma de decisiones. El uso de metodologías activas deberían estar presentes durante el proceso educativo, adaptándose su uso a las necesidades educativas.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera Castillo, A., Fúquene Lozano, C. A., & Ríos Pineda, W. F. (2014). *Aprende jugando: el uso de técnicas de gamificación en entornos de aprendizaje*. IM-Pertinente, 2(1), 125-143.
- Hugo Arias Flores, H. (2019). Innovación educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking. *Hamut'ay*, Vol. 6, N° 1, 82-95.
- Camps, A et al. (2010). La didáctica de la lengua y la literatura. *Textos. Didáctica de la Lengua y la literatura*, N° 55,71-80.
- Castejón, J.L et al. (2017). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones para el Profesorado de Educación Secundaria*. Editorial Club Universitario.
- Contreras, R., & Eguía, J. (2017). *Experiencias de gamificación en aulas*. InCom-UAB Publicacions.
- De la Torre, B. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos. Estudio de caso sobre el potencial del método como modelo de enseñanza-aprendizaje en educación secundaria*. Universidad de Valladolid.
- Fidalgo Blanco, Á. (2015). *Tres tipos de innovación educativa que debe conocer pero nunca mezclar – Innovación Educativa*. Disponible en la página web: <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2015/06/18/tres-tipos-de-innovacion-educativa-que-debe-conocer-pero-nunca-mezclar/>
- Hernández, S. Z., Mena, R. A., & Ornelas, E. L. (2016). Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(6), 315-325.
- Marín, I. (2018). ¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación. Paidós Educación.
- Molina-Carmona, R. et al. (2018). *Guía para la gamificación de actividades de aprendizaje*, *Actas de las Jenui*, Vol. 3, 39-46.
- Mora Jaureguialde, B. (2021). *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento*. Vol. 1,1-242.
- Moreno-Morilla, C. (2022). *Buenas prácticas de metodologías activas en el aula: Una revisión crítica*, 65-74.
- Negre, C. y Carrión, S. (2020). *Desafío en el aula: Manual práctico para llevar los juegos de escape educativos al aula*. Paidós Educación.
- Ramírez, J.L. (2014). *Gamificación: mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. SC Libro.
- Sánchez Cruzado, C. (2017). *Flipped classroom. La clase invertida, una realidad en la facultad de ciencias de la educación de la universidad de Málaga*. Universidad de Málaga.
- Vázquez-Cano, E., Sevillano García, M.L. y Trillo, P. (2020). Gamificación en la enseñanza primaria y secundaria. Análisis de su incidencia educativa, *La tecnología como eje del cambio metodológico*. UMA Editorial, 1091-1095.

## 6. ANEXOS

### Anexo 1. Competencias literarias en el MCER

En el nivel C1 del *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) se espera que el alumnado tenga un nivel avanzado y deben demostrar una amplia gama de competencias literarias:

<b>Comprensión de lectura avanzada</b>	Los estudiantes de nivel C1 deben ser capaces de leer textos literarios de cierta complejidad con facilidad. Deben ser capaces de comprender la trama, los personajes, los temas y los matices del texto sin dificultad excesiva.
<b>Análisis literario</b>	Los estudiantes deben ser capaces de analizar textos literarios en profundidad. Deben ser capaces de identificar elementos como la estructura narrativa, el simbolismo, la caracterización y el estilo del autor.
<b>Expresión escrita avanzada</b>	Deben ser capaces de escribir textos literarios de cierta extensión y complejidad.
<b>Comprensión de subgéneros literarios</b>	Deben estar familiarizados con una variedad de géneros literarios, como novela, poesía, teatro, ensayo, cuento corto, entre otros, y ser capaces de identificar las características específicas de cada uno.
<b>Conciencia literaria</b>	Deben ser capaces de comprender y apreciar las diferencias estilísticas y temáticas entre autores y períodos literarios diferentes.
<b>Discusión literaria</b>	Deben ser capaces de participar en discusiones y debates sobre textos literarios, argumentando sus opiniones y puntos de vista de manera coherente.
<b>Conocimiento cultural y contextual</b>	Deben tener un conocimiento sólido de la historia literaria y cultural del país en el que se habla la lengua, así como la capacidad de relacionar los textos literarios con su contexto histórico y cultural.
<b>Traducción literaria</b>	Deben ser capaces de traducir textos literarios de un idioma a otro, manteniendo la esencia y el estilo del original.
<b>Creación literaria</b>	Pueden ser capaces de producir obras literarias propias en el idioma, como escribir poesía, relatos, obras de teatro o ensayos.
<b>Valoración crítica</b>	Deben ser capaces de emitir juicios críticos de las obras.

**Anexo 2.** Cuestionario de valoración de la metodología (marcar con una cruz y valorar del 1 al 5 siendo el 5 la calificación mayor).

	SÍ	NO	VALORACIÓN (1 A 5)
¿Se han obtenido los objetivos?			
¿La metodología ha sido la adecuada?			
¿Se han diseñado las actividades adecuadas para la adquisición de conocimientos?			
¿Se realizan pruebas de evaluación continua de los contenidos impartidos en esta metodología?			
¿Con esta metodología se consigue un mejor rendimiento académico?			

**Anexo 3.** Escala de valoración de la situación de aprendizaje con el *breakout*

<b>FUL: Jugando a ser detectives</b>	<b>Sí</b>	<b>En gran medida</b>	<b>En cierta medida</b>	<b>No</b>
El alumno/-a ha reconocido la intriga y ha seguido correctamente las pistas.				
El alumno/-a ha sido capaz de identificar el género literario y se han cumplido los objetivos marcados.				
El alumno/-a ha evidenciado que comprende y aplica conceptos.				
El alumno/-a ha demostrado un compromiso activo y ha realizado dentro de plazo establecido las diferentes tareas del breakout				

**Anexo 4.** Ticket de salida para la autoevaluación del *breakout*

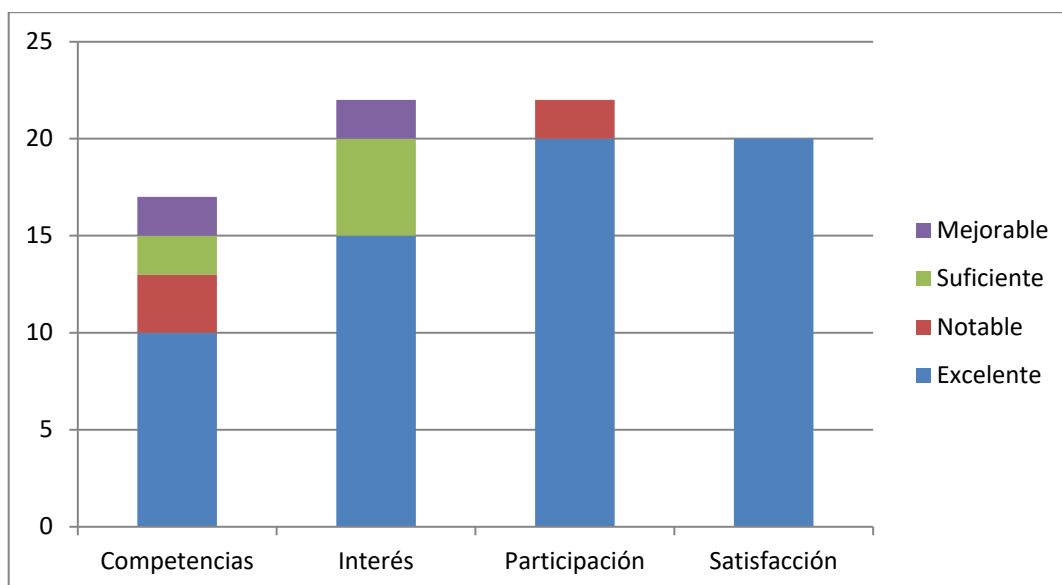
Escribe 2 aspectos de los que has trabajado en el <i>Breakout</i> que te gustaría repetir en otra ocasión. Escribe un aspecto del trabajo que no te haya satisfecho.	Enumera lo que mejor has aprendido. Enumera lo que te queda pendiente por aprender de la sesión del <i>Breakout</i> .

**Anexo 5.** Rúbricas evaluativas

<b>Grado de adquisición de las competencias literarias</b>
<b>Grado de cooperación con los compañeros y las compañeras</b>
<b>Interés del alumnado</b>
<b>Participación activa</b>
<b>Iniciativas voluntarias</b>
<b>Conocimientos previos</b>
<b>Conocimientos adquiridos</b>
<b>Grado de satisfacción</b>

ASPECTOS	4	3	2	1
<b>Identifica y explica la diferencia entre géneros literarios. Identifica y comprende la novela negra. Ponderación 30%</b>	Identifica y explica la diferencia entre géneros literarios y sabe identificar y comprender la novela negra.	Identifica casi siempre pero duda en la explicación. Identifica la novela negra pero no la comprende totalmente.	Raramente identifica los géneros literarios. Tiene problemas para identificar la novela negra.	Tiene muchas dificultades en la identificación y explicación de los géneros literarios. No diferencia la novela negra.
<b>Identifica y explica todas las pruebas y misiones. Las realiza de manera satisfactoria. Ponderación 30%</b>	Identifica y explica todas las pruebas de manera satisfactoria.	Identifica y realiza las misiones pero no las explica adecuadamente.	Identifica y tiene dificultad en la realización de las pruebas. Necesita instrumentos de apoyo.	Identifica pero no acaba las misiones, aunque tenga instrumentos de apoyo.
<b>Identifica y comprende el análisis de los personajes y la técnica narrativa. Ponderación 20%</b>	Identifica y comprende todo el análisis de los personajes así como la técnica narrativa utilizada.	Identifica pero comprende parcialmente el análisis de personajes y la técnica narrativa.	Identifica pero no comprende el análisis de los personajes y tiene dificultad en la técnica narrativa.	Tiene dificultades para comprender el análisis de personajes y la técnica.
<b>Muestra interés en participar en las tareas propuestas del breakout y su actitud es favorable. Ponderación 20%</b>	Siempre muestra interés en participar en las tareas y su actitud es favorable.	Casi siempre muestra interés en participar y su actitud es favorable.	A veces muestra interés en participar en las tareas pero su actitud es desfavorable.	No muestra interés en participar en las tareas propuestas y su actitud no es favorable.

Anexo 6. Encuesta realizada en una clase de 22 alumnos





# EL ROL DEL *FEEDBACK* FORMATIVO E INTERACTIVO EN LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA PRODUCTIVA EN ELE

CLAUDIA M. VILLAR

*Departamento de Lenguas Romances (Romanisches Seminar)*

*Universidad de Mannheim (Alemania)*

[cvillar@mail.uni-mannheim.de](mailto:cvillar@mail.uni-mannheim.de)

## Resumen

La eficacia del *feedback* formativo e interactivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras es un tema que ha sido objeto de especial atención en la investigación aplicada. Este trabajo, enmarcado en una perspectiva que integra la didáctica de las lenguas extranjeras basada en los géneros textuales y aportaciones de la teoría sociocultural, presenta aspectos seleccionados de una experiencia didáctica llevada a cabo en un aula universitaria de español como lengua extranjera (ELE). En tal sentido, se abordan algunos planteamientos teóricos en torno a la evaluación de la competencia discursiva en ELE como acto de comunicación y aprendizaje, destacándose el rol central del *feedback* formativo e interactivo en el ámbito de la universidad. A modo de ejemplificación, se describe el recorrido didáctico de un curso de expresión oral y escrita (B2); las instancias de evaluación procesual previstas, la caracterización de los ciclos de *feedback* practicados tras la realización de tareas de expresión oral y escrita, así como su alcance en un grupo de estudiantes universitarios alemanes de ELE. El análisis de los materiales recopilados y la reflexión sobre la experiencia recogida alientan la idea de la incorporación del *feedback* interactivo, graduado y dialógico en el aula de ELE. Esta práctica no solo actúa como andamiaje para el aprendizaje, sino que facilita, al mismo tiempo, la autonomía del alumnado universitario.

## 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación constituye un tema omnipresente en las prácticas pedagógicas, más allá de los ámbitos, los contenidos impartidos y los participantes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, cuando vemos la mirada hacia la evaluación de la competencia discursiva en ELE en el contexto universitario, no resulta difícil comprobar que en la práctica, la distancia entre evaluación y calificación se estrecha, la elaboración de exámenes al finalizar el semestre constituye una carrera contra el tiempo y la aplicación de criterios adecuados corre el riesgo de limitarse a unas pocas categorías recurrentes, independientemente de variables como la tarea oral o escrita, el género textual, el nivel, los propósitos de la asignatura, entre otros aspectos.

En este contexto, marcado fuertemente por variables institucionales, la incorporación de prácticas efectivas de retroalimentación y aprendizaje mediado, constituye una vía promisoriosa para afrontar las limitaciones mencionadas, así como facilitar la autonomía del estudiantado de lenguas extranjeras (LE).

En este artículo, se exponen los fundamentos conceptuales, la caracterización y ejemplificación desde la *praxis*, así como algunos resultados derivados de una experiencia didáctica centrada en la evaluación de la competencia discursiva productiva (oral y escrita), llevada a cabo en un aula universitaria de ELE en Alemania.

En el siguiente apartado, se abordan de manera concisa los pilares teórico-metodológicos de dicha experiencia. Esta combina esencialmente la didáctica de las lenguas extranjeras basada en los géneros textuales, así como aportaciones de la teoría sociocultural (TS) (Vygotski, 1979) y del aprendizaje mediado (Feuerstein, 1991). Asimismo, se concibe la evaluación de la competencia discursiva en ELE como acto de comunicación y aprendizaje (Atienza, 2018; 2020), destacándose el rol central del *feedback* formativo e interactivo (Bailini, 2020a, 2020b; Fernández, 2022) en el ámbito de la universidad, como eje que articula los aportes y herramienta central de la *praxis*.

A continuación, a modo de ilustración, se hace alusión al recorrido didáctico, las instancias de evaluación y los ciclos de *feedback* practicados en el marco de un curso universitario de expresión oral y escrita (B2) en ELE. Además, se presentan algunos comentarios relevantes de los estudiantes alemanes vinculados al tema que nos ocupa.

Por último, se incluyen consideraciones finales derivadas de la experiencia recogida.

## 2. APROXIMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA. CONCEPTOS CLAVES

Como ya se anticipara, en este apartado se hace una breve alusión a los tres pilares que constituyen el marco teórico-metodológico de la experiencia didáctica. Tal como se puede apreciar en el siguiente esquema (figura 1) el *feedback* formativo e interactivo (FFI) se concibe como un eje que articula las perspectivas teóricas subyacentes y opera al mismo tiempo como herramienta didáctica central en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de una LE.

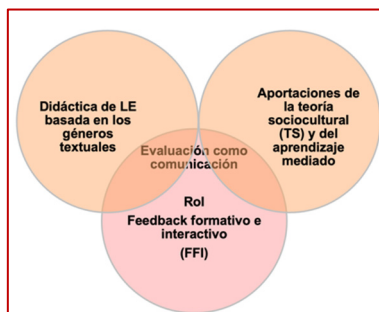


Figura 1. Aproximación teórico-metodológica.

### 2.1. Didáctica de ELE basada en los géneros discursivos

La comunicación e interacción humana tiene lugar en forma de textos, “ocurrencias comunicativas que cristalizan en patrones de comportamiento comunicativo llamados géneros (clases de textos) orales, escritos y multimodales” (Eckkrammer y Villar, 2020, p. 179).

El enfoque de la lingüística textual considera a los géneros discursivos<sup>1</sup> como fórmulas de rutina multimodales a nivel del texto, a partir de las cuales será moldeada la competencia textual. Son entidades primariamente psíquicas, están basados en procesos psíquicos y, en tanto productos, son el resultado de procesos mentales (Ciapuscio 2012, p. 91). Constituyen representaciones compartidas por una comunidad de hablantes (Swales, 1990) ligadas a realizaciones textuales con cualidades prototípicas en las distintas dimensiones; han sido establecidos social, cultural e históricamente; se caracterizan por una estabilidad relativa, ya que se hallan en constante evolución dando lugar a procesos de hibridación y surgimiento de nuevos géneros (Ciapuscio 2021b, p. 543).

Dichos géneros, son muestras de una categoría o género de textos, pueden describirse y explicarse en términos de agrupaciones a partir de rasgos de parentesco; *colonias* (Bathia, 1993), topologías (lingüística sistémico funcional), familias de géneros, p.ej. tipos de informe (anual, de prensa, de viaje, de investigación, etc.); identificándose zonas de solapamiento (Ciapuscio, 2021a; 2021b). Las tipologías textuales (clasificación científica de textos): multidimensionales, orientación prototípica, flexibles, abiertas (p. ej. Adam, 1992; Heinemann y Viehweger, 1991), así como las secuencias textuales —narración, descripción, argumentación, explicación, diálogo— (Werlich, 1975; Adam, 1992) resultan de gran relevancia para la didáctica de las LE. Tal como se afirma en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*<sup>2</sup> (Instituto Cervantes, 2007), “los géneros discursivos o textuales representan un amplio campo de posibilidades, dada la flexibilidad de integración y fragmentación de sus componentes” (p. 321), esto es, la estructura textual global, las secuencias discursivas o macrofunciones, así como los elementos constituyentes de la microestructura.

Esta realidad y complejidad textual adquiere gran relevancia cuando se trata de comprender o producir textos en LE. Para el hablante, los géneros “...funcionan como moldes que contextualizan sus palabras” (Loureda Lamas, 2009, p. 32); se trata de “modelos de unidades de comunicación” necesarios para la interpretación y producción textual (Sánchez Abchi, 2015, p. 114).

En el marco de una pedagogía basada en los géneros (*genre-based literacy pedagogy*), concebidos como formatos textuales relativamente estables, estos funcionan como instrumentos o modelos psicolingüísticos, constituyen una herramienta de análisis, son vehículo de comunicación y objeto de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Las principales líneas de trabajo están representadas por la Escuela de Sydney (Martin y Rose, 2008; Rose y Martin, 2012) y el modelo didáctico de género (Dolz y Schneuwly, 1997; Dolz y Gagnon, 2008/2010) de la Universidad de Ginebra. Se trata de una perspectiva de gran impacto internacio-

<sup>1</sup> Para una revisión exhaustiva de la definición se recomienda: Ciapuscio, 2021a; 2021b; Eckkrammer, 2021. Acerca del estado de la cuestión sobre la investigación en géneros de discurso y evaluación de la competencia discursiva véase: López Ferrero y Rose, 2022.

<sup>2</sup> En adelante PCIC. Acorde con el Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) (Consejo de Europa, 2001/2002) y el Volumen complementario del MCER (Consejo de Europa 2020/2021), el PCIC destaca la relevancia de esta perspectiva con la inclusión del inventario específico 7 “Géneros discursivos y productos textuales” organizado en tres apartados: 1.-inventario de géneros de transmisión oral y escrita; 2.-muestras de géneros o ejemplos, analizados a partir de los elementos que constituyen la estructura textual global; 3.-macrofunciones.



nal de aplicación de los estudios discursivos al aprendizaje de la L1, educación bilingüe o de LE/L2 (López Ferrero y Rose, 2022, p. 513).

Esta perspectiva didáctica resulta particularmente relevante para el aula universitaria de ELE, ya que viabiliza la construcción de la competencia discursiva —eje vertebrador de la competencia comunicativa—, la cual permite interpretar y producir textos satisfactoriamente de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas de los géneros que los conforman (López Ferrero y Rose, 2022). Facilita de este modo el acceso y dominio de las leyes del discurso y las de los géneros discursivos, permite capitalizar los conocimientos genéricos y metagenéricos de la L1 y de las lenguas adicionales contribuyendo al plurilingüismo (Eckkrammer y Villar, 2020, p. 181). Además, dado su carácter transversal, resulta necesaria no solo para comunicarse eficientemente e incorporarse a una comunidad de hablantes, sino también para propulsar la formación y el desarrollo profesional en la LE.

La conveniencia de este enfoque didáctico en el ámbito de la universidad, reside, entre otros, en que permite identificar y seleccionar de forma fundada aquellos géneros que son relevantes o apropiados según el currículo y objetivos de la formación —textos especializados— en ELE, diferenciar modelos tipológicos de referencia, establecer gradualidad, esto es, una progresión de acceso a los mismos —receptiva y productiva— de acuerdo al nivel de competencia lingüística, necesidades de aprendizaje en la LE y del ámbito profesional futuro en ELE.

## 2.2. Aportaciones de la teoría sociocultural (TS) y del aprendizaje mediado

La teoría sociocultural (TS) de Vygotski y sus discípulos A. Luria y A. Leontiev, aporta fundamentos y principios para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación de una LE. En particular, el constructo de la zona de desarrollo próximo (ZDP) resulta relevante y de gran valor heurístico, este es definido como:

*... la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz<sup>3</sup> (Vygotski, 1979, p.133).*

La ZDP condensa varios constructos tanto a nivel teórico como metodológico y constituye la base de desarrollos teóricos posteriores. Alude a las capacidades latentes del sujeto, enfatiza el potencial de aprendizaje y el rol central de la mediación. En esta última el mediador (par aventajado), es quien crea el aprendizaje a partir de la ZDP, esto es, genera las condiciones para desplegar y ampliar las potencialidades cognitivas, es el facilitador del aprendizaje y del progreso, mediante el diálogo y la interacción.

Para Vygotski (1979) el aprendizaje es un proceso fundamentalmente social, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean, vehiculizado a través del diálogo y del papel que desempeña el lenguaje.

El proceso de internalización de las funciones psicológicas superiores es gradual; al principio el adulto o par aventajado con conocimiento controla, guía la actividad del niño, pero luego, progresivamente el adulto y el niño llegan a compartir la resolución de problemas, el niño tomando la iniciativa y el adulto corrigiendo y guiando cuando aquel yerra. Finalmente, el adulto cede el control al niño y funciona primariamente como audiencia de apoyo y comprensión (Wertsch y Stone, 1992).

La enseñanza escolar representa para Vygotski el medio a través del cual progresa el desarrollo cognitivo. Así, centra la labor del docente en las funciones o capacidades nacientes (ZDP), más que en los procesos psicológicos consolidados y supone diferentes grados de colaboración entre los participantes de la relación didáctica. Desarrollos posteriores del constructo lo amplían y, en cierto modo, lo operacionalizan. Wood, Bruner y Ross (1976), proponen que tal facilitación del aprendizaje se debe ajustar a procesos y estrategias de andamiaje (*scaffolding*), ayuda graduada cuya reducción es progresiva a medida que se accede a niveles superiores en la construcción del conocimiento. Asimismo, Feuerstein et al. (1980; 1991) reafirman la importancia de la interacción verbal en la situación de aprendizaje cuando se aspira a que esta constituya una experiencia de aprendizaje mediado (EAP). Sus trabajos ofrecen una visión optimista, superadora, centrada en el potencial de aprendizaje y en la posibilidad de cambio y mejora -modificabilidad cognitiva estructural-.

Siguiendo a Feuerstein et al. (1980) el mediador es el adulto experimentado e intencionado, el artífice de la EAP. La interacción mediada reside en la organización, selección y disposición de los materiales con el fin de asignarles orden y significado a los eventos, actividad que compromete los procesos cognitivos del mediador. Este aporta las condiciones que permiten desplegar y ampliar las potencialidades cognitivas mediante la presentación de problemas que desafíen el rendimiento presente. Orienta al sujeto para la búsqueda activa y sostenida de las respuestas, le brinda ayuda para encuadrar y justificar la actuación. La tarea o problema constituyen el medio para poner en marcha los procesos de pensamiento. El diálogo favorece la reflexión y la comunicación de ideas (Villar, 2004).

<sup>3</sup> En cursiva en el original.

En suma, la noción de aprendizaje como actividad social, el constructo de la ZDP y los desarrollos posteriores descriptos —andamiaje, mediación y EAP—, confluyen en el rol central del FFI, el cual al ser proporcionado por el/la docente o bien por un par aventajado, bajo ciertas condiciones (graduado, dialógico, intencional, entre otros) constituye un vehículo para el progreso de la interlengua, facilitador de la autonomía en la LE.

Dicho marco se articula directamente con una concepción de la evaluación como comunicación y para aprender.

### 2.3. La evaluación como comunicación y el *feedback* formativo e interactivo (FFI)

Acorde con los fundamentos teórico-metodológicos precedentes, se concibe a la evaluación de la competencia discursiva en ELE, como acto de comunicación, formativa procesual para aprender; en ella se comparten los *criterios e indicadores* de logro para cada género que el estudiante necesita para sus estudios, para su vida cotidiana o profesional (López Ferrero y Rose, 2022, p. 513; Atienza, 2020, pp. 81-82). Tiene como propósito fundamental ser positiva, dinámica y transparente, constituye una instancia de andamiaje facilitadora de la autonomía y autorregulación, promueve el intercambio de roles y funciones. Se vale del *feedback* como medio para su concreción, eje central de los procesos de interacción, intercambio y aprendizaje. En la figura 2, se sintetizan los principales rasgos descriptos<sup>4</sup>. Los aspectos resaltados en negrita muestran cómo dichas características pueden ser directamente implementadas mediante el *feedback*.

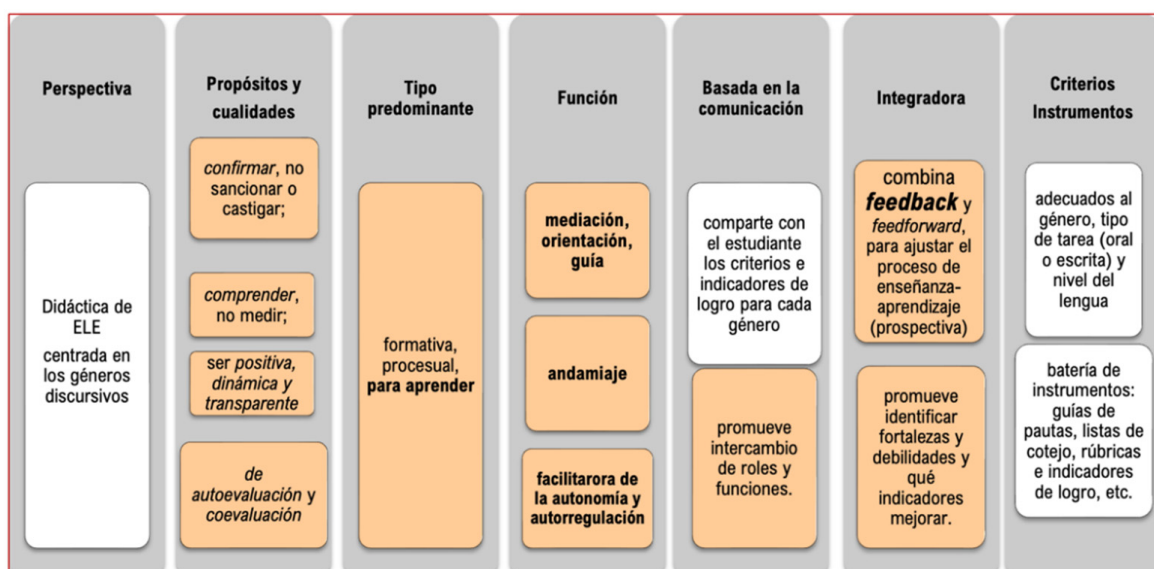


Figura 2. Evaluación como comunicación: principales rasgos

Profundicemos ahora en la caracterización del FFI en el aula de ELE.

Integrando las perspectivas y aportaciones de varios autores (Bailini, 2020a y 2020b; Ellis, 2009; Fernández, 2022) podemos definir al *feedback* formativo como un espacio de aprendizaje y reflexión conjunta entre profesor/a y estudiantes, que procura reducir las discrepancias entre el nivel actual de desempeño y el logro de una meta de aprendizaje. Consiste en información o comentarios facilitados por el/la docente o par aventajado, en relación con aspectos de una tarea, en ELE, en nuestro caso, ya sea de interpretación, comprensión o ejecución. Asume un carácter interactivo, dialógico, implica un proceso de comunicación bidireccional, en el que ambas partes están involucradas, participan activamente para lograr un entendimiento más profundo y mejorar conjuntamente a través de dicha instancia.

Su implementación suele implicar una serie de ciclos o cadenas y varía según el tratamiento de errores y logros. Atendiendo a diferentes variables y sus combinaciones, en especial para la producción escrita (Ellis, 2009; Fernández, 2022, p. 39-40), tenemos distintas modalidades de *feedback*, entre ellas se destacan:

- Directo/correctivo/explicito: el/la docente corrige los errores y hace comentarios.
- Indirecto/implícito: indicación de errores o inadecuaciones sin dar la solución (fomenta más la reflexión).
- Selectivo versus no selectivo: se corrigen algunos o todos los errores.
- Con o sin explicación metalingüística: técnica de *feedback* correctivo agregándose comentarios, explicaciones o ejemplos a partir del *output* erróneo.
- Gradual: ajustado a las necesidades de los aprendientes en un momento dado. Regula +/- uso de técnicas explícitas o implícitas.

<sup>4</sup> Cfr. López Ferrero y Rose, 2022; Atienza, 2020; 2018; Anton, 2019; Cassany, 2019; Muñoz-Basols y Gironzetti, 2019.

- Focalizado: corrección selectiva de algunas categorías en los textos.
- Colectivo, oral: en plenario se plantean áreas de atención a partir de problemas recurrentes en los textos orales o escritos del grupo.
- Por pares: entendido también como coevaluación.

En cuanto al *feedback* de pares, cabe señalar que puede verse afectado por factores afectivos o culturales, lo cual conlleva tanto la reticencia a criticar como la vergüenza ante el señalamiento del error por los actores.

Por último, debe advertirse que, si bien las modalidades descritas parten de la consideración de un *output* erróneo, no necesariamente deben centrarse en este, ya que resaltar o analizar asimismo con dichas estrategias los logros permitirá la mediación del sentimiento de competencia y equilibrará la retroalimentación. El *feedback* no puede restringirse ni ser sinónimo de corregir errores en un marco de evaluación entendida como comunicación y aprendizaje.

En la figura 3 se sintetizan las características del FFI descritas.

Fundamentos teóricos	Definición	Características centrales	Función (metodología)	Dimensiones	Modalidades/Tipos (según tratamiento de errores y logros)
<p>Teoría sociocultural</p> <p>*aprendizaje mediado; actividad social</p> <p>*rol clave: mediación</p> <p>Enfoque cognitivo del aprendizaje de LE</p>	<p>*espacio de aprendizaje y reflexión conjunta entre profesor/a y estudiantes</p> <p>*procura reducir las discrepancias entre el nivel actual de desempeño y el logro de una meta de aprendizaje (intención pedagógica)</p> <p>*consiste en información o comentarios facilitados por el/la docente o par aventajado, en relación con una tarea en ELE (interpretación, comprensión, producción) (andamiaje/mediación)</p>	<p>*Herramienta didáctica</p> <p>*Colaborativo e interactivo.</p> <p>*Basado en la interacción verbal e interdependencia de los actores</p> <p>*Promueve concienciación lingüística</p> <p>*Proceso y producto de la mediación lingüística</p>	<p><b>Andamiaje; mediación</b> (graduado, oportuno y dialógico)</p> <p>guía; ayuda progresiva y significativa; interactiva,</p> <p>facilita la autonomía y autorregulación</p>	<p>Centrado en la expresión escrita y oral</p> <p>Algunos rasgos comunes:</p> <p>*orientación al aprendiz</p> <p>*ciclos o cadenas</p> <p>*mediante instrumentos</p> <p>*sistemático, interactivo, intensivo, procesual</p>	<p>-Directo/correctivo vs. indirecto; implícito vs. explícito</p> <p>-Selectivo vs. no selectivo</p> <p>-Con o sin explicación metalingüística</p> <p>-Gradual</p> <p>-no focalizado/global</p> <p>-En plenario/colectivo</p> <p>-Por pares, docente</p> <p>-en papel vs. digital/oral</p>

Figura 3. El FFI: características

### 3. LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA PRODUCTIVA (ORAL Y ESCRITA) Y EL FEEDBACK FORMATIVO E INTERACTIVO EN UN CURSO DE ELE (B2)

Antes de abordar las cuestiones centrales de este apartado, resulta necesario realizar algunas precisiones relativas al ámbito que nos ocupa. En Alemania pueden distinguirse dos tipos de aula universitaria de ELE: a.-la que tiene lugar en Departamentos de Lenguas Romances (*Department of Romance Languages/Romanisches Seminar*) o Institutos de Traducción e Interpretación, en la cual los cursos de ELE forman parte del currículo obligatorio de las carreras o plan de estudios; b.-la correspondiente a los centros o laboratorios de idiomas (*Sprachenzentrum*) de las respectivas universidades, donde la formación en ELE es extracurricular y no obligatoria<sup>5</sup>.

La experiencia didáctica que aquí se reseña se encuadra en el primer tipo<sup>6</sup> y tuvo lugar durante el período lectivo primavera/verano de 2023 en el Departamento de Lenguas Romances (*Romanisches Seminar*) de la Universidad de Mannheim.

Veamos ahora cómo se plasman en la *praxis* los principios mencionados, concretamente en tareas de expresión oral y escrita.

#### 3.1. El recorrido didáctico y las instancias de evaluación formativa

El curso de Expresión oral y escrita II (B2.2/MCER) tomado aquí como ejemplo se caracteriza por ser obligatorio para diversas carreras de grado y master<sup>7</sup>. Tiene una duración de 14 semanas, con clases presenciales semanales de 90 minutos. La matrícula oscila entre 18 y 25 estudiantes por semestre.

El programa del curso comprende 3 unidades o núcleos temáticos (tipos de textos y sus propiedades; textos epistolares y textos argumentativos). Los géneros discursivos siguen cierta progresión acorde a diferentes criterios, tales como, tipos y ámbitos (personal/académico), complejidad textual y tipo de tareas orales y escritas según el MCER (Consejo de Europa, 2001/2002; 2020/2021) y el PCIC (Instituto Cervantes, 2007), inventario 7.

<sup>5</sup> Sobre la situación del español en el ámbito universitario alemán véase: Loureda Lamas et al. 2020, pp. 136-137.

<sup>6</sup> Para mayor detalle sobre la formación en ELE en la Universidad de Mannheim remítase a: <https://www.phil.uni-mannheim.de/romanistik/abteilungen/spp/lehrangebot-aufbau-der-sprachpraktischen-ausbildung/aufbau-sprachpraxis-spanisch/>

<sup>7</sup> Véase el listado de carreras en: <https://www.phil.uni-mannheim.de/romanistik/studium/studiengaenge/>

La metodología de trabajo basada en los géneros textuales consiste esencialmente en la utilización de un ejemplar genérico, su deconstrucción, construcción conjunta e independiente (producción individual/grupal). Las actividades tienen lugar en un contexto híbrido, se valen de un entorno virtual que facilita la ejecución y documentación de las tareas grupales e interactivas llevadas a cabo durante la clase; así como aquellas realizadas a posteriori. Para la obtención de los créditos (3 ECTS) se requiere la aprobación de un examen final escrito presencial<sup>8</sup>; prerequisite es la entrega de trabajos de escritura y orales (individuales y grupales). La evaluación entendida como comunicación, constituye el eje transversal —a lo largo del curso— e incluye, instancias de evaluación diagnóstica y formativa con sus correspondientes ciclos o cadenas de FFI (véase 2.2), así como sumativa.

Cabe señalar que la formación de futuros profesionales y en particular, de profesores de ELE tiene lugar en dicho ámbito. Por ello, estaríamos en condiciones de afirmar, que la propuesta didáctica, tendrá un impacto decisivo en la formación y *praxis* futura de los/las participantes. La experiencia de aprendizaje que estos harán resultará de particular relevancia. De allí la responsabilidad que implica la práctica docente en dichas instancias formativas.

### 3.2. El *feedback* formativo e interactivo (FFI) en la evaluación de la competencia discursiva productiva. Ciclos y estrategias

Tal como se ha señalado en los apartados precedentes, los objetivos generales del *feedback* implementado (*andamiaje*) consisten básicamente en: facilitar la representación de la tarea en ELE (características de la producción esperada); reducir discrepancias entre actuación y el logro de la meta de aprendizaje; proporcionar información sobre el progreso; destacar fortalezas y áreas de mejora; sugerir estrategias; familiarizar con los criterios de evaluación; fomentar la autonomía y la reflexión metalingüística, concienciación acerca de qué y cómo se ha producido un determinado texto. De este modo, a la realización de las tareas asignadas de expresión oral o escrita, le siguen los ciclos de *feedback*, los cuales están conformados por 4 instancias (véase figura 4): a.-realización de la tarea y (co/auto)evaluación<sup>9</sup>; b.-corrección de producciones por la docente según criterios, seguido de un *feedback* (no) selectivo, (in)directo (individual o colectivo), según el caso; c.-presentación del análisis de un ejemplo/modelo del grupo por la docente (*feedback* directo), el cual cumple ampliamente con el desempeño esperado; d.-análisis de extractos (*feedback* correctivo), comprende la selección de una serie de extractos de las producciones del grupo, los cuales presentan errores o inadecuaciones de diferente tipo e incluyendo algún caso correcto a “descubrir”. En forma individual o grupal, los/las estudiantes deberán identificar tales errores y justificar la corrección, para su discusión final en plenario.

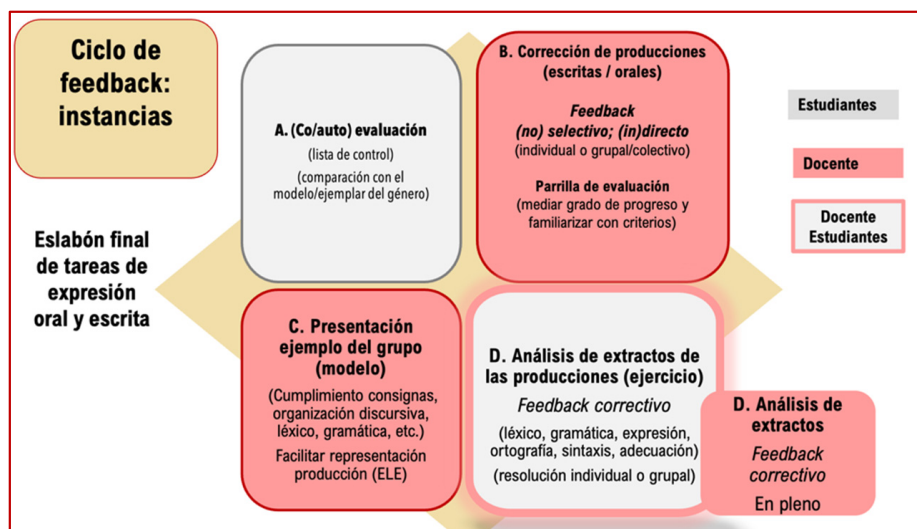


Figura 4. Ciclo de FFI

Para la ejemplificación del FFI, tomemos por caso una tarea final de expresión escrita (véase figura 5). La misma consiste en la redacción individual de un artículo argumentativo breve según el MCER (Consejo de Europa, 2020/2021, pp. 78-83), con una extensión de 250-300 palabras sobre un tema polémico de actualidad tratado previamente en una secuencia didáctica sobre la argumentación. Dicha tarea prepara para la evaluación final sumativa (examen final escrito), así como para el examen intermedio de carrera (*Sprachkompetenzprüfung*), facilita asimismo el proceso de textualización y la familiarización con criterios de evaluación expresión escrita (parrilla cualitativa). Las características de la evaluación y del ciclo de FFI son las siguientes:

<sup>8</sup> En el caso de algunos estudiantes, p.ej. de *Bachelor of Education* (profesorado de ELE), el curso constituye la preparación para un examen intermedio obligatorio de carrera *Sprachkompetenzprüfung* [examen de certificación de competencia lingüística] de 120' de duración.

<sup>9</sup> Por motivos de exposición no se incluye la descripción y caracterización de los instrumentos diseñados (rúbricas y listas de control) y utilizados en las distintas instancias.

- Autoevaluación de la expresión escrita (lista de control provista).
- *Feedback* formativo correctivo (individual): a partir de una rúbrica de evaluación analítica que atiende a diversos criterios, según el Anejo 4 del MCER (Cuadro de evaluación escrita) para el nivel B2 (Consejo de Europa, 2020/2021, p. 208).
- Indicación del nivel de logro (individual): categorías de desempeño estipuladas para la valoración de la actuación en la tarea.
- Presentación de un ejemplo del grupo (por la docente): análisis de un artículo argumentativo seleccionado.
- *Feedback* indirecto/directo, colectivo y oral: análisis de extractos de trabajos escritos con el señalamiento del error o inadecuación (p.ej. subrayado); en forma individual o grupal se debe definir/corregir el mismo, para su discusión y justificación en plenario (*feedback* directo/explicito, proporcionado por los/las participantes o por la docente).

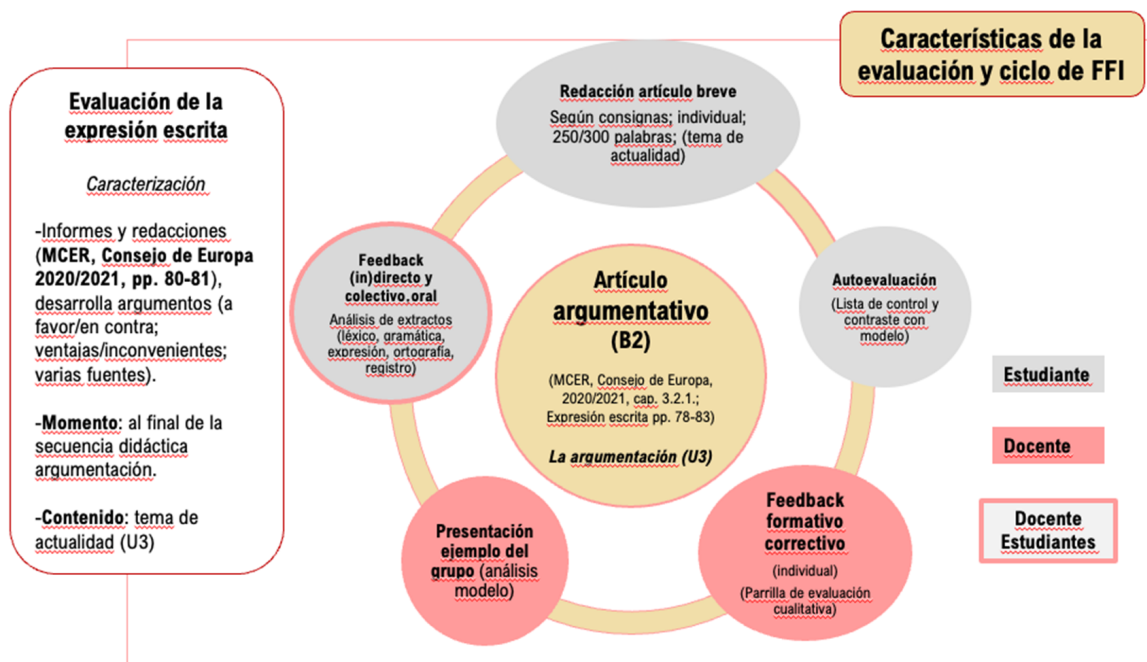


Figura 5. Tarea de expresión escrita y ciclo de *feedback*

Debe advertirse que las estrategias de *feedback* interactivo y graduado utilizadas —escala de regulación de mayor a menor grado de explicitud—, durante el plenario, están basadas en Bailini (2020a, p.124; 2020b, p.31) véase figura 6. Así, la corrección con una técnica de la parte superior de la escala (1), indicaría que se está trabajando en la ZDP, mientras que si se debe apelar a la parte más baja (8), el aprendiz no está en condiciones aún de corregir autónomamente su error.

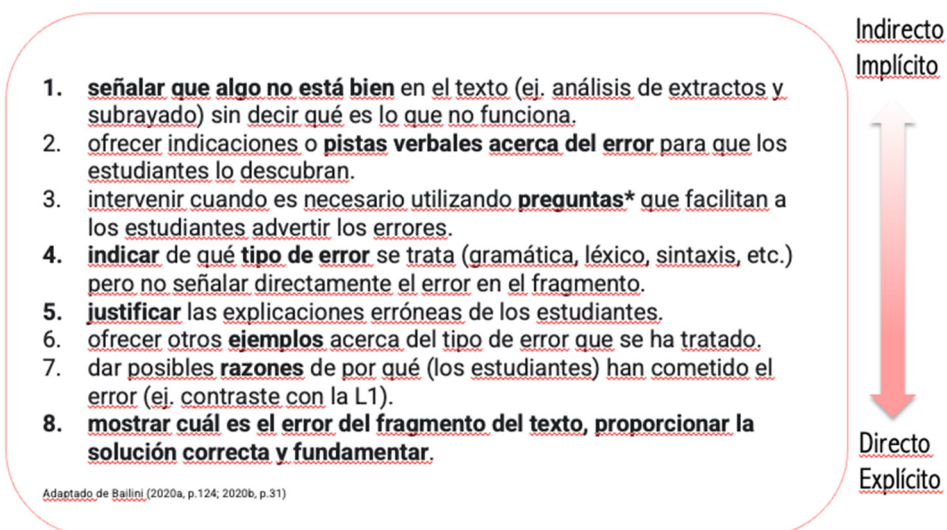


Figura 6. Estrategias de *feedback* (interactivo y graduado)

Durante el plenario, resulta relevante “mediar” ciertos aspectos actitudinales, que viabilizan la realización del *feedback*, entre ellos: hacer explícito el tratamiento constructivo del error; animar a los estudiantes a “atreverse a hacer errores”; fomentar las intervenciones de los más avanzados; propiciar la participación de quienes presentan bajo desempeño; mediar un sentimiento de competencia, “tú puedes”, favoreciendo la autoestima.

Como ya se ha señalado, en esta experiencia didáctica se concibe al *feedback* como: formativo, sistemático, intencional, centrado en la ZDP del aprendiz, instancia de aprendizaje mediado, interactivo y dialógico. Para su implementación, es necesario la consideración del estilo de interacción del mediador —la docente— en clase de ELE. Así, siguiendo a Feuerstein (1991) las preguntas utilizadas por este persiguen diferentes fines: se orientan a indagar el proceso, intentan aumentar la precisión y exactitud para realizar la tarea, buscan reducir la impulsividad, revisar las estrategias utilizadas, identificar errores y sus causas, señalar logros, facilitar la reflexión metalingüística<sup>10</sup>.

### 3.3. Valoración del *feedback* por los/las estudiantes

A continuación, se hace una breve alusión a algunos resultados y comentarios obtenidos tras la aplicación de un cuestionario sobre el FFI a los/las participantes del curso destinado identificar la percepción y relevancia otorgada por el alumnado. El mismo de carácter anónimo fue administrado en línea (*Google forms*) al final del semestre. A modo de ilustración se presentan los resultados dos ítems seleccionados. En el primer caso (véase figura 7), se alude a la pregunta sobre las estrategias de FFI que resultaron más útiles o eficaces para el propio progreso en ELE. Nótese que las alternativas con mayor frecuencia de elección son aquellas en las que la docente es quien proporciona *feedback* directo y explícito, si bien este destaca por su carácter efímero (Bailini, 2020b, p. 32). Resulta llamativo la baja frecuencia de elección que presenta la autoevaluación de las producciones escritas.

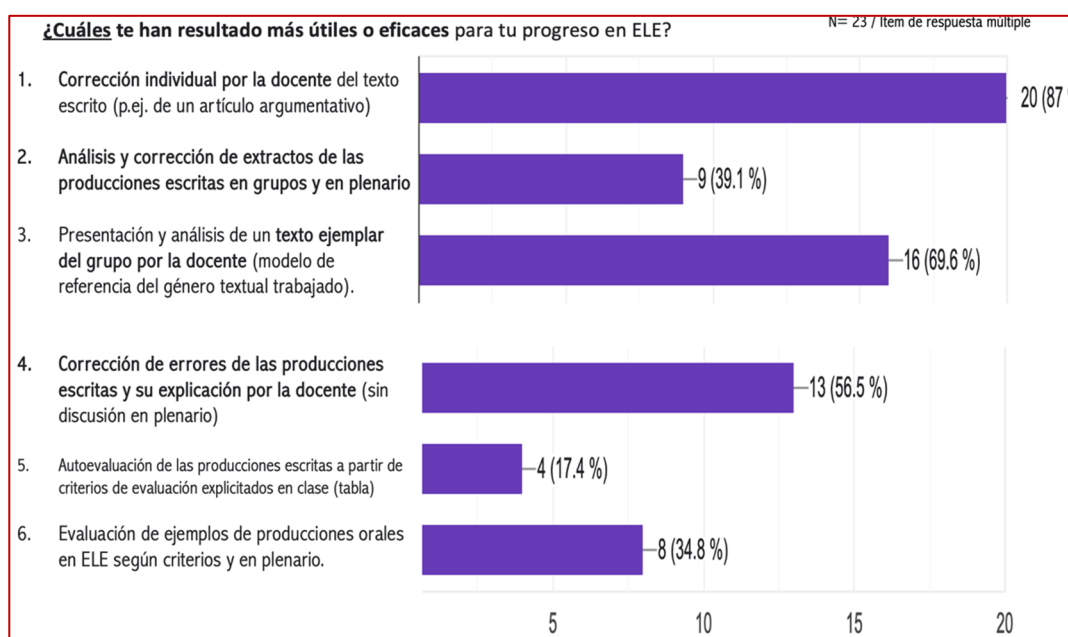


Figura 7. Utilidad o eficacia de las estrategias de *feedback* en ELE

En cuanto a la valoración de las estrategias de *feedback* utilizadas por la docente para la mejora de la competencia discursiva productiva en general (figura 8), las opciones con mayor frecuencia son las siguientes: ofrece otros ejemplos acerca del tipo de error que se ha tratado (f=16, 69%); muestra el error del fragmento, proporciona la solución correcta y fundamenta (f=12, 52,2%); da posibles razones de los errores (f=12, 52,2%); realiza un tratamiento constructivo del error (f=12, 52,2%); ofrece indicaciones o pistas acerca del error para que los estudiantes lo descubran (f=11, 47,8%); justifica las explicaciones erróneas de los estudiantes (f=11, 47,8%).

<sup>10</sup> Se dispone de un listado de preguntas típicas de mediación en ELE adaptadas de Feuerstein (1991).

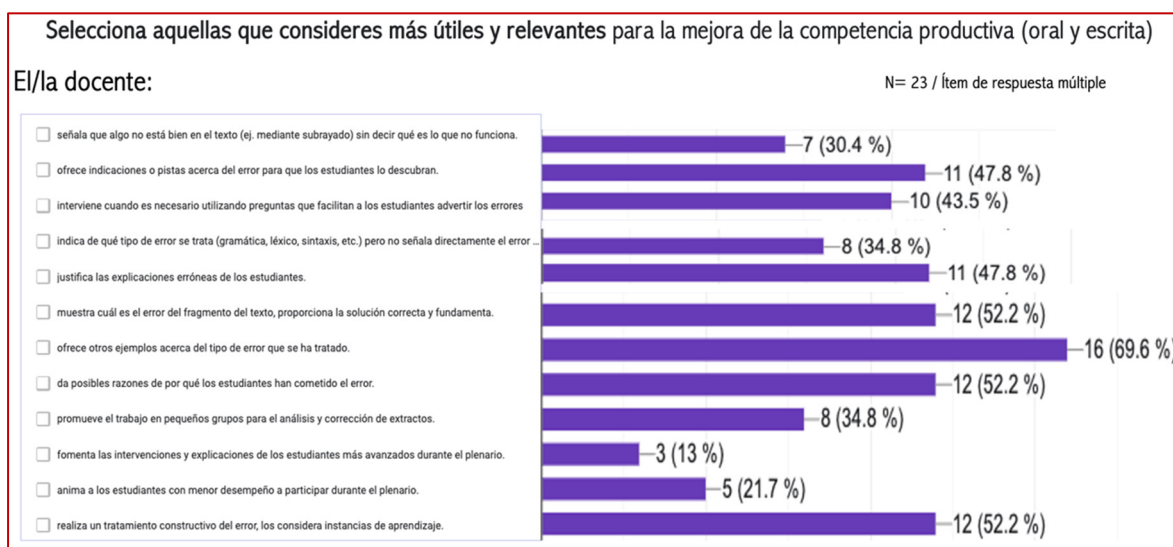


Figura 8. Valoración de estrategias de *feedback* utilizadas por la docente en general

Entre los comentarios<sup>11</sup> más relevantes sobre la propuesta didáctica, la dinámica y el *feedback* se destacan los siguientes: “Lo que más me ha gustado es que he aprendido muchísimo porque hemos tratado diferentes géneros y temas y hemos trabajado en diferentes formas”; “Los grupos pequeños, los materiales y los recursos, la estructura del curso”; “Trabajar en grupos y discusión en plenario. Tratar temas actuales”; “Me ha gustado la estructura clara del curso, la preparación por la docente, el *feedback* intensivo que hemos recibido por parte de ella, las explicaciones detalladas acerca de nuestros errores, las hojas de ejercicios, los trabajos que teníamos que entregar han sido muy útiles para mejorar nuestro estilo escrito”; “Que poco a poco vi que, por fin, mi español mejoró”; “Participar en clase activamente, Dar muchos ejemplos y trabajar con modelos ejemplares, La organización y estructura!”; “Realmente, tenía un poco de miedo antes de cada clase. Siempre quería mejorar mi nivel pero me sentí que no era capaz de hacer eso. Me ayudó mucho cuando usted no solamente me dijo lo que tengo que cambiar/mejorar sino lo que hice bien”; “Siempre me ha gustado la atmósfera y un ambiente en el que podíamos hacer errores”.

Como puede apreciarse, la propuesta didáctica, así como las estrategias de FFI utilizadas han sido positivamente valoradas por los participantes.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

En términos generales, a partir de la experiencia didáctica realizada estamos en condiciones de concluir que el FFI en el aula universitaria de ELE constituye un medio para afrontar las restricciones del contexto, permite focalizar en el proceso, en el aprendizaje, limitando el rol preponderante de la evaluación sumativa. Representa el eje central de una evaluación entendida como comunicación, destinada a reducir las discrepancias entre el desempeño actual y el logro de la meta de aprendizaje. En tanto *herramienta didáctica*, facilita y promueve el andamiaje en la ZDP, focaliza en el potencial de aprendizaje permitiendo su despliegue, se centra en los procesos cognitivos y metacognitivos implicados. Asigna un rol acotado a la corrección, permite llevar a la práctica un tratamiento constructivo del error; vehiculiza de este modo, el progreso y la evolución de la interlengua, así como la autonomía en tareas que ponen en juego la *competencia discursiva productiva*.

El FFI se vale de *técnicas, estrategias y procedimientos*, los cuales son implementados por un mediador o par aventajado. Dado su carácter dialógico, implica un proceso de comunicación bidireccional, permite el intercambio de roles y funciones de los actores, ya que ambas partes están involucradas activamente para lograr un entendimiento más profundo y mejorar conjuntamente. Las técnicas y estrategias permiten su graduación y adaptación a diferentes tipos de tareas y situaciones; mientras que los criterios y estilo de interrogación del mediador, facilitan la intervención focalizada, centrada en el proceso.

En un futuro se estima necesario, profundizar en la eficacia y pertinencia de algunas estrategias de *feedback* implementadas para el fomento de la autonomía en la LE y, en términos generales, sistematizar y ajustar las cadenas de *feedback* para cada tarea (expresión oral o escrita).

<sup>11</sup> Se transcriben tal como han sido proporcionados por los destinatarios.

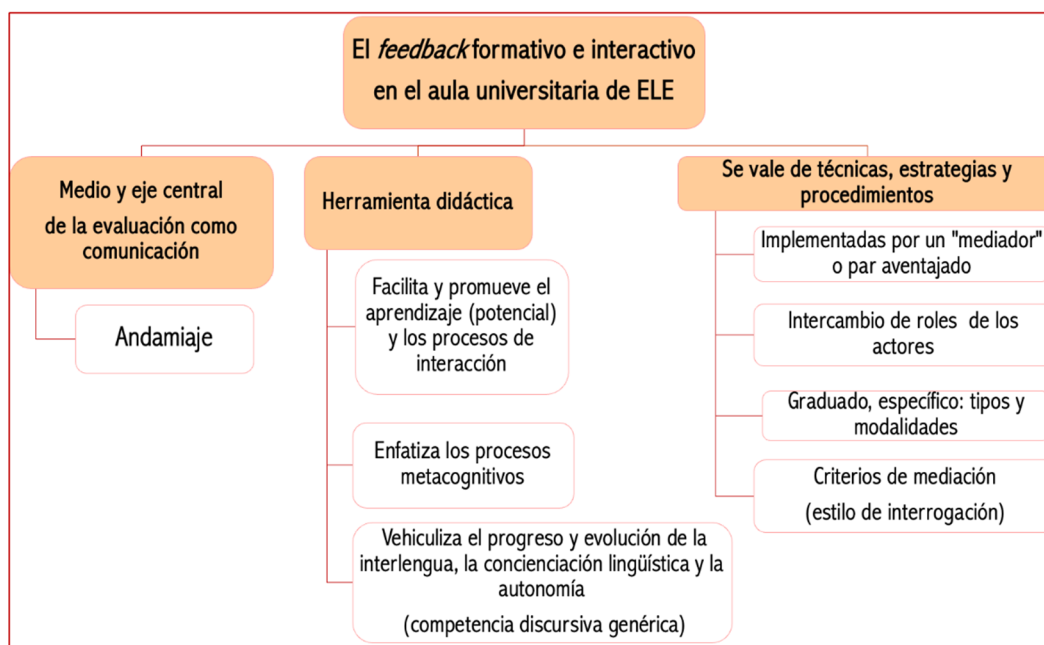


Figure 9. El FFI en el aula de ELE: síntesis

Concluimos con Bailini (2020b, p. 3) que: “Si el fomento de la autonomía en el alumno es uno de los principales objetivos en la enseñanza/aprendizaje de una LE, ¿por qué no convertir el *feedback* gradual en una actividad de formación hacia la autorregulación?”, ya que esto permitirá a los destinatarios otorgarle significatividad al *feedback* implícito. No obstante, para alcanzar tales objetivos sería necesario que los docentes de ELE nos planteáramos previamente cuestiones cruciales, tales como:

- ¿Qué rol asignamos al *feedback* en nuestra praxis?
- ¿Cómo abordamos los errores y los logros?
- ¿Somos conscientes de la trascendencia de nuestro *feedback* en los/las estudiantes?
- Y en última instancia, ¿representan nuestras prácticas evaluativas verdaderas evaluaciones o son más bien devaluaciones? ¿Son constructivas o destructivas?

Estos cuestionamientos constituyen el trasfondo y la preocupación central del presente trabajo, la experiencia recogida alienta la idea de la incorporación sistemática del *feedback* formativo, interactivo y graduado en las aulas universitarias de ELE como instancia de andamiaje y facilitador de la autonomía en la LE, lo que impactará asimismo positivamente en los resultados de evaluación sumativa.

## 5. REFERENCIAS

- Atienza, E. (2018). Evaluar como un acto de comunicación. En A. M. Cea, C. Pazos-Justo, H. Otero, J. Lloret, M. Moreda & P. Dono (Eds.), *Investigación e Innovación en la Enseñanza de ELE: Avances y Desafíos* (pp. 95-111). Humus. <https://hdl.handle.net/1822/63317>
- Atienza, E. (2020). Evaluar la competencia discursiva en la clase de español como lengua extranjera. *Enunciación*, 25(1), 76–90. <https://doi.org/10.14483/22486798.15397>
- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Antón, M. (2019). Evaluación. 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. 109–123). Routledge.
- Bailini, S. (2020a). *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Mimesis Edizione.
- Bailini, S. (2020b). El feedback como herramienta didáctica para el desarrollo de la autonomía en la adquisición de lenguas extranjeras. *Philologia Hispalensis* 34(1), 25-39. <https://orcid.org/0000-0002-4874-5752>
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language use in professional settings*. Longman.
- Cassany, D. (2019). La expresión escrita. 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. 168–182). Routledge.



- Ciapuscio, G. (2012). La lingüística de los géneros y su relevancia para la traducción. En M. Shiro, P. Charaudeau & L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 87–98). Iberoamericana/Vervuert
- Ciapuscio, G. (2021a). Lingüística de texto y géneros textuales en América. En E. M. Eckkrammer (Ed.), *Manual del Español en América* (pp. 567–578). De Gruyter.
- Ciapuscio, G. (2021b). Géneros textuales y tipos de discurso. En O. Loureda Lamas y A. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 541–558). De Gruyter.
- Consejo de Europa (2001/2002). Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm)
- Consejo de Europa (2020/2021). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. <http://www.coe.int/lang-cefr>.
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2008/2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497–527. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917>
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 11, 77-98. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985>
- Eckkrammer, E. M. (2021). Textos y medios de comunicación. En O. Loureda Lamas y A. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 307–323). De Gruyter.
- Eckkrammer, E. M. y Villar, C. M. (2020). Competencias metagenéricas en la enseñanza universitaria de E/LE: nociones básicas de la lingüística textual y primeros resultados empíricos. En A. Schrott y B. Tesch (Eds.), *Competencia textual y complejidad textual. Perspectivas transversales entre didáctica y lingüística* (pp. 179-204). Peter Lang.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *English Language Teaching Journal*, 63 (2), 97-107.
- Fernández, S. (2022). Feedback interactivo y producción escrita en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(1), 36-51. DOI: 10.1080/23247797.2022.2055302
- Feuerstein, R., Klein, P. y Tannenbaum, A (1991). *Mediated learning Experience (MLE): theoretical, psycho-social and learning implications*. Freund Publishing House.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. y Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.
- Fernández, S. y Estaire, S. (2017). Estrategias docentes en el aula de ELE. Y tú ¿cómo lo haces, cómo evalúas, cómo trabajas con tareas, cómo...? En M. C. Ainciburu y C. Fernández Silva (Eds.), *La adquisición de la Lengua Española: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estudios en homenaje a Marta Baralo Ottonello* (pp. 99 – 113). Autores de Argentina.
- Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einführung*. Niemeyer.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Niveles de referencia para el español*. A1-A2, B1-B2, C1-C2. Biblioteca Nueva. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- López Ferrero, C. y Rose, D. (2022). Competencia discursiva, evaluación y aprendizaje de lenguas (Discourse Competence and Assessment in Language Learning). En C. López Ferrero, I. E. Carranza y T.A. van Dijk (Eds.), *Estudios del discurso/ The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp.510-524). Routledge, Taylor & Francis.
- Loureda Lamas, Ó. (2009). *Introducción a la tipología textual*. (2da. ed.). Arco Libros.
- Loureda Lamas, Ó., Moreno Fernández, F., Álvarez Mella, H. y Scheffer, D. (2020). *Demolingüística: del español en Alemania*. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_europa/espanol\\_alemania/default.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_alemania/default.htm)
- Martin, J. y Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. Equinox.
- Muñoz-Basols, J. y Gironzetti, E. (2019). Expresión oral (Speaking). 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. 168–182). Routledge.
- Rose, D. y Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.

- Sánchez Abchi, V. (2015). El género textual en la enseñanza del español como lengua extranjera. Contribuciones para la ingeniería didáctica. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 25, 113-127.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Vygotski, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo.
- Villar, C. M. (2004). El potencial de aprendizaje: la mediación en la resolución de problemas. *Serie Pedagógica* 4-5, 359-374. Universidad Nacional de La Plata. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.405/pr.405.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.405/pr.405.pdf)
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Fink.
- Wertsch, J. y Stone, A. (1992). The concept of internalization in Vygotsky's account of génesis of higher mental functions. En J. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100

# EL ENFOQUE POR TAREAS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL Y EL INGLÉS EN ESTUDIANTES JAPONESES: COMPARACIÓN DE LOS ASPECTOS AFECTIVOS Y LA INTERACCIÓN<sup>1</sup>

YURI YOKOYAMA

Universidad Chukyo

[yokoyama@lets.chukyo-u.ac.jp](mailto:yokoyama@lets.chukyo-u.ac.jp)

## Resumen

El aprendizaje de idiomas extranjeros en Japón presenta un desafío considerable, particularmente para los estudiantes que, a pesar de haber invertido largo tiempo en su estudio, aún encuentran dificultades para hablarlos con fluidez.

Para resolver este problema, el ministerio de educación japonés ha decidido poner énfasis en el método comunicativo para la enseñanza del inglés en las escuelas. El enfoque por tareas, que forma parte de dicho método, se centra en la realización de tareas específicas para dar prioridad al significado y fomentar la comunicación y la interacción.

Este estudio busca explorar cómo el enfoque por tareas repercute en lo afectivo-emocional y en la interacción de los estudiantes japoneses cuando aprenden el inglés y el español. Para comparar el aprendizaje de ambas lenguas, analizamos dos grupos, uno para cada idioma, que participaron en una serie de sesiones basadas en dicho enfoque, y entrevistamos a algunos de sus miembros.

El estudio ha evidenciado, en primer lugar, que el aprendizaje del español e inglés difiere en motivaciones y emociones; en segundo lugar, que la interacción en clase es clave para mantener la motivación alta, incluso ante un declive inicial. Por último, ha servido para confirmar que, cuando esta se desinfla, enseñar estrategias de aprendizaje cooperativo puede ser beneficioso.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el aprendizaje de una lengua extranjera, es fundamental el llamado *yo ideal*, que implica saber visualizarse a uno mismo utilizando el idioma en el futuro (Dörnyei: 2005, 2009). Sin embargo, muchos japoneses encuentran difícil adoptar esta perspectiva, ya que tienden a creer que no son buenos aprendiendo otros idiomas y sienten que no han adquirido la competencia necesaria para hablarlo con fluidez. En Japón, el dominio de idiomas no nativos supone un enorme reto especialmente para aquellos estudiantes que, a pesar de haber dedicado muchos años a su aprendizaje, todavía luchan por alcanzar cierta fluidez oral.

Para superar esta situación, la enseñanza de lenguas extranjeras en este país ha aumentado el énfasis en la comunicación con el fin de propiciar mayores ocasiones de usar la lengua en la clase. Entre ellas se encuentra el empleo del enfoque por tareas, que surgió dentro del método comunicativo en el mundo anglófono. Este enfoque propone fomentar el aprendizaje mediante un uso práctico previo del idioma dentro del aula, en lugar de centrarse solamente en una enseñanza explícita de la gramática. Como es sabido, los trabajos de Zanón (1990) lo introdujeron en contextos específicos de ELE. En las aulas japonesas, se lleva implementando tanto para el inglés como para el español desde los primeros años de este siglo.

A pesar de la abundancia de investigaciones sobre el enfoque por tareas, la mayoría de las investigaciones sobre la situación japonesa se dirige al desarrollo de habilidades o se centra en aspectos lingüísticos. Se han tendido a descuidar los aspectos afectivos y emocionales, con algunas meritorias excepciones. Por ejemplo, Okamura (2018) mostró que el aprendizaje colaborativo mejora la motivación en estudiantes de inglés previamente desmotivados gracias al empleo del enfoque por tareas.

Trabajos como los de esta autora son necesarios, puesto que la comprensión actual sobre cómo el enfoque por tareas afecta al ámbito emocional y a la motivación de los estudiantes aún es limitada y necesita ser explorada más a fondo.

Este estudio se dirige a subsanar estas carencias. Su objetivo es analizar los aspectos afectivos y emocionales de los alumnos que participan en el método de enfoque por tareas. Además, con el propósito de profundizar acerca del aprendizaje de idiomas en Japón, compara estos dos aspectos en la enseñanza del inglés y del español.

---

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido posible gracias a la JSPS KAKENHI Grant-in-Aid for Scientific Research (C) Number JP 22K00830 y DAIKO FUNDACIÓN de apoyo a la Investigación Académica en Humanidades y Ciencias Sociales.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. La adquisición de un idioma extranjero en Japón

Dentro del contexto japonés, se suelen aducir tres factores principales para justificar los obstáculos en la adquisición de idiomas extranjeros: (1) la distancia lingüística entre los idiomas, (2) la falta de necesidad de aprenderlo y (3) las metodologías adoptadas en su enseñanza y aprendizaje.

Es bien conocida la distancia entre el inglés y el japonés: provienen de familias lingüísticas diferentes, sin un vocabulario compartido suficiente. Lo mismo puede decirse del español y el japonés. No cabe duda de que esto afectará al proceso de aprendizaje.

En cuanto a la motivación instrumental, Terasawa (2013) menciona que solo el 10% de los empleados japoneses requieren el inglés para sus labores; el resto de la población no lo utiliza ni en su cotidianidad ni en su profesión. Si no se percibe una necesidad real de emplearlo, es más que previsible que la motivación y el deseo de invertir tiempo en el aprendizaje del español sea aún más escaso entre los japoneses.

Por último, la historia del aprendizaje de idiomas en Japón arroja bastante luz sobre nuestras dificultades para adquirir una segunda lengua. Tanaka (2010), que ha analizado este tema, comenta que en Japón históricamente se tenía por una actividad que servía para asimilar una cultura considerada avanzada. El método predominante para conseguirlo se centra en la lectura, es decir, sumergirse en libros escritos en el idioma extranjero y adquirir conocimientos a través del texto escrito. Por esta razón, los japoneses están más acostumbrados a aprender lenguas extranjeras no mediante la práctica oral o auditiva, sino a través de la lectura.

### 2.2. Giro hacia el énfasis en la comunicación

Basándose en estas situaciones históricas, el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología está intentando renovar la enseñanza de lenguas extranjeras en Japón. Según Yoshida (2019), esta tendencia se inició en los años 2000, concretamente en el año 2003, cuando se puso en marcha el programa conocido como *Eigo ga Tsukaeru Nihon Jin no Ikusei no Tamen no Koudou Keikaku* (Plan de acción para la formación de japoneses que puedan usar el inglés). Con ella se busca mejorar el sistema de admisión universitaria y el curriculum, elevar la calidad de los profesores de inglés y enriquecer las actividades de conversación en inglés en las escuelas primarias, donde es asignatura obligatoria desde el 2020. De hecho, su enseñanza en los institutos de secundaria superior ya ha experimentado mejoras gracias a la iniciativa *Super English Language High School* (SELHi). Es decir, se está expandiendo un nuevo enfoque que pone especial énfasis en las habilidades comunicativas.

La renovación en la enseñanza de inglés también ha llegado a la educación universitaria. De acuerdo con Yoshida (2019), esta incluye un nuevo tipo de examen de admisión que enfatiza la comprensión auditiva y modifica su contenido para abarcar las cuatro destrezas lingüísticas, en lugar de solo la comprensión lectora y la gramática. Este autor también señala como factores impulsores del cambio la revisión de las Normas para el Establecimiento de Universidades en 1991, que permitió un currículo más flexible en inglés, junto con la difusión en Japón de investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas y métodos de enseñanza provenientes de EE. UU., así como el proyecto de *Super Global University* (SGU), iniciado en 2014.

En resumen, Japón se encuentra actualmente en una fase de transición hacia un enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas. Sin embargo, para integrarlo efectivamente es esencial entender las percepciones y los desafíos que los alumnos experimentan en un aula con este tipo de enseñanza.

### 2.3. Enseñanza de lenguas extranjeras y enseñanza del español

En Japón, la enseñanza de idiomas extranjeros suele referirse principalmente a la enseñanza del inglés. La del español no goza de un estatus tan elevado, como lo demuestra el hecho de que en la prueba común de acceso a la universidad limita las pruebas de lengua extranjera al inglés, alemán, francés, chino y coreano. El número de candidatos para los últimos cuatro idiomas es, no obstante, también anecdótico. En 2022, 480.763 alumnos se presentaron al examen de lectura y 479.040 al de comprensión auditiva inglesa. En contraste, solo 108 alumnos completaron los de alemán, 102 el de francés, 599 el de chino y 123 el de coreano. Por todo ello, raramente se aborda de manera independiente la enseñanza del español.

Sin embargo, la situación está cambiando en el ámbito de la investigación de las lenguas extranjeras. Por ejemplo, en 2017, el *Modern Language Journal* publicó un número especial dedicado a los *languages other than English* (LOTEs), algo que puede verse como una señal de que la actual visión monolítica está empezando a resquebrajarse.

Este estudio forma parte de dicha línea investigadora, pues comparemos los aspectos afectivos y emocionales de inglés y español con el objetivo de determinar si el aprendizaje del español posee alguna característica distintiva y, en caso afirmativo, identificar cuál es.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Participantes

Este estudio contó con dos grupos de participantes: uno que correspondía a una clase de español y el otro a dos clases de inglés.

De los cinco estudiantes matriculados en la asignatura de “Práctica de español II”, tres accedieron a formar parte de la investigación. Estos, con edades entre 20 y 22 años, consistían en un chico en su tercer año y dos chicas en su segundo año. Todos eran de nacionalidad japonesa y con el japonés como lengua materna.

En cuanto a su nivel de español, les correspondía el A1, de modo que la clase se diseñó para principiantes. Los participantes fueron seleccionados basándose en su voluntariedad para participar en el estudio. Todos tenían experiencia previa en el aprendizaje del español, habiendo cursado dos clases de español, es decir, un total de 45 horas, en el año anterior.

El grupo de estudio del inglés por su parte estuvo formado por cuatro participantes provenientes de dos clases de la asignatura “Comunicación de inglés elemental B”, en las que había 34 y 24 matriculados, respectivamente. Los estudiantes que acordaron participar en la investigación, un chico y tres chicas, procedían de diversos departamentos académicos, tenían entre 18 y 19 años, eran japoneses nativos y hablaban japonés como lengua materna.

Aunque la clase estaba dirigida a alumnos con un nivel A1 teóricamente adquirido, todos tenían experiencia previa en el aprendizaje del inglés durante sus años de secundaria y bachillerato. Las sesiones de clase se llevaban a cabo una vez por semana, con una duración de 90 minutos cada una.

#### 3.2. Metodología de enseñanza

En las dos asignaturas se empleó el enfoque por tareas. Los objetivos de aprendizaje de la clase de español comprendían:

- el uso del español para interacciones básicas utilizando estructuras simples
- la familiarización con la lengua española
- la comprensión de la cultura y sociedad de los países hispanohablantes, con mayor énfasis en España

Como material de apoyo, se utilizó el libro de texto en inglés *Getting Things Done* (Wicking y Tamura, 2022), que sigue el enfoque basado en tareas. Este libro fue publicado específicamente para el contexto japonés y fue traducido por la autora de este artículo para la ocasión. Además, se entregaron otros materiales complementarios. Por último, cabe señalar que esta clase se impartió en línea.

Los objetivos didácticos para el grupo de inglés se centraron en lo siguiente:

- el desarrollo y mejora de las habilidades comunicativas en inglés con el fin de alcanzar competencias académicas del nivel A2 y B1 o superior
- una comprensión sólida de las estructuras básicas del inglés
- el intercambio de saludos cotidianos en inglés
- el desarrollo de las habilidades auditivas y expresivas en inglés

En cuanto a los recursos didácticos, la mitad del tiempo se empleó *Getting Things Done*, mientras que en la otra mitad se realizaba un aprendizaje basado en proyectos. Esta última se realizó en línea, mientras que la primera se llevó a cabo de manera presencial.

#### 3.3. Recopilación de datos

La metodología de recopilación de datos se basó en entrevistas semiestructuradas. Cada sesión de entrevista tuvo una duración aproximada de una hora. Con los informantes del grupo de inglés, se mantuvieron dos rondas de entrevistas entre enero y febrero de 2023, mientras que con los del grupo de español se llevó a cabo una sola sesión en enero de 2022.

### 3.4. Análisis de datos

El método de análisis empleado fue el método TEA (*Trajectory Equifinality Approach*) (Sato, 2009). Es una técnica analítica cuyo objetivo es descubrir el proceso de existencia real de un fenómeno. Se trata de un marco de análisis y reflexión que visualiza la transformación temporal de la diversidad y la multilinealidad en el desarrollo humano y las trayectorias vitales. Se fundamenta en la idea de que, a pesar de seguir trayectorias diferentes, cada individuo converge en un mismo punto final, al que se denomina *punto de equifinalidad* (EPF, por su sigla en inglés) (Arakawa, Yasuda y Sato, 2012).

Los esquemas TEA representan las posibles trayectorias del individuo mediante los siguientes puntos clave de dichas trayectorias: el punto de equifinalidad (EPF), los puntos de bifurcación (BFP), los puntos de paso obligatorios (OPP), la dirección social (SD) y la orientación social (SG).

Además de los recorridos que los individuos eligen, en los esquemas TEA se registran también los itinerarios posibles no seleccionados. O sea, opciones viables que no se realizan finalmente. Al determinar el punto isócrono y el no elegido, es decir, el P-EFP (punto de equifinalidad polarizado), se consiguen destacar las vías privilegiadas entre las diversas opciones que tenían a su disposición. De esta forma, es posible comprender las múltiples trayectorias y la diversidad de las experiencias (Yasuda, 2015).

Las razones para seleccionar TEA como método de análisis en este estudio son las que siguen:

1. Es apropiado para examinar las transformaciones emocionales y afectivas de los estudiantes, ya que permite visualizar sus cambios individuales y procesos inherentes.
2. Se trata de un tipo de análisis cualitativo. En nuestro estudio, un análisis cuantitativo basado en cuestionarios no lograría capturar la realidad en su totalidad.
3. Es un método idóneo para evaluar el impacto de eventos específicos en las experiencias individuales.

### 3.5. Diagramas TEM

El análisis mediante la técnica de TEA genera un diagrama TEM (*Trajectory Equifinality Model*), donde se dibujan líneas que representan la secuencia temporal de eventos. El eje vertical representa el tiempo, que se califica de *irreversible* para resaltar que se trata de un desarrollo temporal estricto. Siguiendo esas líneas, se pueden seguir los eventos acontecidos a lo largo del estudio. En el diagrama TEM, se insertan principalmente flechas y cajas. Las celdas y las flechas de trazo continuo denotan sucesos que han tenido lugar; las de trazo punteado aluden a sucesos potenciales, esto es, que no ocurrieron, pero que podrían haberlo hecho en otras circunstancias. Así pues, si seguimos los trazos continuos, conocemos lo que pasó. Las celdas con flecha incorporada contienen las fuerzas propulsoras que favorecen el seguimiento de un determinado trayecto. Por último, las celdas sombreadas en gris representan las fuerzas inhibitoras u opuestas. Estos elementos permiten discernir cuáles son los factores que ejercen influencia sobre el trayecto en cuestión.

### 3.6. Número de muestras

Este trabajo se fundamenta en un estudio de campo realizado a través de entrevistas a pequeña escala. Referente al tamaño muestral, Sato, Yasuda, Sato y Arakawa (2011) establecen el principio de 1, 4 y 9. Según este principio, con un solo entrevistado se puede indagar en la profundidad individual, mientras que al examinar relatos de  $4 \pm 1$  entrevistados se logra apreciar la diversidad. Al considerar las narrativas de  $9 \pm 2$  individuos, es posible esbozar una tipología de trayectorias. En el contexto de nuestra investigación, se contó con grupos de 3 y 4 participantes, por lo que el enfoque estuvo dirigido hacia la percepción de la diversidad de trayectorias. En investigaciones futuras, se replicarán estos estudios con una muestra más amplia para establecer una tipología más sólida.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Los alumnos de español

El diagrama TEM que representa a los estudiantes de español (Figura 1) nos permite advertir tres fases distintas en el proceso de estudio durante el desarrollo de la asignatura.

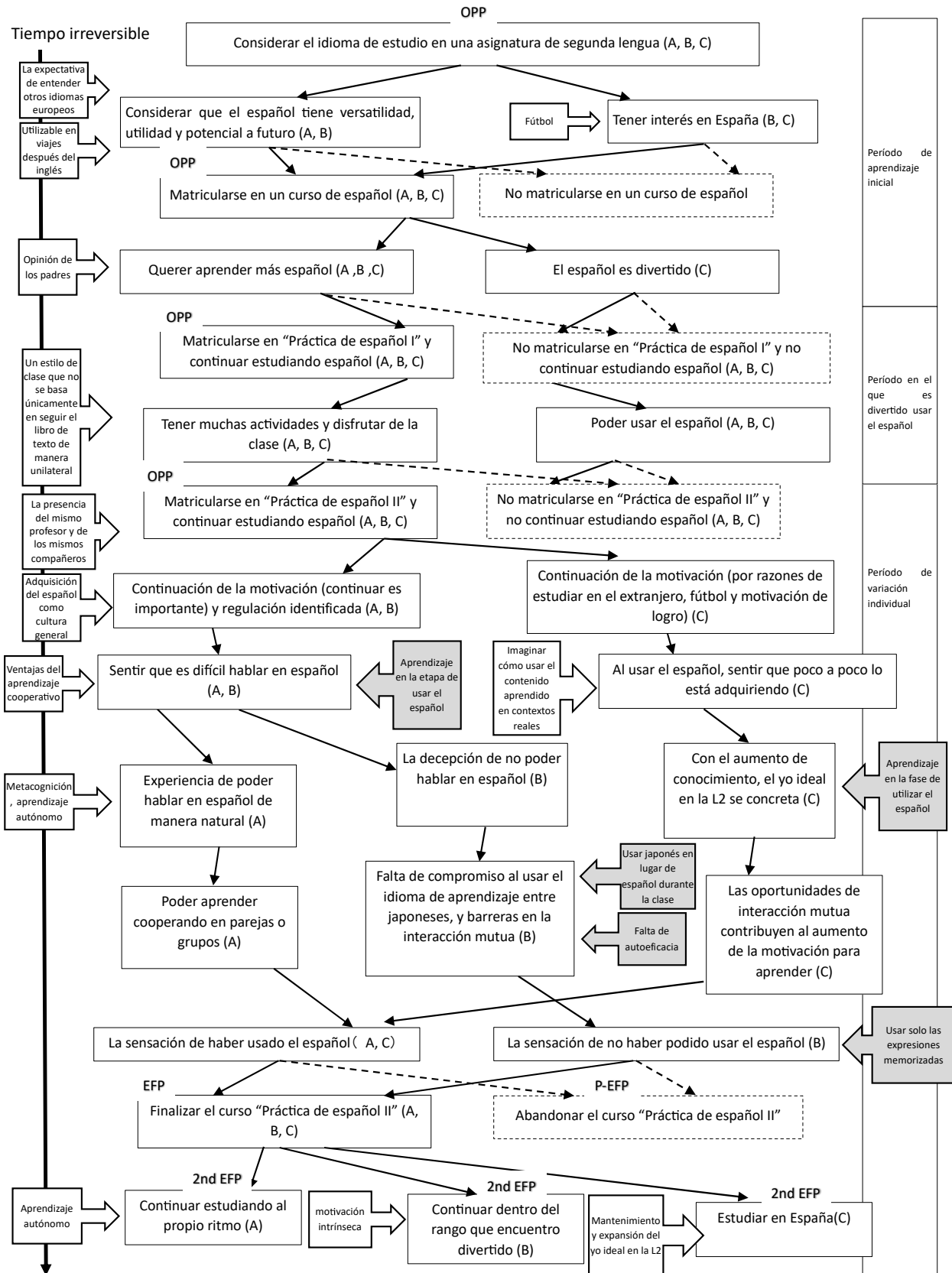


Figura 1. Diagrama TEM (español)

En el primer período se observa cómo los estudiantes se inician en el aprendizaje por motivos diversos. Por ejemplo, algunos perciben el español como una herramienta valiosa para adentrarse en el estudio de otras lenguas europeas, o bien, se interesan por otras causas más relacionadas con lo cultural, como la pasión por el fútbol.

Después, todos deciden seguir estudiando y muestran un fuerte deseo de aprender más, disfrutando mucho del proceso de aprender español. Esta buena predisposición caracteriza la segunda etapa. Es entonces cuando encuentran en el aula un espacio de diversión gracias a la experiencia de estar empleándolo y de participar en actividades sumamente dinámicas. Basan en estas vivencias su decisión de continuar con el estudio y acaban implicándose en las clases de manera más activa.

En la tercera etapa, el período de variación individual, las rutas de aprendizaje trazadas por cada estudiante se bifurcan. Se identifican dos trayectorias diferentes. Una corresponde a los estudiantes A y B, quienes enfrentan dificultades para expresarse en español. Uno, además, ya expresa sentimientos de decepción por no lograrlo. En contraposición, el estudiante C es consciente del progreso gradual en su competencia lingüística.

Posteriormente, también las trayectorias de A y B se distancian entre ellas. El estudiante A, al término del proceso, adquiere la habilidad de comunicarse en español en la clase, mientras que el estudiante B no lo logra.

La diferencia entre ambos surge de la experiencia durante las actividades realizadas entre parejas y grupos. Al estudiante B le desanima su incapacidad para expresarse efectivamente en español durante esos momentos, a lo que se suma la falta de compromiso en su empleo durante las conversaciones con sus compañeros japoneses. Los obstáculos en la interacción en español no lo abandonan.

Después de concluir el curso de español, todos manifestaron el deseo de continuar, aunque por razones distintas: los estudiantes A y B lo desean a pesar de carecer de objetivos concretos para el futuro; el estudiante C, por su empeño en cursar estudios en España.

#### **4.2. Los alumnos de inglés**

El diagrama TEM que representa a los estudiantes de inglés (Figura 2) muestra una relativa homogeneidad entre ellos. Su evolución puede segmentarse en cuatro fases distintas. En la primera, los alumnos emprenden el aprendizaje del inglés con experiencias iniciales positivas y amenas. No obstante, gradualmente aparecen dificultades. La mayoría de los alumnos las había afrontado en la secundaria, momento a partir del cual la motivación les empieza a flaquear.

A consecuencia de ello, todos experimentan un debilitamiento de su confianza en el dominio del inglés, y algunos incluso llegan a odiarlo. Si bien la realización del examen de ingreso a la universidad aumentó la motivación a un estudiante, en última instancia, todos terminaron optando por inscribirse en asignaturas en apariencia más accesibles para una obtención segura de los créditos universitarios. Esta aversión al riesgo podría deberse a que arrastraran dificultades de aprendizaje no atendidas debidamente en la secundaria.

En el tercer período, todos adquieren la vivencia de disfrutar de las clases y de establecer una comunicación efectiva en inglés. Diversos factores sustentan esta experiencia positiva, tales como la familiaridad con el entorno académico, el placer que conlleva la interacción en inglés, la influencia de sus compañeros de clase, la sensación de logro en su progreso, la mejora en sus habilidades comunicativas y la percepción de un sólido entendimiento del inglés.

En el último período, las trayectorias divergen. La mayoría de los estudiantes experimenta un cambio hacia una perspectiva más optimista en cuanto al aprendizaje del inglés. No obstante, los estudiantes C y D contemplan la posibilidad de no continuar sus estudios con la misma dedicación después del curso. Esta actitud responde a circunstancias individuales: uno se ve ocupado por sus actividades de danza, mientras que el otro lo justifica por la falta de necesidad de proseguir con el aprendizaje del inglés.



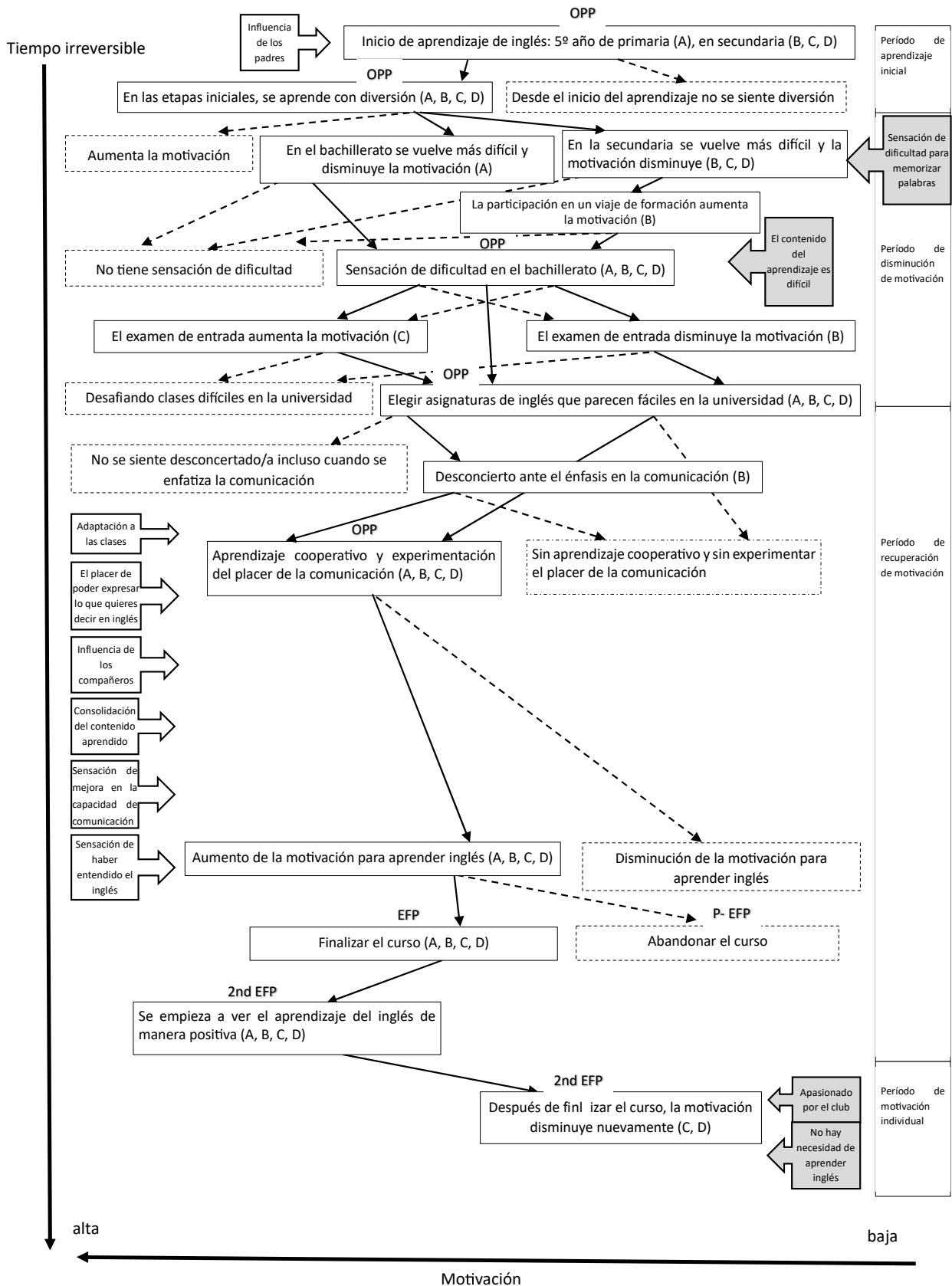


Figura 2. Diagrama TEM (inglés)

### 4.3. Comparación de los estudiantes de español e inglés

La comparación de los dos diagramas permite advertir que la variabilidad que exhiben los alumnos constituye una distinción fundamental entre el aprendizaje de español e inglés. Con todo, al variar las modalidades de clases y las condiciones, no es posible realizar una comparación simple de manera general, aunque se pueden observar las siguientes tendencias.

Por un lado, la interacción puede reavivar la motivación en aprendices de inglés. Además, el análisis de los diagramas vincula el disfrute del aprendizaje con la motivación a largo plazo. Por otro lado, el español no muestra una reducción drástica de motivación, posiblemente debido a que es voluntario y a que el nivel de los estudiantes es inicial.

Esta idea se refuerza al considerar que la motivación para aprenderlo varía, tal como manifiestan los informantes de este estudio. Por ejemplo, hay aprendices de español movidos tanto por pasión por aprender idiomas como por un fuerte yo ideal en la L2. De esto se desprende que un enfoque personalizado podría ser más beneficioso.

En situaciones difíciles de interacción, el aprendizaje cooperativo es útil. Por último, es vital ser cauteloso con ambientes reacios al español y pensar en estrategias pedagógicas.

## 5. DISCUSIÓN

El análisis de los diagramas apoyaría la implementación de los puntos que pasamos a comentar en relación con la enseñanza de idiomas extranjeros en Japón. Con estudiantes que presentan escasa o nula motivación, es bueno integrar con éxito la interacción en el contexto del aula. En el caso de que no siempre se pueda adoptar plenamente un enfoque de enseñanza basado en tareas, se pueden incluir componentes interactivos o llevar a cabo actividades previas a la instrucción gramatical.

En segundo lugar, para aquellos estudiantes que se inician en el aprendizaje del español con motivaciones particulares, resulta pertinente efectuar un *análisis de necesidades*, como sugiere Long (2005), o adaptar los contenidos de las lecciones a las necesidades individuales de cada estudiante. Así se podría optimizar el desarrollo de estas.

Finalmente, en cuanto al aprendizaje cooperativo, el análisis respalda su eficacia, puesto que las reacciones de los estudiantes indican una alta satisfacción y disfrute al lograr comprenderse enseñándose vocabulario en español, haciendo un esfuerzo genuino por entenderse. El estudio de Van Batenburg et al. (2019) ha evidenciado que al combinar tareas de cariz informativo con la instrucción de estrategias se logra un incremento notable en la autoconfianza del estudiante. Por lo tanto, la instrucción explícita de estrategias interactivas, o técnicas para estructurar conversaciones, consideradas valiosas para resolver problemas y mantener el entendimiento recíproco, promueve un uso del español más confiado y motivado. Por ejemplo, al señalar incompreensión, solicitar una aclaración, moderar el ritmo, repetir mensajes, entre otros. De esta forma se puede contribuir a crear un ambiente propicio a la interacción para los estudiantes reacios a emplearla.

## 6. CONCLUSIÓN

El propósito principal de esta investigación fue explorar y comprender las dimensiones afectivas y emocionales de los estudiantes en dos idiomas diferentes, el inglés y el español. A partir de la recopilación y análisis de datos, se han llegado a las conclusiones que pasamos a desglosar.

Al comparar el español con el inglés, emergen distintas trayectorias de aprendizaje, así como diferencias en motivaciones, emociones y sentimientos. Los diagramas TEM han hecho posible la identificación de diversas tipologías o perfiles entre los estudiantes de español en comparación con los estudiantes de inglés. Por lo tanto, en lugar de generalizar la educación de lenguas extranjeras, se espera que en el futuro se investigue más sobre los aspectos afectivos de los estudiantes del idioma español.

Por otra parte, la interacción en el aula ostenta un marcado potencial para reforzar la motivación de los estudiantes. Resulta efectiva, incluso cuando esta ha experimentado un declive anterior significativo. Por lo tanto, a partir de estos resultados, se pueden considerar varios planes educativos para mantener la motivación de los estudiantes.

En situaciones donde la interacción no es fluida, resulta provechoso ofrecer estrategias comunicativas para el aprendizaje cooperativo a los estudiantes. Es decir, para incorporarla de manera efectiva, es importante llevar a cabo una cierta planificación didáctica previa.

En esta ocasión, como preliminar de una investigación, hemos comparado clases de español que se impartieron en línea con clases de inglés presenciales, lo que dificulta asegurar la solidez los resultados. Actualmente, estamos avanzando en el análisis de las clases de español presenciales, y en el futuro, planeamos analizarlas en detalle teniendo en cuenta las diferencias entre las clases en línea y presenciales.

Basados en los hallazgos de esta investigación, nuestra intención es profundizar en el estudio de estos resultados, así como explorar otras estrategias pedagógicas que consideramos útiles, con el objetivo de generar recursos que contribuyan al enriquecimiento y mejora de la enseñanza del español en futuros escenarios educativos.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Arakawa, A., Yasuda, Y. y Sato, T. (2012). Fukusen keiro, tousei moderu no TEM zu no kakikata no ichirei. [Un ejemplo de elaboración de diagramas TEM (Trajectory Equifinality Model)]. *Ritsumeikan Ningen Kagaku Kenkyu*, 25, 95-107.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, 9-42. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Long, M. H. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667299>
- Okamura, A. (2018). Change in motivation through task-based language teaching in the Japanese context. *Takasaki Keizai Daigaku Ronshu*, 60(4), 145-165.
- Sato, T. (2009). *TEM de hajimeru shitsuteki kenkyu, jikan to purosesu wo atsukau kenkyu wo mezashite. [Primeros pasos en la investigación cualitativa con TEM - Hacia el estudio del tiempo y los procesos]*. Seishin Shobo.
- Sato, T., Yasuda, Y., Sato, K., & Arakawa, A. (2011). Intabyu kara toransu byu he -TEM no rinen ni motozuku houhouron no teian. [De la entrevista a la *transvista*: Propuesta de una metodología basada en la filosofía de TEM]. *Resúmenes del Programa del Octavo Congreso de la Asociación Japonesa de Psicología Cualitativa*, 70.
- Tanaka, S. (2010). Kakushu houkoku, Nihon no gaikokugo kyouiku seisaku to kyousei no riron. [Informes sobre la política educativa de lenguas extranjeras en Japón y la lógica de la convivencia]. *Revue japonaise de didactique du français*, 5(1), 368-372.
- Terasawa, T. (2013). Nihon jin no 9 wari ni eigo wa iranai wa hontou ka? Shigoto ni okeru eigo no hitsuyousei no keiryuu bunseki. [¿Es cierto que el 90% de los japoneses no necesita el inglés? Un análisis cuantitativo de la necesidad del inglés en el trabajo]. *Kantou koushinetsu eigo kyouiku gakkaiishi*, 27(0), 71-83.
- Van Batenburg, E. S. L., Oostdam, R. J., van Gelderen, A. J. S., Fukkink, R. G. y de Jong, N. H. (2019). Oral interaction in the EFL classroom: The effects of instructional focus and task type on learner affect. *The Modern Language Journal*, 103(1), 308-326. <https://doi.org/10.1111/modl.12545>
- VV. AA. (2017). *The Modern Language Journal, Special Issue: Beyond Global English: Motivation to learn languages in a multicultural world*.
- Wicking, P., Tamura, Y. (Eds.). (2022). *Getting things done book 1. Tasks for connecting the classroom with the real world*. Sanshusha.
- Yasuda, Y. (2015). Komyuniti sinrigaku ni okeru TEM/TEA kenkyu no kanousei. [Posibilidades de investigación mediante el TEM/TEA en psicología comunitaria] *Komyuniti Shinrigaku Kenkyu*, 19(1), 62-76.
- Yoshida, K. (2019). Shougaku, chugaku, koutougakkou to wa kotonaru daigaku ni okeru eigokyouiku no henshen. [La evolución de la enseñanza del inglés en la universidad frente a la de la educación en primaria, secundaria y bachillerato]. Recuperado de [https://www.iibc-global.org/iibc/activity/iibc\\_newsletter/n1139\\_feature\\_04.html](https://www.iibc-global.org/iibc/activity/iibc_newsletter/n1139_feature_04.html)
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.



## **SEGUNDO BLOQUE**

---

**Discurso en la enseñanza del español LE/L2/LH**



# LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS: EL ESPAÑOL DE LA FISIOTERAPIA

DESIRÉE ACEBES DE LA ARADA

*Universidad de Alcalá, Programa de Doctorado de Estudios lingüísticos, literarios y teatrales;  
Universidad San Jorge*

*dacebes@usj.es*

## Resumen

El término “Español para Fines Específicos” (EFE) suele reservarse en la bibliografía para la enseñanza de idiomas. Este tipo de enseñanza se centra, según recoge el Diccionario de términos clave de ELE, “en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta”. En la enseñanza de español para fines específicos la demanda del mercado determina los ámbitos temáticos (Gómez de Enterría, 2009). Los más comunes son: español de los negocios, español del turismo, español jurídico y español de las ciencias de la salud.

En este trabajo se describe la situación actual de la enseñanza del español para fines específicos en España mediante el análisis de los manuales de EFE, los cursos de español especializados y las certificaciones de español con especial atención al ámbito de las ciencias de la salud.

Los resultados del estudio permiten situar la enseñanza del español de la fisioterapia en un marco más amplio y muestran posibles líneas de trabajo futuras.

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las lenguas para fines específicos (LFE) cuenta con una larga tradición cuyos orígenes se remontan a la década de los sesenta (Swales, 1985). Debido al predominio de la enseñanza del inglés, el término LFE se utiliza en muchos casos como sinónimo de inglés para fines específicos (IFE) o *ESP (English for Specific Purposes)* con sus siglas en inglés. Aunque, como señala Belcher (2004), el término LFE destaca la universalidad del enfoque de la investigación y la enseñanza de variedades y registros específicos en cualquier lengua.

En el caso del español, los primeros cursos para fines específicos comenzaron en los años ochenta, coincidiendo con el ingreso de España en la actual Unión Europea (Aguirre, 2012). Los ámbitos de especialidad en la enseñanza de Español para Fines Específicos (EFE) están determinados por la demanda del mercado (Gómez de Enterría, 2009). Diferentes publicaciones sobre la enseñanza de EFE coinciden al mencionar la importancia de: el español de los negocios, el español del turismo, el español jurídico o el español de la salud entre otros (Aguirre, 2012; Gómez de Enterría, 2009; Robles Ávila y Sánchez Lobato, 2012; Santana Negrín et al., 2022).

Nuestro interés en el español de la fisioterapia nace debido al aumento de alumnos extranjeros, en su mayor parte procedentes de Francia, que completan sus estudios de grado en la universidad española. Los estudios de fisioterapia en la universidad española comenzaron más tarde que en otros países de nuestro entorno (Camba, 2023; Meroño Gallut y Rebollo-Roldán, 2013). La entonces diplomatura de Fisioterapia empezó a impartirse en la Universidad de Valencia en el curso 1983-84. Cuarenta años después, el nuevo grado en Fisioterapia se imparte en 69 centros (42 públicos y 27 privados)<sup>1</sup> y en el curso 2022/23 había 20.013 alumnos<sup>2</sup> matriculados. En los centros privados un 44,5% del alumnado procede de países de la Unión Europea mientras que en los públicos solo son un 10,3%. Esto se explica porque la formación de profesionales sanitarios en Francia tiene una cuota de admisión fijada por el gobierno. Los alumnos franceses han encontrado en las universidades españolas una manera de sortear esa limitación y, a su vez, la universidad española ha ampliado su cuota de mercado.

El objetivo de este estudio es describir el panorama actual de la enseñanza de EFE en España para poder situar en un contexto más amplio el español de la fisioterapia. Como los tipos de fines específicos se adaptan a la evolución y a la demanda del entorno (Aguirre, 2000) el crecimiento de alumnos extranjeros cursando estudios de Fisioterapia en España justifica la necesidad de investigar y describir la lengua de especialidad de la fisioterapia.

<sup>1</sup> Datos consultados en la Plataforma QUEDU del ministerio de Universidades. Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/compBdDo>

<sup>2</sup> Datos consultado en Estadísticas del Ministerio de Universidades. Disponible en: <https://www.universidades.gob.es/estadisticas-de-personal-de-las-universidades/>

## 2. MARCO TEÓRICO

En la bibliografía en español sobre fines específicos, resulta llamativa la variedad terminológica empleada para denominar un mismo concepto, pero interpretado desde perspectivas diferentes debido a su carácter poliédrico (Tano, 2021). Para este trabajo únicamente definiremos las denominaciones empleadas en el texto.

Las lenguas de especialidad son “subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas” (Cabré and Gómez de Enterría, 2006, p.12). El término *lengua de especialidad* se ha tomado del francés *langue d’especialité* y existen tantas lenguas de especialidad como actividades humanas (Alcaraz, 2000). Desde la lingüística se ha descrito la terminología, los textos y la pragmática de las lenguas de especialidad, y de ello se ha nutrido la didáctica de EFE (Pastor Cesteros, 2013, 2023).

La denominación *español para (o con) fines específicos*, como señala Calvi (2009), proviene del inglés *English for Specific Purposes (ESP)* y se utiliza en el campo de la didáctica de lenguas. Por tanto, EFE se podría definir como:

un enfoque basado en la comunicación y orientado a la consecución de una determinada competencia comunicativa, que tiene como propósito mejorar la capacidad de comprensión, expresión, interacción o mediación que se requiere para desenvolverse en un determinado ámbito académico o profesional. (Robles Ávila y Sánchez Lobato, 2012, p. 9)

Los ámbitos académicos y profesionales se corresponden con las dos ramas en las que tradicionalmente se ha clasificado la enseñanza de inglés para fines específicos (*English for Academic Purposes, EAP* y *English for Occupational Purposes, EOP*) que en español se denominan “Español con Fines Académicos” (EPA) y Español con Fines Profesionales (EFP). Vázquez (2004, p. 1130) define la enseñanza con fines académicos como:

una disciplina que investiga las características de los géneros académicos –en un amplio sentido de la palabra– con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios, entre otras producir textos y comprender clases magistrales.

Los fines profesionales están orientados a cubrir las necesidades comunicativas de las diferentes profesiones en el ámbito laboral (Aguirre, 2012). Méndez y Gil del Moral (2019) seleccionan como los más desarrollados o extendidos en ELE: español para los negocios y empresas, español para el turismo, español para la salud y la medicina, español para el derecho y la justicia, español para la diplomacia y español para el ejército.

Alcaraz (2001) utiliza la denominación “Español Profesional y Académico” (EPA) que había acuñado primero aplicada al inglés, al que denominó “Inglés profesional y académico” (IPA) (Alcaraz, 2000), y la prefiere a la de fines específicos por ser más concreta. (Pastor Cesteros (2014, 2023) prefiere esta denominación porque engloba mejor la triple dimensión del estudio del español en la enseñanza superior en España como: a) segunda lengua a través de la que se aprenden contenidos en inmersión; b) lengua de especialidad del área o disciplina a la que pertenece; c) discurso académico específico en el entorno universitario. Por las características particulares del contexto universitario, esta autora defiende la utilización del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en la enseñanza superior en español.

## 3. METODOLOGÍA

Con el objetivo de describir el panorama actual de la enseñanza de EFE en España para contextualizar la enseñanza del español de la fisioterapia, se ha analizado de manera cuantitativa la información disponible en línea relacionada con tres aspectos: los manuales especializados, los cursos ofertados y las certificaciones de español con fines específicos.

### 3.1. Manuales de EFE

Tras consultar los catálogos en línea de las editoriales españolas especializadas en la enseñanza de español como lengua extranjera, se seleccionaron las cinco editoriales (Difusión, Edelsa, Edinumen, Sgel y EnClaveELE) que ofrecen manuales de EFE.

Los catálogos se consultaron en la página web de cada editorial y todos correspondían al año 2023. Para cada editorial se recogieron datos básicos de cada manual: título, año de publicación, nivel del MCER y ámbito al que pertenecen (salud, negocios, jurídico o turismo) en un documento Excel. Como el interés de nuestro estudio se centra en el campo de la fisioterapia, se han analizado los manuales de español de ciencias de la salud para comprobar en qué medida la fisioterapia está presente.

Como en la enseñanza de EFE es muy habitual la elaboración de materiales propios adaptados a cada grupo (Aguirre Beltrán, 2012), se han incluido también las *Guías para la clase de español con fines específicos* publicadas en 2022 por la editorial Iris Ediciones, ya que son la publicación más reciente y los docentes pueden usarlos para preparar materiales propios.



### 3.2. Cursos de EFE

En el anuario del Instituto Cervantes del 2023 se estima que hay más de 23 millones de personas estudiando español como lengua extranjera en todos los niveles de enseñanza distribuidos en más de un centenar de países. De ellos, unos 130.000 lo hacen en España. Los cursos con fines específicos pueden ser impartidos por diferentes instituciones y suelen ser formación no reglada, por lo que no existe un registro oficial único que aglutine toda la información. Para tener una visión lo más amplia y representativa posible, recabamos datos de tres fuentes diferentes: la plataforma digital *Study in Spain*, el informe sectorial de FEDELE y los cursos ofertados por universidades.

#### 3.2.1. *Study in Spain*

El portal *Study in Spain*<sup>3</sup> se crea en el año 2013 como una iniciativa del Gobierno de España promovida por Turespaña e ICEX y en la que colaboran el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el Instituto Cervantes. Su principal función es favorecer el turismo de estudios en España.

La página está estructurada en torno a tres ejes: prepara tu viaje, estudiar en España e información geográfica. En el apartado sobre estudios en España hay información sobre universidades, escuelas de negocios, centros superiores de enseñanzas artísticas y un buscador de cursos de español. Las búsquedas se pueden hacer por nivel, modalidad de curso y localidad. En modalidad de curso hay un desplegable en el que la única opción relacionada con EFE es Español de negocios. La base de datos está formada por 146 centros de enseñanza de español acreditados por el Instituto Cervantes.

#### 3.2.2. *Informe sectorial de FEDELE*

La Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español como Lengua Extranjera (FEDELE) está formada por seis asociaciones que en su totalidad engloban cien escuelas de español.

FEDELE realiza informes y estudios sobre el sector ELE en España. Cada año publica el un informe sectorial ofrecido en abierto en su web. Para este estudio se ha consultado el apartado con la clasificación de los estudiantes según el tipo de curso al que asistieron de los años 2018, 2019, 2021 y 2022. El informe del 2020 no contiene esa sección porque trata el impacto del COVID-19 en el sector con el cierre de las aulas.

#### 3.2.3. *Cursos en centros de enseñanza superior*

Las universidades españolas, o sus centros de idiomas, ofrecen en su mayoría cursos de español a extranjeros. En algunos casos, los cursos son un complemento a la formación de alumnos de intercambio que cursan estudios en la universidad, y en otros, se ofrecen programas propios de español para extranjeros.

En la página web del Ministerio de Universidades<sup>4</sup> se obtuvo la página web de las 91 universidades españolas. Esta información se complementó con la de los centros de lenguas proporcionada por ACLES<sup>5</sup> (Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior).

En cada universidad o centro de idiomas se comprobó la existencia de cursos de ELE y en aquellos que ofrecían cursos con fines específicos, se seleccionaron los destinados a ciencias de la salud para obtener información básica (el nombre del curso, el nivel y la duración). Los datos se tomaron en el mes de agosto y se corresponden en su mayoría a la oferta para el curso 2023/24.

### 3.3. Certificaciones de EFE

En español no existe mucha variedad de certificación lingüística para fines específicos ni tampoco hay mucha investigación sobre ello (García, 2016). Para buscar las certificaciones se consultaron publicaciones sobre certificación en EFE (García, 2016; Llorián, 2012; Prieto, 2021) y así obtener un listado para comparar los exámenes.

Se clasificaron y analizaron las características principales de las diferentes certificaciones siguiendo la descripción en sus páginas web según nivel, formato de examen y ámbito de especialidad.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Manuales de EFE

Cinco editoriales (Difusión, Edelsa, Edinumen, EnClave-ELE y SGEL)<sup>6</sup> ofrecen en sus catálogos manuales para fines específicos. Con la excepción de Difusión, el resto incluyen un apartado denominado “Fines específicos” donde encontrarlos. En Difusión los manuales están dentro de la sección general de manuales para adultos.

<sup>3</sup> <http://www.studyinspain.info>

<sup>4</sup> <https://www.universidades.gob.es/listado-de-universidades/>

<sup>5</sup> <https://www.acles.es/index.php/centros-asociados>

<sup>6</sup> <https://difusion.com/>; <https://edelsa.es/es/catalogo/>; <https://edinumen.es/catalogo/>; <https://enclave-ele.net/catalogo/>; <https://ele.sgel.es/web/guest/ca-t%C3%A1logo> [consulta 30/07/2023]

En total, se hallaron 38 manuales que se han clasificado según la editorial, el año de publicación, el nivel del MCER y el ámbito al que pertenecen (figura 1).

<i>Expertos</i>	2009	B2	negocios
<i>Socios 1 Nueva edición</i>	2007	A1-A2	negocios
<i>Socios 2 Nueva edición</i>	2008	B1	negocios
<b>Manuales editorial Edelsa</b>			
<i>Correo comercial: técnicas y usos</i>	2015	B1 y B2	negocios
<i>Entorno empresarial. Nueva edición</i>	2022	B1-B2	negocios
<i>Entorno laboral. Nueva edición</i>	2022	A1-B1	negocios
<i>Entorno turístico</i>	2016	B1	turismo
<b>Manuales editorial Edinumen</b>			
<i>Arquitectura y Construcción</i>	2015	B1-B2	arquitectura
<i>Asuntos de negocios</i>	2010	B1,B2,C1	negocios
<i>Cultura y negocios (Nueva edición)</i>	2010	B2 y C1	negocios
<i>El español en entornos profesionales</i>	2016	B1-C2	negocios
<i>Empresa siglo XXI</i>	2009	B2 y C1	negocios
<i>En equipo.es 1</i>	2002	A1/A2	negocios
<i>En equipo.es 2</i>	2008	B1	negocios
<i>En equipo.es 3</i>	2007	B2	negocios
<i>Español para el comercio mundial del siglo XXI</i>	2015	B2-C1	negocios
<i>Negocio a la vista</i>	2009	A2, B1, B2 y C1	negocios
<i>Temas de derecho: el español en el ámbito jurídico</i>	2010	B2	jurídico
<i>Temas de empresa: manual para la preparación del certificado superior del español de los negocios de la Cámara de Comercio de Madrid</i>	2010	B2	negocios
<i>Temas de salud: manual para la preparación del Certificado Superior de Español de la Salud de la Cámara de Comercio de Madrid</i>	2009	B2	salud
<i>Temas de turismo: manual para la preparación del certificado superior de español del turismo de la Cámara de Comercio de Madrid</i>	2008	B2	turismo
<b>Manuales editorial EnClave ELE</b>			
<i>Bienvenidos 2</i>	2010	B1	turismo
<i>Bienvenidos 3</i>	2010	B2-C1	turismo
<i>Bienvenidos de nuevo</i>	2016	A1-A2	turismo
<i>Conexión Plus</i>	2012	B1-B2	negocios
<i>Profesionales de la salud</i>	2019	B1-B2	salud
<i>Profesionales de los negocios</i>	2018	B1-B2	negocios
<i>Profesionales del mundo jurídico</i>	2017	B1-B2	jurídico
<i>Profesionales del turismo</i>	2018	B1-B2	turismo
<b>Manuales editorial SGEL</b>			
<i>Al día inicial</i>	2006	A2	negocios
<i>Al día intermedio</i>	2009	B1-B2	negocios
<i>Al día superior</i>	2014	B2-C1	negocios
<i>Cinco Estrellas, español para el turismo</i>	2009	B1-B2	turismo
<i>De ley - Manual de español jurídico</i>	2012	B2	jurídico
<i>Emprendedores 1</i>	2019	A1/A2	negocios
<i>Emprendedores 2</i>	2020	B1	negocios
<i>Turismo 1</i>	2018	A1+A2	turismo
<i>Turismo 2</i>	2019	B1	turismo

Figura 1. Manuales de EFE en editoriales españolas de 2023

En las editoriales Edelsa y SGEL no figuraban los años de publicación de los manuales, por lo que fue necesario completar esa información consultando catálogos de bibliotecas o librerías. De los manuales disponibles, el más antiguo es de 2002 y los más recientes son de 2022. Por lo tanto, en los últimos 20 años, se han ido publicando nuevos manuales de EFE (figura 2). Cabe destacar que, junto a nuevos lanzamientos, también hay varios manuales que se han actualizado con nuevas ediciones (*Socios, Entorno Laboral, Bienvenidos de nuevo*).

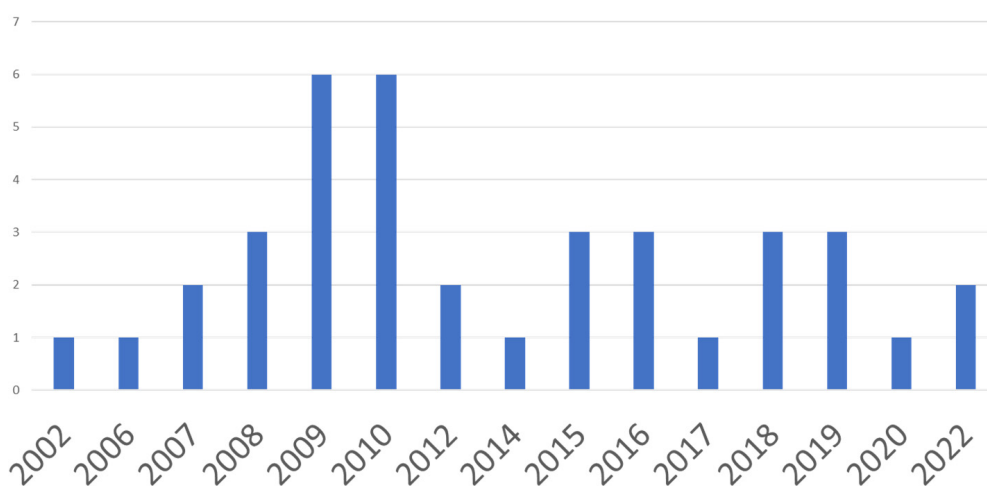


Figura 2. Manuales de EFE por año de publicación

Todos los manuales se corresponden con niveles del MCER de A1 a C2 (figura 3). Destaca que la mayoría (24; 63%) abarcan más de un nivel. De los 14 que son de un único nivel, solo uno es de A2, 6 son de B1 y 7 de B2. No hay manuales dedicados exclusivamente al nivel A1 o a los niveles C1 y C2. Tal y como indica el MCER (p.25), también se pueden considerar tres niveles de manera más amplia: A (usuario básico), B (usuario independiente) y C (usuario competente). El nivel B es el que está más representado, ya que 31 de los manuales lo incluyen. El nivel más popular en los manuales de EFE es el de la combinación B1-B2, presente en 10 manuales (26%).

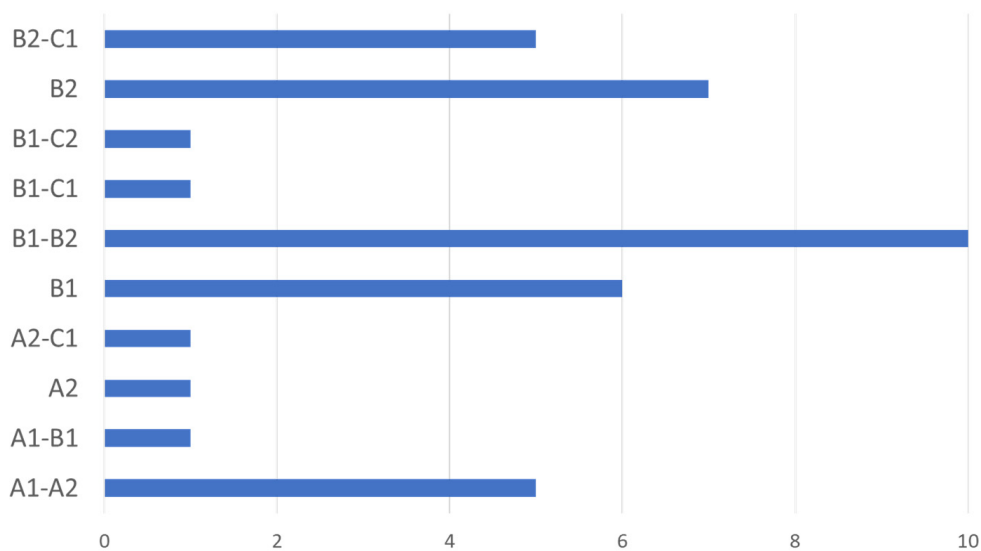
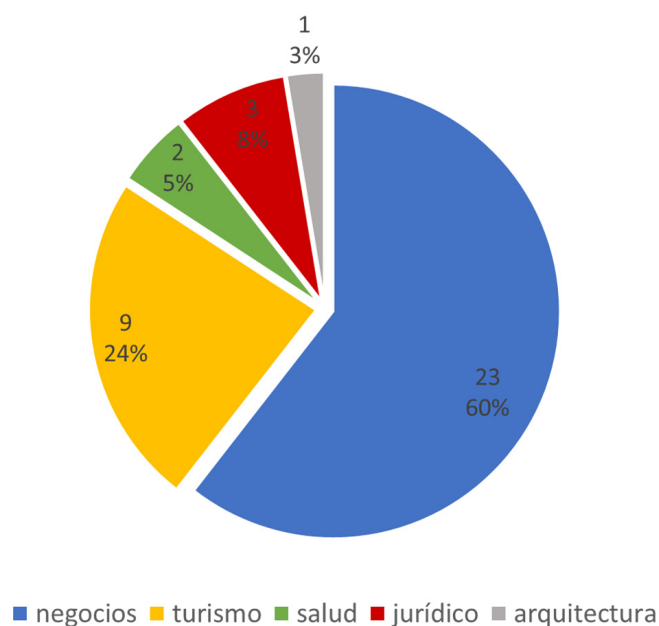


Figura 3. Manuales de EFE según niveles del MCER

Sin duda, la información más significativa que se obtiene de los manuales son los ámbitos a los que pertenecen. Se han clasificado, según la descripción proporcionada por cada editorial, en cinco ámbitos: negocios, turismo, salud, jurídico y arquitectura (figura 4). El español de los negocios es el que cuenta con mayor número de publicaciones (23; 60%) y es el único presente en todas las editoriales. De español del turismo hay nueve manuales (24%) en cuatro editoriales diferentes. Con tres manuales en tres editoriales está el español jurídico. De español para la salud solo hay dos manuales en dos editoriales y sobre arquitectura un único manual. Los manuales de los ámbitos más representados tienen en común que cuentan con manuales desarrollados en varios niveles (*Socios 1 y 2, En equipo 1, 2 y 3, Turismo y Turismo 2*) mientras que los de español jurídico, de la salud o de la arquitectura, son un único volumen. Los resultados no son muy diferentes de los que Felices Lago describió en un artículo de 2005 en el que clasificaba manuales publicados y disponibles entonces hasta 2003. En su análisis destacaba la escasez de materiales en áreas distintas al turismo o los negocios y mostraba su sorpresa por que solo existiera un manual de para los servicios sanitarios y otro para el español jurídico lo que limitaba la posibilidad de elegir.



**Figura 4.** Manuales de EFE según ámbitos de especialidad

Como en nuestro estudio nos interesa el español de la fisioterapia, vamos a comentar brevemente los dos manuales de español de ciencias de la salud disponibles en la actualidad. La finalidad de *Temas de Salud* es la preparación del “Certificado Superior de Español de las Ciencias de la Salud” de la Cámara de Comercio de Madrid y no se ha actualizado desde su publicación en 2009. *Profesionales de la salud* es más reciente, de 2019, por lo que su diseño y metodologías son mucho más atractivas. Como su nombre indica, este manual no está destinado únicamente a profesionales de la medicina, y se dedican un par de páginas a la fisioterapia.

Por último, nos parece pertinente mencionar la colección de la editorial Eris Ediciones<sup>7</sup> del año 2022 *Guía para la clase de español con fines específicos*, dirigida por M<sup>a</sup> Pilar Valero Fernández y que consta de cuatro volúmenes: *I. Artes y humanidades*, *II. Ciencias de la salud*, *III. Ciencias sociales y jurídicas* y *IV. Ciencias, ingenierías y arquitectura*. Están dirigidos a profesores de EFE para ser utilizados como material de referencia en la preparación de materiales didácticos. Todos siguen la misma estructura: introducción, análisis de la lengua de especialidad, recursos, documentación de trabajo, propuestas didácticas, referencias bibliográficas, bibliografía complementaria, anexos y glosarios con los 50 términos más relevantes. En el segundo volumen, el español de la fisioterapia es una de las nueve lenguas de especialidad seleccionadas en el campo de las ciencias de la salud.

Tras esta breve descripción de los manuales de EFE, se observa el predominio del español de los negocios, seguido a cierta distancia del turismo, pero también podemos ver cómo en los materiales más recientes el español de la fisioterapia está presente.

## 4.2. Cursos de EFE

Al no existir una base de datos única en la que buscar la información sobre cursos de EFE, se ha procurado consultar varias fuentes para conseguir una visión lo más completa posible, pero somos conscientes de lo limitado de los datos presentados a continuación.

### 4.2.1. Study in Spain

Al lanzar la búsqueda por modalidad de curso y seleccionar la única opción relacionada con los fines específicos, “español de negocios”, se obtuvieron 95 resultados. En la base de datos hay 146 centros, por lo que este tipo de cursos lo ofrecen un 65% de los centros. Los resultados pueden filtrarse por nivel (figura 5) y por localización (comunidad autónoma y ciudad). En la mayoría de los cursos se indican la posibilidad de cursarse en varios niveles. El nivel que aparece en un mayor número de cursos es el B2 (87, 91%) y los que menos los niveles más bajos, A1 y A2.

<sup>7</sup> <https://erisediciones.com>

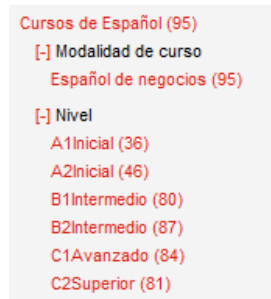


Figura 5. Niveles Español de los negocios, *Study in Spain*

4.2.2. Informe sectorial de FEDELE

En los informes de FEDELE se analizan diferentes indicadores relacionados con la enseñanza del español en los centros asociados. A continuación, reproducimos los gráficos sobre la distribución de estudiantes en función al tipo de curso escogido en los años 2018, 2019, 2021 y 2022 (figuras 6, 7, 8 y 9).

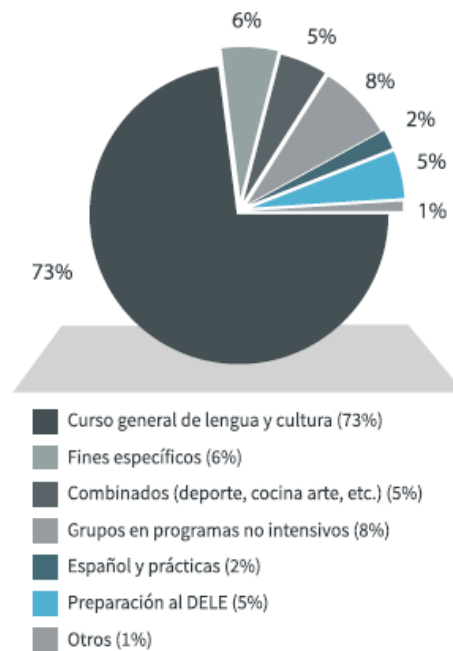


Figura 6. Distribución de estudiantes en función al tipo de cursos en 2018, (FEDELE, 2019)

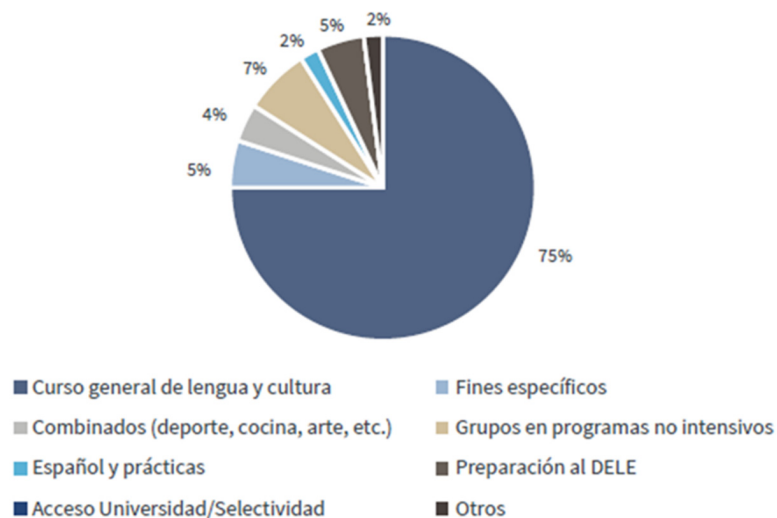
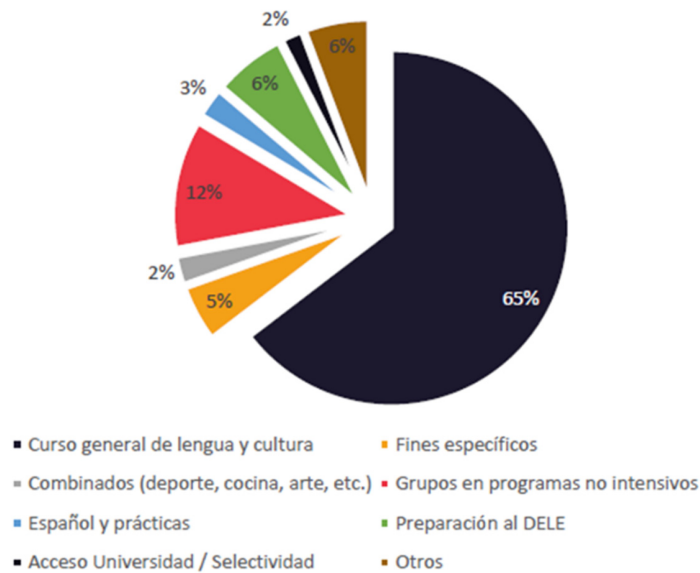
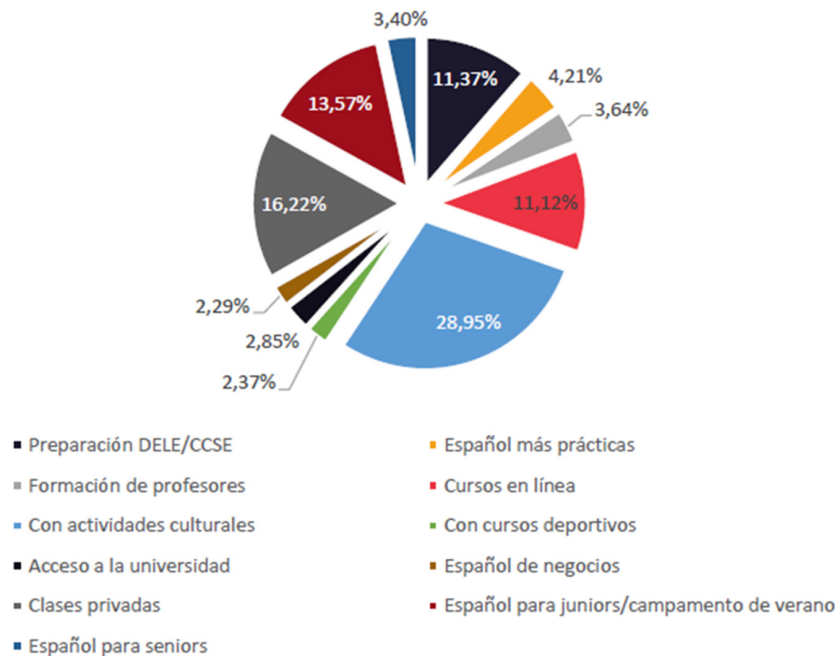


Figura 7. Distribución de estudiantes en función al tipo de cursos en 2019, (FEDELE, 2020)



**Figura 8.** Distribución de estudiantes en función al tipo de cursos en 2021, (FEDELE, 2022)



**Figura 9.** Distribución de estudiantes en función al tipo de cursos en 2022, (FEDELE, 2023)

En los informes de 2018, 2019 y 2021 se utiliza la denominación “fines específicos” como un tipo de curso con un porcentaje bastante estable, en torno al 5%. En el último informe se ha modificado la metodología del estudio y solo aparece “español de los negocios” con un porcentaje menor, de 2,29%. La bajada en el porcentaje puede explicarse porque ahora esta denominación no incluye otros cursos especializados (de turismo o salud) que se incluían en los informes anteriores.

#### Cursos en centros de enseñanza superior

En 75 de las 91 universidades españolas se encontraron cursos de español para extranjeros. Se examinó la oferta de cada centro para seleccionar aquellos cursos que se ofrecen de manera regular y que incluyen información básica sobre la duración y el nivel. Se excluyeron los cursos a medida ya que solo proporcionaban posibles cursos, pero sin ninguna información adicional.

En 22 universidades (o en sus centros de idiomas) se identificaron cursos con fines específicos (negocios, turismo, español académico, etc.). Con los 14 que ofrecían cursos de español para ciencias de la salud, se completó una tabla con el nombre del curso, el nivel y su duración (figura 9).

Centro	Curso	Nivel	Duración
Alcalíngua (Universidad de Alcalá)	Español de las ciencias de la salud	>B1	no indicado
Aula de Lengua y Cultura Española (Universidad Católica de Ávila)	Español Médico	Intermedio /Avanzado	30 horas
Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas (Universidad de Jaén)	Curso de español para las ciencias de la salud	B1-B2-C1-C2	6 ECTS 60 horas
Centro de Estudios Hispánicos (Universidad Nebrija)	Español para la salud	B2	45 horas
	Spanish for Health Sciences*	B1.1	40 horas
	Health Sciences: Odontology*	B1.1	10 horas
	Health Sciences: Physiotherapy*	B2.1/B2.2	10 horas
Centro de Idiomas (Universidad de Valladolid)	Español para profesionales de la salud	B1, B2	80 horas (10 horas prácticas)
Centro Internacional de Español (Universidad de Burgos)	Español para la salud	no indicado	no indicado
CIESE-Fundación Comillas (Universidad de Cantabria)	Español de la salud	adaptado	no indicado
Cursos de español como Lengua Extranjera (Universidad de Zaragoza)	Español de las Ciencias de la Salud	>B1	42 horas
Cursos Internacionales (Universidad de Salamanca)	Medical and health program/ Programa de Medicina y Salud	Intermedio/ avanzado	45 horas
Cursos Internacionales Español para Extranjeros (Universidad de Santiago de Compostela)	Español con fines específicos (EFE): Ciencias de la salud	>B2	90 horas (40 teóricas + 50 prácticas)
Español en Toledo (Universidad de Castilla La Mancha)	Curso Español en Entornos Hospitalarios: Enfermería y Medicina	adaptado	1 mes
Instituto de Lenguas Modernas (Universidad San Jorge)	Curso de español para Ciencias de la Salud	>B1	30 horas
Instituto de Idiomas (Universidad a Distancia de Madrid)	Español para la salud*	B1	6 ECTS
La Casa de las Lenguas (Universidad de Oviedo)	Curso Específico de Español para Profesionales de Ciencias de la Salud	B1-B2	110 horas

Figura 9. Cursos de español para ciencias de la salud ofrecidos por universidades españolas en 2023

La mayoría de los cursos son presenciales, pero tanto en la Universidad Nebrija como en la UDIMA hay cursos en línea. La denominación predominante es la de *español de las ciencias de la salud o para la salud* y coinciden también en el nivel, que suele ser a partir de un B1. La duración de los cursos no siempre aparece y es bastante dispar. En la mayoría de los cursos no se proporciona una descripción detallada de la programación o de los contenidos del curso, tan solo una descripción general. El español de la fisioterapia aparece de forma expresa en uno de los cursos en línea ofrecido por Nebrija.

### 4.3. Certificaciones de EFE

A continuación, se describen brevemente la información básica sobre las cuatro certificaciones de EFE con la información recogida en sus páginas web.

- Certificados y “Diploma de la Cámara de Comercio de Madrid”<sup>8</sup> y Universidad de Alcalá. Desde el año 1993 ofrece certificados de español de los negocios (B2, C1 y C2) y desde 1999 también de turismo y salud (B2 y C1). El examen se realiza en papel, aunque en la web se indica que se puede realizar en línea.
- “Diploma internacional de español” (DIE) de la Fundación Fidescu<sup>9</sup>, avalado por la Universidad Pontificia de Salamanca. Desde el año 2002 ofrece tres diplomas para fines específicos: negocios, turismo y salud (B2). Se realiza en papel.
- “Test ELYTE”<sup>10</sup> (Evaluación lingüística y de técnicas empresariales) creado por la Cámara de Comercio de España en Francia en 1997. Tiene dos versiones: negocios y turismo. Es una prueba multinivel que dará un resultado entre A1 y C2. Se realiza online.
- “LanguageCert USAL esPRO”<sup>11</sup> es el antiguo BULATS y está desarrollado por los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca. Es multinivel (A1 a C2). Se puede hacer en línea y por módulos (comprensión auditiva y lectora, expresión oral y expresión escrita).

Ninguna de ellas proporciona información sobre el número de candidatos o de convocatorias celebradas anualmente. Los dos últimos exámenes ofrecen una mayor flexibilidad al medir el nivel lingüístico del candidato y realizarse por ordenador.

En España no es necesaria ninguna certificación con fines específicos ni para acceder a estudios universitarios ni para ejercer en profesiones reguladas como la fisioterapia. Cuando el nivel de español es un requisito, en España se aceptan certificaciones de español general como los certificados de Escuelas de Idiomas, exámenes DELE o SIELE.

## 5. CONCLUSIONES

En este estudio se ha tratado de describir el panorama actual de la enseñanza de EFE en España analizando información consultada en línea relacionada con los manuales, los cursos y las certificaciones.

Con el análisis de los manuales se ha comprobado que el español de los negocios sigue siendo predominante en los materiales publicados por las editoriales. Por la especificidad de los cursos de EFE, la creación de material propio es muy habitual, ya que los materiales suelen resultar demasiado generales y no cubren las necesidades de estos alumnos. La publicación de material de referencia destinado a los docentes de fines específicos puede tener mucha mayor aplicación práctica ya que permite la adaptación a cada grupo particular.

En los cursos ofertados por escuelas y academias también predomina el español de los negocios. Sin embargo, en los universitarios el español para la salud empieza a abrirse camino. Una posible explicación puede ser la necesidad de los estudiantes de ciencias de la salud de demostrar unos conocimientos sólidos de para poder realizar prácticas con pacientes o ejercer en España.

En la certificación, el español de los negocios es el que cuenta con más opciones. El papel del español en un mundo cada vez más globalizado y la competitividad en el mercado laboral favorece la popularidad de estas certificaciones que aportan un valor añadido a los candidatos en la empresa.

Los niveles de lengua en fines específicos parece que tienden hacia niveles intermedios (B1 o B2) aunque se trabajen también el resto. Tanto en los manuales como en los cursos, los niveles B1 y B2 son mayoritarios, pero no exclusivos.

Se ha constatado la presencia del español de la fisioterapia, aunque de forma discreta, tanto en los cursos como en los materiales. El aumento de alumnos europeos, en especial franceses, en los grados de fisioterapia en la universidad española se presenta como un desafío y una oportunidad para los docentes e investigadores de EFE.

Por último, a pesar de que puede haber información que no se haya incluido en el estudio, esperamos haber contribuido al desarrollo de la enseñanza y de la investigación de EFE con la descripción de su situación actual en España en la que se observan ámbitos emergentes con nuevos perfiles y necesidades.

<sup>8</sup> <https://cursos-formacion.camaramadrid.es/idiomas-y-certificados/>

<sup>9</sup> <https://www.fidescu.org/diploma-d-i-e/diploma-internacional-de-espanol/examenes-especializados>

<sup>10</sup> <https://testelyte.com/test-elyte/>

<sup>11</sup> <https://www.languagecert.org/es/language-exams/spanish/languagecert-usal-espro>



## 6. REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza del español con fines específicos: comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. SGEL.
- Aguirre Betrán, B. (2000). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. *Español Para Fines Específicos. Actas Del I Congreso Internacional de Español Para Fines Específicos*, 34–43. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/01/cvc\\_ciefe\\_01\\_0006.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0006.pdf)
- Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Alianza.
- Alcaraz Varó, E. (2001). La traducción del español jurídico y económico. *II Congreso Internacional de La Lengua Española*. [https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas\\_fronteras\\_del\\_espanol/1\\_la\\_traducion\\_en\\_espanol/alcaraz\\_e.htm](https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/1_la_traducion_en_espanol/alcaraz_e.htm)
- Belcher, D. D. (2004). 8. Trends in Teaching English for Specific Purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(March 2004). <https://doi.org/10.1017/s026719050400008x>
- Cabré, M. T. and Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Gredos.
- Calvi, M. V. (2009). Las lenguas de especialidad. In M. V. Calvi, C. Bordonaba Zablaza, G. Mapelli, and J. Santos López (Eds.), *Las lenguas de especialidad en español* (pp. 15–38). Carocci editore.
- Camba, S. S. (2023). 40 AÑOS DE DESARROLLO ACADÉMICO DE LA FISIOTERAPIA EN ESPAÑA. *Fisioterapia*, 45, S5–S7. <https://doi.org/10.1016/J.FT.2023.03.003>
- Cervantes, I. (2023). *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes*. Rodona Industria Gráfica, S.L. [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_23/el\\_espanol\\_en\\_el\\_mundo\\_anuario\\_instituto\\_cervantes\\_2023.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2023.pdf)
- FEDELE. (2019). *Español en España. Informe sectorial 2018*. <https://fedele.b-cdn.net/wp-content/uploads/2020/07/Informe-Sectorial-2018.pdf>
- FEDELE. (2020). *Informe Sectorial Español en España en el 2019*. <https://fedele.org/wp-content/uploads/2021/04/Informe-sectorial-FEDELE-Español-en-España-2019.pdf>
- FEDELE. (2022). *Informe sectorial FEDELE 2021*. <https://fedele.org/wp-content/uploads/2022/05/Informe-Sectorial-FEDELE-2021.pdf>
- FEDELE. (2023). *Informe sectorial FEDELE 2022*.
- Felices Lago, A. (2005). La teoría y la práctica en el desarrollo de la lengua para fines específicos en E/LE: revisión crítica de los logros de la última década. *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, X(10), 81–98. <https://doi.org/10.7203/qfilologia.10.5082>
- García, M. (2016). Lenguas de especialidad y certificación lingüística. *Panhispanismo y Variedades En La Enseñanza Del Español L2-LE. Actas Del XXVII Congreso de ASELE*, 37–48.
- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Arco/Libros.
- Llorián González, S. (2012). Los retos de la certificación del español con fines específicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 12, 3–34. <https://doi.org/https://doi.org/10.26378/mlael612187>
- Méndez Santos, María del Carmen; Gil del Moral, A. M. (2019). Introducción a la enseñanza de español con fines específicos. In *Enseñanza del español con fines específicos: El caso de la carrera de Turismo. Teoría y práctica*. (pp. 14–33). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Meroño Gallut, Javier; Rebollo-Roldán, J. (2013). Consolidación científica de la Fisioterapia en España. Un análisis a través de la historia. *Cuestiones de Fisioterapia*, 42 (E), 254–264.
- Núñez Bayo, Zaida; Pérez Cañizares, Pilar; Schnitzer, Johannes; Blanco Gómez, M<sup>a</sup> Luisa; Úbeda Mansilla, Paloma; Gancedo Ruiz, Marta; Pérez García, Rubén; Llorente Puerta, M<sup>a</sup> Jesús; Buyse, Kris; Ferre-Pérez, Francisca; Gallego-García, Marta; Fritzler, Marc, L. (2022). *La enseñanza de Español para Fines Específicos* (L. Santana Negrín (ed.)). enClave-ELE.
- Pastor Cesteros, S. (2013). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario. In A. Montoya Abat, Brauli; Mas i Miralles (Ed.), *Studia linguistica in honorem Francisco Gimeno Menéndez* (pp. 765–786). Universitat d'Alacant. <http://hdl.handle.net/10045/48800>
- Pastor Cesteros, S. (2014). Aprendizaje de contenidos a través del Español como Segunda Lengua en la Educación Superior: un puente entre la lengua y el conocimiento. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1(1), 15–30. <https://doi.org/10.21283/2376905x.1.17>

- Pastor Cesteros, S. (2023). *Español académico como LE/L2 : destrezas, competencias y movilidad universitaria*. Routledge. <https://www.routledge.com/Espanol-academico-como-LEL2-destrezas-competencias-y-movilidad-universitaria/Cesteros/p/book/9781138317512>
- Prieto Hernández, J. M. (2021). La certificación del español con fines profesionales. El examen adaptativo LanguageCert USAL esPro. *Actas Del IV Congreso Internacional SICELE. Desafíos Teóricos y Nuevas Perspectivas Aplicadas*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/sicele/%0Asicele04/012\\_prieto.htm%3E](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/%0Asicele04/012_prieto.htm%3E)
- Robles Ávila, S. and Sánchez Lobato, J. (2012). *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos* (S. Robles Ávila and J. Sánchez Lobato (eds.)). Analecta Malacitana.
- Swales, J. (1985). *Episodes in ESP*. Pergamon Press.
- Tano, M. (2021). Hacia una identificación profesional de profesores e investigadores universitarios implicados en el campo del español de especialidad. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 32, 1–21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92165031007>
- Vázquez, G. (2004). La enseñanza del español con fines académicos. In I. Sánchez Lobato, J.; Santos Gargallo (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 1129–1147). SGEL.

# HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO MODELO DE REFERENCIA PARA EXPLICAR *SER/ESTAR* EN EL AULA DE ELE: LOS MODOS DE COMPARAR

MARZIA BENCIVENGA

Universidad de Alcalá (España)

[marzia.bencivenga@uah.es](mailto:marzia.bencivenga@uah.es)

## Resumen

El objetivo de este trabajo es avanzar una propuesta didáctica basada en los modos de comparar (Gumiel-Molina et al., 2015) para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la estructura sintáctica de los verbos *ser* y *estar* con atributos adjetivales. Para elaborar un modelo de referencia accesible y bien estructurado para el aula de ELE, hemos suministrado un cuestionario piloto de respuesta múltiple a un grupo de control de hablantes nativos y a otro de aprendientes de L2 de distintos niveles, desde A2 a C1, para definir el estadio adquisitivo de estas predicaciones en su interlengua. El grupo de control nos ha permitido determinar las respuestas correctas en dos contextos de referencia: obligatorios, cuando se muestran unánimes en las respuestas, y variables, cuando no lo son. Posteriormente, hemos realizado un análisis cuantitativo y cualitativo holístico y por niveles de los resultados para definir los cuatro contextos que plantean mayor dificultad. A partir de aquí, hemos delineado nuestra propuesta considerando los trabajos de Silvagni (2013) y Gumiel-Molina et al. (2017).

## 1. INTRODUCCIÓN

Enfrentarse al estudio de los verbos copulativos *ser* y *estar* constituye un verdadero reto; la prolífica bibliografía –amplia y debatida–, los distintos acercamientos teórico-descriptivos que intentan sistematizar todas las posibles combinaciones de esta estructura sintáctica, así como las distintas adaptaciones didácticas para su aplicación a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) convierten este contenido gramatical en un protagonista indiscutible de la literatura científica sobre la lengua española.

Ahora bien, en la enseñanza de ELE, la descripción de la distribución de estos verbos se ha definido como un “verdadero quebradero de cabeza” (Marín, 2004, p.11) porque requiere extrapolar los rasgos sintácticos, semánticos y pragmáticos que subyacen a las combinaciones de estos dos elementos copulares. Como señala el mismo *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006; en adelante, *PCIC*), este contenido gramatical ha de presentarse en el aula a partir de los niveles iniciales, lo que resulta lógico si consideramos que los elementos sintagmáticos con los que se combina responden a tres de las funciones básicas de la comunicación: la identificación de referentes nominales, la localización de eventos y la descripción/caracterización del sujeto de la predicación. En su modelo referencial, Silvagni (2013) advierte que una asociación por defecto de criterios gramaticales y discursivos uno a uno podría resultar peligrosa. Sin embargo, en el panorama del aula de ELE, una aproximación como esta tiene la ventaja de ofrecer un cuadro de partida resumido y completo que suplementa la poca sistematicidad de los manuales y de las gramáticas, que suelen apoyarse en criterios funcionales, por lo que, a menudo, presentan el mismo contenido en unidades diferentes sin proveer al aprendiente de una visión global del mismo.

Entre las carencias que se registran en los recursos didácticos para el aprendizaje de ELE (Gumiel-Molina et al., 2017), no solo se detecta la poca sistematicidad y la mezcla de criterios que no recogen la totalidad de combinaciones posibles, sino que se observa también una falta de progresión entre niveles, pese a que numerosos estudios interlingüísticos sobre la adquisición de *ser/estar* en L2 señalan el alcance de una buena competencia en los niveles intermedios-avanzados, aunque con algunas diferencias respecto a los nativos (entre otros, Geeslin, 2003 y Guijarro-Fuentes et al. 2023). Ahora bien, si por un lado, este aspecto es intrínseco y constitutivo de los sistemas interlenguas en cuanto *permeables* (Adjemian, 1976), –lo cual lleva bien a posibles interferencias (positivas o negativas) de la L1, bien a reformulaciones distorsionadas de la gramática de la L2–, por otro, muestra el déficit de una instrucción explícita que contribuiría a una reflexión metalingüística con criterios y herramientas más fiables para la adquisición de esos contextos que no responden a las normas iniciales que se les presentan.

A la hora de avanzar una propuesta didáctica para el aula de ELE, es imprescindible definir un modelo de referencia ideal que pondere no solo los aspectos gramaticales del fenómeno objeto de estudio, sino también los distintos factores y etapas que entran en juego en la adquisición de una L2; por tanto, consideramos pertinente una revisión de los principales estadios adquisitivos que atraviesan los aprendientes con el propósito de implementar una intervención didáctica que pueda surtir los efectos deseados y que resulte abarcadora y

cognitivamente accesible (Silvagni, 2013). Para ello, dividimos este trabajo en cuatro apartados. En el primero definiremos las principales dificultades que los aprendientes suelen encontrar en el uso de esta estructura sintáctica. Además, haremos una breve síntesis comparativa de los estadios adquisitivos de *ser* y *estar* en hablantes nativos y no nativos. En el segundo, pasaremos a la descripción y análisis de un cuestionario piloto que hemos diseñado para delimitar el estadio adquisitivo de las dos cópulas con predicados adjetivales. En el tercero, a partir de la discusión de los resultados recabados, ilustraremos el modelo de referencia adaptado para el aula de ELE y basado en los modos de comparar con el objetivo de utilizar las herramientas de la lingüística formal para mejorar la didáctica-enseñanza del español. Finalmente, en el cuarto presentaremos las ventajas y limitaciones de nuestra propuesta, así como las futuras líneas de investigación.

## 2. PRINCIPALES DIFICULTADES EN EL USO DE *SER* Y *ESTAR*

La mayor dificultad de los aprendientes no nativos que carecen de un sistema bicopular se halla en la sistematización de las oraciones predicativas caracterizadoras con atributos adjetivales homónimos sin cambio semántico<sup>1</sup>. Esto se debe a que más del 80% de los adjetivos admiten ambas combinaciones (Vaño-Cerdá, 1982). Por el contrario, las oraciones identificativas con atributos nominales (*Paula es tenista*) son las que se adquieren en primer lugar, con extrema facilidad, y registran un índice de error mínimo; esto se produce porque los aprendientes intuyen la relación de equivalencia entre el atributo y el sujeto de la predicación. Entre estos dos polos contrapuestos, encontramos distintos grados de dificultad, en los que entran el uso locativo de *estar* con sintagmas adverbiales y preposicionales (*El libro está allí; El gato está en el jardín*), el uso de *estar* con adjetivos perfectivos (*Los niños están cansados*), el uso de *ser* eventivo (*La fiesta es en Madrid*) y los adjetivos homófonos que dan lugar a cambios semánticos según la cópula seleccionada (*ser listo/estar listo*).

En las investigaciones sobre la adquisición de *ser/estar* en hablantes nativos, se ha observado que los niños sistematizan su distribución alrededor de los 4 o 5 años (López Ornat et al., 1994; Schmitt et al., 2004), pese a que sigan mostrando hasta los 10-12 años cierta discrepancia respecto a los nativos adultos, sobre todo con algunos usos pragmáticos (Aloqueo, 2007; Aveledo et al., 2022). Aun así, los estadios adquisitivos que atraviesan se pueden resumir en tres fases. En una primera, sistematizan el uso identificativo de *ser* y el *estar* localizador debido al uso de estructuras que se suelen reiterar en la interacción con el niño (léxico familiar relativo a su entorno) y que llevan a una sobreextensión de *ser* debido al uso extendido de sintagmas nominales con función atributiva. En cuanto a los adjetivos, la tendencia es a una distribución complementaria, esto es, se decantan por una de las dos cópulas según el contexto (Holtheuer, 2009). A la fase sintáctica, le sigue una etapa léxico-semántica donde, mediante el apoyo de la semántica, van desembrillando los respectivos usos de *ser/estar* con los adjetivos (Holtheuer y Miller, 2015). Finalmente, integran las restricciones pragmáticas con las que muestran bastante incertidumbre tanto en la detección de las inferencias discursivas como en la posibilidad de coaccionar los predicados de individuo<sup>2</sup> en predicados de estadio (*ser alto > estar alto*) (Schmitt et al., 2004; Holtheuer, 2012).

En cuanto a los estudios sobre la interlengua, se observa un comportamiento parecido pues, al igual que los nativos, los aprendientes investigan los distintos entornos en los que pueden utilizar esta estructura sintáctica. No obstante, el deseo de comunicarse los lleva a formular hipótesis, –o estrategias lingüísticas, en palabras de Adjemian (1976, 302)–, sobre la L2 a partir de las normas existentes en su sistema lingüístico materno. La tendencia será, por tanto, bien a la sobregeneralización de la cópula *ser* por asociarse con el elemento copular que tienen en su L1, bien a la omisión en el caso de lenguas que están desprovistas de cópula o la omiten en algunos tiempos verbales (por ejemplo, el árabe). La exposición a la L2 –contextual y/o mediante instrucción formal– lleva a una concienciación lingüística sobre la existencia de un doblete de verbos que tratarán de sistematizar de acuerdo con un criterio complementario hasta comprobar en qué medida la distribución se desvía de las normas del sistema de la L2 y que la integración de la cópula está marcada por restricciones no solo de tipo sintáctico, sino también semántico y discursivo (Guijarro-Fuentes y Geeslin, 2008, p. 35) que han de ser integradas paulatinamente para su correcta adquisición.

## 3. EL CUESTIONARIO PILOTO: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

Para recabar los datos lingüísticos sobre la distribución de *ser* y *estar* con predicados adjetivales y definir su estadio adquisitivo en hablantes no nativos de español en contextos de inmersión lingüística, hemos elaborado un cuestionario piloto de comprensión lingüística con respuestas múltiples. Los 9 adjetivos seleccionados se presentan en dos contextos diferentes con el fin de provocar cada vez una cópula distinta; entre ellos, tenemos también dos adjetivos perfectivos (*cansado, callado*) y un sustantivo (*médico*).

<sup>1</sup> Cabe mencionar que hay otros usos de *ser/estar* que plantean cierta dificultad y en los que no vamos a entrar como, por ejemplo, la discriminación entre la pasiva con *ser* y *estar*.

<sup>2</sup> Para más información sobre la clasificación entre predicados de individuo y predicados de estadio y su relación con el uso de los verbos *ser* y *estar* pueden consultarse, entre otros, Leonetti (1994) y Marín (2004).

Sobre un total de 21 ítems, contamos 19 contextos con atributos adjetivales y 2 con atributos nominales con función de distractores. Los adjetivos seleccionados, salvo *asqueroso*, tienen un alto índice de frecuencia en el entorno sintáctico de *ser/estar* en aprendientes ELE. El recuento se ha hecho a partir del corpus CAES del Instituto Cervantes ponderando todos los casos encontrados en el contexto sintáctico con predicados adjetivales desde el nivel A1 hasta el C1.

Los ítems se presentan de forma aleatoria con cuatro opciones de respuesta: “ser”, “estar”, “ambos” y “no lo sé”. Las últimas dos opciones se insertan como factores de fiabilidad. Asimismo, en algunos contextos, para suscitar el uso de *estar* se han utilizado modificadores temporales (*ahora, últimamente*)<sup>3</sup>.

El cuestionario se suministró en línea mediante *Google Forms* a dos grupos distintos: un grupo de control de 14 hablantes nativos y una muestra de 69 hablantes no nativos con niveles desde el A2 hasta el C1<sup>4</sup> que seguían un curso de español para extranjeros en un centro lingüístico en Madrid<sup>5</sup> y que, por tanto, se encontraban en un contexto de inmersión lingüística (L2). No se les impuso un tiempo promedio de respuesta por ítem y se les dio la posibilidad de revisar las respuestas anteriores.

Además, al cuestionario lingüístico le precede una sección donde se recogen algunas variables sociolingüísticas pertinentes para nuestro estudio como la edad, el sexo, la lengua materna, eventuales L3, el nivel de español, los años de permanencia en España y los años de estudio del español. Se recogen un total de 20 lenguas maternas diferentes, con una prevalencia de hablantes nativos de árabe, inglés, persa, francés, portugués y coreano; las L3 más frecuentes son inglés, francés y alemán; y el tiempo de estudio del español oscila entre los 2 y los 24 meses.

Cabe señalar también que la variedad de español considerada es el castellano peninsular y que ninguno de los aprendientes había recibido instrucción formal en las variedades que presentan una distribución diferente de estos verbos con adjetivos de edad y tamaño (Gumiel-Molina et al., 2020).

A partir de las respuestas del grupo de control de los nativos, hemos establecido dos contextos de variabilidad siguiendo a Geeslin (2003): los contextos obligatorios, esto es, contextos donde muestran un 100% de unanimidad en las respuestas (9/21), a los que les hemos sumado otros cuatro con un índice de coincidencia elevado (entre el 80% y el 99%) por un total de 13 ítems y los contextos variables donde se registra un porcentaje de respuesta común inferior al 80% (7/21).

### 3.1. Análisis holístico de los resultados

En un análisis cuantitativo holístico de todos los niveles, la situación hallada es poco alentadora, puesto que, sobre un total de 13 contextos obligatorios y con poca variabilidad definidos por los nativos, los hablantes no nativos no alcanzan un 100% de respuesta común en ninguno de los ítems; si consideramos un porcentaje elevado (entre el 80-99%) entrarían solo 3 contextos.

Desde una perspectiva cualitativa, podemos afirmar que, con algunas categorías de adjetivos, muestran más reticencia en la selección de *estar*. La lectura absoluta de los adjetivos de edad y tamaño está rechazada con un porcentaje que supera el 50% en ambos casos: *joven* (*ser*: 57,97%; *estar*: 36,23%; *ambos*: 5,75%) y *alto* (*ser*: 77,94%; *estar*: 22,06%). Para confirmar este dato, hemos realizado un análisis de frecuencia del corpus CAES basado en tres contextos: “solo *ser*”, “solo *estar*” y “ambas son posibles” (recalcando el estudio de Geeslin, 2013). El recuento muestra que los aprendientes no seleccionan nunca la opción “solo *estar*” con esta tipología adjetival.

Ahora bien, también resulta interesante la distribución con otros 2 adjetivos. En primer lugar, el predicado *inteligente*, del que admiten la lectura absoluta (*estar*: 66,66%; *ser*: 30,43%; *ambos*: 2,90%) en un porcentaje superior a los nativos, tal vez debido a su carácter semántico como adjetivo de predisposición/aptitud y posiblemente incitados tanto por el modificador temporal *hoy* como por la estructura comparativa. En cuanto al perfectivo *callado*, los hablantes no nativos aceptan también la lectura relativa (*ser*: 62,31%; *estar*: 28,96%; *ambos*: 8,70%), aunque es bastante complicado determinar el factor que lleva a esta selección; es decir, establecer si depende de una asociación intuitiva o si se está considerando el contexto discursivo.

### 3.2. Análisis por niveles de los resultados

Para examinar la distribución por niveles y definir los estadios adquisitivos de los hablantes no nativos en relación con los predicados adjetivales, vamos a realizar un análisis cuantitativo y cualitativo.

A partir de los datos recabados de los 11 aprendientes de nivel inicial, podemos afirmar que, desde la perspectiva cuantitativa, coinciden en 6 de los contextos obligatorios y poco variables; entre estos, solo 2 ítems alcanzan un 100%, mientras que oscilan entre el 82% y el 91% en los otros 4. En cuanto a los contextos

<sup>3</sup> En el Anexo 1 se halla el cuestionario completo.

<sup>4</sup> A2 (N=11), B1 (N=17), B2.1 (N=22), B2.2 (N=9), C1 (N=10)

<sup>5</sup> Agradecemos al Centro de Estudio Luis Vives, escuela de español de Madrid, su ayuda para recabar las respuestas.

variables, alcanzan un elevado nivel de coincidencia (más del 80%) en 3 contextos. Cabe precisar que los porcentajes no implican exactitud en las respuestas.

Desde la perspectiva cualitativa, destacamos los 4 contextos donde muestran mayor variabilidad.

- Con los adjetivos perfectivos la tendencia es al uso de *estar*; aunque la presencia del adverbio *siempre* puede generar cierta incertidumbre. Por otra parte, la lectura relativa<sup>6</sup> de *callado* (*La niña es callada*) resulta bastante clara; también, coinciden bastante en la selección de *estar* con *muerto* (73%).
- Los aprendientes muestran dificultad en la lectura absoluta de adjetivos de edad (*joven*) y de tamaño (*alto*). Admiten la lectura absoluta de algunos adjetivos de caracterización/predisposición como *inteligente* (*estar*: 82%) y *ágil* (*estar*: 73%).
- La lectura absoluta del adjetivo evaluativo *trabajador* la admite solo un 55% de los aprendientes.
- Rechazan la lectura evidencial del adjetivo de valoración *asqueroso* (*ser*: 82%; *estar*: 27%).

En cuanto a los niveles intermedios (B1, B2.1 y B2.2) que constituyen también la muestra más amplia, presentamos los datos de forma conjunta para facilitar su interpretación. Por lo general, en los contextos obligatorios y poco variables, se registra un nivel de coincidencia creciente respecto a los nativos: 7 en el nivel B1, 8 en el nivel B2.1 y 11 en el B2.2. Por el contrario, muestran mayor incertidumbre en los contextos variables; de hecho, 1 solo ítem alcanza más del 80% de acierto en los niveles B2.1 y B2.2.

Para una descripción cualitativa de los contextos variables, retomamos los cuatro puntos anteriores.

- En cuanto a los perfectivos, se registra un índice superior al 80% en la selección de *estar* con *cansado* cuando le precede el adverbio *siempre* y un 100% en los tres niveles en la lectura relativa de *callado*. Pese a ello, siguen dudando en la selección de *estar* con *muerto*, excepto en el B2.2 (*estar*: 89%);
- Persiste la dificultad en la lectura absoluta de *alto* y *joven*. La lectura absoluta de *inteligente* y *ágil* se admite en porcentajes que oscilan entre el 65% y el 78%, aunque el nivel B1.1 muestra mucha incertidumbre con *inteligente* (*ser*: 47%; *estar*: 47%; *ambos*: 6%); por el contrario, en el B2.2 se alcanza el 100% en la lectura absoluta de *ágil*.
- La lectura absoluta del adjetivo *trabajador* no plantea grandes variaciones y alcanza un 100% de exactitud en el nivel B2.2.
- Siguen rechazando la lectura evidencial con *estar* del adjetivo *asqueroso* y solo el nivel B2.1 alcanza el 50%.

Por lo que concierne a los datos recabados en los 10 alumnos del nivel C1, aciertan en 9 de los 13 contextos identificados como obligatorios o poco variables. En este caso, 5 ítems registran un 100% de coincidencia y otros 4 alcanzan un porcentaje del 90%. Dentro de los contextos variables, superan el 80% de exactitud en 3.

Ahora bien, desde la perspectiva cualitativa, se observa una situación bastante parecida a la de los anteriores niveles.

- Con los adjetivos perfectivos aciertan en el uso de la cópula *estar* incluso cuando se acompaña con *siempre*, mientras que coinciden al 70% en la lectura relativa del adjetivo *callado*.
- Tienen dificultad en la lectura absoluta de *alto* (*ser*: 30 %; *estar*: 60%; *ambos*: 10%) y *joven* (*ser*: 40%; *estar*: 60%), aunque más del 50% selecciona *estar*. Se admite la lectura absoluta de adjetivos de caracterización/predisposición como *inteligente* y *ágil* con un porcentaje notable (70%).
- La lectura absoluta del adjetivo *trabajador* se encuentra bastante asentada (*estar*: 70%);
- La lectura evidencial de *asqueroso* se admite en un 50%.

### 3.3. Discusión de los resultados

Como anticipábamos en los dos apartados anteriores, el principal objetivo de este cuestionario piloto es la definición de las dificultades de los aprendientes no nativos en la adquisición del entorno sintáctico de *ser* y *estar* al combinarse con predicados adjetivales. La mayoría de los estudios interlingüísticos sobre los estadios adquisitivos de los verbos copulativos avanzan propuestas experimentales que, si bien diferentes entre ellas<sup>7</sup>, tratan de incluir todas las posibles combinaciones a las que pueden dar lugar para definir los contextos más difíciles de adquirir. La casi totalidad de las investigaciones conviene en que la estructura sintáctica más com-

<sup>6</sup> Gumiel-Molina et al. (2015) sugieren que la distribución de los verbos copulativos en español descansa en los distintos modos de comparar que establece el predicado. Cuando se establece una comparación entre distintos individuos, el adjetivo es relativo y la cópula que se utiliza es *ser* (*Juan es alto* es cierto si “Juan” está por encima de la media de otros individuos similares a él, por ejemplo, hombres de alrededor de 30 años). Utilizamos *estar* cuando el adjetivo se interpreta como absoluto, lo que sucede cuando se establece una comparación dentro del individuo, es decir, cuando comparamos el sujeto con otros estadios previos o posibles. Así, *Juan está alto* significa que “Juan” ha superado el grado de altura comparado con otros estadios previos o posibles.

<sup>7</sup> Estas investigaciones suelen adoptar dos tipos de tareas: las de comprensión (p.ej. se les presenta una historia escrita o una imagen de un personaje con distintas propiedades y se les pide que la describan antes y después del cambio) o de producción (análisis del discurso espontáneo).

pleja para los hablantes no nativos es la selección copular con atributos adjetivales; sin embargo, carecemos de estudios interlingüísticos centrados únicamente en la descripción y análisis de este contexto específico.

Con el propósito de introducir un modelo referencial satisfactorio para el aula, nos ha parecido pertinente realizar cuatro acciones concretas: comprobar el estadio adquisitivo de los adjetivos perfectivos; averiguar si los aprendientes admiten una lectura absoluta de los adjetivos relativos que permiten seleccionar ambas cópulas; evidenciar si los no nativos aceptan también la lectura absoluta del adjetivo evaluativo *trabajador* y, finalmente, analizar el uso evidencial de *estar*. A partir de aquí, hemos llegado a las siguientes conclusiones.

- Los adjetivos perfectivos muestran cierta variabilidad entre los distintos niveles. De los 4 contextos propuestos, el participio *muerto* genera notable confusión en los niveles intermedios B1 y B2.1, cuando ya deberían tenerlo asentado en su interlengua; frente a esto, la presencia del adverbio *siempre*, que podría inducir una lectura relativa del adjetivo *cansado*, no dificulta la selección de *estar*.
- Por lo que concierne a los usos absolutos de adjetivos no perfectivos, a saber, adjetivos que pueden seleccionar ambas cópulas sin aportar cambios en el plano semántico, se registra una gran variabilidad que podríamos resumir en dos contextos principales: en el caso de los adjetivos de edad y tamaño (*alto, joven*) se rechaza la lectura absoluta con *estar*; en el de los adjetivos de caracterización/predisposición (*inteligente, ágil*), se admite, aunque con cierta reserva en los niveles intermedios.
- Se registra un incremento positivo entre los niveles para la lectura absoluta del adjetivo *trabajador*, tal vez inducida por el modificador temporal últimamente. Si bien el PCIC (Instituto Cervantes, 2006) recomienda presentar estos adjetivos en el nivel C2, los aprendientes seleccionan la cópula *estar* en un porcentaje superior al 50% ya en el nivel básico, lo que sugiere que su explicación en el aula se podría adelantar.
- Sin lugar a duda, el uso evidencial de *estar* muestra un alto índice de incertidumbre y alcanza un 50% solo en los niveles B2.1 y C1. Determinar los factores que llevan a la selección de *ser* no es nada fácil, aunque el desconocimiento del tipo de sujeto podría aducirse como la principal causa.

#### 4. UNA APROXIMACIÓN AL AULA DE *ELE* DEL MODELO BASADO EN LOS MODOS DE COMPARAR

A raíz de la interpretación de los datos que hemos venido recabando mediante este cuestionario piloto, vamos a introducir un modelo teórico referencial de fácil adaptación al aula de *ELE*. Para su elaboración, retomamos las propuestas de Silvagni (2013), Gumiel-Molina (2008) y Gumiel-Molina et al. (2017), cuyos planteamientos teóricos resultan sistemáticos y accesibles a la vez. Aun así, cabe señalar que la implementación de un nuevo tipo de instrucción requiere de una fase transitoria de reestructuración del sistema de interlengua del aprendiente, en particular, cuando este dispone ya de unas reglas explícitas que definen un contenido gramatical complejo.

Para facilitar su adaptación e introducción en todos los niveles, dividimos esta explicación en dos sesiones. En un primer apartado, presentamos de forma holística la información gramatical pertinente para la interpretación de la estructura gramatical y ofrecemos una definición clave de qué es la oración copulativa, así como una descripción de sus tres constituyentes principales (sujeto, cópula y atributo). La necesidad de hacer explícita esta información podría causar cierta reticencia en el profesorado, pero creemos que resulta relevante para comprender la función atributiva subyacente a esta estructura sintáctica; es decir, las relaciones que se establecen entre los elementos que participan en la construcción del significado sintáctico, semántico y pragmático de la oración. Por tanto, la finalidad no es la superposición del componente gramatical al comunicativo, sino su integración con las tres funciones discursivas principales (identificación, localización y caracterización).

Asimismo, es fundamental proporcionar al aprendiente una información global sobre los distintos tipos de sintagmas que pueden funcionar como atributos (la noción de sintagma es fácil de procesar y todas las lenguas disponen de ella). Esto permite una presentación conjunta de todos los contextos en los que pueden aparecer *ser* y *estar*, tal como se aprecia en el siguiente ejemplo (1):

- (1) a. *La rosa es una flor.*  
 b. *La rosa es bonita.*  
 c. *La rosa está seca.*  
 d. *La rosa está aquí.*  
 d. *La rosa está en el jardín.*

Como se puede observar, el aprendiente puede asociar intuitivamente cada uno de los sintagmas a una de las tres funciones comunicativas básicas de la oración atributiva. Esto induce una reflexión metalingüística sobre su distribución que facilita la interpretación del modelo referencial tripartido propuesto por Silvagni (2013), al que aportamos una leve modificación en el tercer cuadro, sustituyendo la oposición dicotómica propiedad/estado por los modos de comparar *entre* individuos/*dentro* del individuo:

<i>SER</i>	<i>SER</i>	<i>ESTAR</i>	<i>SER</i>	<i>ESTAR</i>
Identificación	Eventivo	localización	<i>Entre individuo/dentro del individuo</i>	

Figura 1. Esquema retomado y adaptado de Silvagni (2013)

A esta sesión introductora, le sigue una segunda, más analítica, centrada en las predicaciones adjetivales. Como señalábamos en el apartado 1, la mayoría de los adjetivos pueden aparecer con ambas cópulas, aunque no es posible fijar un criterio complementario para explicar su distribución.

Ahora bien, para facilitar la comprensión de esta, resulta pertinente presentar en el aula de ELE no solo la clasificación de las tipologías de adjetivos, sino también la gradabilidad (Toledo y Sassoon, 2011), una propiedad constitutiva de los mismos que permite su interpretación respecto a las dos cópulas. Estos dos aspectos poseen una dúplice ventaja dentro del tipo de explicación que vamos a ilustrar: por un lado, parten de un criterio semántico de clasificación de los adjetivo al que atienden en una primera fase adquisitiva tanto los hablantes nativos como los no nativos; por otro, permiten utilizar el modificador de grado *muy* y la estructura comparativa (*más...que*) –que el PCIC (Instituto Cervantes, 2006) recomienda presentar en el nivel A1 y A2, respectivamente– como diagnósticos para establecer los estándares de evaluación que determinan esta distribución.

Siguiendo la clasificación de Demonte (1999), los adjetivos que pueden aparecer en estructuras copulativas se reparten en dos categorías: adjetivos relacionales y adjetivos calificativos. Los primeros no son graduables y, por tanto, no responden a los dos diagnósticos mencionados arriba como se puede ver en (2a), mientras que la mayor parte de los calificativos los son. Como tales, cuentan con un estándar de evaluación que mide su uso como relativos o absolutos (Gumiel-Molina et al., 2015). A continuación, ponemos un ejemplo:

- a. *Una chica española* (no graduable).  
*Una chica* \*{*muy española/más española que otra*}.
- b. *Una chica amable* (graduable).  
*Una chica* {*muy amable/más amable que otra*}.
- c. *Unos zapatos sucios* (graduable).  
*Unos zapatos* {*muy sucios/más sucios que otros*}.

Como sabemos, para construir una comparación necesitamos de tres elementos: una propiedad que se le atribuye a un sujeto y dos elementos comparativos que pueden ser bien diferentes ( $X, Y$ ), bien iguales ( $X, X$ ). Según la manera en que se relacionen los tres, obtendremos dos clases de comparaciones diferentes (Gumiel-Molina et al., 2015).

- La clase de comparación ENTRE individuos; esto es, de un individuo  $X$  (una chica) respecto a un grupo  $Y$  (grupo de chicas del colegio) que define el grado estándar de esa propiedad (la amabilidad) y que podría variar al cambiar de grupo como ilustra el ejemplo (2b).
- La clase de comparación DENTRO del individuo. En este caso la propiedad (la suciedad) que se le atribuye al sujeto  $X$  (los zapatos) se compara respecto a los diferentes grados de suciedad del mismo, de lo que se deduce que hay un grado mínimo y máximo de suciedad para ese sujeto  $X$ . En este caso estamos frente a un uso absoluto, como en (2c).

En el aula, es posible utilizar imágenes como soporte para mostrar el uso de los modos de comparar: en el caso de comparaciones entre individuos, el sujeto de predicación se compara respecto a un grupo en el que se incluye, mientras que, en la comparación dentro del individuo, se están comparando situaciones/estadios diferentes del mismo individuo.

La atribución de una propiedad a un sujeto construye un tipo de relación sintáctica, es decir, una predicación atributiva (o copulativa), con lo cual lo que venimos diciendo quedaría de la siguiente forma:

se utiliza <i>ser</i> cuando la comparación se da ENTRE individuos.
se utiliza <i>estar</i> cuando la comparación se da DENTRO del individuo.
Dentro del punto 2. entran también los adjetivos perfectivos.

Figura 2. Resumen de la distribución de *ser/estar* según los modos de comparar

Fuente: elaboración propia.

A estos dos contextos, se les puede añadir un tercero: el uso de *estar* evidencial con adjetivos de evaluación (*bueno, rico, sabroso, etc.*). En este caso, al seleccionar la cópula, es imprescindible prestar atención al sujeto de predicación puesto que esta tipología adjetival admite dos lecturas diferentes que resumimos en (3):



- (3) a. *El jamón es bueno.*  
 b. *El jamón está bueno.*

En (3a) se presenta la lectura relativa ya que se está comparando la propiedad del sujeto (la calidad) respecto a un grupo y resulta que está por encima de los demás; por el contrario, (2b) da lugar a una lectura filtrada por las expectativas del hablante que le está atribuyendo esa propiedad (Franco y Steinmetz, 1983; Gumiel-Molina et al., 2020).

A propósito de esto, cabe señalar también la relevancia del tipo de sujeto en la selección de las dos cópulas, aunque, a menudo, se pasan por alto rasgos formales como la animacidad, que permite determinar si cierta combinación es posible (Gumiel-Molina, 2008; Romero, 2009) como se muestra en (4):

- (4) a. *Mi hermana {es/está alta}.*  
 b. *Este árbol {es/está alto}.*  
 c. *El edificio {es/\*está alto}.*

Como se puede intuir, el sujeto de (4c) es inanimado, mientras tanto los de (4a) y (4b) son animados, conque el uso de *estar* se hace más inviable.

## 5. CONCLUSIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

El objetivo de este trabajo ha sido doble. Por un lado, se ha descrito la elaboración y se han analizado los resultados de un cuestionario piloto para determinar la etapa de adquisición de *ser* y *estar* con atributos adjetivales en el sistema interlingüístico de hablantes no nativos en un contexto de inmersión L2. En segundo lugar, se ha propuesto una explicación adaptable al aula de ELE de los contextos adjetivales que plantean mayor variabilidad en el entorno de *ser/estar*: adjetivos perfectivos, de edad y tamaño, la lectura absoluta del adjetivo *trabajador* y uso evidencial de *estar*. A partir de aquí, hemos definido la importancia de una explicación accesible cognitivamente, bien estructurada y capaz de ejemplificar los usos de las predicaciones adjetivales cuando aparecen con las dos cópulas. Para ello, hemos tratado de incluir una información gramatical generalizada y calibrada que allanara el terreno, sobre todo para el estudiantado de nivel intermedio/avanzado que ya dispone de algún tipo de instrucción formal, lo cual podría suponer una limitación dentro del estudio si no se plantea adecuadamente.

Las dos principales ventajas que podríamos resaltar en la implementación de un modelo teórico basado en los modos de comparar son la sencillez de su diagnóstico que permite adaptarlo a todos los niveles de aprendizaje, y la posibilidad de ir encajando los distintos constituyentes en una construcción modular del aprendizaje de esta estructura sintáctica.

En futuras investigaciones, trataremos de introducir este modelo referencial en el aula de ELE para averiguar si cumple con las hipótesis formuladas. Para ello, se elaborará un segundo cuestionario que se suministrará a tres grupos diferentes: un primer grupo de control de nativos de español para determinar la exactitud de las respuestas y dos grupos de alumnos de ELE, uno de los cuales recibirá instrucción según los modos de comparar. Posteriormente, se compararán los resultados mediante análisis estadísticos inferenciales para determinar si se observa un incremento positivo a corto y largo plazo.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adjemian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, 26(2), 297-320. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00279.x>
- Aloqueo, P. (2007). *La comprensión de ser/estar: Implicaciones cognitivas en hablantes de español*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/1965?show=full>
- Aveledo, F., Sánchez-Alonso, S. y Piñango, M. (2022). Contextual dependency and overuse of *estar* in the acquisition of Spanish copula verbs. *First Language*, 42(5), 649-669. <https://doi.org/10.1177/01427237221100913>
- Demonte, V. (1999). El adjetivo. Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol I, pp. 129-215). Espasa Calpe.
- Franco, F. y Steinmetz, D. (1983). Ser y estar + adjetivo calificativo en español. *Hispania*, 66, 176-184. <https://doi.org/10.2307/341394>
- Geeslin, K. L. (2003). A comparison of copula choice: native Spanish speakers and advanced learners. *Language Learning*, 53(4), 703-764. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9922.2003.00240.x>
- Geeslin, K. L. (2013). Future Directions in the Acquisition of Variable Structures: The Role of Individual Lexical Items in Second Language Spanish. En C. Howe, S. E. Blackwell y M. Lubbers Quesada (Eds.), *Selected Proceedings of the 15th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 187-204). Cascadilla Proceedings Project.

- Guijarro-Fuentes, P., Amenós-Pons, J. y Ahern, A. (2023). Acquisition of *estar*+adjective in L2 Spanish by L1 French and Portuguese speakers. En F. Moreno-Fernández (Ed.), *Spanish in Context* (vol. 20, 1, pp.1-31). John Benjamins Publishing Company.
- Guijarro-Fuentes, P. y Geeslin, K. L. (2008). Introduction to language acquisition, bilingualism and copula choice in Spanish. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 273-275. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003507>
- Gumiel-Molina, S. (2008). Sobre las diferencias entre *ser* y *estar*. El tipo de predicado y el tipo de sujeto. *RedELE*, 13, 1-19.
- Gumiel-Molina, S., Moreno-Quibén, N. y Pérez-Jiménez, I. (2015). A syntactic approach to the relative / absolute distinction: the case of adjectives in copular sentences in Spanish. *Natural Language and Linguistic Theory*, 33, 955-1001.
- Gumiel-Molina, S., Moreno-Quibén, N. y Pérez-Jiménez, I. (2017). Lingüística teórica y enseñanza de ELE: la distribución de *ser* y *estar* en español. En Á. J. Gallego Bartolomé, Y. Rodríguez Sellés, y J. Fernández Sánchez (Coords.), *Relaciones sintácticas. Homenaje a José M. Brucart y M. Lluïsa Hernanz* (pp. 387-404). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gumiel-Molina, S., Moreno Quibén, N. y Pérez Jiménez, I. (2020). Variación dialectal en las oraciones copulativas en español: los adjetivos de edad y tamaño. En E. Hernández Palacios y P. Martín Butragueño (Coords.), *Elementos de variación y diversidad lingüística: la palabra* (pp. 219-244). FCE.
- Holtheuer, C. (2009). *Learning Ser and Estar: A Study of Production and Comprehension in Chilean Spanish*. The Australian National University.
- Holtheuer, C. (2012). Spanish-speaking children do not always overuse *estar*. *Revista Signos*, 45(78), 3-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342012000100001>
- Holtheuer, C. y Miller, K. (2015). Genericity and interpretation of the copulas of the copulas by Spanish-speaking children. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(1), 107-130. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832015000100006>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- Leonetti Jungl, M. (1994). *Ser y estar: estado de la cuestión*. *Pliegos de la insula Barataria: revista de creación literaria y de filología*, 1, 182-205.
- López Ornat, S., Mariscal, S., Fernández, A. y Gallo, P. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Siglo XXI de España Editores.
- Marín, R. (2004). *Entre ser y estar*. Arco/Libros.
- Romero Morales, J. (2009). El sujeto en las construcciones copulativas. *Verba*, 36, 195-214.
- Schmitt, C., Holtheuer, C., Miller, K. (2004). Acquisition of copulas *ser* and *estar* in Spanish: learning lexi-co-semantics, syntax, and discourse. En A. Brugos, L. Micciulla y C. Smith (Eds.), *Boston University Conference on Language Development* (vol, 28, pp. 1-11). Proceedings Online Supplement.
- Silvagni, F. (2017). *¿Ser o estar? Un modelo didáctico*. Arco/Libros.
- Toledo, A. y Sassoon, G. (2011). Absolute vs. Relative adjectives-Variance within vs. Between Individuals. *Proceedings of SALT*, 21, 135-154. <https://doi.org/10.3765/salt.v21i0.2587>
- Vañó-Cerdá, A. (1982). *Ser y estar+adjetivos*. Narr.

## ANEXO

**A continuación, van a presentarse algunas situaciones en las que tendrás que completar la forma de ser/estar/ambos/no lo sé que utilizarías. Presta atención a la situación:**

**Perfil del informante**

- Edad
- Mujer/hombre
- Lengua(s) materna(s)
- Otra(s) lengua(s)
- Nivel de español (indica el que estés cursando ahora mismo)
- ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?
- ¿En qué países has estudiado español?

**A continuación, van a presentarse algunas situaciones en las que tendrás que completar con la forma ser/estar/ambos/no lo sé que utilizarías. Presta atención a la situación:**

1. María y Aurora son dos amigas que llevan sin verse dos años. María tiene un hijo, Manuel, que tiene ahora 8 años. La última vez que Aurora vio a Manuel, este era muy pequeño, pero ahora ha crecido. Cuando Aurora ve a María y a Manuel dice:  
¡No me lo puedo creer! Manuel \_\_\_\_\_ muy alto.
2. Aurora va a casarse con Pedro, un hombre de 32 años. Cuando se lo presenta a María, esta afirma:  
Hacéis muy buena pareja, porque Pedro \_\_\_\_\_ muy alto, como tú.
3. Juan es un reconocido atleta. Hoy ha habido competición de salto de longitud y ha conseguido la medalla de oro. Uno de sus fans ha afirmado, mientras lo veía saltar:  
No hay duda de que Juan \_\_\_\_\_ muy ágil.
4. Rafael es un reconocido tenista que ha tenido una lesión muy fuerte en la rodilla, lo que le ha impedido competir en el último año. Ahora lleva seis meses entrenando de nuevo para llegar bien al próximo partido. Cuando se ha puesto a jugar parecía que nunca hubiera estado mal. Su entrenador, aliviado, ha afirmado:  
Menos mal, Rafael \_\_\_\_\_ ágil de nuevo.
5. El día de su boda, Aurora se ha vestido de blanco y se ha hecho un peinado precioso. Cuando la ve, Pedro, su futuro marido, le dice:  
Dios mío, Aurora, qué guapa \_\_\_\_\_.
6. El día de la boda de Aurora, Pedro conoce a la madre de esta y le dice:  
Ahora entiendo tu belleza, porque tu madre \_\_\_\_\_ muy guapa también.
7. En México comen insectos cocinados. Yo nunca he estado en México, así que cuando voy y me los ofrecen afirmo:  
Esos insectos \_\_\_\_\_ asquerosos.
8. En México comen insectos cocinados. Yo accedo a probarlos y, tras ello, afirmo:  
Estos insectos \_\_\_\_\_ asquerosos.
9. Susana ha estudiado la carrera de Medicina y, por fin se ha puesto a trabajar. Su madre, muy orgullosa, le dice a sus amigas:  
Susana ya \_\_\_\_\_ médica.
10. Lourdes ha estudiado la carrera de Medicina, pero ella quiere trabajar de investigadora en un laboratorio. Sin embargo, hasta que consiga terminar el doctorado que le permita hacerlo, está trabajando como médica en un centro de salud. Un día, su madre, hablando con sus amigas, les comenta:  
Susana \_\_\_\_\_ ahora médica, pero en el futuro trabajará como investigadora.
11. Los profesores nunca se han quejado de Lucía. Dicen que es muy buena estudiante y a su madre le han dicho:  
Su hija saca muy buenas notas, \_\_\_\_\_ muy inteligente.
12. En la clase de ciencia de hoy, la profesora ha explicado las fases lunares, un tema que les encanta a los estudiantes.  
Los estudiantes han prestado hoy mucha atención en clase. Parece que hoy \_\_\_\_\_ más inteligentes que nunca.
13. Carmen y su prima están viendo unas fotos de sus abuelos el día de su boda.

- Mira, Carmen, qué joven que \_\_\_\_\_ la abuela.
14. Mañana Marta va a cumplir 50 años, pero parece una adolescente: todas las mañanas sale a correr y sigue una dieta muy estricta.  
Marta tiene 50 años, pero tiene tanta energía, así que \_\_\_\_\_ muy joven.
15. Iván lleva todo el día metido en ese proyecto de trabajo.  
Iván \_\_\_\_\_ muy cansado ahora.
16. Después del accidente, operaron a Alberto. Ahora anda muy bien, pero:  
Desde que lo operaron, Alberto \_\_\_\_\_ siempre cansado.
17. Te has olvidado de regar las plantas del balcón y se han secado.  
Esa planta \_\_\_\_\_ muerta porque no la has regado lo suficiente.
18. Marien ha tenido una hija hace poco y se alegra de que duerma por la noche. Unas amigas comentan el hecho y dicen:  
La bebé \_\_\_\_\_ callada, no llora mucho y deja dormir a sus padres por la noche.
19. Los niños se estaban peleando mientras jugaban y, de repente, se callan.  
Oye, ¿Qué ha pasado que \_\_\_\_\_ tan callados?
20. Inma está trabajando en un proyecto desde el año pasado. Aunque no ha tenido mucho tiempo para su familia y amigos, todo el mundo dice que:  
Inma \_\_\_\_\_ muy trabajadora.
21. A Inma siempre le ha gustado disfrutar de la vida, salir de fiestas y trasnochar, pero últimamente la veo muy metida en su trabajo.  
Últimamente Inma \_\_\_\_\_ muy trabajadora porque le han prometido una promoción.

# ¡VAYA CLASECITA! ENSEÑANZA DE LA IRONÍA VERBAL EN ESPAÑOL A ALUMNOS DE NIVEL B2 EN UN CONTEXTO DE INMERSIÓN

MARTÍN DURÁN LÓPEZ  
*Universidad de Navarra*

## Resumen

Este trabajo explora cómo se puede enseñar la ironía verbal a estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) en un contexto de inmersión en España. Con este objetivo, se realiza una breve definición de ironía verbal, se detallan las funciones comunicativas que pueden ser cumplidas por medio de enunciados irónicos y se puntualizan los indicadores que anuncian la posibilidad de encontrarla. Partiendo de esa información, se ha diseñado una serie de actividades para su enseñanza en una clase de nivel B2 avanzado y se ha documentado su aplicación. Concretamente, se han recogido datos sobre las ideas que los estudiantes tenían previamente sobre la ironía y, por otra parte, se han recabado algunas muestras de actuación y de reflexión durante y después de la aplicación de la secuencia didáctica. En términos generales, se observa que los estudiantes son capaces de reconocer y de producir enunciados irónicos a partir de los indicadores presentados en clase, pero no siempre son capaces de aprovechar su versatilidad funcional.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo sitúa a la ironía verbal como un recurso pragmático y plantea una secuencia didáctica para su enseñanza a estudiantes de ELE de nivel B2 avanzado. Asimismo, supone una aportación al estudio de la ironía en la clase de ELE en dos sentidos. Por un lado, propone una serie de actividades que cubren la enseñanza de marcas e indicadores para reconocer y producir enunciados irónicos, las funciones que se pueden cumplir mediante el uso de este recurso y los contextos en los que su uso es adecuado. Por otro lado, brinda datos sobre la puesta en práctica de la secuencia didáctica, aportando así información única sobre su efectividad.

Se han establecido dos objetivos para este trabajo. En primer lugar, proporcionar a los estudiantes una oportunidad para poner en práctica un recurso comunicativo que les permita ir más allá de la transmisión de información, aprovechando que se encuentran en un contexto de inmersión en España. En segundo lugar, ofrecer una propuesta didáctica que pueda ser fácilmente adaptada y utilizada por otros profesores de español como lengua extranjera.

## 2. LA IRONÍA VERBAL

### 2.1. Concepto de ironía

Existen incontables definiciones de la ironía, desde sus orígenes en la Grecia Antigua donde era considerada como un estilo de vida, pasando por los poetas latinos quienes la usaron como un recurso elocutivo y poco después reconfigurandola como una figura retórica (Marimón Llorca, 2009). No obstante, para este estudio se cataloga a la ironía como un fenómeno pragmático, pues se produce un salto extremo entre el significado literal o codificado y el significado comunicado. Escandell (2013, p. 14) explica que siempre existe “la posibilidad de que haya una separación entre lo que se dice (entre los significados literales de las palabras que se pronuncian) y lo que se quiere decir (la intención comunicativa subyacente)”. Es decir, la ironía es una forma de discurso no literal.

También asociamos a la ironía con la antífrasis (Sopeña Balordi, 1997; Casas Navarro, 2004). Por medio de esta se afirma lo contrario de lo que se quiere decir. Sabemos que esta definición no es integral. Por ejemplo, en su análisis pragmalingüístico, Haverkate (1985) menciona que considerar a la ironía como dar a entender lo contrario de lo que se dice es una visión demasiado restrictiva. Sin embargo, para este estudio y con el fin de simplificar un concepto complejo para que pueda ser aplicado en una clase de ELE, intentaremos limitar este concepto a su lectura antifrásica.

Otro elemento que considerar en nuestra definición de ironía es la máxima de cualidad. Esta es una de las reglas que gobiernan el *Principio de Cooperación*, acuñado por el filósofo americano H.P. Grice, según el cual los participantes de cualquier intercambio comunicativo actúan “racionalmente” según el propósito y la dirección del intercambio. En otras palabras, constantemente nos esforzamos por entender lo que nuestro interlocutor nos quiere decir, y este esfuerzo sigue algunas reglas generales o “máximas”, una de las cuales es la máxima de cualidad: no decir nada que se crea falso o de lo que no se tenga pruebas. La ironía es una violación ostensiva de esta máxima, puesto que el hablante dice algo literalmente falso con el objeto de implicar

lo opuesto (Torres Sánchez, 2009). Ante un enunciado irónico, el interlocutor seguirá el principio de cooperación y realizará una interpretación no literal del mismo para poder comprender el significado que se quiere comunicar.

Finalmente, consideraremos a la ironía como un fenómeno polifónico. A grandes rasgos, la polifonía lingüística se basa en el rechazo de la unicidad del sujeto hablante (Anscombe, 2008). Es decir, el hablante puede desplegar varias voces en el mismo discurso. Al utilizar la ironía, se presentan, en un mismo enunciado, dos puntos de vista que se superponen y se confrontan al mismo tiempo. De esta manera, se puede mantener un punto de vista implícito, que se contrasta con el punto de vista (explícito) del enunciador, y que puede ser simultáneamente ridiculizado.

## 2.2. Funciones de la ironía

Presentamos una lista concreta de las funciones que queremos que los estudiantes de una clase de ELE puedan cumplir a través del uso de enunciados irónicos.

Tenemos a la ironía como agresión o crítica. Esta es una de sus funciones más conocidas y comunes. Podemos usar la ironía para poner al descubierto falencias o aspectos inusuales de alguien o de algo con el fin de ridiculizarlo o burlarnos de él. El uso de la ironía con la intención de agredir, criticar o burlarse es un recurso que busca el ataque a la imagen, y por tanto, resulta descortés. Se trata de una función que puede darse en diferentes géneros discursivos, como la conversación coloquial, la columna periodística o el discurso político.

Relacionada a la función anterior, tenemos la ironía con función atenuadora y autoprotectora. El hablante, apoyándose en la relación social que tiene con su interlocutor, protege su imagen social alejándose en extremo de su enunciado. Para estas dos funciones, que usualmente van de la mano, cobra especial importancia la visión de la ironía como fenómeno polifónico. Es así que, el enunciado puede ser literalmente positivo, y eso protege la imagen social del hablante, pero su interpretación no literal es negativa.

También podemos usar la ironía para transmitir un mensaje positivo y por consiguiente generar acercamiento social. Por ejemplo, si al ver que un amigo ha crecido mucho durante el verano decimos *hombre, no has crecido nada*, claramente estamos buscando hacer un halago y por medio del mismo reforzar nuestra imagen positiva, o sea, ser aceptado y valorado por nuestro interlocutor. Tenemos también la ironía que se realiza hacia uno mismo o autoironía. Por ejemplo, si un estudiante al recibir un examen con una baja calificación enuncia: *parece que soy el más inteligente del salón*, podríamos pensar que está atacando su propia imagen social, pero lo que se busca es reparar la imagen propia (Alvarado Ortega, 2005). En última instancia, el hablante demuestra que no se toma en serio y puede reírse de sí mismo.

Así mismo, podemos usar la ironía como herramienta para generar humor. La ironía y el humor ocurren en una transgresión de principios conversacionales como el *Principio de Cooperación*. Además, el humor, al igual que la ironía, requiere de cierto distanciamiento entre el hablante y el objeto del humor. Por tanto, Hidalgo Downing e Iglesias Recuero (2009) indican que para que se pueda generar humor, y este sea disfrutado por los participantes, los interlocutores deben tener cierta complicidad y aceptar (explícita o implícitamente) entrar a una nueva forma de comunicación donde se deja de lado lo serio, y se acepta la diversión y el placer como rectores de la conversación. Teniendo en cuenta estas consideraciones, podemos decir que la ironía genera humor cuando transgrede los principios de la comunicación “seria”, pero solamente si ambos hablantes aceptan entrar en el juego.

Es evidente que las funciones expuestas no son excluyentes, pues un mismo enunciado puede mostrar confianza entre los interlocutores, generar más acercamiento social, y generar humor al mismo tiempo. Además, las funciones de la ironía dependen tanto de factores contextuales como de la identidad de los participantes y del grado de distancia social que estos tengan.

## 2.3. Indicadores de la ironía

Como se mencionó anteriormente, la ironía es una forma de discurso no literal. Existen algunos indicadores que anuncian que el enunciado debe interpretarse irónicamente. Estas marcas son tanto lingüísticas como no lingüísticas y se pueden mostrar tanto en el discurso oral como en el escrito.

Ruiz Gurillo (2008a) desarrolló una tabla exhaustiva de estos indicadores, dentro de los cuales podemos destacar las risas, gestos y silabeo como marcas no lingüísticas y ciertas figuras retóricas y palabras de alerta como marcas lingüísticas. De ninguna manera se pretende que un hablante domine todos los indicadores, sino que se quiere evidenciar la gran cantidad de recursos mediante los cuales se puede dar a entender que un enunciado es irónico.

### 3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

#### 3.1. Investigación Acción Participativa

La metodología que se utilizará para este estudio es la *Investigación acción participativa*. Esta metodología tiene algunos rasgos distintivos. Colmenares (2012) argumenta que las características principales de la *investigación acción participativa* son la incorporación de una acción como parte integrante del proceso de investigación, la participación de todos los involucrados en la investigación como investigadores y beneficiarios, el enfoque cualitativo y la reflexión, ya que durante todas las etapas del proceso de investigación se deben dar espacios de reflexión.

La propuesta didáctica para la enseñanza de la ironía que se expondrá más adelante es una acción para solventar la falta de recursos pragmáticos de los estudiantes de español como lengua extranjera, quienes podrán usar la ironía para cumplir varias de las funciones expuestas anteriormente.

Finalmente, y partiendo de las características de esta metodología, se planteará un estudio de caso. Esto nos permitirá conocer si la propuesta pedagógica planteada es efectiva a través de información detallada de dos participantes del estudio. Uno de los beneficios de realizarlo es que podemos estudiar el objeto de la investigación en su ambiente natural (Johnson, 1991). Por lo tanto, podremos ver la enseñanza de la ironía en la clase de ELE, en un contexto de inmersión, así como obtener reflexiones de los estudiantes.

#### 3.2. Diseño del estudio

Esta intervención se realizó en una clase de ELE de la Universidad de Navarra. Las clases de ELE en esta universidad tienen un enfoque basado en la teoría sociocultural, la cual propone que el aprendizaje de una segunda lengua es un fenómeno social y es mediado por una multiplicidad de recursos semióticos, los cuales permiten a los estudiantes interpretar y dar significado a su mundo (Hall, 2018). Esto se traduce en clases en donde los estudiantes interactúan con recursos multimodales con el fin de usar la lengua y de reflexionar sobre su uso, por ejemplo, a través de proyectos como *digital storytelling*.

La asignatura donde se puso en práctica esta propuesta pedagógica fue *Español: Comunicación y Cultura* nivel B2 avanzado, y tuvo lugar en el segundo semestre del año lectivo 2022-2023. La clase se reunía dos veces por semana en sesiones de una hora y media. En este nivel había dieciséis personas, tanto estudiantes de intercambio, como estudiantes de grado de la Universidad de Navarra. Todos ellos eran extranjeros, y algunos eran hablantes de herencia de español.

La intervención se desarrolló en un lapso de cinco clases y consistió en una secuencia didáctica que incluyó actividades de instrucción, actividades de reflexión y actividades de evaluación. A continuación, se presenta la Tabla 1 con un detalle de actividades.

Tabla 1. Calendario de la intervención

Sesión	Actividad
1	Cuestionario de hábitos sociales
2	Discusión a partir del cuestionario Actividad de contexto de la ironía Actividad con construcciones exclamativas
3	Actividad de figuras retóricas
4	Ironía en material audiovisual Práctica (escenario)
5	Evaluación (escenario) Envío de la tarea de reflexión sobre el uso de la ironía (fuera del horario de clase)

En la primera sesión los estudiantes realizaron un cuestionario de hábitos sociales. Este cuestionario fue diseñado a partir de la metodología de investigación que se conoce como test de hábitos sociales. Hernández Flores (2009) explica que esta herramienta sirve para recoger información sobre valores socioculturales y estrategias comunicativas de una comunidad de habla. En este sentido, se adaptó el cuestionario para recoger esta información sobre la ironía, y se lo utilizó para generar una discusión sobre las ideas que cada estudiante tenía sobre la ironía verbal.

En la segunda sesión se realizaron varias actividades. Se inició la clase con una discusión con base en algunas de las respuestas que escribieron los estudiantes en el cuestionario. La intención era que los estudiantes explicaran algunas de sus respuestas para el resto de la clase, compartiendo así su perspectiva (personal y cultural) de la ironía.

Después, se realizó un ejercicio para establecer los contextos adecuados en donde se podría usar la ironía. En parejas, los estudiantes hicieron una lista de los contextos y de las personas con las que nunca sería adecuado usar la ironía. A través de este ejercicio, se estableció que uno de los elementos más importantes al momento de realizar enunciados irónicos era la relación de los interlocutores en su distancia social. Escandell (2004), explica que esta distancia se mide en dos ejes: el eje de jerarquía, que tiene en cuenta las características inherentes del individuo (edad, sexo, parentesco, etc) así como su rol social (jefe, secretario, etc), y el eje de familiaridad, que tiene en cuenta el conocimiento previo de los interlocutores (desconocidos, conocidos, amigos íntimos, etc).

Con respecto a las situaciones, existieron respuestas divididas. Algunos estudiantes mencionaron que en situaciones muy formales como un funeral o una boda no sería adecuado, mientras que otros mencionaron que sí sería adecuado si se tenía un alto grado de confianza con el interlocutor. En todo caso, una de las conclusiones que aparecieron en este ejercicio fue que la relación simétrica entre los hablantes era un buen indicador para saber si se puede usar la ironía. Cuanta más familiaridad, más confianza y menos relación jerárquica se tenga con la persona, más adecuado es el uso de la ironía.

La última actividad de esta clase fue un ejercicio de instrucción sobre cómo formar enunciados irónicos a partir de construcciones exclamativas. Este ejercicio fue inspirado en el trabajo de Ruiz Gurillo (2008b). En primer lugar, se explicó el uso de algunas construcciones exclamativas con *vaya* y *qué*, las cuales favorecen una interpretación irónica. Los estudiantes escribieron algunos ejemplos usando estas construcciones. Después, se preguntó a los estudiantes si conocían el sufijo *-ito/a*. Todos lo conocían y explicaron que servía para demostrar que algo era pequeño o para mostrar afecto hacia algo o hacia alguien. En este punto, se explicó que en la construcción exclamativa con el sustantivo en diminutivo se puede generar ironía, pues demuestra una valoración superlativa con la que el hablante no se identifica realmente. Luego de la explicación, se pidió a los alumnos que, en parejas, escribieran sus propios ejemplos para generar frases irónicas. Después de escribir las frases, las parejas las presentaron al resto de la clase, y describieron la situación en la que se utilizarían.

La tercera clase se basó en el uso de figuras retóricas para generar ironía tomando algunos ejercicios del trabajo de Alvarado Ortega et al. (2011). Las tres figuras retóricas que se utilizaron fueron: antítesis, lótopes e hipérbolo. Se dividió a la clase en tres grupos y cada grupo buscó la definición de una figura y presentó ejemplos. Una vez que se tenía una idea de lo que era cada una de estas figuras, se explicó cómo se podrían usar para generar enunciados irónicos. Luego, se entregaron viñetas que presentaban ironía a través del uso de figuras retóricas. Cada grupo debía identificar la figura, interpretar el significado del enunciado irónico, y crear un enunciado propio a partir de la misma figura.

Durante la cuarta clase se realizaron dos actividades. La primera fue la observación de una muestra real del uso de ironía. Se presentó material audiovisual de una página de instagram de un profesor de conducción en España, quien tiene una conversación con una de sus estudiantes. Una vez que los estudiantes vieron el video se les entregó un cuestionario corto, para ver si podían reconocer la situación, la relación de los interlocutores y el uso de la ironía.

En la última parte de la esta sesión se realizó un escenario (Di Pietro, 1987) en el cual se planteaba una situación problemática entre dos compañeros de piso. Se formaron parejas para realizar el escenario, y se pidió a cada pareja que utilizara frases irónicas si veía que era apropiado en la situación. Las parejas llevaron a cabo el escenario al mismo tiempo. Este escenario fue una práctica para la sesión siguiente, misma que sería evaluada.

La última sesión se utilizó para recoger datos que permitieran ver si la enseñanza había sido efectiva. Se aprovechó la evaluación oral del curso para ver si los estudiantes producían enunciados irónicos. Durante la evaluación de los escenarios, cada pareja de estudiantes se reunió con el profesor e improvisó de acuerdo con el rol asignado. Durante esta evaluación, el profesor mencionó que recomendaba el uso de enunciados irónicos si bien no era un requisito para obtener una buena calificación. Al igual que en la clase anterior, se planteó una situación problemática para que los estudiantes la resolvieran en parejas.

Una vez terminada esta sesión se informó a los estudiantes que debían completar una tarea de uso y reflexión de la ironía fuera de la clase. La tarea pedía a los estudiantes que utilizaran alguno de los enunciados irónicos aprendidos con sus amigos españoles y documentaran el proceso.

### 3.3. Análisis de datos

Para saber si la propuesta pedagógica fue efectiva, se recogió información de tres tipos. Primero, datos de definición, mismos que buscan comprobar si los aprendientes podían definir la ironía en sus propias palabras. Se quería observar si su definición era similar a la que se utilizó durante las clases de instrucción de la ironía verbal en español. Segundo, datos de actuación, los cuales buscaban saber si los estudiantes podían usar enunciados irónicos en situaciones reales. Tercero, datos de conceptualización, que se tomaron mediante preguntas de reflexión.

Aunque en la clase participaron dieciséis alumnos, se seleccionaron dos para construir un estudio de caso. Se escogió a estos estudiantes porque asistieron a todas las clases de instrucción y completaron todas



las tareas que se realizaron sobre la ironía. Además, sus experiencias muestran dos enfoques prototípicos al momento de aprender un nuevo recurso comunicativo en ELE.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Estudiante A

El estudiante A es de la República Checa y tiene 20 años. Su lengua materna es el checo y habla inglés como segunda lengua (nivel C1). Estuvo en la Universidad de Navarra únicamente el segundo semestre académico del año lectivo 22/23, por un programa Erasmus.

#### 4.1.1. Definición

Para este estudiante, la ironía es “*Comunicar sin lengua formal*”. Podemos interpretar que se refiere a un modo de comunicación informal. Esto se relaciona con el uso del lenguaje “no serio” del que hablaban Hidalgo Downing e Iglesias Recuero (2009), por lo que podemos asumir que para este estudiante el uso de la ironía verbal se utiliza para generar acercamiento social, humor, o como marca de confianza y de simetría social.

Con respecto a la pregunta sobre ejemplos reales de ironía escribe: “*Muchas veces durante las elecciones presidencial y cuando un candidate/politico habló y mentió como siempre. Burleamos de él*”. Esto muestra que para este estudiante se trata de ironía cortés, o ironía con efecto positivo, como la define Alvarado Ortega (2005), pues el objeto de la burla no es uno de los interlocutores sino alguien externo a la interacción. Esto va en línea con lo expuesto anteriormente, pues a través de la crítica hacia un político, los interlocutores se divierten y entran en un espacio de complicidad.

Por lo tanto, podemos ver que el alumno, a grandes rasgos, relaciona la ironía con contextos de informalidad, con el humor, y la ha utilizado en el pasado para generar acercamiento social. No obstante, no puede concretar una definición más precisa en sus propias palabras.

#### 4.1.2. Actuación

Mediante las siguientes preguntas se buscaba comprobar si el estudiante podía generar e interpretar enunciados irónicos. Frente a la pregunta de si utiliza la ironía en su lengua materna y en otras lenguas responde: “*Sí, bastante mucho, especialmente con mis amigos. La uso más en inglés que en español, porque es bastante difícil para mí*”. Esto nos confirma que cuanto más alto es el grado de competencia comunicativa, más cómodo se siente usando la ironía.

Las siguientes preguntas proponen situaciones hipotéticas. En respuesta a la pregunta sobre lo que diría frente al retraso de un amigo, el estudiante escribe que diría “*Vale, mejor tarde que nunca, no?*”. La respuesta tiene un componente de humor, pero no es un enunciado irónico.

A continuación, se presenta la Figura 1 con la respuesta a la tarea de uso y reflexión.

<p>1. Contexto. Describe la situación en la que usaste la ironía. ¿Quiénes eran los interlocutores?</p> <p>Fue después de la fiesta en la escuela esa semana. Discutimos con mis amigos a donde iríamos y que haríamos después. Mi amiga y yo supimos que hacer, les dijimos y ellos estuvieron de acuerdo. Pero <u>después continuar a discutir</u>, todo duró mucho tiempo y a mi amiga y a mí nos molestó mucho la situación.</p> <p>Esa amiga no es española, <u>sino habla</u> español. Normalmente hablamos inglés para que todos nos entiendan, pero a veces decimos algo en español, algunas frases porque es divertido. Así que probó usar la ironía con ella.</p> <p>2. ¿Qué dijiste exactamente? ¿Qué tipo de ironía utilizaste?</p> <p>Qué conversación estupenda. Me encanta mucho.</p>
--

**Figura 1.** Tarea de reflexión estudiante A (actuación)

Podemos ver que se ha producido la ironía a partir de dos elementos introducidos en clase. Se utilizan exclamativas para generar ironía. Ambos mecanismos exageran el aprecio por la situación y por la actitud de sus compañeros y dan a entender que en realidad la situación es aburrida y desgastante. En este caso tenemos una lectura antifrásica del enunciado.

Otro de los datos recogidos es el escenario evaluado del estudiante. En el mismo se sugirió el uso de la ironía durante la interacción. A pesar de que esta pareja de estudiantes conversó por aproximadamente ocho minutos hasta solucionar el problema, no realizó ningún enunciado irónico. Su interlocutor sí realizó enunciados irónicos, pero el estudiante continuó la conversación sin prestarles atención. Desafortunadamente, no

sabemos si no los reconoció o si decidió no tomarlos en cuenta para su respuesta. El escenario es uno de los ejercicios más complicados, pues se recrea una situación donde los estudiantes no saben cómo podría desarrollarse la conversación, dado que deben improvisar. Además, deben argumentar su punto de vista y negociar para llegar a un acuerdo. En este sentido, nos damos cuenta de que el estudiante, en una situación de tensión, no utiliza la ironía. Esto estaría acorde a la descripción inicial que realizó el estudiante sobre la ironía, que la asociaba con funciones de acercamiento social y humor, mismos que no estuvieron presentes en el escenario.

#### 4.1.3. Conceptualización

Finalmente, los datos de conceptualización que se recogieron surgen de las reflexiones de los estudiantes sobre las situaciones de uso de la ironía verbal. A la pregunta sobre la finalidad de la ironía, el estudiante dijo que la ironía sirve “*Para acercar la gente, para no estar muy serio/formal*”. Podemos ver claramente el mismo patrón descrito anteriormente. La ironía funciona como un mecanismo de acercamiento social. Con respecto a las dos preguntas sobre la función de la ironía en la tarea de reflexión, podemos ver que se obtiene el efecto deseado.

3. ¿Cómo lo tomaron los interlocutores? ¿Lo entendieron? ¿Reaccionaron?

Mi amiga reaccionó, pero otros no, porque no nos escucharon. Ella se sonrió y dijo algo como “yo sé, no me digas”. Me entendía, sabía que querría decir.

4. ¿Cuál era tu objetivo? ¿Lo conseguiste?

Que supiera y entendiera como me molestó la situación. Luego decidimos irnos y creíamos que fueran con nosotros. Y también que sí. Cuando vieron que nos fuimos e hicimos lo de qué hablamos antes, nos siguieron.

**Figura 2.** Tarea de reflexión estudiante A (conceptualización)

En este caso, podemos ver que sirve para criticar la actitud de los otros amigos, y también para generar humor sobre la situación y acercamiento social con el interlocutor, quien entiende el mensaje y responde también de forma irónica, a pesar de que el español es también su segunda lengua.

Como hemos observado en las respuestas anteriores, la ironía cumple una función ya conocida y utilizada por el estudiante en su lengua materna. En este caso, realizar un enunciado irónico hacia algo o alguien no presente en la conversación, con el objetivo de generar humor y acercamiento social con su interlocutor.

## 4.2. Estudiante B

El estudiante B es del Reino Unido, tiene 20 años y su lengua materna es el inglés. Este estudiante realizó un programa de intercambio Erasmus en la Universidad de Navarra el segundo semestre del año académico 22/23.

### 4.2.1. Definición

Este estudiante define a la ironía como “*Sarcasmo*”. No provee mayor información sobre marcas de la ironía, pero se entiende que la relaciona a la crítica y la burla. En este sentido, se entendería que no se define a la ironía como un enunciado cortés.

Cuando se le pidió dar ejemplos de ironía, el estudiante escribió: “*¿Cómo va el estudio? Pues aquí estoy (el día antes de un examen en una fiesta)*”. Podemos ver un enunciado irónico en la pregunta, pues no se quiere realmente saber si ha estudiado, sino que de forma implícita se está criticando la decisión del estudiante de ir a una fiesta el día anterior al examen. Por otro lado, la respuesta también es irónica, ya que el estudiante indica de manera indirecta que no le importa el examen. Este tipo de ironía se basa en el conocimiento compartido de la situación, pues si se cambia el contexto podría ser un diálogo no irónico. Vemos que se mantiene la idea de crítica y burla hacia el interlocutor.

### 4.2.2. Actuación

El primero de los datos que se observa es el uso de la ironía en la lengua materna. Cuando se le pregunta al respecto, el estudiante dice: “*La uso más en mi lengua materna, usualmente es más difícil hacerme entender en español*”. Podemos ver que la utiliza en inglés, pero considera que en español no tiene la competencia para hacerlo efectivamente.

Los siguientes datos se recogen a partir de lo que el estudiante diría en situaciones hipotéticas. Cuando se le pide un comentario humorístico sobre el retraso de un amigo, el estudiante escribe: “*¿Decidiste quedarte en la cama esta mañana?*”. En este ejemplo, al igual que el anterior, el estudiante recurre a una pregunta retórica para generar ironía. Se conoce ya la respuesta y se busca hacer una crítica sutil.

Otros de los datos de actuación se obtienen de la tarea de reflexión que los estudiantes realizaron al final de las clases de instrucción. En la Figura 3 se muestran las respuestas a las dos primeras preguntas de esta tarea.

1. Contexto. Describe la situación en la que usaste la ironía. ¿Quiénes eran los interlocutores?

Estaba trabajando en una tarea para una de mis clases, con mi grupo de proyecto. No conozco a ellos bastante bien, aunque hemos trabajado juntos unas veces antes.

2. ¿Qué dijiste exactamente? ¿Qué tipo de ironía utilizaste?

La tarea que la profesora mando era muy grande y no había algo muy fácil asique mientras estábamos hablando sobre la tarea y quejándonos, yo dije “que tareita, tenemos que hacer”. Este tipo de ironía es la antítesis.

**Figura 3.** Tarea de reflexión estudiante B (actuación)

Observamos que el estudiante utilizó una estructura gramatical vista en clase para generar ironía: una oración exclamativa y un sustantivo con diminutivo. También es claro que la situación en la que se utilizó el enunciado irónico era adecuada, pues se trataba de compañeros de la universidad y por tanto era un ambiente informal, a pesar de no conocerlos a profundidad. En todo caso, podemos observar que el enunciado irónico es gramaticalmente correcto. También podemos ver que, a diferencia de lo que muestran los datos anteriores, el objeto de la ironía no era uno de los interlocutores, sino algo/alguien externo a la interacción.

Otros de los datos que tenemos sobre el uso de ironía proviene del escenario evaluado. En este ejercicio, el estudiante utilizó dos enunciados irónicos a lo largo de la interacción. Los estudiantes asumieron el rol de una pareja recién casada que debía decidir a dónde ir de luna de miel. El estudiante, argumentando que habían gastado mucho dinero en la boda, dijo: “*Tú has dicho entre comillas que quieres una boda simple que costó más que nuestra casa*”. Podemos ver que se intentó utilizar la expresión *entre comillas* como indicador de la ironía. Sin embargo, el resto de la oración hace explícito lo que se buscaba comunicar implícitamente. Más adelante en la interacción, el estudiante volvió a intentar el uso de la ironía diciendo: “*Dices que quieres hacer algo más grande después de nuestra bodacita donde invitamos todo el mundo*”. En este caso, el estudiante recurrió al sufijo *ita* y *todo el mundo* para dar a entender que la boda fue grande. A pesar de que existe un error gramatical, podemos advertir su intención. En este sentido, el estudiante utilizó dos de los indicadores aprendidos en clase para marcar la lectura irónica en español, pero uno de los enunciados no fue particularmente claro. También se debe destacar que la función que el estudiante quería realizar era reprochar al interlocutor, función con la que estaba familiarizado en su propia lengua. Sin embargo, el interlocutor no se dio cuenta de que se lo estaba criticando y siguió la conversación sin prestar atención a estos enunciados.

#### 4.2.3. Conceptualización

El último tipo de datos son los de conceptualización. Estos se obtuvieron a partir de preguntas de reflexión sobre el uso de la ironía. En respuesta a la pregunta sobre las finalidades de la ironía, el estudiante dijo: “*Creo que es para aligerar una situación, para burlarte de otras personas o cosas, como respuesta a preguntas estúpidas (preguntas estúpidas obtienen respuestas estúpidas)*”. Esto nos muestra que para este estudiante, si bien la ironía puede servir para reducir la tensión de una interacción, principalmente sirve para criticar o burlarse de algo o alguien. Se puede ver que la ironía cumple una función doble cuando el estudiante recibe una pregunta necia. Por un lado, para burlarse de la misma y, por otro lado, para criticar al interlocutor por haber hecho esa pregunta. Los otros datos vienen de la tarea de reflexión que se muestran en la Figura 4.

3. ¿Cómo lo tomaron los interlocutores? ¿Lo entendieron? ¿Reaccionaron?

No entendían lo que estaba diciendo, intentaba a decirlo otra vez aunque tampoco le ayudaban a entenderlo, así que desafortunadamente no entendieron lo que estaba diciendo, ni reacciono. Creo que pensaban, que no entendí lo que estaba diciendo y que fue un error en vez que una broma.

4. ¿Cuál era tu objetivo? ¿Lo conseguiste?

Mi objetivo era hacer una broma mientras que estaba trabajando con ellos, para que pudiéramos conocernos mejor, aunque no funciono porque ni sabían que estaba diciendo una broma.

**Figura 4.** Tarea de reflexión estudiante B (conceptualización)

Podemos notar por la explicación del estudiante que, a pesar de haber producido correctamente el enunciado irónico en el contexto adecuado, no se obtuvo el efecto deseado. Es evidente que el estudiante no pudo utilizar la ironía con una finalidad con la que no estaba acostumbrado en su lengua materna.

En resumen, podemos ver que este estudiante asocia la ironía con las funciones de crítica, burla y reproche. La usa en su lengua materna para estas funciones, e intenta aplicarla en español con la misma finalidad. Desafortunadamente, su interlocutor en esa ocasión, al ser otro aprendiz de ELE, no logra captar el significado comunicado. Luego, cuando el estudiante intenta valerse de la ironía para cumplir otra función con la que no está tan familiarizado, la de generar humor y diversión, no logra alcanzar su objetivo.

## 5. CONCLUSIONES

A partir de los resultados del estudio de caso, hemos obtenido algunas conclusiones. En primer lugar, los datos muestran que cada estudiante define la ironía resaltando algunos de los aspectos que la caracterizan. Podemos ver que mientras el estudiante A relaciona la ironía con un tipo de discurso utilizado en contextos informales, el estudiante B se enfoca en una de las funciones que se puede cumplir por medio de esta.

En segundo lugar, podemos ver que, en lo que se refiere a competencia lingüística, los estudiantes no tuvieron mayor problema en aprender algunos indicadores comúnmente utilizados para generar ironía en español. Ambos estudiantes pudieron formular enunciados a partir del uso de construcciones exclamativas que implican grado superlativo y de las figuras retóricas estudiadas en clase.

En tercer lugar, solamente uno de los dos estudiantes pudo cumplir la función para la que estaba utilizando el enunciado irónico. Ambos estudiantes intentaron aplicar la ironía para realizar una crítica hacia algo/alguien no presente en la interacción comunicativa, y generar así humor y complicidad con su interlocutor. Sin embargo, mientras que el estudiante A logró el efecto deseado, el estudiante B no fue entendido por sus interlocutores y no consiguió el resultado esperado.

Finalmente, y dando respuesta a los objetivos planteados para este trabajo, se ha implementado una propuesta pedagógica para enseñar la ironía verbal, tanto sus funciones comunicativas como sus marcas e indicadores lingüísticos. Además, se ha puesto en práctica esta propuesta en una clase de nivel B2 avanzado para dar la oportunidad a los estudiantes de utilizar la ironía verbal de forma versátil y yendo más allá de la simple transmisión de información. Para futuras propuestas de enseñanza de la ironía verbal en una clase de ELE se deben tener en cuenta las posibles marcas e indicadores que denotan que el enunciado es irónico, los contextos que explican sus funciones predominantes o, los tipos de géneros textuales que afectan a su uso y también sus funciones. Las tareas que se diseñen deben siempre partir de su uso real en materiales auténticos.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado Ortega, M. B. (2005). La ironía y la cortesía: una aproximación desde sus efectos. *Estudios de lingüística* 19, 33-45. <https://doi.org/10.14198/elua2005.19.02>
- Alvarado Ortega, M., Santamaría Pérez, I., Timofeeva Timofeev, L., Ruiz Gurillo, L., Yanguas Santos, L., Lavale Ortiz, R., Martínez Egado, J., Rodríguez Rosique, S., Marimón Llorca, C., Barrajón López, E., Padilla García, X., Provencio Garrigós, H. & Roca Marín, S. (2011). *¿Estás de broma? 20 actividades para practicar la ironía en clase de ELE*. Edinumen.
- Anscombe, J. C. (2008). La polifonía: nociones y problemas. *Archivum* 58-59, 21-51. <https://reunido.uniovi.es/index.php/RFF/article/view/20/11598>
- Casas Navarro, R. (2004). Semántica y pragmática de la ironía verbal. *Letras* 75(107-108), 117-141. <https://doi.org/10.30920/letras.75.107-108.7>
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* 3 (1), 102-115.
- Di Pietro, R. J. (1987). *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*. Cambridge University Press.
- Escandell, M. V. (2004). Aportaciones de la Pragmática. En J. Sánchez Lobato & J. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 179-197). SGEL.
- Escandell, M. V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Ariel Letras.
- Hall, J. K. (2018). *Essentials of SLA for L2 Teachers: A Transdisciplinary Framework*. Routledge.
- Haverkate, H. (1985). La ironía verbal: un análisis pragmalingüístico. *Revista española de lingüística* 15(2), 343-392.
- Hernández Flores, N. (2009). El test de hábitos sociales: una aportación metodológica al estudio de la (des)cortesía. En C. Fuentes Rodríguez & E. R. Alcaide Lara (Eds.), *Manifestaciones Textuales de la Descortesía*

- y Agresividad verbal en diversos Ámbitos Comunicativos (1.a ed., pp. 55-77). Universidad Internacional de Andalucía.
- Hidalgo Downing, R., & Iglesias Recuero, S. (2009). Humor e ironía: una relación compleja. En L. Ruiz Gurillo & X. A. Padilla García (Eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: Una aproximación pragmática a la ironía* (1.a ed., pp. 423-455). Peter Lang Pub Inc.
- Johnson, D. (1991). *Approaches to research in second language learning*. University of Arizona Longman.
- Marimón Llorca, C. (2009). La Retórica. En L. Ruiz Gurillo & X. A. Padilla García (Eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: Una aproximación pragmática a la ironía* (1.a ed., pp. 13-44). Peter Lang Pub Inc.
- Ruiz Gurillo, L. (2008a). El lugar de la ironía en la clase de ELE: más allá del Marco y del Plan Curricular. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 14, 1-8. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13076/1/Leonor\\_Ruiz\\_Lugar\\_ironia.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13076/1/Leonor_Ruiz_Lugar_ironia.pdf)
- Ruiz Gurillo, L. (2008b). ¡Vaya con la mosquita muerta! Ironía para la clase de ELE. *marcoELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera* 7, 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152390046>
- Sopeña Balordi, M. A. (1997). El concepto de ironía: de tropo a ambigüedad argumentativa. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses* 11, 451-460.
- Torres Sánchez, M. A. (2009). La relevancia. En L. Ruiz Gurillo & X. A. Padilla García (Eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: Una aproximación pragmática a la ironía* (1.a ed., pp. 65-87). Peter Lang Pub Inc.



# PEDAGOGÍA TEATRAL Y L2. ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA FOMENTAR LA INTERACCIÓN Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

GISELE FERNÁNDEZ LÁZARO

*Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto*

[g\\_fernan@kufs.ac.jp](mailto:g_fernan@kufs.ac.jp)

## Resumen

En este artículo se explora la aplicación de la pedagogía teatral en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas, focalizándose en un curso de teatro diseñado para estudiantes universitarios japoneses de Español Lengua Extranjera (ELE) que utiliza el español como lengua vehicular. Se exponen con detalle las características de esta pedagogía y de qué forma se aplicó al diseño del curso, centrándose en su efectividad, tanto para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes, como de aspectos cognitivos, afectivos y sociales. La práctica de la interacción, pieza fundamental en este curso, se examina cuidadosamente, destacando la eficacia de actividades dramáticas contextualizadas que proporcionen a los estudiantes un espacio auténtico donde poder experimentar la lengua en contextos diversos. El estudio plantea cómo la pedagogía teatral puede no solo facilitar la adquisición de la lengua, sino también desempeñar un papel fundamental en el incremento de la creatividad, el fomento del autoconocimiento y la formación de una nueva identidad lingüística, al tiempo que promueve el trabajo en equipo y la toma de decisiones. Un análisis holístico de los resultados observados pone de manifiesto la relevancia y eficacia de la pedagogía teatral en la enseñanza de ELE, proporcionando una base para futuras investigaciones y aplicaciones en diversos contextos de enseñanza de segundas lenguas.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de segundas lenguas (L2), es relativamente habitual el uso de actividades dramáticas enfocadas al desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes. Muchos docentes (y libros de texto) incorporan juegos de rol, actividades de simulación, mímica o escritura y representación de diálogos, con el fin de ofrecer a los estudiantes un espacio lúdico que les permita desarrollar su competencia comunicativa. Sin embargo, este tipo de actividades, normalmente de práctica controlada, suelen estar basadas en un modelo y orientadas al intercambio de información, es decir, enfocadas a la práctica de la forma y del contenido, y no suelen tener en cuenta las funciones pragmáticas, el uso social e interactivo del lenguaje, que hace referencia a la adecuación del lenguaje al contexto (DiNapoli y Algarra, 2001; Dodson, 2002; Matthias, 2007). En un estudio sobre el desarrollo de la comunicación y del lenguaje en niños, Pérez Pedraza y Salmerón López (2006) afirman que las tres dimensiones del lenguaje (forma, contenido y uso) están estrechamente vinculadas e interrelacionadas entre sí, y que estas no pueden funcionar de forma independiente. Estas autoras añaden que “La adquisición del lenguaje surge de la interacción de un individuo con su ambiente” (p. 692). Considerando que el lenguaje y el contexto no pueden separarse y que la práctica de la interacción es un factor fundamental en el aprendizaje de L2 (Gibbons, 2004; Johnson, 2004; Atkinson, 2011), podemos afirmar que el eventual uso de actividades dramáticas no resulta tan efectivo como podría pensarse, puesto que dichas actividades se suelen presentar descontextualizadas y, además, no suelen estar enfocadas a la práctica de la interacción.

La pedagogía teatral, por su parte, va mucho más allá del uso ocasional de actividades dramáticas. Esta pedagogía se enfoca en el desarrollo de aspectos cognitivos, afectivos y sociales, fomentando la creatividad, el espíritu crítico y el autoconocimiento de los estudiantes a través de la negociación e intercambio de ideas (Dawson y Lee, 2018). Aplicada a la enseñanza de L2, la pedagogía teatral ofrece al estudiante un entorno seguro donde interactuar con sus compañeros y con el docente de forma espontánea (Cumico 2005; DiNapoli, 2009), poniendo a prueba sus capacidades comunicativas en diversos contextos y pudiendo experimentar diferentes registros y estilos (Even, 2008), Asimismo, promueve la construcción de una nueva identidad, factor fundamental para el aprendizaje de L2 (Norton, 2020).

En los siguientes apartados, explicaremos con más detalle las características de la pedagogía teatral y de qué forma puede aplicarse a la enseñanza de L2. Concretamente, describiremos un curso de teatro orientado a estudiantes japoneses de Español Lengua Extranjera (ELE) diseñado e implementado por la autora basándose en esta pedagogía. Expondremos los objetivos, contenidos y actividades del curso, deteniéndonos especialmente en las actividades enfocadas explícitamente a la práctica de la interacción.

## 2. PEDAGOGÍA TEATRAL

La pedagogía teatral es la disciplina que se ocupa del estudio de la educación teatral (Nassif, 1975), y tiene sus orígenes en Europa a mediados del s. XX. Uno de sus pioneros fue Hans-Wolfgang Nickel, fundador de la Asociación de Profesores de Teatro de Berlín en 1959. También en Alemania, Hans Martin Ritter estableció a mediados de la década de los 70 un programa piloto a nivel nacional que utilizaba el teatro como medio para la enseñanza. Por su parte, el brasileño Augusto Boal desarrolló también en la década de los 70 el teatro del oprimido, un método enmarcado en el teatro pedagógico y orientado hacia la transformación social. El teatro del oprimido, utilizado actualmente por muy diversos colectivos en los cinco continentes, emplea el teatro y las técnicas dramáticas como un instrumento para la comprensión y resolución de problemas sociales e interpersonales.

En el contexto de la educación formal, los investigadores han empleado a lo largo de los años diversos términos para referirse a la pedagogía teatral en sus diferentes manifestaciones, tales como *story dramatization* [dramatización de historias] (Ward, 1986), *theatre games* [juegos teatrales] (Spolin, 1986), *drama-in-education* [drama educativo] (Bolton, Davis y Lawrence, 1987), *theatre-in-education* [teatro educativo] (Jackson, 1993), *process drama* [drama basado en el proceso] (Heathcote y Bolton, 1995), *creative drama* [drama creativo] (McCaslin, 1996), *action strategies* [estrategias de acción] (Willhelm, 2002), *applied theatre techniques* [técnicas teatrales aplicadas] (Cawthon y Dawson, 2009), *dramatic inquiry* [indagación dramática] (Edmiston, 2013) o *Drama-Based Pedagogy* [pedagogía basada en el drama] (Dawson y Lee, 2018). En este artículo emplearemos el término pedagogía teatral en el sentido teleológico, teniendo en cuenta nuestra finalidad educativa específica: lograr ciertos objetivos educativos mediante el uso de técnicas propias de la formación de actores.

La pedagogía teatral se puede integrar en la enseñanza de diversas asignaturas, tales como Biología, Historia, Literatura o Matemáticas. Se puede utilizar para introducir un nuevo tema, verificar la comprensión de los estudiantes, ampliar conocimientos, inferir significados o buscar soluciones a un problema. Según Lee *et al.*, esta pedagogía utiliza enfoques activos y dramáticos para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje académico, afectivo y estético a través de la creación de significado dialógico en todas las áreas del plan de estudios (2016: 348). Algunas de las características generales de la pedagogía teatral son:

- El teatro se emplea como una herramienta para lograr objetivos educativos. Es decir, el teatro no es un fin en sí mismo, sino un medio para el aprendizaje.
- Se centra en el desarrollo del individuo, no solo a nivel cognitivo, perceptivo, afectivo o social, sino también de aspectos psicomotrices y verbales.
- El estudiante se convierte en el protagonista de su proceso de aprendizaje. El docente tan solo es un mediador y debe respetar la naturaleza, los intereses y las capacidades de los estudiantes, permitiendo la libre expresión de su creatividad.
- Parte de un enfoque basado en el proceso (*Process-based approach, PBA*), no en el producto final.

Diversos autores han investigado cómo integrar la pedagogía teatral (en sus múltiples formas y nombres) a la enseñanza de L2. En su exhaustivo metaanálisis, que abarca estudios publicados entre 1985 y 2012, Lee *et al.* (2014) analizan 47 estudios empíricos sobre el impacto que esta pedagogía tiene en el rendimiento académico en diferentes áreas del conocimiento. Los autores afirman que los efectos más positivos se produjeron en el contexto de enseñanza de L2, junto con las áreas de ciencias y matemáticas. Por su parte, Belliveau y Won publicaron en 2013 una revisión de 65 estudios publicados entre 1990 y 2012, todos centrados en la enseñanza de L2. En su revisión, los autores afirman que esta pedagogía aplicada a la enseñanza de L2 fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y facilita la práctica de la interacción en contexto, al mismo tiempo que desarrolla la imaginación y creatividad del estudiante.

## 3. CURSO DE TEATRO: DEL CONOCIMIENTO A LA CREATIVIDAD

### 3.1. Contexto educativo

Desde la perspectiva de la pedagogía teatral, se diseñó un curso de teatro orientado a estudiantes universitarios de ELE. Este curso forma parte del programa educativo de un departamento de español perteneciente a una universidad japonesa, y se lleva realizando desde el año 2019. Se trata de una asignatura optativa que pueden cursar estudiantes de segundo, tercer o cuarto año cuyo nivel de competencia en la lengua meta sea A2 o superior (según el Marco Común Europeo de Referencia, MCER). Este curso tiene una capacidad máxima de 15 estudiantes, y su competencia lingüística suele situarse entre los niveles A2 y B2. La duración es de un semestre, de abril a julio, y consta de catorce sesiones de cien minutos cada una. La lengua vehicular usada en el curso es el español.

### 3.2. Objetivos pedagógicos

Los objetivos pedagógicos del curso son los siguientes:



- Adquirir nociones fundamentales sobre teatro y textos dramáticos, con el objetivo de que los estudiantes puedan entender qué es el teatro, en qué consisten las actividades que van a realizar y, aún más importante, cuál es su fin.
- Potenciar el autoconocimiento. Muchas de las técnicas actorales aplicadas durante el curso requieren un trabajo de reflexión y toma de conciencia sobre uno mismo y sobre el entorno social y cultural. Esta introspección fomenta que los estudiantes exploren su propia cultura e identidad, en lugar de verse expuestos directamente a la cultura de la lengua meta, evitando así la reproducción conductista de roles.
- Favorecer la formación de una identidad lingüística adaptada al contexto hispanohablante. Cada comunidad de habla tiene sus propios valores, patrones de comportamiento y modos de interacción, factores que definen la identidad lingüística con la que se identifican los individuos de esa comunidad. Es decir, la lengua no es un simple medio de comunicación, sino que es una herramienta de construcción social que a su vez forma la identidad. Al aprender una nueva lengua, nos encontramos con una nueva comunidad lingüística, con sus propias normas y valores, y si queremos comunicarnos de forma efectiva y participar activamente en esta nueva comunidad, deberemos adaptar nuestra identidad lingüística o desarrollar una nueva (Heller, 1987; Norton y Toohey, 2011).
- Promover el uso interaccional de ELE en el aula. Las actividades desarrolladas durante el curso se presentan de forma contextualizada y están basadas en técnicas actorales. Estas actividades invitan al estudiante a poner el foco en el contenido del mensaje, en lugar de centrarse solo en la forma, con el objetivo de lograr una interacción más espontánea, fluida y dinámica, con un mayor equilibrio en los turnos de habla, reformulaciones y solapamientos durante la interacción, incorporando asimismo aspectos referentes al lenguaje no verbal.
- Fomentar el trabajo en equipo y la interdependencia. La realización de este curso requiere una alta implicación y compromiso por parte de los estudiantes. Estos deben sentir que el aula es un espacio seguro donde poder abrirse, experimentar y equivocarse sin sentirse juzgados. En otras palabras, es imprescindible alcanzar un alto nivel de cohesión grupal entre los participantes, incluyendo al docente, puesto que, en un grupo cohesionado, los discentes experimentan un menor nivel de tensión y ansiedad, lo cual promueve una actitud más positiva hacia el aprendizaje y una mayor implicación en las actividades, incidiendo en un mayor rendimiento académico (Chang, 2007; Dörnyei y Murphey, 2003; Evans y Dion, 1991).

### 3.3. Contenidos del curso

Los contenidos del curso están estructurados en tres bloques, que corresponden a las tres dimensiones que los estudiantes deben conocer para entender qué es el teatro y de qué se tratan las actividades que van a realizar durante su proceso de aprendizaje. La primera dimensión es el teatro como género literario. En este bloque, se incluyen conocimientos sobre tipos de discurso, conceptos como la espacialidad y la temporalidad, qué es el tema y la trama, qué es un conflicto y otros elementos necesarios para la creación de textos dramáticos. La segunda dimensión, el trabajo actoral, incluye la expresión oral (respiración, articulación, entonación y proyección de la voz), la expresión corporal, creación de personajes y técnicas de improvisación y dramatización. Y en la tercera dimensión, la puesta en escena, se incorporan los conocimientos técnicos relacionados con la representación de la obra: espacio escénico, reglas de movimiento, escenografía y vestuario.

### 3.4. Desarrollo del curso

Durante las dos primeras sesiones del curso, se realizan diversas actividades cuyo objetivo es establecer una dinámica grupal positiva y fomentar la cohesión grupal. Con este fin, los estudiantes deben interactuar, planteando o respondiendo preguntas sobre ellos mismos y sus experiencias personales, observarse, trabajar la acción-reacción y ponerse a prueba. *La telaraña*, por ejemplo, es una popular actividad muy apropiada para la primera sesión. Durante esta dinámica, los estudiantes se sientan en círculo. Uno de ellos sujeta un ovillo de lana y se lo lanza a un compañero sin soltar el extremo. El que recibe el ovillo, hace una pregunta personal al que se lo lanzó, y tras escuchar la respuesta, lanza de nuevo el ovillo a otro compañero, repitiendo la dinámica hasta que todos los miembros del grupo han participado y el hilo ha formado una figura en forma de telaraña. Otro ejemplo sería *El amplificador*, una dinámica no verbal donde los estudiantes, formando también un círculo, deben permanecer inmóviles y observar a sus compañeros. Cuando uno de ellos hace un movimiento involuntario, el resto debe imitarlo, pero de forma amplificada. Este tipo de actividades requiere, para su resolución, la cooperación de todos los miembros del grupo, factor que fomenta la interdependencia y, por ende, la cohesión grupal (Fernández Lázaro, 2020). Debido a las especiales características de este curso, cuyos participantes pertenecen a diversos grados y niveles de competencia, realizar estas actividades resulta fundamental, puesto que permite a los estudiantes conocerse, observarse a sí mismos y a sus compañeros, evaluar sus capacidades, tanto lingüísticas como personales, y poner a prueba sus límites. Hemos observado que la dinámica que se establece durante estas dos primeras sesiones será determinante para el desarrollo del curso. En este momento los estudiantes ya comienzan a definir cuál será su rol en el grupo, y el docente debe perma-

necer muy atento a cada uno de los miembros, ejerciendo de líder y guía, promoviendo una actitud positiva y creando un ambiente de apoyo mutuo.

Durante las cuatro siguientes sesiones, los estudiantes adquieren conocimientos sobre el teatro como género literario, analizando los diferentes elementos que conforman un texto dramático, con el objetivo final de que los estudiantes puedan crear su propia obra teatral. En cada sesión se desarrolla una secuencia didáctica completa, que implica adquirir un conocimiento nuevo, actividades de reflexión sobre este conocimiento, y actividades de aplicación creativa. Además, los estudiantes deben relacionar los conocimientos que van adquiriendo en cada sesión con los anteriores, y aplicarlos a la creación de su obra.

En la sesión 4, por ejemplo, trabajamos dos importantes elementos: la temporalidad y la espacialidad (ver figura 1). Tras explicarles estos dos conceptos y los diferentes tipos y subtipos, hacemos una lluvia de ideas, primero en subgrupos y luego en plenario, sobre las diversas épocas, duración, tiempo escénico, tiempo de ficción, tipo de temporalidad (continua o discontinua) y de espacio teatral y dramático que podría tener una obra de teatro.

**TEMPORALIDAD**

La temporalidad hace referencia a dos aspectos:

- Época o periodo histórico en el que se desarrolla la obra teatral.
- Duración. Dentro de este aspecto hay que diferenciar entre:
  - a) Tiempo escénico: cuánto dura la representación;
  - b) Tiempo de ficción, cuánto duraría la acción representada.

Teniendo en cuenta la duración, la temporalidad puede ser de dos tipos:

**Temporalidad continua:**

- Cuando el tiempo escénico y el tiempo de ficción son iguales.

**Temporalidad discontinua:**

- Cuando el tiempo escénico y el tiempo de ficción NO son iguales.

---

**ESPACIALIDAD**

La espacialidad hace referencia a dónde se realiza la acción. Hay dos tipos de espacialidad:

- Espacio teatral: el escenario real en el que se representará la obra.
- Espacio dramático: espacio de ficción donde se desarrolla la acción del texto.

**Figura 1.** Tipos y subtipos de temporalidad y espacialidad.

Mediante esta actividad, los estudiantes adquieren el vocabulario relacionado con el mundo del teatro, lugares y épocas o periodos históricos que deberán usar en las actividades de reflexión y aplicación. A continuación, para situarles en el contexto real de un aula, se plantean preguntas concretas sobre, por ejemplo, dónde se situará el público, por dónde entrarán y saldrán los personajes, de qué recursos escenográficos disponen, etc. Este debate propicia la reflexión y ayuda a resolver las dudas que los estudiantes puedan tener sobre estos dos conceptos. Posteriormente, vemos un video de la obra *Antes del desayuno*, de Eugene O’Neill y, primero en subgrupos y luego en plenario, comentan los tipos de temporalidad y espacialidad de la obra, justificando sus respuestas. Durante las actividades de reflexión, los estudiantes utilizan el español a nivel funcional, es decir, producen actos de habla como parte de una actividad cuyo fin no es lingüístico. El estudiante debe escuchar a sus compañeros y responder con rapidez, puesto que el contexto se va transformando por esos mismos actos de habla, lo que resulta en una interacción más espontánea, fluida y dinámica.

Como actividad de aplicación, los estudiantes comenzarán a crear su propia obra, decidiendo la temporalidad y espacialidad que tendrá, y qué recursos materiales necesitarán para ponerla en escena. Siguiendo este patrón, durante las sesiones posteriores se incorporan el resto de los elementos, y al finalizar la sexta sesión, el proyecto ya estará definido, sabiendo cuál es el tema, qué tramas se van a desarrollar, qué personajes hay, qué estudiantes los interpretarán y qué conflictos ocurrirán entre los personajes. La escritura de las escenas se hace tomando como base los conflictos, y son los estudiantes cuyos personajes intervienen en el conflicto los encargados de escribirlo. Hemos observado que esta es la fase que resulta más laboriosa para los participantes del curso, que suelen considerar la expresión escrita como la destreza más compleja. Por lo tanto, durante la escritura, los estudiantes necesitan el apoyo del docente, que debe implicarse en todo el proceso de composición, desde la generación de ideas hasta los últimos retoques, proponiendo modelos y aportando recursos lingüísticos de organización del texto, coherencia, cohesión o estilo, pero teniendo especial cuidado en no coartar

la libertad creativa de los estudiantes. Al finalizar el proceso de escritura, el docente realiza la revisión final y crea las pequeñas escenas que servirán de enlace entre los diferentes conflictos, para darle coherencia a la obra. Durante las siguientes cuatro sesiones, los estudiantes comienzan a adquirir recursos dramáticos que les permitan interpretar sus personajes. Con este fin, en este segundo bloque, se utilizan técnicas específicas para la formación de actores, algunas de las cuales explicaremos con más detalle en el apartado 3.

Durante las cuatro últimas sesiones, se prepara la puesta en escena, adquiriendo conocimientos sobre el espacio escénico y sus particulares reglas de movimiento, y sobre la escenografía y el vestuario, aplicando estos conocimientos a los ensayos de la obra. Estas últimas sesiones pueden ser muy intensas, pero el grupo ya está muy cohesionado y muestra un alto nivel de compromiso con la tarea, por lo que la dinámica suele resultar muy satisfactoria para todos los miembros del grupo, incluido el docente. Hasta este momento, los estudiantes han tomado todas las decisiones creativas, pero a partir de aquí, el profesor debe comenzar a liderar el proyecto. Este cambio de rol debe hacerse de forma explícita, explicando cuáles son los nuevos roles de los estudiantes (actores) y del docente (director) y de qué forma esto afectará a la dinámica de la clase.

## 4. TÉCNICAS ACTORALES: LA PRÁCTICA DE LA INTERACCIÓN

### 4.1. Expresión corporal

La expresión corporal es el lenguaje del cuerpo, una forma de comunicación no verbal que utiliza el movimiento para representar ideas, sentimientos y sensaciones. Y el hecho de que no se usen palabras hace que este tipo de expresión sea un medio idóneo para que los estudiantes de L2 comiencen a desarrollar su capacidad de observación e interacción, puesto que no necesitan prestar atención a los aspectos lingüísticos formales. Las actividades orientadas a la práctica de la expresión corporal, además, ofrecen al estudiante una oportunidad para el autoconocimiento y el desarrollo de su propia creatividad, al mismo tiempo que fomentan el trabajo colaborativo, la empatía, la confianza y la toma de decisiones. Al finalizar cada actividad, se realiza un debate durante el cual los estudiantes pueden compartir sus impresiones, cómo se sintieron o las dificultades que encontraron. A continuación, explicaremos brevemente tres de las actividades que realizamos durante el curso.

#### 4.1.1. *El asesino*

El objetivo de esta actividad es desarrollar la capacidad de atención del estudiante, puesto que, para su ejecución, este debe observar a todos sus compañeros e interactuar con ellos, reaccionando a signos no verbales. La dinámica de la actividad es la siguiente: antes de comenzar, el docente decide qué estudiante será *el asesino*, y se lo comunica en secreto con un gesto previamente acordado. El estudiante designado deberá *matar* a sus compañeros, uno por uno, guiñándoles un ojo, pero teniendo cuidado de que nadie más le vea. Durante la actividad, los estudiantes se mueven libremente por el aula y deben descubrir, sin hablar, quién es *el asesino*. Si un estudiante lo descubre, debe buscar ayuda de un compañero y, entre ambos, rodearle con los brazos para detenerlo. Esta actividad, que en principio parece sencilla, requiere mucha implicación y concentración por parte de los estudiantes, y es recomendable repetirla varias veces, hasta que todos los estudiantes, o la mayoría de ellos, alcancen un nivel de concentración cercano a la atención plena. Durante el debate posterior, muchos estudiantes expresan lo difícil que les resulta permanecer atentos a tantos factores al mismo tiempo. La expresión de esta dificultad representa una oportunidad ideal para que reflexionen sobre lo que implica participar en una interacción oral en un contexto hispanohablante real, a cuántos y qué factores deberán prestar atención en esa situación y cómo les puede ayudar este tipo de actividades enfocadas al desarrollo de su capacidad de atención.

#### 4.1.2. *Máquinas humanas*

El objetivo de esta actividad es incrementar la capacidad de observación e interacción, puesto que el estudiante debe permanecer atento en todo momento a las acciones de sus compañeros y reaccionar de acuerdo con la situación, es decir, interactuar dentro de un contexto dado. La dinámica de la actividad es la siguiente: un estudiante, de forma libre y voluntaria, sale ante sus compañeros y comienza a realizar un movimiento sencillo y repetitivo, por ejemplo, levantar los brazos hasta los costados y bajarlos en forma de aspa. Sus compañeros, de uno en uno, se van uniendo a la escena, realizando movimientos complementarios, como si formaran parte del engranaje de una máquina (ver video en Fernández Lázaro, 2023, 0m04s).

#### 4.1.3. *Estatuas emocionales*

Esta actividad consiste en crear una estatua viviente que represente una emoción. El docente propone una emoción, como frustración o alegría. Un estudiante sale al frente y adopta una postura que exprese esta emoción, y sus compañeros, de uno en uno y libremente, se van sumando a la composición. El docente debe permitir y alentar la libre participación y la propia expresión creativa de los estudiantes. En este curso, se tomaron fotografías de las estatuas resultantes (ver figura 2), usando estas imágenes para realizar una actividad de reflexión, comentando entre todos qué gestos se repetían para expresar cada emoción, y cuál era, en su opinión, la razón que lo justificaba. Durante los debates posteriores a estas dos últimas actividades, los estu-

diantes pudieron reforzar el léxico referente a las emociones, estados de ánimo, partes del cuerpo, dirección o movimiento, además de funciones como valorar, expresar intenciones, expresar emociones o dar una opinión.

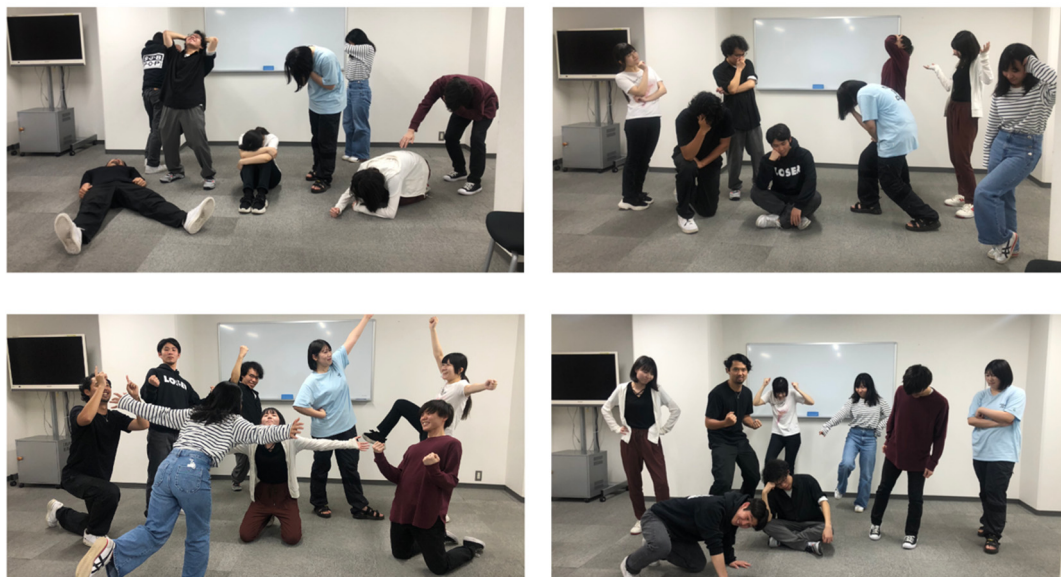


Figura 2. Representación de las emociones fracaso, duda, éxito y desesperanza.

## 4.2. Creación de personajes

Las actividades de creación de personajes permiten integrar tanto la expresión corporal como la expresión oral. Definir un personaje es uno de los trabajos más laboriosos a los que se enfrenta un actor, puesto que en un texto teatral el personaje queda apenas perfilado por los diálogos y por algunas acotaciones, y es el actor el que debe dotar de vida al personaje, creando toda su historia para que este resulte creíble. En el aula de L2, estas actividades ofrecen al estudiante una oportunidad única para el autoconocimiento y el desarrollo de su identidad, puesto que debe utilizar de forma creativa sus propias experiencias vitales y conocimientos sobre su entorno para concebir su personaje, situándolo en un contexto previamente acordado y dotándolo con los recursos necesarios para poder interactuar con los demás personajes. A nivel lingüístico, estas actividades son un valioso recurso para la adquisición y repaso de léxico y para la práctica de funciones comunicativas.

### 4.2.1. Ficha del personaje

En esta actividad preparatoria, que los estudiantes realizan como tarea, deben reflexionar sobre su personaje, imaginar cómo es y rellenar una ficha con algunos datos básicos, tales como nombre y apellidos, edad, aspecto físico, profesión o carácter. En la siguiente sesión, cada estudiante hace una breve autopresentación ante sus compañeros, interpretando a su personaje. A nivel lingüístico, esta actividad no tiene mayor dificultad, por lo que permite al estudiante experimentar con diferentes formas de expresión corporal y oral durante la presentación, tratando de encontrar aquellas que resulten más adecuadas a su personaje.

### 4.2.2. Treinta preguntas al personaje

Esta actividad es una adaptación de una herramienta utilizada para la formación de actores. Consiste en una lista de 100 preguntas que el actor debe responder por escrito, y cuyo objetivo es dotar al personaje de una historia consistente y creíble. Las preguntas, muy concretas, hacen referencia a su vida pasada y presente, sus influencias, su situación familiar y laboral, sus objetivos vitales, sus miedos, deseos, creencias, opiniones y relaciones. Para este curso, hemos reducido la lista a 30 preguntas. Tras responder a las preguntas por escrito, cada estudiante se somete a un interrogatorio a cargo de sus compañeros. Durante el interrogatorio, bajo la dirección del docente, el estudiante prueba diferentes actitudes, tonos de voz, alterando el ritmo, su postura corporal o sus gestos, buscando dentro de sí al personaje. Durante la realización de estas (u otras) actividades de creación de personajes, en ocasiones hemos observado cómo un estudiante vislumbra o encuentra su propia voz, aquella sobre la que comenzará a construir su nueva identidad lingüística.

## 4.3. La improvisación: el enfoque interactivo

La improvisación es una de las herramientas fundamentales del trabajo actoral. Las improvisaciones se suelen realizar a partir de un conflicto, es decir, una situación de choque entre personajes. El conflicto es el enfrentamiento entre el protagonista, que quiere o necesita cambiar el *estatus quo*, y el antagonista, que se resiste al cambio. Cada uno de los personajes tiene sus propias razones para defender su posición y usarán todas las

estrategias a su alcance para lograr su objetivo. En el trabajo actoral, la improvisación se suele hacer sin preparación previa, pero en el aula de L2 es recomendable que los estudiantes preparen los recursos y estrategias lingüísticas que posteriormente usarán durante la acción teatral.

En este curso, las improvisaciones se realizan adaptando el Enfoque de Interacción Estratégica (*Strategic Interaction Approach*) de Di Pietro (1987). El autor propone trabajar las improvisaciones, que él llama escenarios, en tres fases: ensayo, actuación y discusión. En la primera fase, ensayo, los estudiantes, en subgrupos, preparan la improvisación. Cada subgrupo recibe solamente la parte del conflicto que corresponde a uno de los personajes, y desconoce las circunstancias del resto (ver figura 3). Además, todos tienen unas preguntas guía que deberán responder, tales como quién es su personaje, qué quiere, por qué lo quiere o qué podría hacer para conseguirlo. Durante esta fase, los estudiantes colaboran entre sí, aportando ideas y estrategias que les puedan ayudar a resolver el conflicto, y buscan el vocabulario o las expresiones que creen que necesitarán durante la fase de actuación (ver video en Fernández Lázaro, 2023, 1m05s).

#### CONFLICTO: EL PRÉSTAMO

PERSONAJE A	PERSONAJE B
<i>Hace dos meses le dejaste a un amigo diez mil yenes y nunca te los devolvió. Ahora tú necesitas urgentemente el dinero y se lo pides.</i>	<i>Un amigo te pide que le devuelvas diez mil yenes. Pero tú estás seguro de que nunca le has dejado ese dinero</i>

Figura 3. Ejemplo de conflicto para la improvisación.

En la segunda fase, actuación, cada subgrupo elige a uno de sus miembros para hacer la representación. Sus compañeros pueden ayudarlo, aportando ideas, y el estudiante también puede mirar las notas que tomó durante la preparación. Esta segunda fase se puede repetir varias veces, con diferentes estudiantes (ver video en Fernández Lázaro, 2023, 1m55s). Durante el curso, las actuaciones se grabaron en video, para su visualización parcial durante la tercera fase. En esta fase se hace una discusión en plenario, donde los estudiantes pueden compartir sus impresiones, expresar cómo se sintieron durante la improvisación o las dificultades que encontraron, y sus compañeros aportar ideas acerca de qué otras estrategias hubieran podido usar los personajes para conseguir sus objetivos. Este es también el momento para resolver las dudas lingüísticas que puedan haber surgido. El docente debe animar a los estudiantes a tomar el control sobre la discusión, respondiendo a las preguntas de sus compañeros, puesto que la verbalización de conocimientos permite al estudiante centrar su atención y sintetizar sus ideas, lo cual está directamente relacionado con la internalización de conceptos (Lantolf, 2003). A medida que los estudiantes se van acostumbrando a la dinámica de estas actividades, incorporamos improvisaciones en grupo, con cuatro o cinco personajes. Durante el curso, los estudiantes hacen también improvisaciones basadas en los conflictos de la obra que están creando. Este tipo de improvisaciones sobre la obra suelen aportar muchas ideas para la escritura del texto, al tiempo que refuerzan la creación de los personajes, haciéndolos más complejos y realistas y alejándolos de los estereotipos.

Las actividades de improvisación resultan muy provechosas para el aprendizaje de ELE, puesto que exponen a los estudiantes a interacciones contextualizadas bastante similares a las que nos encontramos en la vida real: los estudiantes desconocen los deseos y las motivaciones de los demás personajes, no saben qué estrategias usarán, por lo que deben reaccionar a eventos inesperados, tal como ocurre en la interacción social. Un aspecto destacable es el progreso observado en el uso de las funciones específicas para estructurar el discurso (introducir el tema, reaccionar, reformular, interrumpir, indicar que se sigue el relato, etc.). Asimismo, se observó un progreso en la alternancia de toma de turnos de palabra, con una diversificación de estrategias que introdujo mayor dinamismo en la interacción. En general, los cambios observados coinciden con los registrados en dos estudios previos que investigan de qué forma la pedagogía teatral aplicada a la enseñanza de L2 puede afectar a la interacción en el aula (Wilburn, 1992; Kao y O'Neill, 1998).

## 5. CONCLUSIONES

En este artículo, hemos explorado la aplicación de la pedagogía teatral a la enseñanza de L2, centrándonos en un curso diseñado para estudiantes universitarios japoneses de ELE. A lo largo del estudio, hemos destacado cómo el uso de la pedagogía teatral puede ser una herramienta efectiva, tanto para el desarrollo de competencias lingüísticas y pragmáticas, como de aspectos cognitivos, afectivos y sociales. La enseñanza de L2 a menudo se centra en prácticas controladas y descontextualizadas, lo que puede limitar el desarrollo de habilidades pragmáticas y la comprensión del uso social del lenguaje. La pedagogía teatral, en cambio, ofrece

un enfoque integral que proporciona un entorno seguro para la interacción espontánea, la exploración de diferentes registros lingüísticos y la construcción de una nueva identidad lingüística, aspectos fundamentales en el proceso de aprendizaje de una L2.

Los objetivos pedagógicos del curso, centrados en la adquisición de nociones teatrales, el fomento del autoconocimiento, la construcción de la identidad lingüística, la mejora de la capacidad comunicativa en español y el trabajo en equipo, han demostrado ser alcanzables a través de actividades basadas en la pedagogía teatral. El uso de técnicas actorales específicas como la expresión corporal, la creación de personajes y la improvisación no solo contribuyen al desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también promueven la interacción contextualizada, la reflexión personal y la creatividad de los estudiantes.

En resumen, la pedagogía teatral emerge como una metodología valiosa y efectiva para la enseñanza de L2, ofreciendo a los estudiantes un enfoque integral que va más allá de la práctica tradicional. La implementación de esta metodología en un curso diseñado para estudiantes de ELE sugiere su viabilidad y relevancia en el ámbito educativo, proporcionando un marco enriquecedor para el aprendizaje de una segunda lengua.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, D. (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. Routledge.
- Belliveau, G. y Won, K. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 7, pp.7-27.
- Bolton, G., Davis, D. y Lawrence, C. (1987). *Gavin Bolton: Selected writings on drama in education*. Longman.
- Cawthon, S. y Dawson, K. (2009). Drama for schools: Impact of a drama-based professional development program on teacher self-efficacy and authentic instruction. *Youth Theatre Journal*, 23, pp.144-161.
- Chang, Y. H. (2007). The influences of group processes in learners' autonomous beliefs and behaviors. *System*, 35(3), pp.322-337.
- Cumico, S. (2005). Teaching language and intercultural competence through drama: Some suggestions for a neglected resource. *Language Learning Journal*, 31(1), pp. 21-29.
- Dawson, K. y Lee, B. K. (2018). *Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum*. Intellect.
- DiNapoli, R. (2009). Using dramatic role-play to develop emotional aptitude. *International Journal of English Studies*, 9(2), pp. 97-110.
- DiNapoli, R. y Algarra, V. (3-5 de mayo de 2001). *Role-plays as strategically active scenarios*. Congress of the Spanish Association of Applied Linguistics, León, España. [https://www.researchgate.net/publication/234756404\\_Role-Plays\\_as\\_Strategically\\_Active\\_Scenarios](https://www.researchgate.net/publication/234756404_Role-Plays_as_Strategically_Active_Scenarios)
- Di Pietro, R. J. (1987). *Strategic interaction. Learning languages through scenarios*. Cambridge University Press.
- Dodson, S. (2002). The educational potential of drama for ESL. En G. Bräuer (Ed.), *Body and Language: Intercultural Learning through Drama* (pp. 161-178). Ablex Publishing.
- Dörnyei, Z. y Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Edmiston, B. (2013). *Transforming teaching and learning with active and dramatic approaches*. Routledge.
- Evans, C. R. y Dion, K. L. (1991). Group cohesion and performance: A meta-analysis. *Small Group Research*, 22(2), pp. 175-186.
- Even, S. (2008). Moving in(to) imaginary worlds: Drama pedagogy for foreign language teaching and learning. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 41(2), 161-170.
- Fernández Lázaro, G. (2020). Dinámica de grupos en la enseñanza de segundas lenguas. *Academic Bulletin*, 95, pp. 101-124.
- Fernández Lázaro, G. [Gisele Fernández]. (14 de julio de 2023). *Taller de Teatro. KUFS-2023* [Archivo de Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_knWdtVSubM](https://www.youtube.com/watch?v=_knWdtVSubM)
- Gibbons, P. (2004). Changing the roles changing the game: A sociocultural perspective on second language learning in the classroom. En W. Geoff y A. Lukin (Eds.), *The Development of Language: Functional Perspectives on Species and Individuals* (pp. 196-216). Continuum Publishing.
- Heathcote, D. y Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Heller, M. (1987). The role of language in the formation of ethnic identity. En J. Phinney y M. Rotheram (Eds.), *Children's Ethnic Socialization* (pp. 180-200). Sage.
- Jackson, T. (Ed.). (1993). *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*. Routledge.
- Johnson, M. (2004). *A philosophy of second language acquisition*. Yale University Press.

- Kao, S. M. y O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Ablex Publishing.
- Lantolf, J. P. (2003). Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom. En A. Kozulin, V. S. Ageev, S. Miller y B. Gindis (Eds.), *Vygotsky's theory of education in cultural context* (pp. 349-70). Cambridge University Press.
- Lee, B. K., Dawson, K. y Cawthon, S. (2016). What happens when the apprentice is the master in a cognitive apprenticeship? The Experiences of Graduate Students Participating in Coursework and Fieldwork. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(3), pp. 347-360.
- Lee, B. K., Patall, E., Cawthon, S. y Steingut, R. (2014). The effect of drama-based pedagogy on preK-16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85, pp. 3-49.
- Matthias, B. (2007). Show, don't tell: Improvisational theatre and the beginning foreign language curriculum. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 1(1), pp. 56-69.
- McCaslin, N. (1996). *Creative drama in the classroom and beyond* (6ª ed.). Longman.
- Nassif, R. (1975). *Pedagogía general*. Editorial Cíncel.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman/Pearson Education.
- Norton, B. y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), pp. 412-446.
- Pérez Pedraza, P. y Salmerón López, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8(32), pp. 679-693.
- Spolin, V. (1986). *Theater games for the classroom: A teacher's handbook*. Northwestern University Press.
- Ward, W. (Ed.). (1986). *Stories to dramatize* (6ª ed.). Anchorage Press.
- Wilburn, D. (1992). Learning through drama in the immersion classroom. En E. Bernhardt (Ed.), *Life in language immersion classrooms* (Vol. 86, pp. 67-83), Multilingual Matters.
- Willhelm, J. (2002). *Action strategies for deepening comprehension: Role plays, text structure tableaux, talking statues, and other enrichment techniques that engage students with text*. Scholastic.





# PREGUNTAS PREPARATORIAS EN LA PRODUCCIÓN DE PETICIONES DE APRENDIENTES SINOHABLANTES DE ELE: ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y EXPLICATIVO DE LA INTERLENGUA

XIAOCHEN HU

*Universidad de Estudios Internacionales de Zhejiang*

*Universidad Complutense de Madrid*

[xihu@ucm.es](mailto:xihu@ucm.es)

## Resumen

El presente estudio busca describir y explicar las deficiencias que muestran los aprendientes sinohablantes de ELE en la producción del acto de habla de petición. Al comparar la producción de los aprendices de tres niveles de lengua con la de los hablantes nativos de español, detectamos sus deficiencias respecto al uso de las distintas construcciones interrogativas dentro de las preguntas preparatorias en la formulación de peticiones en español. A través del análisis de los factores que intervienen en la evolución de su interlengua en el nivel pragmático, descubrimos que estas carencias no pueden atribuirse totalmente a la interferencia de su lengua nativa, sino a la confluencia de este factor con la ausencia de instrucción explícita sobre el uso de estas construcciones en contextos de petición. Dado que el manual de enseñanza del español más empleado en China es el *Español Moderno*, analizamos cuándo y cómo aparecen en él estas construcciones. Observamos que, en términos generales, los libros de texto carecen de los contenidos relativos a la información pragmática y, más específicamente, a la formulación de peticiones. Así, algunas construcciones de uso habitual tienen muy poca presencia en el manual, o no se menciona su utilización en las peticiones. Por otra parte, cuando sí aparecen, a menudo se emplean para explicar y practicar el uso gramatical de alguna categoría, en lugar de ilustrar su propio uso en las peticiones.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el área de la pragmática de la interlengua, las peticiones constituyen uno de los actos de habla más ampliamente investigados. Esto se debe, por una parte, a su alta frecuencia de uso en las interacciones cotidianas y por otra, al hecho de que resultan inherentemente amenazadoras para la mantención de la imagen, puesto que la realización de las acciones solicitadas siempre le supone al oyente algún coste. De acuerdo con Ellis (1994: 168), las peticiones a menudo se realizan mediante fórmulas claramente identificables, que, a su vez, entrañan diferencias interlingüísticas. Asimismo, el carácter amenazante de este acto de habla implica que para su realización hace falta el empleo de ciertos recursos atenuantes para suavizar la fuerza impositiva, los cuales también varían según lenguas. Todo esto ha convertido las peticiones en un candidato ideal para examinar y estudiar la competencia pragmática de los aprendientes de lenguas extranjeras.

Con respecto a las (sub)estrategias utilizadas para realizar las peticiones (según el esquema de codificación propuesto por Blum-Kulka et al. (1989) en el proyecto CCSARP), se ha constatado una preferencia universal, entre las distintas culturas, por las estrategias indirectas convencionales y, en cuanto a las subestrategias, por las preguntas preparatorias<sup>1</sup>. No obstante, a pesar de la predilección unánime por esta subestrategia, las lenguas varían en las formas lingüísticas concretas a que recurren. A este respecto, cada lengua tiene su orden de preferencia, según el contexto de petición, para el uso de las distintas fórmulas lingüísticas. Algunas construcciones de uso habitual en una lengua en determinadas situaciones pueden aparecer raras veces en otra en los mismos contextos. A partir de allí, la selección y el uso de las distintas construcciones dentro de las preguntas preparatorias para formular las peticiones implicarían dificultades para los aprendices de lenguas extranjeras. A menudo se detectan notables divergencias al respecto entre los aprendientes y los hablantes nativos (Hill, 1997; Hassall, 2003; Yang, 2006; Lin, 2009; Li, 2014).

En el caso del español como lengua meta, no faltan investigaciones que prestan atención a las preguntas preparatorias y que llegan a conclusiones similares, apuntando diferencias entre los aprendices y los hablantes nativos en el uso de las distintas construcciones (le Pair, 1996; Carduner, 1998; Pinto, 2005; Félix-Brasdefer, 2007; Bataller, 2010; Marsily, 2022). Sin embargo, entre estas, la mayoría examina la producción de los aprendices cuya lengua materna es el inglés. Son relativamente escasas las que se centran en aprendientes sinoha-

<sup>1</sup> Así se denominan las construcciones interrogativas que hacen referencia a las condiciones preparatorias para la realización de la acción solicitada, por ejemplo, a la capacidad o la disponibilidad del destinatario.

blantes, quienes actualmente ocupan un porcentaje cada vez más elevado en el alumnado de español a nivel mundial.

Asimismo, al explicar la desviación de las normas de uso que presentan los aprendientes en la producción de peticiones, y más específicamente, en el empleo de las preguntas preparatorias, los autores la atribuyen, en la mayoría de los casos, a la interferencia de la L1. Suelen mencionar también la falta de instrucción explícita, pero desde una perspectiva algo general, es decir, sin indicar claramente cómo este factor ejerce influencia en el uso de determinadas construcciones por parte de los aprendices.

Partiendo de estas consideraciones, el presente estudio se ocupa de las preguntas preparatorias como (sub)estrategia de formulación de las peticiones. Se examina y se analiza el empleo de las distintas construcciones en la realización de las peticiones en español por parte de aprendientes sinohablantes. Este análisis nos servirá para investigar la competencia pragmática de estos aprendientes. Por otro lado, este estudio busca también explicar las deficiencias que ellos muestran en la producción del acto de petición, analizando los factores que intervienen en la evolución de su interlengua en el nivel pragmático. En caso de que entre en juego la ausencia de instrucción explícita, pretendemos evidenciar cómo este factor influye en la producción de los aprendices.

## 2. ESTADO DE CUESTIÓN

### 2.1. Las preguntas preparatorias en la formulación de las peticiones en español como L1

Generalmente, en español, se distinguen cuatro categorías de preguntas preparatorias. Son las preguntas sobre la capacidad del oyente, las sobre la disponibilidad o la voluntad, las preguntas de permiso y las preguntas simples. Estas últimas se consideran una construcción específica de la lengua española para formular las peticiones. Su contenido predice el futuro comportamiento del oyente (Blum-Kulka, 1989; Le Pair, 1996). Para ejemplos concretos, ponemos *¿me dejas tu diccionario?*, *¿me pones otra ración de gambas?*, *¿me haces un favor?*, entre otros. Mientras que la pregunta equivalente en inglés, introducidas por *will* o *would*, permite tanto la interpretación de voluntad como la de predicción (Blum-Kulka, 1989: 55), la pregunta simple en español solo entra en esta última dimensión. Este tipo de preguntas, según propone Haverkate (1994: 173-175), hace referencia a la llamada condición de (no) obviedad. Es decir, al usarlas, el hablante intenta verificar si la acción deseada, que está especificada literalmente por el contenido proposicional del enunciado, se hace realidad. A este objetivo ilocutivo explícito de verificación, subyace una petición implícita, que se corresponde con la verdadera intención comunicativa del hablante.

Las preguntas acerca de la capacidad del oyente suelen expresarse en español a través de la construcción interrogativa con el verbo *poder*. Asimismo, se considera perteneciente a este grupo la construcción interrogativa de *ser posible* (*haber/existir posibilidad*), que se percibe como construcción de poder impersonal (le Pair, 1996: 663).

En la subcategoría de preguntas sobre la disponibilidad del destinatario, se incluye una variedad de construcciones. Principalmente, esta categoría de pregunta se realiza mediante las construcciones interrogativas con *importar* y con *molestar* (Blum-Kulka et al., 1989; le Pair, 1996; Carduner, 1998). Asimismo, se han mencionado en diversos estudios construcciones interrogativas de *ser tan amable* (le Pair, 1996; Díaz Pérez, 2001; Lorenzo Díaz, 2016), *tener inconveniente en...* (Blum-Kulka et al., 1989; Ballesteros Martín, 1999) y *estar dispuesto a...* (le Pair, 1996).

Por último, las preguntas de permiso en español las constituyen las construcciones interrogativas con *poder*, orientadas hacia el hablante. Esta perspectiva acentúa el papel del hablante como beneficiario de la acción pedida y evita la mención directa al oyente como agente de esta acción.

### 2.2. Las preguntas preparatorias en la formulación de las peticiones en español como LE/L2

En comparación con los abundantes estudios que exploran la petición en inglés como LE/L2, los que investigan la petición en español como LE/L2 son relativamente limitados, y aún menos son los que dedican parte al análisis del empleo de las preguntas preparatorias.

De los estudios en este último ámbito, una buena parte ha revelado una dependencia excesiva por parte de los aprendices de la construcción interrogativa con *poder* (le Pair, 1996; Pinto, 2005; Félix-Brasdefer, 2007). Esta subutilización, de hecho, no se limita a los aprendices de español. Se trata de una de las características más específicas de los aprendices de lenguas extranjeras que ha sido registrada y acentuada en reiteradas ocasiones. Esta popularidad que consigue la construcción con *poder*, según asevera Blum-Kulka (1989: 52), es porque constituye el ejemplo por excelencia de la indirección convencional. Debido al equilibrio que logra mantener entre la interpretación literal y la ilocutiva, es un medio eficaz para alcanzar el objetivo comunicativo al mismo tiempo que se salvaguarda la imagen, dándole al interlocutor la opción de rechazo alegando a su incapacidad. Por lo tanto, se considera como la estrategia más segura para hacer las peticiones (le Pair, 1996: 665).

La marcada sobreutilización de la construcción de *poder* sucede paralelamente con el uso limitado e insuficiente de otras construcciones dentro de las preguntas preparatorias. En este caso, se destacan las preguntas simples (le Pair, 1996; Carduner, 1998; Pinto 2005; Bataller, 2010). Como una forma específica del español para formular las peticiones, suelen resultar problemáticas para los estudiantes de este idioma, por la falta de un equivalente en su L1 y de instrucción explícita sobre el uso directivo de esta construcción. Por las mismas razones, los aprendientes a menudo subutilizan la construcción interrogativa con *importar* (le Pair, 1996; Carduner, 1998, Pinto, 2005; Marsily, 2022). En el caso de la construcción de *ser posible*, en cambio, la mayoría de las investigaciones al respecto revela una utilización excesiva por parte de los aprendices (le Pair, 1996; Carduner, 1998; Pinto, 2005; Félix-Brasdefer, 2007). Se supone que esta sobreutilización, en el caso de que la L1 de los aprendientes sea el inglés (Carduner, 1998; Pinto, 2005; Félix-Brasdefer, 2007), se podría deber a una interferencia de este idioma, ya que la forma en cuestión es de uso habitual en inglés (Félix-Brasdefer, 2007: 279), pero no suele utilizarse tanto como fórmula de petición en español, según afirman Carduner (1998: 143) y Félix-Brasdefer (2007: 279).

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Instrumento para la recogida de datos

En esta investigación, se aplica el cuestionario de producción escrita (*Discourse Completion Test*, DCT) para la elicitación y la recogida de los datos. Aunque los datos que genera carecen de cierta información interactiva del lenguaje natural, el DCT ha demostrado ser válido y efectivo, sobre todo, para investigar las fórmulas y estrategias que se usan o se esperan en la realización de un acto de habla determinado (Economidou-Kogetsidis, 2013: 25). Se considera asimismo útil para examinar el conocimiento pragmalingüístico y sociopragmático de los aprendientes (Kasper, 2000: 329).

El cuestionario DCT empleado en este estudio comprende ocho situaciones cotidianas de peticiones, diferenciadas entre sí en términos de poder social (P), distancia social (D) y el grado de imposición (R, proviene del *Ranking of imposition*). Según señala Trosborg (1995: 143), en las investigaciones de la pragmática de la interlengua, es importante que el sujeto solo desempeñe su propio papel en situaciones que formen parte de su vida normal. Como nuestros informantes son estudiantes universitarios, no incluimos las situaciones en que el hablante tiene poder social superior al oyente, puesto que en su vida cotidiana hay raras ocasiones en que ejercen autoridad sobre su interlocutor. Se incluye también una situación de servicio, teniendo en cuenta su ocurrencia frecuente en la vida diaria. Las ocho situaciones y los parámetros sociales correspondientes se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Las situaciones en el DCT escrito

Situaciones de petición		D	P	R
Situación	Descripción			
S1-bolígrafo	pedir un bolígrafo a un compañero	D-	P=	R-
S2-foto	pedir a un turista que os tome una foto en un lugar de interés	D+	P=	R-
S3-asiento	pedir a un pasajero que te cambie de asiento en un vuelo internacional	D+	P=	R+
S4-tarjeta	pedir a un amigo que te preste su tarjeta de estudiante para sacar un libro	D-	P=	R+
S5-extensión	pedir a un profesor de confianza que te amplíe el plazo de entrega del trabajo final de una asignatura	D-	P<	R+
S6-trabajo	pedir al jefe que te deje salir una hora antes del trabajo	D+	P<	R+
S7-café	pedir un café al camarero	Encuentro de servicio		
S8-tutoría	pedir a un profesor de confianza que te de una tutoría	D-	P<	R-

### 3.2. Informantes

Contamos con tres poblaciones de informantes, que son:

I) Aprendientes de español que tienen el chino (mandarín estándar) como L1. En este grupo tenemos aprendientes sinohablantes de tres niveles de lengua para poder investigar la competencia pragmática y su desarrollo. Forman estos tres grupos los alumnos de español del primero, segundo, y cuarto curso de la Universidad de Estudios Internacionales de Zhejiang. Cada curso se corresponde con un nivel, que es el básico (B), el intermedio (I) y el avanzado (A).

II) Hablantes nativos de español (peninsular), la lengua meta de los aprendientes (HNE). Son estudiantes de tercero y cuarto curso de la Universidad Complutense de Madrid, matriculados en la carrera de Español: Lengua y Literatura o de Filología Hispánica.

III) Hablantes nativos de chino (mandarín estándar), la lengua materna de los aprendientes (HNC). Los informantes que proporcionan datos de la L1 provienen de varios grupos de primero y segundo curso de la facultad de Administración Turística de la misma universidad que los aprendientes.

La Tabla 2 indica la composición de las tres poblaciones y cinco grupos de informantes.

**Tabla 2.** Composición de las tres poblaciones y cinco grupos de informantes

I. Aprendientes			II. HNE	III. HNC
Básico	Intermedio	Avanzado		
35	37	38	25	25
110				

### 3.3. Codificación y análisis de los datos

Las respuestas de los informantes se codifican según el esquema de codificación establecido por Blum-Kulka et al. (1989) para el proyecto CCSARP. Entre todas las (sub)estrategias de formulación de las peticiones, el presente estudio se ocupa solamente de las preguntas preparatorias, que incluyen, en el caso del español, cuatro categorías. En la Tabla 3, se muestra esta clasificación, con ejemplos de las principales construcciones interrogativas correspondientes a cada categoría.

**Tabla 3.** Categorías de preguntas preparatorias

Categoría y construcción		Ejemplo
preg. simples		¿Me prestas un boli?
preg. capacidad	<i>poder</i>	¿Me puedes dar un boli?
	<i>ser posible</i>	¿Es posible que me atrases la fecha de entrega del trabajo?
preg. disponibilidad	<i>importar</i>	¿Le importa cambiarme el sitio?
preg. permiso		¿Puedo salir una hora antes?

Al analizar los datos obtenidos, empleamos la estadística descriptiva para calcular los porcentajes de uso de las construcciones en cada grupo, y la inferencial para comprobar si las diferencias encontradas entre grupos son significativas. Para evitar que la estadística “engañe”, al computar el porcentaje de uso de alguna construcción en algún grupo, en lugar de contar el número total de ocurrencias de esta forma en este grupo para todas las situaciones, optamos por incluir solo las situaciones (si las hay) en las que resulta de uso habitual para los HNE, dado que los HNE y los aprendientes podrían presentar porcentajes de uso similares para las ocho situaciones sin que coincidan las situaciones concretas en las que ocurre una frecuencia elevada.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los tres gráficos (infra), se muestra la distribución de las distintas construcciones en los corpus de los dos grupos de hablantes nativos y en el de los aprendientes en conjunto.

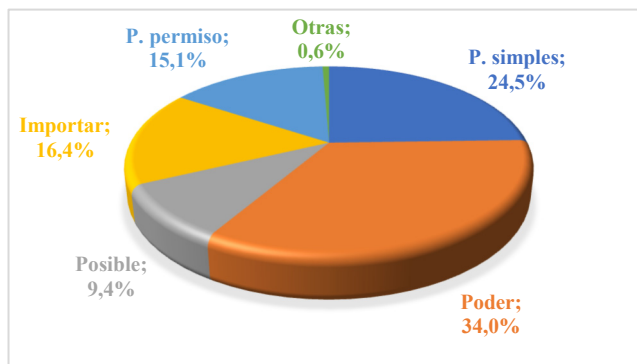


Gráfico 1. Distribución de las construcciones dentro de las preguntas preparatorias (Grupo HNE)

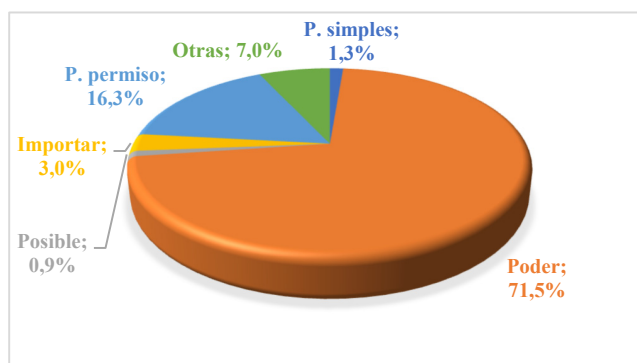


Gráfico 2. Distribución de las construcciones dentro de las preguntas preparatorias (Grupos aprendientes)

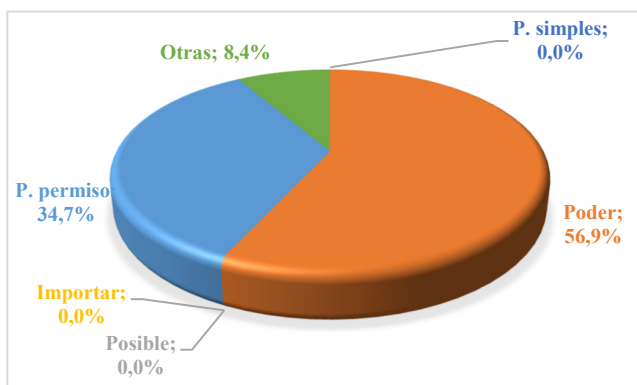


Gráfico 3. Distribución de las construcciones dentro de las preguntas preparatorias (Grupo HNC)

Como se puede observar, la producción de los aprendientes se caracteriza, entre otras, por una dependencia excesiva de la construcción interrogativa con *poder*, en detrimento de otras construcciones como las preguntas simples, la de *importar* y la de *ser posible*. En el corpus de los HNE, en contraste, estas construcciones se distribuyen de una manera mucho más equitativa. En las respuestas de los HNC, hay una ausencia completa de las preguntas simples, la construcción con *importar* y la de *ser posible*. A continuación, nos fijamos en estas tres construcciones.

#### 4.1. La construcción interrogativa con *importar*

En el corpus de los HNE, la construcción interrogativa con *importar* se utiliza principalmente en la S3-asiento, con un porcentaje de uso de 80.0% y en la S2-foto, con un 20.0%. Estas dos situaciones en conjunto, representan 25 de los 26 casos de uso de esta construcción en el corpus de los hablantes nativos. En vista de esto, al abordar la utilización de dicha forma por parte de los aprendientes, solo contamos las ocurrencias en estas dos situaciones.

**Tabla 4.** Uso de la construcción con *importar* en la S2-foto y la S3-asiento

	B (n=35)	I (n=37)	A (n=38)	HNE (n=25)	HNC (n=25)
Importar	0/61 <sup>2</sup>	4/69	8/72	25/50	0/50
	0.0%	5.8%	11.1%	50.0%	0.0%

En la Tabla 4 se expone el número de ocurrencias de la construcción con *importar* en cada grupo y el porcentaje de uso correspondiente con respecto a las preguntas preparatorias. La prueba estadística de chi-cuadrado indica que las diferencias entre los HNE y los aprendientes avanzados son significativas ( $\chi^2=22.616$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ). Como estos últimos ya son los que se aproximan más a los HNE entre los tres grupos de aprendices en cuanto a la frecuencia de uso de la forma *importar*, no cabe duda de que los dos grupos de niveles más bajos también difieren significativamente de los HNE. Todo esto confirma una subutilización general y muy marcada por parte de los aprendientes de esta construcción. Dentro de los aprendices de los tres niveles, no se detectan diferencias significativas ni entre el grupo básico y el intermedio ( $\chi^2=3.648$ ,  $df=1$ ,  $p=.122$ ), ni entre el intermedio y el avanzado ( $\chi^2=1.278$ ,  $df=1$ ,  $p=.258$ ); sin embargo, sí las hay entre el básico y el avanzado ( $\chi^2=7.212$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ). Esto quiere decir que, a pesar de que el aumento en el porcentaje de uso revela cierto desarrollo por parte de los alumnos con la mejora de nivel, este desarrollo no parece muy relevante.

Las dificultades que tienen los aprendientes en la adquisición de esta construcción se derivan, ante todo, de la L1. El verbo *importar* corresponde al *jieyi* (介意, importar) en chino y la forma equivalente en chino de la construcción interrogativa de *(te) importar es ni jieyi...ma* (你介意.....吗?) o *ni jie bu jieyi...* (你介不介意.....?). En nuestro corpus de los HNC, como se muestra en el Gráfico 3, no se observa ningún caso de esta estructura. De hecho, aunque existe en la lengua china, varios estudios afirman que esta construcción aparece con una frecuencia extremadamente baja, sobre todo, en las situaciones de peticiones (Gao, 1999; Lin, 2009). La escasa presencia en chino, la L1, implica para los aprendientes un obstáculo en su utilización en español, ya que no tienen esta consciencia “natural” de recurrir a ella. Por eso, les es preciso suficiente input y práctica al respecto.

Para conocer la instrucción que reciben, revisamos los libros de texto, que constituyen la principal fuente del input pragmático en el aula de lenguas extranjeras. Los manuales en cuestión son la serie de *Español Moderno*, del volumen I al IV<sup>2</sup>. Son libros de texto que se utilizan a nivel nacional en China en las clases de *lectura intensiva* (también se denomina *español básico* en algunas universidades)<sup>3</sup> para los estudiantes universitarios cuya carrera es la lengua castellana. El análisis se centra tanto en los textos como en otras partes, tales como Gramática y Ejercicios.

El análisis de los manuales didácticos demuestra que los inputs que han recibido los aprendices de esta fuente están lejos de ser suficientes. El verbo *importar* se introduce por primera vez en el vocabulario de la Unidad 15 del primer volumen de *Español Moderno*, con la acepción de *ser importante o, tener interés o valor*. A lo largo de los cuatro volúmenes, se registra un total de 23 ocurrencias de *importar* de esta acepción. De estas, se puede contabilizar cuatro, como máximo, que están vinculadas con el acto de habla de la petición. Diríamos “como máximo” porque una aparece en la frase *si a ustedes no les importa* (Ejercicios, Unidad 13, volumen II), que normalmente sirve como modificador interno y otra, de estilo indirecto: *Luis preguntó al dependiente si no le importaba que él usase el teléfono de la tienda* (Gramática, Unidad 1, volumen III). Además, esta oración se cita como ejemplo para ilustrar el uso del pretérito imperfecto del subjuntivo, a pesar de que contiene una petición de permiso. Estrictamente hablando, solo hay dos ejemplos explícitos del empleo de la construcción interrogativa con *importar* en las peticiones: 1) *Mi amiga me preguntó: “¿Te importa esperar un rato?”* (Ejercicios, Unidad 6, volumen II); 2) *¿Les importa que yo (abrir) todas las ventanas para que (entrar) un poco de aire?* (Ejercicios, Unidad 16, volumen II). El primero sí que es una petición estándar orientada hacia el oyente. Sin embargo, el segundo ejemplo, en vez de peticiones de un favor, un objeto o una acción, que están orientadas hacia el oyente, es una petición de permiso en la que el emisor es quien realiza la acción descrita por el contenido. Otra vez, esta frase está diseñada para practicar el uso del subjuntivo. En resumen, al revisar los cuatro volúmenes, solo encontramos un caso de la construcción interrogativa con *importar* utilizada en las peticiones destinadas al oyente. Se presentan dos ejemplos de su utilización en las peticiones de permiso, pero en ambos casos el hincapié se hace en el uso del modo subjuntivo. La construcción con *importar (que)*, en este caso, no es nada más que un contexto estructural que activa o impone el empleo del subjuntivo. Pasa

<sup>2</sup> Dong, Y. y Liu, J. (2014). *Español Moderno I*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Dong, Y. y Liu, J. (2015). *Español Moderno II*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Dong, Y. y Liu, J. (2015). *Español Moderno III*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Dong, Y. y Liu, J. (2018). *Español Moderno IV*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

<sup>3</sup> Constituye la asignatura primordial y la más importante durante los primeros dos años de la carrera. Normalmente, ocupa un mínimo de 10 horas académicas por semana.

casi completamente desapercibida su función como una forma indirecta convencionalizada para formular las peticiones.

### 3.2. La construcción interrogativa con *ser posible*

En el corpus de los HNE, el uso de esta construcción se concentra en la S5-extensión (un 35.0% dentro de las preguntas preparatorias) y la S6-trabajo (un 31.8% dentro de las preguntas preparatorias), las cuales representan 14 de los 15 casos de esta forma. Al igual que en el análisis de la construcción con *importar*, contamos únicamente las ocurrencias en estas dos situaciones al analizar la interlengua de los aprendientes.

**Tabla 5.** Uso de la construcción *ser posible* en la S5-extensión y la S6-trabajo

	B (n=35)	I (n=37)	A (n=38)	HNE (n=25)	HNC (n=25)
Posible	2/60	1/56	3/48	14/42	0/45
	3.3%	1.8%	6.3%	33.3%	0.0%

Según se muestra en la Tabla 5, hay una diferencia muy notable entre los aprendices y los HNE en cuanto a la frecuencia de uso. La prueba estadística de chi-cuadrado realizada entre el grupo avanzado y el HNE revela que son significativas las diferencias entre los dos grupos ( $\chi^2=10.724$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ). Como los aprendientes avanzados son los que se encuentran más cerca de los HNE entre los tres grupos de aprendientes, podríamos confirmar la existencia de diferencias significativas entre los dos grupos de niveles más bajos y los HNE sin tener que someter sus datos al análisis estadístico. Por otro lado, dentro de los aprendices de los tres niveles, no existen diferencias significativas entre el grupo básico y el intermedio ( $\chi^2=.275$ ,  $df=1$ ,  $p=1.000$ ), ni el básico y el avanzado ( $\chi^2=.514$ ,  $df=1$ ,  $p=.654$ ), ni el intermedio y el avanzado ( $\chi^2=1.393$ ,  $df=1$ ,  $p=.333$ ). El análisis estadístico permite corroborar una subutilización muy marcada por parte de los aprendientes de la construcción con *ser posible*, y al mismo tiempo, revelar una ausencia de avances con el nivel con respecto a su empleo.

El hecho de que los estudiantes no recurran a esta construcción al realizar las peticiones tiene mucho que ver con la L1. En chino, la forma equivalente de *ser posible* sería *you keneng* (有可能...)... o *you mei you keneng* (有没有可能...). No obstante, estas formas raras veces se utilizan como fórmula de peticiones. No encontramos ningún ejemplo en el corpus de los HNC en este estudio, ni tampoco en las referencias bibliográficas que abordan las peticiones en chino (Gao, 1999; Lin, 2009; Li, 2014; Padilla Foster, 2016). Es decir, la equivalencia entre el chino y el español, en este caso, existe solo a nivel formal y no lo es a nivel funcional. Y para nuestros aprendices, la falta de un equivalente pragmático exacto en chino, su L1, obstaculiza, en gran medida, la utilización de esta fórmula en castellano.

Con respecto a la instrucción, en los libros de texto, están casi completamente ausentes los ejemplos que ilustran el uso de la construcción interrogativa de *ser posible* en las peticiones. Se registra un total de 58 casos en los cuatro volúmenes, frente a los 23 encontrados de *importar*, pero ninguno de estos está enmarcado en una situación de petición. Si nos fijamos en las formas concretas, las más reiteradas son *es posible que* (16 casos) y *¿cómo es posible que...?* (13 casos), seguidas de *será posible que* (5 casos), *no es posible que* (4 casos), *es posible + infinitivo* (3 casos), *no es posible + infinitivo* (3 casos), entre otras. La mayoría de estas estructuras tiene una cosa en común: exige la utilización del modo subjuntivo. A partir de esto, suponemos que, al incluirlas en los materiales didácticos, el hincapié se hace en la faceta gramatical, en vez de la pragmática. El núcleo de interés, en este caso, es el subjuntivo, y las formas derivadas de *ser posible* sirven como una estructura más para activar el uso de este modo.

Cabe señalar que la subutilización de la construcción de *ser posible* no es de carácter general en la producción de los aprendientes de español. A este respecto, a diferencia del nuestro, varios trabajos apuntan un uso excesivo de esta forma (le Pair, 1996; Carduner, 1998; Pinto, 2005; Félix-Brasdefer, 2007), sobre todo, en las respuestas de los aprendices cuya L1 es el inglés.

### 4.2. Las preguntas simples

En el corpus de los HNE, las preguntas simples son de uso corriente en la S1-bolígrafo (un 86.7% dentro de las preguntas preparatorias), la S4-tarjeta (un 40.0% dentro de las preguntas preparatorias) y la S7-café (un 76.5% dentro de las preguntas preparatorias), por lo que, para conocer la utilización por parte de los aprendientes de esta construcción, analizamos sus respuestas en estas tres situaciones.

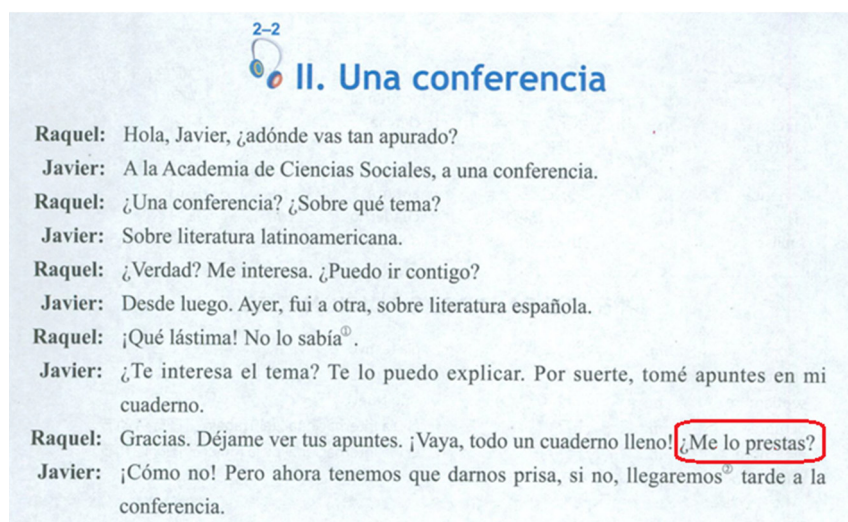
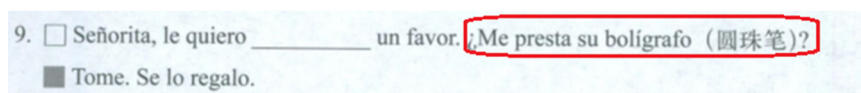
**Tabla 6.** Uso de las preguntas simples en la S1-bolígrafo, la S4-tarjeta y la S7-café

	B (n=35)	I (n=37)	A (n=38)	HNE (n=25)	HNC (n=25)
Preguntas simples	1/57 1.8%	0/69 0.0%	6/65 9.2%	34/52 65.4%	0/75 0.0%

Como se puede observar en la Tabla 6, esta construcción está casi completamente ausente en las respuestas de los aprendices de nivel básico y de intermedio. Empieza a surgir en la producción de los estudiantes avanzados, pero con una frecuencia bastante reducida. El test de chi-cuadrado comprueba que las diferencias entre el grupo avanzado y el de los HNE en el uso de las preguntas simples son significativas ( $\chi^2=40.487$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ ). Esto indica que, a pesar del desarrollo que se produce del nivel intermedio al avanzado, incluso los aprendientes del nivel más alto subutilizan considerablemente esta construcción.

Como una fórmula específica de la lengua española para realizar las peticiones (Blum-Kulka, 1989: 55), el empleo de las preguntas simples suele implicar dificultades para los aprendientes por la falta de un equivalente exacto<sup>4</sup> en la L1. Esto ha sido reiteradamente demostrado en el caso del inglés como la L1 (Carduner, 1998; Pinto, 2005; Bataller, 2010), y también es verdad en nuestro caso, en el que los aprendices tienen el chino como su lengua materna.

Además de la evidente influencia de la L1, la instrucción también interviene, de manera decisiva, en la escasa utilización de esta construcción por parte de los aprendientes. Resulta bastante limitado el input que han recibido de los manuales. A lo largo de los cuatro volúmenes de *Español Moderno*, hallamos un total de dos ejemplos de uso de esta construcción, que se muestran en la Figura 1 y la 2.

**Figura 1.** Ejemplo 1 del uso de la pregunta simple (Texto, Unidad 2, volumen II, pp. 19)**Figura 2.** Ejemplo 2 del uso de la pregunta simple (Ejercicios, Unidad 4, volumen II, pp. 69)

Obviamente, son escasos los ejemplos para el amplio empleo de esta construcción en las interacciones cotidianas. Además, si nos fijamos en el contexto de estos dos ejemplos, observamos que se trata de peticiones de objetos corrientes, entre amigos o interlocutores de relación simétrica. Falta un tipo de situaciones muy típico para el uso de las preguntas simples, sobre todo en el español peninsular, que es el encuentro de servicio (Placencia, 2005; Bataller, 2010; Shively, 2011), el cual se presenta con mucha frecuencia en la vida diaria. Tanto la construcción como los contextos en que suele utilizarse son nuevos para los aprendientes. Con lo poco que se instruye en los materiales didácticos, no es nada sorprendente el escasísimo uso en su producción de peticiones.

<sup>4</sup> En el caso de inglés, se considera que la construcción interrogativa de *will/would*...constituye un equivalente funcional de las preguntas simples en español por tener la misma fuerza ilocutiva (le Pair, 1996: 664; Pinto, 2005: 9), pero con el uso del verbo modal, se pierde la equivalencia formal.



## 5. CONCLUSIONES

El análisis tanto cuantitativo como cualitativo de los datos pone de manifiesto que los aprendientes sinohablantes, incluso los de nivel avanzado, aún se distancian notablemente de los hablantes nativos, en la selección y el uso de las preguntas preparatorias en la formulación de peticiones en español.

Sus carencias al respecto se pueden atribuir, en parte, a la interferencia de la L1. En algunas ocasiones, en la L1, no existe un equivalente formal (las preguntas simples), En otras, la equivalencia solo existe a nivel formal, pero está ausente a nivel funcional (la construcción interrogativa con *importar* y con *ser posible*).

No obstante, la falta del equivalente pragmático exacto (es decir, tanto a nivel formal como a nivel funcional) en la L1 de una forma determinada en la lengua meta, puede influir en la adquisición de esta forma por parte de los aprendientes, pero no necesariamente conduce a la desviación respecto a su uso en la lengua objeto. En este sentido, el factor que juega un papel más fundamental es la instrucción explícita.

A través del análisis del manual, observamos que, en términos generales, los libros de texto carecen de los contenidos relativos a la información pragmática y, más específicamente, a la formulación de peticiones. Así, algunas construcciones de uso habitual tienen muy poca presencia en el manual, o no se menciona su utilización en las peticiones.

Por otra parte, cuando aparecen, a menudo se emplean para explicar y practicar el uso gramatical de alguna categoría, en lugar de ilustrar su propio uso en las peticiones. Este es el caso de la construcción interrogativa con *importar* y la de *ser posible*. Estas dos formas, en la mayoría de las ocasiones en que se presentan, constituyen nada más que un contexto estructural, como otros muchos, que activa el empleo del subjuntivo.

En suma, con los ejemplos limitados y mal contextualizados en los libros de texto, a los aprendientes les resulta difícil conseguir los conocimientos necesarios para la realización de las peticiones. Por eso, para desarrollar una mejor competencia pragmática en ellos, es necesario profundizar la investigación sobre la incorporación de los contenidos pragmáticos en los manuales con el fin de mejorar la instrucción explícita que reciben.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballesteros Martín, F. (1999). *La cortesía verbal: análisis pragmático lingüístico de las exhortaciones impositivas en inglés y en español: el ruego y el mandato* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Bataller, R. (2010). Making a request for a service in Spanish: Pragmatic development in the study abroad setting. *Foreign Language Annals*, 43(1), 160-175.
- Blum-Kulka, S. (1989). Playing it safe: The role of conventionality in indirectness. En S. Blum-Kulka, J. House y G. Kasper (Eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies* (pp. 37-70). New Jersey: Ablex.
- Blum-Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. New Jersey: Ablex.
- Carduner, J. (1998). *Politeness strategies of intermediate to advanced learners of Spanish* [Tesis Doctoral]. University of Pittsburgh.
- Díaz Pérez, F. J. (2001). *Producción de actos de habla en inglés y en español: un análisis contrastivo de estrategias de cortesía verbal* [Tesis doctoral]. Universidad de Jaén.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2013). Strategies, modification and perspective in native speakers' requests: A comparison of WDCT and naturally occurring requests. *Journal of Pragmatics*, 53, 21-38.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2007). Pragmatic development in the Spanish as a FL classroom: a cross-sectional study of learner requests. *Intercultural Pragmatics*, 4(2), 253-286.
- Gao, H. (1999). Features of request strategies in Chinese. *Working Papers (Lund University, Dept. of Linguistics)*, 47, 73-86.
- Hassall, T. (2003). Requests by Australian learners of Indonesian. *Journal of Pragmatics*, 35(12), 1903-1928.
- Haverkate H. (1994). *La Cortesía Verbal: Estudio Pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Hill, T. (1997). *The development of pragmatic competence in an EFL context* [Tesis doctoral]. Temple University.
- Kasper, G. (2000). Data collection in pragmatics research. En H. Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally Speaking: Managing Rapport Through Talk Across Cultures* (pp. 316-341). London: Continuum.

- le Pair, R. (1996). Spanish request strategies: A cross-cultural analysis from an intercultural perspective. *Language sciences*, 18(3-4), 651-670.
- Li, S. (2014). The effects of different levels of linguistic proficiency on the development of L2 Chinese request production during study abroad. *System*, 45, 103-116.
- Lin, Y. (2009). Query preparatory modals: Cross-linguistic and cross-situational variations in request modification. *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1636-1656.
- Lorenzo Díaz, I. (2016). *Realizaciones, conciencia y enseñanza-aprendizaje del acto de habla de la petición en educación secundaria* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Marsily, A. (2022). *La petición en español peninsular. Producción y percepción de la cortesía verbal en las estrategias de petición de hablantes nativos y francófonos de Bélgica* [Tesis doctoral]. Université Catholique de Louvain.
- Padilla Foster, M. (2016). *La comunicación intercultural: pragmática de la petición en español y en chino mandarín* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Pinto, D. (2005). The acquisition of requests by second language learners of Spanish. *Spanish in context*, 2(1), 1-27.
- Placencia, M. (2005). Pragmatic variation in corner store interactions in Quito and Madrid. *Hispania*, 88(3), 583-598.
- Shively, R. (2011). L2 pragmatic development in study abroad: A longitudinal study of Spanish service encounters. *Journal of Pragmatics*, 43(6), 1818-1835.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints, Apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Yang, X. (2006). *Second language pragmatic development: a cross-sectional study on the acquisition of English request by Chinese learners* [Tesis doctoral]. Shanghai International Studies University.

# MATERIALES ELE UTILIZADOS EN LAS UNIVERSIDADES EN POLONIA: (DES)INFORMACIÓN SOBRE SELECTAS FORMAS VERBALES

MACIEJ PAWEŁ JASKOT; AGNIESZKA WILTOS

*Universidad Comisión de Educación Nacional de Cracovia; Universidad de Varsovia*

*maciej.jaskot@up.krakow.pl ; awiltos@uw.edu.pl*

## Resumen

Este artículo se centra en la calidad y adecuación de los materiales didácticos utilizados en las universidades polacas, específicamente en la información gramatical relacionada con el uso de los tiempos verbales del pasado. Su objetivo es mostrar el análisis crítico de la información sobre selectas formas verbales observada en materiales ELE utilizados en las universidades en Polonia y, en consecuencia, poner de relieve la necesidad de crear materiales didácticos específicos para la enseñanza de ELE a nivel académico. Para contextualizar el análisis efectuado se presentará un esbozo de la historia de la hispanística polaca poniendo atención en los materiales didácticos utilizados en las clases de español práctico. A continuación, se exploran las diferencias gramaticales entre el español y el polaco en términos de tiempo y aspecto, destacando la importancia de comprender estas divergencias para mejorar la enseñanza del español a hablantes nativos de polaco. También se mencionan conceptos cruciales para la enseñanza de idiomas, es decir, la visión e imagen lingüística del mundo.

Se hace referencia al aspecto verbal subrayando que su interpretación es variable en diferentes idiomas. Se enfatiza, también, la necesidad de distinguir entre el aspecto léxico y el aspecto flexivo –propios para el idioma español– y el aspecto morfologizado, característico para el idioma polaco. Además, se muestran diferencias existentes entre ambos idiomas a la hora de expresar una relación temporal con respecto al origen o a una referencia secundaria (biaxialidad vs. monoaxialidad del sistema verbal).

Presentando ejemplos de simplificación y ambigüedad en la información gramatical, particularmente en relación con la oposición del aspecto verbal polaco y la interpretación de tiempos pasados en español por parte de hablantes polacos, se hace patente el reto de proporcionar a los futuros filólogos una explicación completa acerca de los aspectos gramaticales tratados.

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

En los últimos años, el interés por el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en Polonia ha experimentado un notable aumento, que se ha visto reflejado tanto en el número de estudiantes que eligen estudiar español en el nivel preuniversitario como en el académico<sup>1</sup>. El interés por el español, a su vez, se traduce en una amplia oferta de materiales didácticos. No obstante, una de las preguntas que nos hacemos es: ¿los materiales didácticos disponibles satisfacen adecuadamente las necesidades de los programas de estudios filológicos? En este artículo, nos centraremos en un aspecto específico de los materiales ELE utilizados en las universidades polacas, en particular, en la información gramatical relativa a selectas formas verbales. Nos proponemos mostrar que existe un desafío en cuanto a la calidad y adecuación de estos materiales, lo que puede influir en la eficacia del aprendizaje del español en el contexto universitario en Polonia.

De hecho, uno de los problemas al que se enfrentan los estudiantes y profesores de español en Polonia –y que consideramos fundamentales a nivel universitario– es la falta de materiales didácticos que ofrezcan una información gramatical completa y precisa. Estamos convencidos de que el problema de la insuficiencia de la información gramatical en los materiales ELE se agrava cuando consideramos las diferencias entre los estudiantes que optan por el aprendizaje en academias de idiomas, lectorados o cursos particulares, y aquellos que siguen programas de estudios filológicos en las universidades. Los primeros suelen enfocarse en un aprendizaje más práctico, orientado hacia la comunicación cotidiana. Como resultado, los materiales utilizados en estos entornos pueden centrarse en aspectos funcionales más generales del idioma, pero a menudo pasan por alto las sutilezas gramaticales. A su vez, el aprendizaje filológico en las universidades se centra en la profundización de los conocimientos lingüísticos y culturales. Aquí, la gramática adquiere un papel central, y se espera que los estudiantes dominen no solo la comunicación básica, sino también las estructuras más complejas del idioma.

<sup>1</sup> “En Polonia el aprendizaje de la lengua y la cultura españolas es percibido como una riqueza cultural y un elemento de distinción en el currículo de los centros y estudiantes”. (*El Mundo Estudia Español 2022. Edición Especial. Décimo Aniversario, 2022*)

Esta diferencia en los objetivos del aprendizaje plantea un reto adicional en cuanto a la selección y disponibilidad de materiales ELE adecuados y es el punto de partida de nuestra reflexión.

A continuación, tras esbozar el panorama de la enseñanza del español en el sistema educativo polaco, mencionar los manuales y métodos utilizados en la enseñanza del español en las filologías españolas (a veces llamadas hispánicas o “iberísticas”) y recalcar la importancia de la visión lingüística del mundo en la enseñanza de la gramática, pasaremos a analizar algunos aspectos clave de la gramática española relacionados con el verbo, que generan problemas a los futuros licenciados en filología española polacos.

## 2. PANORAMA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN POLONIA

En 2018, Polonia implementó una reforma educativa que transformó la estructura de sus escuelas, los programas y la evaluación de estudiantes. Conforme al nuevo sistema, los niños de 6 años inician el así llamado curso “0” para adquirir habilidades de lectura, escritura y matemáticas básicas. La educación básica dura 8 años y luego los estudiantes pueden optar por institutos (*liceum*), escuelas técnicas (*technikum*) o de formación profesional (*szkoły zawodowe*). La formación en estas escuelas culmina en exámenes externos e internos. Los exámenes externos incluyen asignaturas como lengua polaca, matemáticas y más, y los resultados se comparan a nivel nacional, permitiendo el acceso a la universidad sin un examen de ingreso adicional.

Es menester subrayar que en el año escolar 2018/2019 el español llegó a ser el cuarto idioma extranjero más estudiado, después del inglés (casi 5.700 mil alumnos), el alemán (casi 1.600 mil estudiantes) y el ruso (alrededor de 166 mil estudiantes) y según *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes* (p. 467) fue impartido a más de 133 mil estudiantes<sup>2</sup>. Además, ha de señalarse que “las 14 secciones bilingües presentes en Polonia<sup>3</sup>, en las que imparten clase 21 docentes, contaron en el curso académico 2021/2022 con más de 1 300 estudiantes” (*El mundo estudia español 2022*, p. 98).

El sistema de estudios en universidades polacas sigue el Proceso de Bolonia, compuesto por tres ciclos: diplomatura/ingeniería de 3 años (*licencjat*), licenciatura (o máster) de 2 años (*magisterium*) y doctorado, normalmente de 4 años (*doktorat*). Las universidades polacas en los así llamados Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras ofrecen cursos gratuitos de idiomas extranjeros (normalmente se trata de 120 horas lectivas al año) que van más allá de los idiomas comunes, incluyendo, por ejemplo, el georgiano o el swahili. La lengua española lleva casi dos décadas siendo una de las lenguas extranjeras más elegidas por los estudiantes.

En cuanto a la enseñanza del español a nivel filológico, en Polonia funcionan trece carreras de filología española en las universidades públicas y casi otras tantas en centros de educación superior privados. Por desgracia, resulta difícil establecer con exactitud el número de estudiantes de dichas carreras<sup>4</sup>. Justo este grupo de aprendices del español es de nuestro interés.

## 3. MANUALES UTILIZADOS EN LAS CLASES DE ELE EN LAS UNIVERSIDADES POLACAS

Los manuales de ELE utilizados en las carreras de filología española se convierten en herramientas esenciales para estudiantes y profesores, puesto que a menudo trazan una manera de enfocar varios aspectos del proceso de enseñanza, entre otros, cómo se enseña la gramática.

En este apartado mencionaremos diversos manuales utilizados en las clases de ELE (denominados en las filologías polacas por la abreviatura *PNJH* ‘estudio práctico de la lengua española’) con el propósito de referirnos a ellos en los apartados en los que analizaremos los problemas que causan a los estudiantes polacos algunas formas verbales españolas.

La utilización de manuales de español diseñados para aprendices hablantes nativos de diferentes lenguas maternas (para los fines de este estudio nos interesa sobre todo la subfamilia de lenguas eslavas) presenta un desafío pedagógico sustancial. En particular, la adopción de enfoques uniformes puede pasar por alto las diferencias fundamentales en la estructura gramatical, fonética y semántica entre lenguas romances (entre ellas el español) y eslavas (en nuestro caso el polaco), generando varios obstáculos en el proceso de aprendizaje.

Las lenguas romances, como el español, comparten raíces lingüísticas comunes, lo que facilita ciertas similitudes en la gramática y vocabulario. Sin embargo, los mismos manuales que resultan muy provechosos

<sup>2</sup> Vale la pena mencionar que el español ha gozado de un aumento de 1.707 % en cuanto al número de estudiantes entre el año escolar 2000/2001 y el 2018/19 (*El español en el mundo 2021*, p. 468).

<sup>3</sup> En 2022 se celebró el XXX aniversario de las Secciones Bilingües, y en estos 30 años tiempo se ha visto un notable crecimiento de la presencia del español en el sistema educativo polaco, en todos los niveles y en todos los programas. (*El mundo estudia español 2022*, p. 98).

<sup>4</sup> “La mayoría de las escuelas superiores en Polonia ofrecen el español en su oferta educativa, pero no hay datos que nos puedan presentar el número de estudiantes que lo eligen. El Instituto Cervantes en el año 2003 estimó que lo podrían estudiar unos 10000 estudiantes. En su informe más reciente podemos leer: “de acuerdo con los datos facilitados por la Unidad Central de Estadística (GUS) en 2011, el número de alumnos que cursan español en las universidades públicas como lengua obligatoria, es de 20.800”. Sin embargo, el futuro del español en nuestro país está especialmente ligado a la formación de profesionales, es decir, los futuros traductores, intérpretes y profesores. La historia de esta formación es muy corta, ya que la primera Cátedra de Iberística se fundó en el año 1972 en la Universidad de Varsovia. Asimismo, cabe subrayar que la época era muy difícil para la lengua española, ya que hasta 1977 Polonia no mantuvo relaciones diplomáticas con España. En 1975 se comenzó a impartir Filología Española en la Universidad Jaguelónica de Cracovia”. (Tatoj, 2013)

y claros a la hora de utilizarlos con hablantes de lenguas romances, a los hablantes nativos de lenguas eslavas, como p.ej. el polaco, eslovaco o ucraniano les presentan algunas dificultades que estriban en las peculiaridades que caracterizan a estas lenguas. Las divergencias en la conjugación y el modo del verbo, la sintaxis y algunos aspectos pragmáticos pueden resultar confusas para los estudiantes eslavos de ELE, generando malentendidos y dificultades en la comunicación.

La adopción de enfoques más diferenciados y contextualizados, que consideren las especificidades de cada subfamilia léxica (limitándonos en este estudio a reflexionar sobre las lenguas indoeuropeas), se vuelve cada vez más importante. La inclusión de ejemplos y ejercicios adaptados a las características particulares de las lenguas eslavas en los manuales de español o, mejor dicho, en sus versiones para los aprendices eslavos, podría mejorar la eficacia del aprendizaje, permitiendo una comprensión más profunda y precisa.

Además, la adaptación de los currículos de ELE para estudiantes de filología se presenta como un imperativo pedagógico. Los estudiantes de carreras filológicas, al poseer un conocimiento profundo de las estructuras lingüísticas, la historia y la evolución de las lenguas, requieren un enfoque más avanzado y especializado en la enseñanza del español. Los currículos convencionales de ELE a menudo pueden resultar insuficientes para satisfacer las necesidades académicas y lingüísticas de estos estudiantes, quienes buscan no solo adquirir competencia comunicativa, sino también comprender las sutilezas lingüísticas y culturales de manera más profunda. En este sentido, la flexibilidad curricular se convierte en un elemento clave para garantizar la pertinencia y la eficacia de la enseñanza del español a estudiantes de filología.

En el ámbito de ELE, la elección entre manuales de métodos ELE y manuales tradicionales de gramática ha sido objeto de consideración pedagógica. Los manuales de tipo método ELE, con su enfoque comunicativo, buscan desarrollar la competencia lingüística a través de la interacción y la contextualización, priorizando la comunicación efectiva sobre la memorización de reglas gramaticales. Por otro lado, los manuales de gramática convencionales tienden a centrarse en la sistematización de reglas gramaticales, presentando la lengua de manera más estructurada. En el contexto de las carreras filológicas, surge la interrogante sobre la idoneidad de ambos enfoques para abordar las necesidades de estudiantes de dichas carreras. En la siguiente tabla se mencionan algunos (a nuestro parecer los más populares entre los profesores) de los manuales de tipo método y los manuales de gramática utilizados, entre otros, en las filologías hispánicas en Polonia<sup>5</sup>:

Manuales/Métodos ELE	Manuales de gramática
Método <i>Aula Internacional</i> (ed. Difusión) de A1 a B2.2	<i>En Gramática</i> (ed. ANAYA) de A1 a C1
Método <i>Vitamina</i> (ed. SGEL) de A1 a C	<i>Gramática de uso del español</i> (ed. SM) de A1 a C2
Método <i>Nuevo Español en Marcha</i> (ed. SGEL) de A1 a B2	<i>Gramática básica del estudiante de español</i> (ed. Difusión) de A1 a B2
<i>Prisma</i> y <i>Nuevo Prisma</i> (ed. Edinumen)	<i>Aprende gramática y vocabulario</i> (ed. SGEL) de A1 a B2
Ventilador (ed. Difusión)	<i>USO de la gramática española</i> (ed. EDELSA) Elemental, Intermedio, Avanzado
Campus Sur (ed. Difusión)	<i>Temas de gramática</i> (ed. SGEL)

**Figura 1.** Manuales utilizados en las clases de ELE en universidades polacas

Como se puede observar, existen escasos manuales para los niveles C. Por suerte, en los últimos años en el mercado han aparecido libros que cubren esta laguna, como p.ej. *Español C2. Curso superior* (ed. SGEL), que todavía no hemos tenido la oportunidad de utilizar en nuestras clases.

#### 4. LA VISIÓN E IMAGEN LINGÜÍSTICA DEL MUNDO

La enseñanza de un idioma extranjero va más allá de la mera transmisión de reglas gramaticales y vocabulario; implica una inmersión en la cultura y la manera en que una comunidad percibe y organiza su realidad. En este sentido, la visión e imagen lingüística del mundo, siendo nociones dinámicas que corresponden a la interpretación del mundo (y los objetos que lo conforman) que efectúan los hablantes y que se manifiestan a través de los elementos léxicos (tanto simples como complejos) y las estructuras gramaticales que emplean los hablantes en sus discursos, emergen como un componente crucial en el proceso educativo.

<sup>5</sup> En la tabla adrede no mencionamos los manuales de tipo método creados en Polonia, como *Arcoiris* (ed. Projekt EDU, niveles A y B1.1), la serie *Descubre* (ed. DRACO, de A1 a B2), *Explora* (ed. DRACO, de A1 a A2) y *Arriba* (ed. Editnos), a veces utilizados en universidades en clases de ELE a niveles iniciales (generalmente hasta el nivel A2).

La lingüista polaca Beata Brzozowska-Zburzyńska (2019, p.180), citando a Bartmiński (2001), así explica ambos conceptos:

la diferencia principal consiste en el hecho de que la visión del mundo implica que hay un sujeto que, al observar el mundo, lo percibe e interpreta a su manera mientras que la imagen lingüística del mundo es el resultado de esta observación del mundo.

Esta consideración nos parece pertinente a la hora de enseñar la gramática, puesto que no nos cabe duda de que entender la perspectiva del hablante cuando este utiliza el español está vinculado con la selección de unas formas concretas del verbo. De hecho, las elecciones de cada hablante dependen de un particular lente a través del cual dicho hablante mira la realidad: “Cada lengua, más que un espejo de la realidad es un particular lente para ver la realidad, un singular modo de formalizar la realidad” (Arbea, 2001, p.198), lo cual, por ejemplo, se ve reflejado en la perspectiva adoptada por el hablante:

Varios trabajos [...] han señalado que la puesta en perspectiva, es decir, la manera de presentar los eventos en el texto y marcar así los diferentes planos / escalones, no se hace de la misma manera en función de la lengua. El aprendiz extranjero tiende a producir textos cuya puesta en perspectiva se asemeja –sobre todo en etapas tempranas– a la de su lengua materna para luego poco a poco parecerse a la de la L2. (Macías Barrés, 2016)

Por consiguiente, considerar la visión e imagen lingüística del mundo en el proceso de enseñanza-aprendizaje emerge como un imperativo. La filosofía subyacente a esta premisa reside en la comprensión de que la gramática no es un conjunto aislado de reglas, sino un reflejo intrínseco de la cosmovisión de una comunidad lingüística. Desde una perspectiva filológica, el entendimiento del porqué de la elección de una y no otra estructura gramatical y, por ende, el matiz semántico que deriva de esta elección, ha de integrarse en la instrucción lingüística con el fin de proporcionar a los estudiantes una apreciación más profunda de la relación simbiótica entre lengua y cultura. Este enfoque filológico fundamentado en la visión e imagen lingüística del mundo potencia una adquisición lingüística consciente cuyo objetivo es contextualizar la gramática dentro de las estructuras mentales y experiencias culturales de los hablantes nativos.

## 5. DISIMILITUDES GRAMATICALES ENTRE EL ESPAÑOL Y EL POLACO: TIEMPO, ASPECTO, MODO<sup>6</sup>

La enseñanza de un idioma extranjero se centra, por regla general, en adquirir el conocimiento de la lengua (el sistema) y de su pragmática (la lengua en uso). Por este motivo las consideraciones de carácter tipológico no dejan de ser importantes a la hora de captar posibles dificultades en el futuro proceso educativo.

Según el concepto presentado por Nowikow (2012, pp.120–121), hay dos tipos de idiomas: idiomas tipo AC (aspecto + caso) e idiomas tipo ArtT (artículo + tiempo). El primer tipo –al que pertenece el idioma polaco– incluye los idiomas que disponen de las categorías de aspecto y de caso morfologizadas mediante significantes específicos, pero, sin embargo, no poseen en sus sistemas gramaticales ni el artículo ni demasiados tiempos verbales. El segundo –al que pertenece el idioma español– abarca, en cambio, los idiomas que poseen, tanto el artículo como el sistema temporal bien desarrollado, pero, a diferencia de los idiomas del primer grupo, no cuentan ni con el aspecto (o lo tienen desarrollado de diferente modo) ni con el sistema casual. Esto significa que entre el español y el polaco existen entonces importantes diferencias de carácter tipológico que se pueden observar, entre otros, en tales categorías verbales como tiempo y aspecto.

Es menester subrayar que para presentar de forma exhaustiva el tema que nos interesa en este estudio, sería necesario adentrarse en los desafíos que plantea, también, la categoría de modo. No obstante, dada la complejidad de los problemas que conlleva un enfoque centrado en el modo verbal, en el presente estudio no abordaremos este problema, que hemos tratado de forma más amplia en uno de nuestros trabajos (Jaskot, M. & Wiltos, A. (2020). Acercamiento al análisis contrastivo de la expresión de la modalidad epistémica en polaco y español. *Monografías marcoELE*, 31, pp. 24–48.)

### 5.1. El tiempo

Los tiempos verbales de las lenguas que son objeto de presente comparación establecen, como subraya Nowikow (2017, p.130) tres tipos de relaciones: relaciones de anterioridad, relaciones de simultaneidad y relaciones de posterioridad. Sin embargo, dichas relaciones pueden ser orientadas, según el idioma, respecto a uno o dos ejes temporales (Nowikow 2017, p. 130) dando lugar, respectivamente, a un sistema monoaxial –propio al idioma polaco– o a un sistema biaxial –característico al idioma español. Este segundo se conforma en torno a dos ejes temporales cuyos centros son (1) la referencia temporal primaria (el origen) y (2) un punto anterior a esta, lo que condiciona el empleo de determinados tiempos verbales en determinadas combinaciones y distribuciones de índole temporal. En cambio, el primero, o sea el sistema monoaxial, consiste en que el equivalente polaco de p.ej. *se habían ido* español no exige ninguna forma temporal específica especializada en la expresión de relaciones de anterioridad (Nowikow 2012, p.126, 2017, pp.140–141).

<sup>6</sup> El presente apartado ha sido elaborado, entre otros, a base de los fragmentos del artículo Jaskot, M. & Wiltos, A. (2020). Acercamiento al análisis contrastivo de la expresión de la modalidad epistémica en polaco y español. *Monografías marcoELE*, 31, 24–48.

En consecuencia, el sistema verbal español posee, a grandes rasgos, trece tiempos verbales mientras que el sistema verbal polaco los posee solo tres, pero centrados en la oposición de aspectos perfectivo e imperfectivo morfologizados (véase Figuras 2 y 3).

ESPAÑOL		POLACO		
Modo indicativo		Tryb oznajmujący (*modo declarativo)		
Tiempo		Tiempo		
		Aspecto imperfectivo		Aspecto perfectivo
Presente	<i>escribe</i>	Presente	<i>pisze</i>	-----
Pretérito	<i>escribió</i>	Pasado	<i>pisał</i>	<i>napisał</i>
Co-pretérito	<i>escribía</i>			
Ante-presente	<i>ha escrito</i>			
Ante-pretérito	<i>había escrito</i>			
Futuro	<i>escribirá</i>	Futuro	<i>będzie pisał</i>	<i>napisze</i>
Ante-futuro	<i>habrá escrito</i>			
Pos-presente	<i>escribiría</i>			
Ante-pos-presente	<i>habría escrito</i>			

Figura 2. cfr. Nowikow 2017, p. 133

ESPAÑOL		POLACO		
Modo subjuntivo		Tryb przypuszczający (*modo hipotético)		
Tiempo		Tiempo		
		Aspecto imperfectivo		Aspecto perfectivo
Presente	<i>escriba</i>	<i>pisalby</i>		<i>napisalby</i>
Co-pretérito	<i>escribiera, -se</i>			
Ante-presente	<i>haya escrito</i>			
Ante-copretérito	<i>hubiera escrito</i>			

Figura 3. cfr. Nowikow 2017, p.134

Las observaciones presentadas arriba demuestran que a nivel temporal las diferencias entre los sistemas verbales del español y del polaco tienen, a grandes rasgos, un carácter cuantitativo.

### 5.2. El aspecto

El aspecto, como menciona Pawlik (1995, p.142), no es un concepto homogéneo y por tanto en diferentes idiomas se lo interpreta de forma distinta, siguiendo las necesidades descriptivas de cada idioma en concreto. El término *aspecto*, según de Miguel (1999, p.2980), se lo usa normalmente para “aludir a la información (o el conjunto de informaciones) que un predicado proporciona sobre la manera en la que se desarrolla y distribuye un evento en el tiempo”. Esta información puede, sin embargo, manifestarse a través de diversos recursos como, por ejemplo, “parejas de verbos autónomos” (el caso de la lengua polaca y otras lenguas eslavas) o la oposición de “las formas de un mismo verbo por medio de afijos flexivos –el caso de parejas perfecto simple/imperfecto (llegó/llegaba)” –; “la oposición entre un presente simple y un presente perifrástico”; perífrasis verbales seleccionadas (en el caso de español y otras lenguas romances) (de Miguel 1999, p. 2980).

Además, en el idioma español, la información aspectual puede ser proporcionada por las mismas unidades léxicas. En este sentido léxico-semántico, llamado tradicionalmente el modo de acción (la *Aktionsart*) o el aspecto léxico, los verbos “por el propio contenido semántico de su raíz” son portadores de “información relacionada con el modo en que tiene lugar en evento que describen (con o sin límite, con o sin duración, de forma única o repetida, etc.)” (de Miguel 1999, p.2981).

En la literatura se subraya la necesidad de distinguir entre el aspecto de la acción verbal que procede del significado del verbo y el aspecto de la acción verbal que está conseguido por medios gramaticales. En cuanto a este último, dentro de los tiempos verbales españoles se destaca los tiempos perfectivos (todos los tiempos compuestos más el pretérito perfecto simple) e imperfectivos (todos los tiempos simples salvo el pretérito perfecto simple). Sin embargo, en cuanto al polaco, el aspecto es “una categoría gramatical taxonómica con expresión morfé mica mediante recursos de derivación” (Nowikow 2017, p.157). Esto quiere decir que todos los verbos, tanto en forma personal como impersonal, “viene[n] determinado[s] aspectualmente por la oposición

perfectivo o imperfectivo. El verbo imperfectivo considera la acción como no acabada, durativa, y el verbo perfectivo como acabada y completa” (Pawlik 1995, p.142).

Dicha oposición aspectual característica para los verbos polacos se puede observar en los siguientes ejemplos en el tiempo pasado (véase Figura 3):

PREFIJOS		
Aspecto imperfectivo	Aspecto perfectivo	
<i>czytać</i>	<i>przeczytać</i>	<i>leer (esp.)</i>
SUFIJOS		
Aspecto imperfectivo	Aspecto perfectivo	
<i>wstawać</i>	<i>wstać</i>	<i>levantarse (esp.)</i>
FORMAS SUPLETIVAS		
Aspecto imperfectivo	Aspecto perfectivo	
<i>widzieć</i>	<i>zobaczyć</i>	<i>ver (esp.)</i>

Figura 4. cfr. Nowikow 2017, p.157

Las observaciones presentadas *supra* demuestran que a nivel aspectual las diferencias entre los sistemas verbales del español y del polaco tienen, a grandes rasgos, un carácter conceptual.

## 6. CUESTIONES PROBLEMÁTICAS Y LA (DES)INFORMACIÓN GRAMATICAL EN MATERIALES DE ELE

Las observaciones tipológicas y etnolingüísticas mencionadas *supra* nos han permitido llevar a cabo un análisis crítico de la información sobre selectas formas verbales observadas en materiales ELE utilizados en las universidades en Polonia. Teniendo en consideración ambos factores (tipológico y etnolingüístico) hemos detectado algunos ámbitos problemáticos en los que la información gramatical proporcionada puede parecer insatisfactoria desde el punto de vista de un estudiante polacohablante.

Para los fines del presente estudio, a continuación, presentaremos algunos ejemplos en los que hemos reparado. Los comentaremos según el tipo de problema, en dos grupos conceptuales: la simplificación de la información gramatical (5.1.) y la ambigüedad u opacidad de la información gramatical (5.2.). Ambos grupos no tienen carácter exclusivo y están relacionados con tales cuestiones como la omisión parcial de la información gramatical o la falta de la información gramatical. Por este motivo la función de la división propuesta es puramente organizativa.

### 6.1. La simplificación de la información gramatical

En manuales modernos se observa la tendencia de presentar la información gramatical de una forma muy simplificada y la más corta posible. Aunque, a grandes rasgos, dicha tendencia parezca muy acertada, en caso de idiomas con sistemas gramaticales totalmente distintos puede provocar muchas incertidumbres. El estudiante, pues, interpreta y “complementa” la información dada tomando la perspectiva de la visión e imagen lingüística del mundo propia para su lengua materna. Por consiguiente, en caso de los tiempos pasados españoles, los estudiantes polacohablantes tienden a identificar, de manera errónea, la oposición del aspecto verbal polaco, que penetra el paradigma verbal presentándose en todas las formas gramaticales del verbo polaco, con la oposición de los tiempos del pasado españoles (perfectivos vs. imperfectivos). Dicha tendencia la ha observado, entre otros, Pawlik (1995, p.143) señalando que:

[e]n el español los alumnos polacohablantes confunden frecuentemente tanto el aspecto perfectivo polaco con los pretéritos indefinido y perfecto como el aspecto imperfectivo con el pretérito imperfecto, vistas sus semejanzas ocasionales. Ello se debe a numerosas gramáticas que o bien confunden los nombres de tiempo y aspecto, o no los distinguen apropiadamente.

Además, el idioma polaco se inclina a ver los hechos desde su interior o en su duración, aplicando los verbos imperfectivos también en el caso de las acciones puntuales y repetitivas. De hecho, en las situaciones prolongadas, aunque sean tales solo en la mente del hablante, el uso de los verbos imperfectivos es incluso obligatorio (Pawlik 1995, p.144). La cuestión de dividir en ambos idiomas entre lo puntual y lo durativo parece, entonces, mucho más compleja.

Todo esto hace que la información básica sobre el uso de los tiempos pasados del verbo español puede resultar poco satisfactoria e insuficiente para un estudiante polacohablante. Dicho problema lo ilustran ejemplos de la información gramatical extraída de algunos de los manuales más utilizados en las universidades polacas:

- El pretérito imperfecto se usa para expresar: hábitos en el pasado, descripciones en el pasado, las circunstancias y la causa de una acción pasada. [Aprende 1]



- Se usa el pretérito indefinido para hablar: de una acción terminada en un momento determinado del pasado; de una acción que ocupó un período de tiempo que ya ha pasado; con los marcadores temporales ayer, la semana pasada, [...], en 1980, etc. [Aprende 1]
- El pretérito perfecto sirve para hablar de experiencias pasadas sin referirnos a cuándo han ocurrido; en muchos casos utilizamos expresiones de frecuencia. [Aula 1]
- Usamos el pretérito pluscuamperfecto para hablar de acciones pasadas anteriores a otras también pasadas. [Aprende 2; Aula 3]
- En consecuencia, el intento de aplicar la información gramatical presentada arriba puede no llevar a un estudiante polaco hablante a los resultados esperados, por ejemplo, en caso de los siguientes ejercicios también extraídos de unos manuales utilizados con frecuencia en Polonia:
- En el 99 yo vivía (vivir) en París y descubrí (descubrir) que mi pasión era (ser) el cine ... [Prisma A2]
- En verano, cuando estuvimos (estar, nosotros) en la playa, vimos (ver) a un hombre que pedía (pedir) socorro porque no sabía (saber) nadar ... [Aprende 2]
- Durante tres meses Roberto compraba/compró (comprar) ramos de flores todos los martes y se los enviaba/envió (enviar), pero él nunca le decía/dijo (decir) nada. [Aprende 3]
- Cuando era niña mi familia y yo nunca íbamos/fuimos (ir) de vacaciones. [ejemplo nuestro]

## 6.2. La ambigüedad u opacidad de la información gramatical

La información gramatical encontrada en los manuales investigados a veces presenta es de carácter ambiguo u opaco –o por lo menos así dicha información puede ser percibida por el estudiante polaco hablante. El uso de los términos imprecisos o abiertos a la interpretación extralingüística lleva, pues, al aprendiz directamente al mundo criado desde la perspectiva de la visión e imagen lingüística de su idioma materno. Dicho problema se puede observar, entre otros, en las explicaciones del uso del pluscuamperfecto de indicativo cuya existencia no distingue el sistema verbal polaco (cfr. apdo. 4.1.).

Sobre el uso de este tiempo verbal se dice, pues, que “[e]n ocasiones, especialmente cuando hablamos, es posible sustituir el pretérito pluscuamperfecto por el pretérito indefinido. Esto solo puede hacerse cuando la referencia a un pasado anterior está muy clara gracias a los marcadores temporales o al contexto” (Prisma B1). Recurrir al concepto de la claridad del contexto puede resultar bastante sorprendente para los estudiantes polaco hablantes cuyo sistema verbal es monoaxial. El hecho de que el sistema verbal polaco se conforma en torno a un eje temporal significa que el equivalente polaco de *se habían ido* español en los ejemplos mostrados *infra* no exige ninguna forma temporal específica especializada en la expresión de relaciones de anterioridad (cfr. Nowikow (2012, 2017):

Cuando llegamos, ellos ya se habían ido.

Gdy przyszedliśmy, oni już wyszli. [‘Cuando llegamos, ellos ya se fueron’.] [ejemplo nuestro]

Por esta razón, en la mayoría de los casos el uso del pluscuamperfecto de indicativo les puede parecer a los aprendices polaco hablantes artificial o, incluso, forzado. Esto se ve, por ejemplo, en los siguientes pares de oraciones en los que los estudiantes polaco hablantes tienden a usar el indefinido en vez del pluscuamperfecto de indicativo mostrando los hechos desde el punto de vista de su visión e imagen lingüística del mundo:

Ahora vivo en España, pero había vivido aquí hace unos años.

Ahora vivo en España, pero viví aquí hace unos años. [Prisma B1]

Juan vino a la estación después de que el tren había salido.

Juan vino a la estación después de que el tren salió. [ejemplo nuestro]

Ayer llegué tarde a clase porque había perdido el autobús.

Ayer llegué tarde a clase porque perdí el autobús. [ejemplo nuestro]

Ayer Juan nos mostró las fotos que había hecho en Madrid.

Ayer Juan nos mostró las fotos que hizo en Madrid. [ejemplo nuestro]

La redacción de la información gramatical de manera ambigua u opaca hace que los estudiantes interpretan esta información con “lentes” propios para su lengua materna.

## 7. CONCLUSIONES

Las diferencias tipológicas entre el español y el polaco, especialmente en lo referente a las categorías de tiempo y aspecto, demuestran claramente que ambos sistemas lingüísticos conceptualizan de forma distinta tales cuestiones como, por ejemplo, la relación temporal y aspectual.

En cuanto al tiempo verbal, el español posee un sistema biaxial con relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad orientadas respecto a dos ejes temporales, mientras que el polaco tiene un sistema

monoaxial, que no requiere formas temporales específicas para expresar relaciones de anterioridad. Esto se traduce en trece tiempos verbales en español frente a los tres del polaco, centrados en la oposición de aspectos perfectivo e imperfectivo.

En relación al aspecto, se subraya que su interpretación varía entre idiomas, y el español utiliza tanto recursos léxico-semánticos como gramaticales para expresar esta categoría. En contraste, el polaco morfológicamente marca la oposición entre aspectos perfectivo e imperfectivo para todos los verbos biaspectuales.

El análisis crítico de la información sobre selectas formas verbales observada en materiales ELE utilizados en las universidades en Polonia ha mostrado problemas específicos, como la simplificación excesiva de la información gramatical y la ambigüedad u opacidad en la explicación de ciertas cuestiones gramaticales. Dichos problemas implican la manera de entender el sistema de la lengua española por parte de los estudiantes polacohablantes. Estos últimos, guiados por la influencia del idioma polaco, tienden a interpretar la información gramatical obtenida desde el punto de vista de su lengua materna.

Teniendo presentes las necesidades específicas de los estudiantes de nivel universitario –futuros filólogos–, el reto de proporcionarles una explicación completa acerca de los aspectos gramaticales tratados resulta importante, lo cual se traduce en la necesidad de crear materiales didácticos específicos para la enseñanza académica de ELE a los aprendices polacohablantes. “[C]ada lengua, más que un espejo de la realidad es [, pues,] un particular lente para ver la realidad, un singular modo de formalizar la realidad” (Arbea 2001).

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Arbea, A. (2001). Vista de Traducción y visión de mundo. *Onomázein*, 6, pp.195–202. <https://onomazein.letras.uc.cl/index.php/onom/article/view/34739/40801>
- Bartmiński, J. (2001). O językowym obrazie świata Polaków końca XX wieku. En S. Dubisz & S. Gajda (Eds.), *Polszczyzna XX wieku. Ewolucja i perspektywy rozwoju* (pp. 27–53). Dom Wydawniczy Elipsa.
- Brzozowska-Zburzyńska, B. (2019). Visión Lingüística del mundo versus Imagen Lingüística del Mundo – algunas observaciones de tipo metodológico. *Linguistica Silesiana*, 40, 173–184. <https://doi.org/10.24425/linsi.2019.129408> (último acceso: 12.11.2023)
- Capdevila, N., González De Lucas, E., Sergio, R., & Arenas, B. (n.d.). *Enseñar español en Polonia*. [https://todoele.net/sites/default/files/atlas/21\\_atlas\\_voll\\_polonia.pdf](https://todoele.net/sites/default/files/atlas/21_atlas_voll_polonia.pdf) (último acceso: 4.11.2023)
- De Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. En Bosque, I. & Demonte, V. (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Espasa.
- El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2021*. (2021). Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 287-303. [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_21/el\\_espanol\\_en\\_el\\_mundo\\_anuario\\_instituto\\_cervantes\\_2021.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2021.pdf) (último acceso: 5.11.2023)
- El mundo estudia español 2022. Edición especial. Décimo aniversario* (NIPO: 847-22-112-8). (2022). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional, <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/26651/19/0> (último acceso: 4.11.2023)
- Macías Barrés, D. (2016). Los tiempos verbales: una cuestión de tiempo y de espacio. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1(Esp.22), pp.72–86. <https://www.redalyc.org/journal/921/92153510008/html/> (último acceso: 12.11.2023)
- Nowikow, W. (2012). La organización de los sistemas temporales del español y del polaco: análisis contrastivo de los tiempos verbales. *Studia Iberica (Studia Iberystyczne)*, 11, 119–134. <https://doi.org/10.12797/SI.11.2012.11.09>
- Nowikow, W. (2017). *Gramática contrastiva español-polaco*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Otaola Olano, C. (1988). La modalidad (con especial referencia a la lengua española). *Revista de Filología Española*, 68(1/2), pp.97-117.
- Pawlik, J. (1995): Los conceptos del aspecto verbal y de tiempo pasado en las lenguas románicas y eslavas en el caso del español y del polaco, *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, N.º 14.
- Pihler Ciglič, B. (2014). Los marcadores verbales de modalidad epistémica y su papel en el desarrollo de las competencias comunicativas. *Linguistica (Lubljana)* 54, pp.381-395. <https://doi.org/10.4312/linguistica.54.1.381-395>
- Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *El mundo estudia español 2022. Edición especial. Décimo aniversario*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/26651/19/0> (último acceso: 4.11.2023)
- Tatoj, C. (2013). La política educativa en Polonia en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras y su influencia en la situación y perspectivas del español en escuelas polacas. *Studia Iberica (Studia Iberystyczne)*, 12, 187–201. <https://doi.org/10.12797/si.12.2013.12.09> (último acceso: 12.11.2023)

# PROPUESTA DE ANÁLISIS CONTRASTIVO DE CONJUNCIONES Y LOCUCIONES CONJUNTIVAS PARA LA ENSEÑANZA A ESTUDIANTES DE ELE CON L1 JAPONÉS

MASAMICHI KAWAGUCHI

*Universidad de Osaka (Japón)*

[kawaguchi.masamichi.hmt@osaka-u.ac.jp](mailto:kawaguchi.masamichi.hmt@osaka-u.ac.jp)

REINA YANAGIDA

*Universidad Kansai Gaidai (Japón)*

[yanagidr@kansaigaidai.ac.jp](mailto:yanagidr@kansaigaidai.ac.jp)

## Resumen

El objetivo de esta investigación es enfatizar la utilidad del análisis contrastivo de los nexos adverbiales para la enseñanza de ELE al alumnado con L1 japonés. Desde nuestro punto de vista, en las aulas de ELE en Japón, no se dedica el tiempo debido a explicar su uso y lo que suelen hacer los estudiantes es memorizar los términos traducidos al japonés que se consideran “equivalentes”. Si bien la traducción es eficaz en la enseñanza de lenguas, también es posible que provoque errores por transferencia lingüística. Para evitar estos errores, lo importante es dilucidar y comprender con precisión las similitudes y diferencias entre el término en cuestión en español y su equivalente en japonés. A partir de este planteamiento, como estudio de caso, hemos realizado un análisis contrastivo desde el punto de vista semántico-pragmático entre el nexo causal *ya que* en español y su presunto equivalente en japonés (*-karaniwa* y *-nodakara*). Hemos descrito sus puntos en común y diferencias con el fin de aplicar el mismo tipo de análisis a otros conectores adverbiales.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la presente investigación, trataremos la enseñanza de las conjunciones y las locuciones conjuntivas a los estudiantes de ELE con L1 japonés, ya que los elementos pertenecientes a esta categoría no suelen ser explicados de forma satisfactoria en las aulas de ELE en Japón, cuando son de vital importancia a la hora de crear unidades lingüísticas adecuadas y coherentes tanto a nivel oracional como a nivel textual.

Para empezar, delimitaremos el objeto de nuestra investigación. En primer lugar, las conjunciones se dividen en dos grandes grupos, que son las coordinantes y las subordinantes. Y en las subordinantes, a su vez, se distinguen dos clases: en la primera se encuentran las que introducen una cláusula sustantiva, es decir, *que* (1) y *si* (2). La segunda clase es de las que introducen las subordinadas llamadas tradicionalmente “adverbiales” (3-6). A esta categoría, pertenecen las causales, condicionales, concesivas, temporales, etc. (RAE y ASALE, 2011, pp. 170-171).

(1) Creo que es la hora. (RAE y ASALE, 2011, p. 170, el subrayado es nuestro)

(2) Nadie sabe si vendrá. (Ibid., el subrayado es nuestro)

(3) [condicional] Si tienes tiempo, ven. (Ibid., el subrayado es nuestro)

(4) [causal] Lo creo porque tú lo dices. (Ibid., el subrayado es nuestro)

(5) [concesiva] Aunque vive lejos, viene caminando. (Ibid., el subrayado es nuestro)

(6) [temporal] Luego que lo examinó, regresó a casa. (Ibid., el subrayado es nuestro)

Este trabajo se centra en las conjunciones y locuciones conjuntivas que encabezan subordinadas adverbiales, que de ahora en adelante llamaremos “nexos adverbiales” con el propósito de no repetir “las conjunciones y locuciones conjuntivas”. Nos fijaremos en los nexos adverbiales porque consideramos que no se presta la debida atención a sus usos en las clases de ELE en Japón, como demostraremos más adelante.

En cuanto a la distinción entre las conjunciones y los conectores discursivos, como afirma Portolés (2001, pp. 51-52), entre otros, a veces no es fácil la distinción de estas dos clases, por lo que no entramos en dicha distinción en esta investigación.

Dada esta circunstancia, en este trabajo pretendemos proponer una mejor manera de explicar los usos de los nexos adverbiales a los aprendices con L1 japonés. La estructura del artículo es la siguiente: en el apartado

1, expondremos la actualidad de la enseñanza de dichos elementos en las clases de español en Japón; y en el apartado 2, como estudio de caso, contrastaremos el español y el japonés con respecto a uno de los nexos adverbiales y especificaremos sus semejanzas y diferencias con el fin de elaborar una mejor descripción destinada a los hablantes japoneses.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

### 2.1. Situación de la enseñanza de los nexos adverbiales en las clases de ELE en Japón

En este apartado, resumiremos las formas más comunes en Japón de tratar los nexos adverbiales, haremos algunas observaciones sobre ellas, y seguidamente, abordaremos el estado de la cuestión.

En los manuales de gramática española publicados en Japón, la mayor parte de los nexos adverbiales aparecen en los capítulos del modo subjuntivo, es decir, en las últimas páginas del libro, excepto el causal *porque* y los temporales *cuando* y *mientras*. La razón por la que estos tres se adelantan, aunque sin mucha explicación, es que probablemente *porque* no causa prácticamente ningún problema con respecto al uso de los modos, y que *cuando* y *mientras* son casi imprescindibles para la explicación del pretérito perfecto simple y el imperfecto. En cuanto al resto de los nexos adverbiales, debido a que se presentan junto con el modo subjuntivo, el foco de la explicación se pone en el uso de los modos, y no se le presta la debida atención al valor de cada nexo. Dada esta situación, lo que hacen los estudiantes es memorizar los términos que se consideran “equivalentes” en japonés, sin tener en cuenta posibles discrepancias.

Pero no insistimos en que se deba eliminar de las aulas la traducción a la L1 sino más bien en que es mejor aprovecharla, especialmente si se trata de una clase monolingüe. Kawaguchi (2020), en su encuesta sobre la traducción en las aulas de ELE, preguntó a un grupo de estudiantes y docentes de español “¿Cree usted que tiene sentido hacer traducción en clases de español?” y más del 90% seleccionaron la opción “Lo creo firmemente” o “Lo creo más o menos”. Algunos estudiantes encuestados comentaron que la traducción facilita la comprensión y algunos docentes la consideraron útil para saber si sus alumnos entienden o no (Kawaguchi, 2020, p. 509). Teniendo en cuenta esta perspectiva, la traducción tiene ciertas ventajas.

Sin embargo, la simple memorización de términos traducidos como la mencionada arriba puede provocar errores por transferencia lingüística. Acabamos de señalar la ventaja de la traducción en el aula pero, desde el punto de vista de uso práctico, es preciso que los estudiantes tengan un conocimiento minucioso de las similitudes y las diferencias entre la L1 y L2, como se resume en el siguiente fragmento de Santiago Guervós y Fernández González (2017, p. 275):

Cada lengua categoriza la realidad de una manera y, en consecuencia, las palabras y los significados son parcialmente coincidentes y parcialmente divergentes entre ellas. A pesar de que los aprendices de L2/LE creen ingenuamente que lo único que tienen que hacer es volver a etiquetar el mundo con nombres distintos, los ejemplos de la diferente lexicalización, esto es, la diferente segmentación de ese mundo en palabras, son muy frecuentes.

(Santiago Guervós y Fernández González, 2017, p. 275)

Dicho de otro modo, los estudiantes han de saber hasta qué punto funciona la traducción literal.

### 2.2. Justificación metodológica

Con respecto a la metodología, ya que se trata de una comparación de una forma española y otra equivalente en japonés, vamos a realizar un análisis contrastivo entre las dos lenguas. Es cierto que la aplicación del análisis contrastivo a la enseñanza de lenguas ha recibido críticas en la historia de la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas<sup>1</sup>, pero este estudio parte del hecho de que unas formas lingüísticas concretas son entendidas como equivalentes a otras de la lengua meta y analizamos su validez, por lo cual consideramos que este método es adecuado.

Por otra parte, se trata de un estudio descriptivo. Como estudio de caso, escogemos un nexo español y lo contrastamos desde distintos aspectos, tanto sintácticos como semántico-pragmáticos con el fin de especificar sus similitudes y diferencias. Enumeramos las características del nexo español escogido y su “equivalente” basándonos en las explicaciones en distintas gramáticas y publicaciones de cada idioma.

Para la selección de las expresiones equivalentes en japonés, consultamos los principales diccionarios español-japonés y las principales gramáticas españolas publicadas en japonés. Miramos cómo se traducen los nexos en cada obra y hacemos una tabla a modo de resumen.

Antes de entrar en materia, quisiera destacar que nuestra intención no es la de criticar las obras publicadas en Japón. Como mencionan Santiago Guervós y Fernández González en el fragmento citado en el subapartado anterior, es inevitable una cierta discrepancia en el proceso de traducción de un idioma a otro.

<sup>1</sup> Véase Ellis (2008, p. 359 y ss.) para el detalle.

Lo que pretendemos es ofrecer información complementaria al contenido de dichas obras para el bien de los alumnos japoneses de español.

### 3. ESTUDIO DE CASO

En este apartado, como estudio de caso, seleccionamos un nexos español y lo contrastamos con su equivalente en japonés. El nexo elegido es “*ya que*”. Las razones por las que lo hemos escogido son las siguientes: primero, porque se trata de un nexo causal. Es indiscutible que la presentación de la causa es fundamental para crear un discurso coherente y persuasivo, y, además, tal y como hace notar Galán Rodríguez (1995, p. 138), la anteposición de una cláusula causal “‘suaviza el terreno’ antes de hacer una propuesta”, es decir, puede desempeñar incluso un papel cortesiológico. Segundo, según nuestra búsqueda en el corpus CAES (Corpus de aprendices de español), los estudiantes japoneses tienden a usar casi exclusivamente el nexo *porque* para la expresión de causa.<sup>2</sup> Acabamos de exponer la importancia de las expresiones causales y, por ello, sería igual de importante que los aprendices japoneses de ELE aprendiesen a manejar otro nexo causal que es bastante frecuente también en el habla de los hablantes nativos. Tercero, porque este nexo tiene unas restricciones complejas con respecto a *porque*, que demostraremos en los apartados siguientes y puede causar problemas para los aprendientes. Por añadidura, cabe señalar la posibilidad de que es aún más costoso para los japoneses, dada la diferencia lingüística entre español y japonés: mientras que *ya que* puede ocupar tanto la primera posición como la segunda, la causal suele anteponerse a la principal según el orden básico de las cláusulas en japonés. Por último, porque su significado es relativamente amplio. Nos parece que los nexos con un significado muy concreto o muy abstracto no tienden a causar mucho problema porque los términos equivalentes en japonés serán igual de concretos o abstractos y no se observa mucha discrepancia. Por lo tanto, consideramos que los más problemáticos son los que se encuentran en el medio de los dos extremos.

Sin embargo, a pesar de todo lo mencionado arriba, en las aulas de ELE en Japón, este nexo no se explica en detalle o ni siquiera aparece en los manuales. En este sentido, opinamos que este nexo es digno de ser investigado.

En el subapartado que sigue, examinamos *ya que* y su expresión correspondiente en japonés.

#### 3.1. El nexo causal *ya que* y su equivalente en japonés

En 2.1, contrastamos el nexo causal *ya que* y su equivalencia en japonés. A continuación mostramos el resultado de la consulta bibliográfica para saber cuál es la forma que se considera más parecida a *ya que* en japonés.

**Tabla 1.** Términos japoneses propuestos como equivalentes a *ya que* en diccionarios y gramáticas españolas publicados en Japón.

Miyagi y Yamada (1999)	[razón obvia] ... <i>suru (dearu) karaniwa</i>
Takagaki (2007)	... <i>kara (niwa), ...tokini, ...nanode</i>
Yamada et al. (2015)	[razón obvia] ... <i>suru (...dearu) karaniwa</i>
Ueda (2011)	... <i>toiukotonara, ...nodakara</i>
Hiroyasu (2016)	... <i>nanode</i>

Entre los diccionarios y gramáticas consultados, se encontraron distintas traducciones japonesas de *ya que*, como se muestra en la Tabla 1. Estos elementos son añadidos a una cláusula subordinada, la cual, a su vez, en principio, se coloca delante de la principal tal y como se observará en los ejemplos en japonés a lo largo del presente artículo. Aunque el orden inverso de las cláusulas es posible, es marcado y no es tan frecuente como en español. Como se aprecia en la tabla, tres de las cinco obras adoptan la expresión *-karaniwa*. Por tanto, hacemos principalmente la comparación del nexo *ya que* y *-karaniwa* en el supuesto de que esta sea la expresión japonesa más común como equivalente a aquel. Asimismo, mencionamos la forma *-nodakara*<sup>3</sup> (Ueda, 2011) también, en vista de que posee un valor muy similar al de *-karaniwa* y lo consideramos digno de ser analizado.

Con respecto al resto de las formas, *-tokini*, que menciona Takagaki (2007) y *-toiukotonara* de Ueda (2011), tienen un valor temporal y condicional, respectivamente. Sería posible que existieran contextos donde estos términos sean adecuados, pero serán limitados y, desde el punto de vista práctico, no nos parece muy útil considerarlos correspondientes a *ya que*. *-nanode* (Takagaki, 2007; Hiroyasu, 2016) es una de las partículas

<sup>2</sup> En el corpus CAES, al buscar *porque* y *ya que* dentro de los textos escritos por los japoneses y sin especificar ninguna otra condición, se encuentran 426 casos de *porque*, mientras que aparecen tan solo 10 casos de *ya que* (Consulta: 04/03/2024). Por otra parte, si realizamos la misma búsqueda en el CORPES XXI (Consulta: 04/03/2024), se registran 543139 y 112710, respectivamente. Es obvio que la proporción de estos dos elementos es completamente diferente entre los aprendices japoneses de ELE y los hablantes nativos de español.

<sup>3</sup> El término traducido exacto que propone Ueda (2011) no es *-nodakara* sino *-nanodakara*. Pero *na* pertenece a la palabra a la que se agrega *-nodakara* y la forma más común que suele tratarse en las gramáticas japonesas es *-nodakara*, por lo que analizaremos *-nodakara* en este artículo también.

causales prototípicas y neutras, por lo que nos parece demasiado amplio en comparación con *ya que*. En la gramática de Fukushima y Romero (2021), una de las gramáticas españolas más importantes publicadas en Japón, no se especifica de manera clara el término japonés equivalente a *ya que* y es por eso por lo que no la hemos citado en la Tabla 1, pero el ejemplo que aparece en la parte correspondiente está traducido con la forma *-kara*.

### 3.2. Características de *ya que*

En 2.2, en primer lugar, enumeramos las características del nexo *ya que*. La más fundamental es que, como nexo causal, en principio introduce un hecho real o, al menos, un contenido que el hablante categoriza como real, lo cual lo diferencia de los nexos condicionales.

Otra de sus características tiene que ver con la relación entre la cláusula subordinada y la principal. Varios autores dividen las cláusulas causales en dos grandes clases: las no explicativas y las explicativas. El nexo *ya que* introduce únicamente causales explicativas (Borrego, 2013, p. 225; Galán Rodríguez, 1999, p. 3619). Estas se emplean para “justificar lo que se dice o el motivo por el que se dice” (Borrego, 2013, p. 225) y una de sus características destacadas es que el contenido de la cláusula principal (la que expresa el efecto) es una información nueva, mientras que el de la subordinada puede ser nuevo o conocido. Este rasgo es importante en nuestro análisis como veremos más adelante.

(7) (causal no explicativa)

Estudio español porque me lo exigen en el trabajo. (Borrego, 2013, p. 226)

(8) (causal explicativa)

Ya que estás aquí [información compartida], me gustaría hablar contigo un momento [información nueva]. (Borrego, 2013, p. 233)

El ejemplo (7) sería la respuesta a una pregunta como “¿por qué estudias español?”, por lo tanto, “estudio español” es una información conocida y “me lo exigen en el trabajo” es una información nueva para el interlocutor. Por otra parte, en (8), a diferencia de (7), el contenido de la cláusula principal es información nueva y el de la subordinada es información conocida y funciona como explicación de la petición realizada en la principal.

Otro rasgo, que consideramos el más importante, es el que mencionan García Santos (1993), Galán Rodríguez (1999) y Borrego (2013):

[...] **ya que, puesto que**, etc.[...] no indican el motivo, sino una “circunstancia que favorece la realización de algo”. (García Santos, 1993, p. 110)

[...] introducen un hecho entendido como una circunstancia que favorece o posibilita la realización de una acción determinada. (Galán Rodríguez, 1999, p. 3619)

Con frecuencia, sobre todo cuando se trata de *ya que*, este contenido no se interpreta exactamente como una causa, sino como una circunstancia conocida que favorece el efecto del que se informa, o bien el propio acto de enunciarlo.

(Borrego, 2013, p. 233)

Estos autores han empleado el verbo “favorecer” para explicar la particularidad de este nexo. Esta explicación nos parece un poco confusa pero, según nuestra interpretación, el contenido de la cláusula subordinada es aprovechable<sup>4</sup> para el acto verbal realizado en la principal. En el caso de (8), el hablante pide una conversación aprovechando que el interlocutor está en el mismo lugar. Este matiz es el que diferencia *ya que* de *porque*.

En relación con la característica que acabamos de mencionar, hay una restricción en la cláusula principal. Borrego (2013, p. 234) afirma que “estas partículas [Nota del autor: *ya que* y *puesto que*] no se utilizan cuando lo que se justifica es una simple descripción<sup>5</sup>” y señala que una oración como la siguiente no es admisible.

(9) \*Ya que era medianoche, el supermercado estaba cerrado.

(Borrego, 2013, p. 234)

Esta restricción en la cláusula principal se atribuye al hecho de que el nexo *ya que* se emplea de manera exclusiva en las causales explicativas, en las que expresa el motivo de lo dicho en la cláusula principal (Borrego, 2013, p. 225). Por último, nos gustaría referirnos al uso “retórico”, señalado por Matte Bon (1995):

<sup>4</sup> De hecho, Borrego (2013, p. 233) emplea el verbo “aprovechar” para la paráfrasis de una oración de *ya que*.

<sup>5</sup> Borrego (2013, p. 234) agrega que es posible su uso “si aparecen las ideas de decisión, impulso o voluntad”.

A veces, en los razonamientos o al tratar de convencer a alguien de algo, se usa **ya que** o **puesto que** para presentar argumentos que explican las conclusiones a las que se quiere llegar [...] Se trata de un recurso retórico utilizado con frecuencia para ser más convincente: consiste en presentar informaciones nuevas como algo evidente para todos, sabido por todos.

(Matte Bon, 1995, pp. 223-224, el subrayado es nuestro)

(10)

En estos casos no se puede usar el subjuntivo, ya que el subjuntivo sirve para referirse, sin informar, a la relación sujeto predicado.

(Matte Bon, 1995, pp. 224, el subrayado es nuestro)

Este uso es particular por el hecho de que se presenta una información nueva como si fuera una conocida en la cláusula subordinada.

### 3.3. Contraste de *ya que* y *-karaniwa*

En este subapartado, pasamos a la comparación de *ya que* y su equivalente japonés, *-karaniwa*, que veremos que expresa la idea de *ya que* hasta cierto punto, pero tiene algunas limitaciones.

#### 3.3.1. Características en común.

*Ya que* y *-karaniwa* tienen varias características en común. La más destacada es que *-karaniwa*, como mencionan varios autores, expresa una relación de causa y efecto “indefectible” entre las dos cláusulas (Shioiri, 1992, p. 65; NINJAL, 2001, p. 90), es decir, se presupone que cuando se da lo expresado en la cláusula subordinada, lo más esperable es que se dé lo expresado en la principal también. Esto nos hace recordar la opinión de García Santos y Galán Rodríguez. Como hemos mencionado, esta última autora opina que “introducen un hecho entendido como una circunstancia que favorece o posibilita la realización de una acción determinada” (Galán Rodríguez, 1999, p. 3619). Esta idea y la de “relación de causa y efecto indefectible” son similares, porque si un hecho favorece o posibilita la realización de una acción, sería justamente porque existe una relación de causa y efecto bastante sólida. Por consiguiente, podemos concluir que las dos formas lingüísticas en los dos idiomas comparten esta característica. Por ejemplo, las oraciones (11) y (12) son traducibles al japonés con *-karaniwa* sin ningún problema. Especialmente, en (12) aparece la palabra “tanto”, que refleja el alto grado, en este caso, de preocupación, lo cual implica aumentar todavía más la probabilidad de realización del contenido de la oración principal<sup>6</sup>.

(11)

Es. Ya que he venido aquí, me voy a la selva. Jap. Koko e kita-karaniwa janguru e ikutsumorida.

(El reencuentro salvaje en Costa Rica de El Twanguero con la guitarra española, *rtve*, 28/04/2022, la traducción japonesa y el subrayado son nuestros)<sup>7</sup>

(12)

Es. [...] quizá deberías empezar por entender que la salud de una persona viene determinada por muchos factores y que precisamente recibir un trato discriminatorio y violento como el tuyo puede desencadenar serios problemas de salud mental que, a su vez, pueden reflejarse en el estado físico. Ya que te preocupa tanto, deberías tener todo esto en cuenta, ¿no te parece?

Jap. (Traducción de la parte subrayada) [...] Sokomade shimpai suru-karaniwa korera subete o kouryosuru hitsu-you ga arunjanai.

(CORPES XXI, la traducción y el subrayado son nuestros)<sup>8</sup>

Otro aspecto que *-karaniwa* comparte con *ya que* es que se emplea en una causal explicativa. Una cláusula con *-karaniwa* no es posible como respuesta a una oración interrogativa en la que se pregunta la causa:

(13)

Jap. Naze supeingo o benkyou surunodesuka. - #Supein ni sumitai-karaniwa supeingo o benkyou surundesu.

(¿Por qué estudias español? – Estudio español porque quiero vivir en España).

<sup>6</sup> En cuanto al uso de *-karaniwa*, Shioiri (1995, p. 518) indica que en su cláusula subordinada tiende a aparecer una expresión que denota un grado elevado, lo cual encaja con este ejemplo.

<sup>7</sup> <https://www.rtve.es/television/20220428/twanguero-entrevista-carreteras-secundarias-volumen-dos-costa-rica-selva/2343200.shtml> (Consulta: 18/08/2023)

<sup>8</sup> Consulta: 19/08/2023

Por lo tanto, se puede considerar que el término *-karaniwa* es adecuado como traducción japonesa de *ya que* con respecto a los dos aspectos que acabamos de exponer. En este último aspecto, la forma *-karaniwa* tiene una restricción en la cláusula principal similar a la mencionada en el apartado anterior sobre *ya que*: que no es adecuado cuando el contenido de la cláusula principal es una simple descripción. Shioiri (1995, p. 517) indica que lo menos apropiado en la cláusula principal de *-karaniwa* es el predicado en la forma *-ta*, que es una marca del pasado, esto es, una descripción de un hecho<sup>9</sup>.

### 3.3.2. Características diferenciales.

Cabe señalar también algunas diferencias entre las dos formas. La primera restricción es que, aunque no encontramos esta información en ninguna de las obras consultadas -quizá porque es obvio-, en la cláusula de *-karaniwa* viene exclusivamente una información conocida, mientras que *ya que* admite una información nueva también. Por consiguiente, las oraciones donde *ya que* introduce una información nueva no son traducibles al japonés con *-karaniwa*. En los dos ejemplos siguientes, la cláusula de *ya que* se coloca detrás de la principal, lo cual significa en principio que es una información nueva (Borrego, 2013, p. 226):

(14)

Es. Recomendamos tomar un descanso de por lo menos 4 días aquí, ya que es necesario aclimatarse por lo menos un día [...]

Jap. \*Saitei ichinichi wa karada o narasu hitsuyou ga aru-karaniwa, sukunakutomo yokka no kyusoku o torukoto o susumemasu.

(CORPES XXI, la traducción y el subrayado son nuestros)<sup>10</sup>

(15)

Es. [...] el pasajero se queja de dolor en sus piernas. Esto es poco sorprendente, ya que han estado sentados con sus piernas flexionadas en las rodillas por muchas horas [...]

Jap. \*Hiza o orimagete suwatteita-karaniwa, soremo muri wa arimasen.

(CORPES XXI, la traducción y el subrayado son nuestros)<sup>11</sup>

Por esta misma razón, el uso retórico al que alude Matte Bon es imposible con *-karaniwa*. El ejemplo de Matte Bon es el siguiente:

(10)

En estos casos no se puede usar el subjuntivo, ya que el subjuntivo sirve para referirse, sin informar, a la relación sujeto predicado.

(Matte Bon, 1995, pp. 224, el subrayado es nuestro)

De acuerdo con este autor, este uso “consiste en presentar informaciones nuevas como algo evidente para todos, sabido por todos” (Matte Bon, 1995, p. 224), lo cual no encaja con *-karaniwa*, que solamente lleva una información conocida.

Otra diferencia se hace nítida a través de la observación de los casos en los que aparece una petición o una orden en la cláusula principal de una construcción con *ya que* (16-17). Resulta interesante que, en japonés, *-karaniwa*, al menos en los casos de orden o petición, puede sonar como una crítica o una amenaza. En los ejemplos (16) y (17), hemos traducido *ya que* como *-karaniwa* y hemos dejado la cláusula principal como una orden neutra o una petición neutra, respectivamente. Estas oraciones traducidas parecen ligeramente innaturales, porque los matices que dan la cláusula subordinada y la principal no coinciden.

(16)

Es. Ya que vas a salir, llévate la basura.

Jap. ?Dekakeru-karaniwa, gomi o motteitte.

(Borrego, 2013, p. 233, la traducción es nuestra)

<sup>9</sup> Shioiri (1995) no afirma que la forma del presente sea inadecuada, ya que las formas del presente pueden expresar, además de una descripción, una voluntad del hablante, y en tal caso, el uso de *-karaniwa* sí es posible.

<sup>10</sup> Consulta: 20/08/2023

<sup>11</sup> Consulta: 20/08/2023



(17)

Es. Ya que vas a llevar el coche, podías acercarme a casa.

Jap. ?Kuruma de iku-karaniwa, ie made okuttekeruru.

(Borrego, 2013, p. 234, hemos sustituido *puesto que* por *ya que*)

En la oración japonesa del ejemplo (16), al escuchar la cláusula subordinada, imaginamos que seguirá una expresión que sea idónea para una crítica a la persona que está intentando salir sin llevar la basura: por ejemplo, la partícula *-yo* (“gomi o motteiteyo”). En (17), a su vez, suponemos que la petición que sigue suena como si estuviera amenazando al interlocutor para que no pudiera rechazarla. En estos casos, en japonés se prefiere la partícula condicional *-nara* en lugar de la causal *-karaniwa*:

(16')

Dekakeru-nara, gomi o motteite.

(Si vas a salir, llévate la basura).

(17')

Kuruma de iku-nara, ie made okuttekeruru.

(Si vas a llevar el coche, podías acercarme a casa).

En estos mismos contextos, una cláusula condicional sería posible en español también. Son equivalentes a “si vas a salir...” y “si vas a llevar el coche...”, respectivamente. En la Tabla 1, hemos visto que Ueda (2011) incluye *-toiukotonara* como un término traducido al japonés de *ya que*. Es posible que el autor tuviera en cuenta un contexto como este.

Lo que nos llama la atención es que, en japonés, es preferible el empleo de una condicional en un contexto como este, siempre que uno no tenga la intención de criticar o amenazar al interlocutor, mientras que en español tanto una causal como una condicional son aceptables, aunque con la diferencia fundamental de dichas clases de oraciones. Esta discrepancia podría atribuirse tanto a la diferencia del ámbito de la modalidad imperativa como a la tendencia en japonés a no afirmar los asuntos del interlocutor, pero no entraremos más en este tema en el presente trabajo.

A partir de la observación de los datos que acabamos de exponer, se deduce que *-karaniwa*, en comparación con *ya que*, es una forma que pone más énfasis en la relación de causa y efecto presupuesta. Basándonos en las explicaciones dadas en los dos idiomas, concluimos que tanto con *ya que* como con *-karaniwa* se presupone una relación de causa y efecto indefectible. Sin embargo, son diferentes en si dicha relación de causa y efecto se enfatiza o no, dicho de otro modo, en si dicha relación se transmite al oyente de forma activa o no. Una prueba de este análisis sería el ejemplo (18), totalmente aceptable en japonés, aunque aparezca una orden en la cláusula principal:

(18)

Es. Y ya que estas [sic] por la zona, no te pierdas la Cripta de la Catedral.

Jap. Kono chiiki ni iru-karaniwa, daiseidou no chikareihaidou o minogasanaidekudasai.

(9 visitas no típicas y alternativas en Madrid, *Viajeros ¡A viajar!*, 21/02/2023, la traducción y el subrayado son nuestros)<sup>12</sup>

Esta diferencia se puede atribuir a que, en (18), lo expresado en la principal parece una orden, pero en realidad se trata de una recomendación y es favorable para el oyente. En una situación como esta, el énfasis en la relación de causa y efecto presupuesta tiene un efecto positivo. De manera análoga, el uso de *-karaniwa* era aceptable en (12), que reproducimos aquí como (19), donde aparece un consejo en la cláusula principal. Es aceptable porque, en este contexto, el oyente de este mensaje es una persona que no tiene en cuenta “todo esto” y el hablante está intentando convencerle para que lo haga, por lo cual es conveniente enfatizar como argumento la relación de causa y efecto presupuesta con la forma *-karaniwa*.

(19) (=12))

Es. [...] quizá deberías empezar por entender que la salud de una persona viene determinada por muchos factores y que precisamente recibir un trato discriminatorio y violento como el tuyo puede desencadenar serios problemas de salud mental que, a su vez, pueden reflejarse en el estado físico. Ya que te preocupa tanto, deberías tener todo esto en cuenta, ¿no te parece?

<sup>12</sup> <https://www.viajerosaviajar.com/visitas-alternativas-madrid/> (Consulta: 20/08/2023)

Jap. (Traducción de la parte subrayada) Sokomade shimpai suru-karaniwa korera subete o kouryosuru hitsuyou ga arunjanai.

(CORPES XXI, la traducción y el subrayado son nuestros)<sup>13</sup>

En este subapartado, hemos contrastado el nexos causal español *ya que* y su forma equivalente japonesa *-karaniwa*, y hemos especificado algunos puntos en común y diferencias. El análisis contrastivo de las dos formas nos ha permitido comprobar que la traducción japonesa *-karaniwa* tiene cierta utilidad en la explicación del significado del nexos causal *ya que* al alumnado japonés, especialmente para que entienda la relación de causa y efecto indefectible que subyace, pero también existen diferencias que han de ser comprendidas.

### 3.4. Contraste con la forma *-nodakara*

Por último, examinamos brevemente la semejanza entre *ya que* y la forma *-nodakara* en japonés. Tal y como hemos mencionado, *-nodakara* tiene un valor muy parecido al de *-karaniwa* y son intercambiables con una frecuencia bastante alta (Maeda, 2009, p. 175). En realidad, todos los ejemplos de *ya que* citados a lo largo de este trabajo son traducibles al japonés como oración de *-nodakara*, excepto los casos en los que el contenido de la cláusula subordinada es información nueva. Por razones de limitación de espacio, no es posible discutir esta forma con minuciosidad, por lo cual nos limitamos a indicar algunas ventajas de relacionar el uso de *ya que* con el de *-nodakara* en las aulas de ELE para los hablantes japoneses.

Primero, se supone que *-nodakara* es una expresión más familiar para los alumnos japoneses que *-karaniwa*, dado que es mucho más frecuente en el habla cotidiana. Si bien es cierto que puede sonar levemente coloquial, creemos que tiene algunas ventajas que lo compensan. Segundo, esta forma es más apropiada al expresar un matiz de reproche<sup>14</sup>. Por ejemplo, las oraciones siguientes de Borrego (2013, p. 234) se traducirían mejor con *-nodakara* que con *-karaniwa*:

(20)

Es. Ya que no trabajas, al menos podrías no estorbar. (Borrego, 2013, p. 234)

Jap. Hatarakanai-nodakara, semete jama shinaidekureru.

(21)

Es. Ya que no viene nunca, por lo menos escriba. (Ibid.)

Jap. Mattaku konai-nodakara, semete tegami o kaitekudasai.

En estas situaciones, el hablante critica al oyente, quien, dado el hecho de la cláusula subordinada, debería realizar lo expresado en la cláusula principal, pero no lo hace. Este uso es idéntico al que describe Noda (1997, p. 185) sobre *-nodakara*. Tercero, se admite la posposición de la cláusula principal a la subordinada con *-nodakara*, lo cual no sería muy natural con *-karaniwa*. Esta característica posibilita mantener el matiz y la estructura informativa que poseen los enunciados en español en los que la cláusula subordinada introducida por *ya que* aparece en la segunda posición. En los casos siguientes, la cláusula principal aparece primero y le sigue la subordinada, tanto en español como en japonés, lo cual contribuye al mantenimiento de la estructura informativa y el matiz en los dos idiomas.

(22)

Es. [...] lo importante era que tú estuvieras allí en un día tan especial para él y para su futura mujer, a quien no terminas de aguantar, lo cual no es más que un mal menor ya que no eres tú quien va a casarse con ella.

Jap. (Traducción de la parte subrayada) Sore wa taishita kotojanaiyo, kimi ga kanojo to kekkon surunjanai-nodakara.

(CORPES XXI, la traducción y el subrayado son nuestros)<sup>15</sup>

(23)

Es. Te recomiendo que te detengas un momento para [...] analizar el trabajo que llevas realizado, ya que tú eres el único protagonista y debes valorarte, [...].

Jap. Yattekita shigoto o mitsumenaosutameni sukoshi tachidomarukoto o susumeruyo, kimi ga yuiitsu no shuyakudeatte, jibun o hyouka shinaitoikenai-nodakara.

(CORPES XXI, la traducción y el subrayado son nuestros)<sup>16</sup>

<sup>13</sup> Consulta: 19/08/2023

<sup>14</sup> Téngase en cuenta que el matiz de reproche que mencionamos aquí es de la misma clase que el que hemos señalado para los ejemplos (16) y (17). Pero, con *-nodakara*, es mucho más natural y común que con *-karaniwa*.

<sup>15</sup> Consulta: 19/11/2023

<sup>16</sup> Consulta: 19/11/2023

Hemos enumerado algunas ventajas de introducir la forma *-nodakara* en la explicación del uso de *ya que*, pero aún sigue siendo difícil cubrir los casos con una información nueva en la cláusula subordinada<sup>17</sup>. Por tanto, resulta que no hay medida para el uso retórico mencionado por Matte Bon (1995, pp. 223-224) como el ejemplo (10).

En conclusión, *-nodakara* completa algunas de las desventajas de *-karaniwa*, aunque tampoco es impecable. En el apartado 2, hemos contrastado el nexos *ya que* en español y *-karaniwa* en japonés, y, asimismo, hemos observado algunas ventajas de la forma japonesa *-nodakara* como equivalente de *ya que*. Teniendo en cuenta las ventajas de *-nodakara*, opinamos que acaso sea mejor relacionar esta forma con el valor de *ya que* en español.

Para terminar este apartado, nos gustaría reflexionar brevemente acerca de la forma de aplicar el conocimiento mostrado a lo largo del presente artículo a la práctica en el aula. En la primera fase, ya que casi todos los estudiantes comparten el japonés como L1 en las aulas de ELE en Japón, haríamos que se fijaran en las expresiones causales en dicho idioma. Presentaríamos unas oraciones con *-kara* o *-node*, que son expresiones causales prototípicas en japonés, y las que contienen *-karaniwa* o *-nodakara*, para que se dieran cuenta de las diferencias tratadas en el presente apartado. Luego, en la segunda fase, les explicaríamos que estas diferencias se manifiestan en español aproximadamente por la distinción entre *porque* y *ya que* con unos ejemplos también, aunque se observan algunas excepciones como las que acabamos de comentar.<sup>18</sup>

El análisis en este trabajo ha sido un estudio de caso y nuestra propuesta es que se realicen estudios contrastivos similares sobre diferentes nexos adverbiales también, ya que, a pesar de su importancia, los análisis de esta clase nos parecen escasos.

#### 4. CONCLUSIÓN

En la presente investigación, como estudio de caso, hemos comparado el nexos causal español *ya que* y su forma equivalente japonesa *-karaniwa*, con el fin de ejemplificar una mejor manera de explicar el uso de los nexos adverbiales a los estudiantes con L1 japonés. Las conclusiones a las que hemos llegado son las siguientes:

- A la hora de explicar el uso del nexos *ya que* a los alumnos japoneses, emplear la traducción japonesa *-karaniwa* es útil para que se den cuenta de la relación de causa y efecto indefectible que subyace en las oraciones causales expresado con dicho nexos.
- Pero existen diferencias con respecto a la estructura informativa y el énfasis que se pone a dicha relación de causa y efecto.
- Es posible que la forma *-nodakara* sea más adecuada para la explicación del valor de *ya que*.
- Desde un punto de vista más amplio, es preciso mostrar de manera clara los puntos en común y discrepancias entre el nexos que se intenta enseñar y su equivalente en la L1 de los aprendices.
- Como hemos comentado, nuestra propuesta es que se hagan análisis parecidos sobre otros nexos adverbiales. Sería un trabajo interminable si se realizaran estudios como este con las clases abiertas de palabras como sustantivo, adjetivo, etc., pero con las clases cerradas como las conjunciones, sería posible y es indudable que sería de mucha ayuda tanto a los docentes como a los estudiantes. Esta tarea la dejaremos para las futuras investigaciones.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

- Borrego Nieto, J. (Dir.). (2013). *Gramática de referencia para la enseñanza de español –La combinación de oraciones*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Fukushima, N. y Romero Díaz, J. (2021). *Shousetsu supeingo bumpou* [Gramática de la lengua española: usos y ejemplos]. Hakusuisha.
- Galán Rodríguez, C. (1995). Las oraciones causales: propuesta de clasificación. *Anuario de estudios filológicos*, 18, 125-158.
- Galán Rodríguez, C. (1999). La subordinación causal y final. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (3, Capítulo 56, pp. 3597-3642). Espasa-Calpe.
- García Santos, J. F. (1993). *Sintaxis del español -Nivel de perfeccionamiento*. Santillana-Universidad de Salamanca.

<sup>17</sup> En la opinión de Noda (1997, pp. 178-179), no es imposible que aparezca una información nueva en la cláusula de *-nodakara*, pero hay restricciones y no es adecuado al uso retórico en cuestión.

<sup>18</sup> Esta idea de observar la L1 en primer lugar está basada en la opinión de Otsu (2010, 2012). Aunque la propuesta de este autor está destinada a la enseñanza de gramática inglesa, es aplicable sin ningún problema a la de gramática española también, e incluso, a nuestro modo de ver, puede ser preferible en función del objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

- Hiroyasu, Y. (2016). *Korenara wakaru supeingo bumpou: nyuumon kara joukyuu made* [Gramática española accesible]<sup>19</sup>. Editorial NHK.
- Hiroyasu, Y. (2020). Una propuesta de gramática pedagógica: La clase en L2 de profesores no nativos. En P. Taboada-de-Zúñiga Romero et al. (Eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp. 427-442). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Kawaguchi, M. (2020). La traducción como herramienta en el aula de ELE: una reflexión de un profesor no nativo (japonés) de español. En P. Taboada-de-Zúñiga Romero et al. (Eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp. 499-512). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Maeda, N. (2009). *Nihongo no fukubun: joukenbun to genin, riyuubun no kijutsuteki kenkyuu* [Oraciones compuestas en japonés: investigación descriptiva sobre las oraciones condicionales y causales]. Editorial Kurosio.
- Matte Bon, F. (1995). *Gramática comunicativa del español* (2). Edelsa.
- Miyagi, N. y Yamada, Y. (Dir.). (1999). *Gendai supeingo jiten Kaiteiban* [Diccionario del español actual, Nueva edición]. Hakusuisha.
- National Institute for Japanese Language and Linguistics [NINJAL]. (2001). *Gendaigo Fukugouji Youreishuu* [Glosario de partículas compuestas en el japonés actual]. NINJAL.
- Noda, H. (1997). “No (da)” no kinou [Las funciones de No (da)]. Editorial Kurosio.
- Otsu, Y. (2010). Gengo kyouiku no kousou [Plan de la enseñanza de lenguas]. En E. Tajiri y Y. Otsu (Eds.), *Gengoseisaku o tou!* [Discutir la política lingüística] (pp. 1-31). Hituzi Syobo.
- Otsu, Y. (2012). Nihongo e no kizuki o riyoushita gakushuu eibumpou [Gramática pedagógica inglesa que tiene en cuenta la conciencia del japonés]. En Y. Otsu (Ed.), *Gakushuu eibumpou o minaoshitai* [Quiero revisar la gramática pedagógica inglesa] (pp. 176-192). Kenkyusha.
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso* (2ª ed.). Ariel.
- Real Academia Española [RAE] y Asociación de Academias de la Lengua Española [ASALE]. (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Espasa.
- Santiago Guervós, J. y Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Arco Libros.
- Shioiri, S. (1992). Subordinate clauses including ‘wa’ in Japanese. *Handai Nihongo Kenkyuu*, 4, 59-71.
- Shioiri, S. (1995). *Kara to karaniwa: riyuu o arawasu juuzokusetsu no shudaikakeishiki to hishudaikakeishiki* [Kara y karaniwa: forma temática y no temática de las cláusulas subordinadas causales]. En T. Miyajima et al. (Eds.), *Nihongo ruigihyougen no bumpou -Ge-* [Gramática de expresiones similares del japonés (2)] (pp. 514-520). Editorial Kurosio.
- Takagaki, T. (Dir.). (2007). *Seiwa chuu jiten* (2ª ed.) [Diccionario español-japonés (2ª ed.)]. Shogakukan.
- Ueda, H. (2011). *Supeingo bumpou handbook* [Manual de la gramática española]. Kenkyusha.
- Yamada, Y., Yoshida, H., Nakaoka, S. y Higashitani, H. (Dir.). (2015). *Supeingo dai-jiten* [Gran diccionario español-japonés]. Hakusuisha.

### Corpus

- Instituto Cervantes. *Corpus de aprendices de español* (CAES) (versión 2.1) [en línea]. <https://galvan.usc.es/caes/> [marzo de 2024].
- Real Academia Española: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. <http://www.rae.es/> [agosto y noviembre de 2023].

<sup>19</sup> El título en español de esta obra ha sido extraído de Hiroyasu (2020, p. 442).

# ENFOQUE COGNITIVO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS EN ELE: EL CASO PARTICULAR DE *OJO* EN EL ESPAÑOL-CHINO

XUEFEI LU

Universidad Complutense de Madrid

[xuefeilu@ucm.es](mailto:xuefeilu@ucm.es)

## Resumen

El potencial de los enfoques cognitivos para la enseñanza de expresiones idiomáticas ha sido objeto de gran atención en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) durante las últimas décadas. Entre ellos, la comparación con la lengua materna (LM) del alumno es una iniciativa que no se puede pasar por alto debido a la equivalencia interlingüística que se presenta en el caudal fraseológico de distintos idiomas y su contribución a un procesamiento cognitivo más profundo del contenido léxico. Los planteamientos de la lingüística cognitiva centrada en la teoría de la metáfora conceptual y la cognición corporeizada sugieren que el cuerpo humano es un dominio fuente importante para la construcción de nuestro sistema conceptual, el que debería presentar universalidad a través de la cultura.

En el presente estudio, mediante un análisis contrastivo de las expresiones fraseológicas relativas a *ojo* en el par de idiomas español-chino, las que presentan equivalencia interlingüística en el plano léxico-semántico, hemos descubierto que estas comparten bases cognitivas en lo que respecta a las características anatómicas y propiedades físicas, las acciones y movimientos, las reacciones y manifestaciones, así como en los usos y funciones de esta parte del cuerpo. Hemos categorizado estos contenidos desde una perspectiva novedosa con el objetivo de no tratarlos como conocimiento lingüístico arbitrario, sino un estilo cognitivo que favorecería el desarrollo de la conciencia y la competencia metafóricas del alumno en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).

## 1. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

### 1.1. Expresiones idiomáticas y desafíos para su enseñanza-aprendizaje en LE

Al abordar la relación entre el método de aprendizaje del vocabulario y la adquisición de una LE, es ampliamente reconocido que las combinaciones de palabras que suelen aparecer unidas en la producción lingüística deben ser concebidas y aprendidas como unidades léxicas o «fórmulas» holísticas, facilitando así su comprensión integral y el proceso de aprendizaje. Según Fillmore, «una cantidad enormemente grande del lenguaje es formulaica, automática y ensayada, en lugar de ser proposicional, creativa o generada libremente» (Fillmore, 1977: 9). Sinclair, por su parte, declara que «el usuario de la lengua tiene a su disposición una gran cantidad de frases semi-preconstruidas que constituyen elecciones individuales, aunque puedan parecer analizables en segmentos» (Sinclair, 1991: 110).

Así, se podría afirmar que, en primer lugar, las expresiones idiomáticas figuran en el estudio de las combinaciones léxicas o la lengua formulaica, conocidas también como «bloques prefabricados», «bloques semiconstruidos», o «expresiones multipalabra», causa por la que se sitúan en el marco del estudio fraseológico; en segundo lugar, se destaca una de las características más relevantes de las unidades fraseológicas (UFs): la idiomaticidad.

Desde el punto de vista tipológico, las expresiones idiomáticas constituyen un concepto heterogéneo, es decir, es difícil categorizar y estudiarlas sistemáticamente. La literatura existente ofrece definiciones tautológicas e intrínsecamente inadecuadas sobre este concepto, y se observa una considerable confusión terminológica en cuanto a su taxonomía por parte de diferentes autores (Gutiérrez Díez, 1995: 29)<sup>1</sup>.

Sin embargo, a pesar de las controversias tipológicas y terminológicas que presentan las expresiones idiomáticas, la mayoría de las perspectivas coinciden en que son unidades compuestas de dos o más palabras cuyo significado global no es deducible a partir de los significados individuales de las palabras constituyentes (Kövecses y Szabó, 1996: 328). Un análisis sinóptico realizado por Olza Moreno (2011) sugiere que la descripción de la no composicionalidad semántica es coherente al menos en los estudios fraseológicos de las tradiciones soviéticas, germánicas y románicas.

<sup>1</sup> Esto se evidencia en los estudios de *idioms* en la lengua inglesa, donde Strässler (1982) identifica hasta doce tipos de unidades léxicas que pueden ser agrupados en esta familia lingüística. Aunque no es fácil encontrar sus términos equivalentes en español, estos incluyen al menos: dichos, proverbios, verbos frasales (*check in, carry on*), modismos, binomios (*cats and dogs, hammer and tongs*), compuestos frasales (*a "chicken and egg" situation, the "out of touch" policy*), símiles fijos (*as cool as a cucumber, as easy as pie*), conectores, fórmulas rutinarias, entre otros.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, se cree que una de las mayores dificultades para aprender UFs consiste en su idiomática. Al alumno le puede resultar sumamente desafiante deducir el significado fraseológico mediante la simple suma de los significados parciales. Aunque el contexto puede facilitar el proceso de decodificación en algunas ocasiones, la falta de motivación de muchas expresiones idiomáticas sigue representando un obstáculo significativo para su comprensión y memorización. Como apunta Szyndler, «las [UFs] que más dificultades entrañan son las que presentan un alto grado de idiomática y casi nula o borrosa motivación» (Szyndler, 2016: 206).

### 1.2. El enfoque cognitivo y la competencia metafórica

El enfoque tradicional previo a la corriente cognitivista considera las expresiones idiomáticas como componente léxico con propiedades sintácticas específicas y un significado idiomático especial, el que no siempre se relaciona directamente con los elementos constituyentes de la unidad. Es decir, se trata de una cuestión meramente lingüística. Sin embargo, Kövecses (2002) señala que esta perspectiva puede ser uno de los obstáculos principales para comprender la esencia de este tipo de expresiones, así como para enseñar y aprenderlas en LE porque, al limitarlas a un tema lingüístico, se pasan por alto el sistema conceptual y el conocimiento enciclopédico compartidos por los hablantes de la lengua, los que son fundamentales para la construcción semántica de estas expresiones.

Dentro de la lingüística cognitiva, Lakoff propone que el significado de una parte significativa de expresiones idiomáticas no es arbitrario, sino que es motivado por uno o varios procesos metafóricos presentes en el sistema conceptual (1993: 211). En otras palabras, el significado idiomático se basa en mecanismos cognitivos como metáforas, metonimias u otros tropos similares, además de conocimientos convencionales y culturales que permiten una extensión semántica del significado literal. Según señalan Carneado Moré y Tristán Pérez (1985):

El fundamento figurado de la idiomática proviene, en la mayoría de los casos, de una serie de transposiciones semánticas, sufridas por el homónimo literal de las [UFs], que amplían su significado desde dominios físicos o concretos a otros más generales o abstractos. (citado en Olza Moreno, 2011)

Este enfoque resalta la importancia de decodificar los procesos cognitivos detrás de las expresiones idiomáticas para aprenderlas. Para ello los estudiantes de LE deben desarrollar una competencia metafórica, que implica identificar y comprender metáforas en diferentes formas de expresión, así como adquirir conocimiento sobre su construcción. En este sentido, es crucial tener en cuenta que la metáfora es omnipresente y universal en todos los idiomas, no se limita a uno específico ni a partes particulares de la lengua que se está aprendiendo.

Boers (2011) señala múltiples beneficios del enfoque cognitivo para el aprendizaje de expresiones idiomáticas:

- (1) El intento de establecer vínculos cognitivos entre el significado literal y el figurado implica un procesamiento profundo del conocimiento, el cual, de acuerdo con el modelo de niveles de procesamiento (*the levels of the memory processing model*) de Craik y Lockhart (1972), favorece la retención de la información.
- (2) El análisis semántico de expresiones idiomáticas beneficia la creación de imágenes mentales, correlacionadas con la retención cognitiva según la teoría de la codificación dual (*the dual-coding theory*) de Paivio (1971).
- (3) Los componentes léxicos pueden estructurarse sistemáticamente según sus atributos metafóricos, como temas, dominios o modelos, facilitando la gestión del conocimiento y fortaleciendo la autoconfianza del alumno en el dominio de un amplio vocabulario, que ya no resulta arbitrario o inmanejable.

### 1.3. Los estudios antecedentes y las estrategias de aprendizaje

A partir de la década de 1990, los investigadores y profesores cognitivistas han procurado verificar la eficacia de este enfoque a través de estudios empíricos. Los resultados obtenidos han proporcionado evidencia favorable al mismo, según señala Boers (2011).

En el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL, según sus siglas en inglés), se destacan investigaciones sobre métodos cognitivos para adquirir UFs idiomáticas, como la enseñanza según temas metafóricos y dominios de origen (Boers, 2000; Boers, Demecheleer y Eyckmans, 2004; Beréndi, Csábi y Kövecses, 2008; Zibin, 2016), y la presentación del origen y la construcción semántica de UFs (Boers, 2001; Boers, Eyckmans y Stengers, 2007).

En el ámbito de ELE, Acquaroni (2009) propone un taller de escritura para examinar el uso de metáforas en la producción escrita de estudiantes estadounidenses. Masid Blanco (2017) investiga la instrucción explícita de metáforas y encuentra que este método influye significativamente en las pruebas de interpretación y producción de expresiones somáticas. Berdún (2021) compara la metodología cognitiva con el enfoque tradicional

en los manuales utilizados en Hong Kong, concluyendo que los métodos cognitivos resultan en una mayor adquisición de expresiones metafóricas por parte de los estudiantes.

Por su parte, Ureña Tormo (2019) lleva a cabo un total de 24 experimentos enfocados en distintos métodos cognitivos. Estos experimentos abordan temas como metáforas conceptuales, dominios de origen, origen etimológico, imágenes mentales y patrones de sonido a partir de asonancias y aliteraciones, entre otros, con resultados favorables hacia la metodología cognitiva.

Al revisar las investigaciones empíricas pertinentes a la lingüística cognitiva, se observa que estas se centran en varios métodos cognitivos y estrategias de aprendizaje, tales como: (1) Poner en claro las imágenes subyacentes a las expresiones idiomáticas, haciendo referencia al significado literal u original; 2) Animar a los estudiantes a dedicar esfuerzo cognitivo e intentar averiguar el significado de las expresiones idiomáticas de forma independiente; 3) Categorizar las expresiones idiomáticas según el tema metafórico. Además de estos, autores como Deignan, Gabrys y Solska (1997) y Boers (2011) sugieren que los alumnos hagan comparaciones con su LM para averiguar si las metáforas se comparten.

## 2. PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN Y METODOLOGÍA

### 2.1. Objetivos y justificación

La lingüística cognitiva centrada en la teoría de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1980) propone que nuestra forma de comprender el mundo es metafórica, es decir, se conceptualiza un dominio menos conocido mediante su vinculación con otro más concreto y familiar. La cognición corporeizada, por su parte, contempla el cuerpo humano como una fuente primitiva de conceptos, sosteniendo que es universal y transcultural utilizarlo como base metafórica para la expresión lingüística. El hecho de que el cuerpo del ser humano es semejante nos da motivos para especular que los mecanismos cognitivos subyacentes a las expresiones idiomáticas relacionados con el cuerpo y sus partes poseen, en cierta medida, una universalidad interlingüística.

Este enfoque se alinea con la perspectiva de Luque (2001) sobre la universalidad del lenguaje humano. Según este autor, el léxico de las diferentes lenguas en todo el mundo tiende a reflejar aspectos universales porque «surge de las mismas necesidades de la condición humana» (2001: 16). Estas necesidades se basan en la fisiología y psicología humanas compartidas, así como en su respuesta fundamental al entorno ambiental y las necesidades comunes de comunicación.

Así, a través de un análisis comparativo de las expresiones idiomáticas relacionadas con *ojo* en el par de idiomas español y chino, pretendemos evidenciar la universalidad metafórica existente en el sistema conceptual y lenguaje de ambas poblaciones. En este contexto, la equivalencia fraseológica se fundamenta en nuestra percepción, experiencia y conocimiento de esta parte crucial del cuerpo. Desde la perspectiva didáctica, nuestro objetivo no es proporcionar una lista de expresiones equivalentes para un aprendizaje de memoria, sino introducir el método comparativo con la LM del alumno para desarrollar un estilo cognitivo en la enseñanza-aprendizaje de expresiones idiomáticas.

La selección de *ojo* como objeto de estudio se justifica por la significativa cantidad de expresiones asociadas a esta parte anatómica presentes tanto en español como en chino. Las UFs que contienen al menos un lexema referido a una parte del cuerpo, conocidas también como *somatismos*, son muy frecuentes en la composición fraseológica y se encuentran en todas las lenguas documentadas hasta el momento. Hessky (1987) y Mellado Blanco (2004) señalan que, debido a las similitudes en la forma, estructura y funciones de los órganos de la anatomía humana, los somatismos transparentes se consideran como candidatos idóneos para ser equivalentes totales en la fraseología contrastiva. La alta frecuencia de uso de este tipo de expresiones en el lenguaje hablado y su transparencia semántica también las hacen adecuadas para ser introducidas en la enseñanza de ELE, especialmente en los niveles básico (A1-A2) e intermedio (B1-B2).

### 2.2. Metodología y recursos utilizados

En la fraseología contrastiva, los parámetros y criterios para evaluar la equivalencia interlingüística de UFs son múltiples (Dobrovolskij, 2000; Corpas Pastor, 2003; Mellado Blanco, 2015), y suelen variar significativamente de un autor a otro en función de los objetivos específicos de investigación. Teniendo en cuenta el enfoque de este trabajo, nuestro esfuerzo por identificar las equivalencias fraseológicas se centran principalmente en los siguientes aspectos: (1) Coincidencia en el significado fraseológico, puesto que es un parámetro fundamental y necesario «para poder hablar de equivalencia» (Mellado Blanco, 2015: 160); (2) Inclusión de la voz *ojo* como componente léxico-conceptual de las UFs, ya que constituye la imagen central para el análisis de la motivación semántica subyacente a las mismas; (3) Ejemplos de uso extraídos de corpus lingüísticos contemporáneos de las lenguas comparadas con el propósito de ilustrar la correspondencia en el nivel conceptual-semántico, así como facilitar su aplicación a la enseñanza.

En cuanto a los recursos lexicológicos utilizados para llevar a cabo el análisis, hemos consultado el *Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual* (DFDEA) y el *Diccionario de la Lengua Española*

(DEL) para identificar las UFs españolas y sus definiciones; los ejemplos en este idioma son extraídos del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA). Las UFs chinas y sus ejemplos, por su parte, provienen del BLCU Corpus Center (BCC); las traducciones han sido realizadas por nosotros para contrastar y analizar la equivalencia fraseológica.

### 3. ANÁLISIS CONTRASTIVO ESPAÑOL-CHINO DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS DE OJO EN FUNCIÓN DE ASPECTOS FISIOLÓGICOS

#### 3.1. Características anatómicas y propiedades físicas

Desde la perspectiva anatómica, los ojos son aberturas situadas en la zona central del rostro humano. Esto permite utilizar la palabra *ojo* para hacer referencia a conceptos de ABERTURA, AGUJERO u OQUEDAD en otros objetos, como se evidencia en las expresiones esp. *ojo de cerradura*, *ojo del huracán/ciclón*, *ojo de agua* y cn. *suǒ yǎn* [锁眼] «ojo de cerradura», *fēng yǎn* [风眼] «ojo del huracán», *quán yǎn* [泉眼] «ojo de manantial», entre otras.

#### 3.2. Acciones y movimientos corporales

Los movimientos involuntarios de los ojos, conocidos como el parpadeo ocular, se incorporan al lenguaje simbólico y se utilizan para expresar la fugacidad del tiempo, ya que se produce en un instante. Para ilustrar esto, consideremos las expresiones esp. *en un abrir de ojos*, *en un abrir y cerrar de ojos*, o *en un volver de ojos*, y sus equivalentes en chino *zhǎ yǎn jiān* [眨眼间] «en un parpadeo de ojos» o *zhuǎn yǎn jiān* [转眼间] «en una vuelta de ojos».

##### Ejemplo 1:

- Su vasto programa exige un esfuerzo constante y muy elevado al alumno. Hay que cogerlo con ganas porque el reto no se supera **en un abrir y cerrar de ojos**. (CREA)
- 两犯跳车往路边的山上逃去。山高林密，眨眼间他们就不见踪影。(BCC)  
[Los dos delincuentes saltaron del coche y huyeron hacia la montaña al lado del camino. La montaña era alta y el bosque denso; **en un parpadeo de ojos**, desaparecieron sin dejar rastro.]

#### 3.3. Reacciones y manifestaciones fisiológicas

Los mecanismos biológicos del cuerpo humano se preparan y reaccionan ante los estímulos del entorno. Los cambios en el ambiente, las experiencias emocionales, e incluso ciertos eventos inesperados pueden provocar que nuestro cuerpo responda de maneras específicas para asegurar su funcionamiento normal. Una de las respuestas corporales importantes se manifiesta a través de nuestros ojos, lo que otorga significados idiomáticos a las UFs relacionadas con ellos.

##### 3.3.1. Asombro o sorpresa

Cuando se experimenta asombro o sorpresa, una expresión facial clásica presente en la fraseología de muchas culturas es la abertura de la boca y los ojos, como se observa en las expresiones esp. *abrir ojos como platos*, *poner ojos redondos*, *dejar con los ojos a cuadros*, así como cn. *mù dèng kǒu dāi* [目瞪口呆] «(quedarse) con la boca y los ojos abiertos», *chēng mù jié shé* [瞠目结舌] «(quedarse) con los ojos abiertos y la lengua anudada». Esta respuesta física se debe a que abrir la boca y los ojos es una señal de alerta y atención que nos ayuda a reaccionar ante eventos inesperados, especialmente en situaciones de asusto o sorpresa.

##### Ejemplo 2:

- El caballero se fue con el paraguas unos pasos delante de mí y una vez que hubo leído la dedicatoria volvió el rostro con sorpresa, **abrió los ojos como platos**. (CREA)
- 打开盖子，她被五彩缤纷，薄如蝉翼的料子和精巧的手工惊得瞠目结舌。(BCC)  
[Al abrir la tapa, **se quedó con la boca y los ojos abiertos** al ver el material fino y el exquisito trabajo artesanal.]

##### 3.3.2. Alegría

La alegría se manifiesta en el rostro a través de los ojos, que es una respuesta automática de los músculos faciales provocada por este sentimiento optimista. Consideremos, por ejemplo, las expresiones esp. *alegrarsele (a uno) los ojos* y cn. *méi kāi yǎn xiào* [眉开眼笑] «desfruncir las cejas y sonreír los ojos».

##### Ejemplo 3:

- ¿No me quieres como enfermera?— Al hombre **se le alegran los ojos**. (CREA)
- 家乡这些变化，叫人看了不能不乐得眉开眼笑。(BCC)  
[Estos cambios en el pueblo natal hacen a la gente **desfruncir las cejas y sonreír los ojos** cuando los ve.]



### 3.3.3. Tristeza

Una respuesta emocional ante el duelo y la tristeza es la manifestación de lágrimas. Aunque la causa biológica de las lágrimas emocionales aún no ha sido completamente explicada por la ciencia, se sostiene que este fenómeno resulta de la liberación de una serie de neurotransmisores que contribuyen a aliviar la tensión emocional y reducir el estrés. Esta manifestación es universal entre el ser humano, como se muestra en las expresiones esp. *ojos llorosos*, *humedecer (a uno) los ojos*, *humedecerse los ojos*, y las cn. *lèi yǎn méng lóng* [泪眼朦胧] «ojos borrosos de lágrimas», *yǎn kuàng shī rùn* [眼眶湿润] «humedecerse las órbitas».

#### Ejemplo 4:

- a) La actuación de los payasos me **humedecía los ojos** y atirantaba mis nervios. (CREA)  
 b) 想起这个灼痛了她的名字，她再度泪眼朦胧。(BCC)

[Al pensar en el nombre que la había quemado, tenía **los ojos borrosos de lágrimas**.]

### 3.3.4. Expresividad

La expresión esp. *ojos (que) hablan* y la cn. *huì shuō huà de yǎn jīng* [会说话的眼睛] «ojos que hablan» denotan la idea de que los ojos expresivos tienen la capacidad para transmitir emociones y comunicar de manera efectiva, prescindiendo de la necesidad de palabras.

#### Ejemplo 5:

- a) Alcanzo mi casa al anochecer, y ya con la cabeza en la almohada, veo aparecer a la ranchera doncella cuyos claros **ojos hablan** de amor. (CREA)  
 b) 她好像话不多，倒是有一双会说话的眼睛。(BCC)

[Parece que ella no habla mucho, pero tiene un par de **ojos que hablan**.]

La expresión esp. *poner los ojos en blanco* se origina de una respuesta ocular que se produce cuando se siente impaciencia, desprecio, fastidio o desacuerdo hacia algo o alguien. Esta expresión tiene un equivalente en chino, *fān bái yǎn* [翻白眼] «voltear los ojos en blanco».

#### Ejemplo 6:

- a) Mi padre **puso los ojos en blanco**. —Con usted es imposible discutir, Fermín—. (CREA)  
 b) “好，我决定了。”他说得誓死如归。她却没耐性地翻了个白眼。(BCC)

[—Está bien, he tomado la decisión—, dijo con determinación. Sin embargo, ella, impaciente, **volteó los ojos en blanco**.]

### 3.3.5. Fallecimiento

El fallecimiento lleva a que los órganos y tejidos del cuerpo se vuelvan inactivos y biológicamente insensibles. Uno de los signos evidentes de esto es el cierre de los ojos. Por lo tanto, se utilizan expresiones idiomáticas como *cerrar el ojo / los ojos* en español y *míng mù* [瞑目] «cerrar los ojos» en chino para referirse a la muerte.

#### Ejemplo 7:

- a) Don Antonio José [se movió] siempre con agilidad y se defendió y atacó y destruyó argumentos y procaces injurias, y explicó sus actos con la lucidez y el brío que le fueron característicos hasta que **cerró los ojos**, como un león incansable. (CREA)  
 b) 老君王带着无限的悔恨及哀伤，病死在床上，可怜他连死也不瞑目。(BCC)

[El viejo monarca, con infinito remordimiento y pena, murió de enfermedad en su lecho, y pobre hombre, ni siquiera **cerró los ojos**<sup>2</sup>.]

## 3.4. Funciones y usos fisiológicos

Los órganos oculares desempeñan funciones de suma importancia en el organismo humano, tales como ver, detectar, percibir el ambiente y los objetos, y expresar emociones. Por tanto, numerosas expresiones fraseológicas relacionadas con los ojos adquieren su significado idiomático a partir de los diversos usos y funciones de esta parte anatómica, como se simplifica en los siguientes casos equivalentes.

### 3.4.1. Ver a través de la acción de la luz

Cuando el término *ojo(s)* se refiere al concepto de ver en su sentido fundamental, es decir, la capacidad de percibir los objetos físicos a través de la acción de la luz, se pueden identificar pares de UFs equivalentes entre el español y el chino como:

- a) esp. *(ver) con sus propios ojos* = cn. *qīn yǎn* [亲眼] «(ver) con sus propios ojos»: (ver) personalmente;

<sup>2</sup> La locución china conocida como «no cerrar los ojos en la muerte», *sǐ bù míng mù* [死不瞑目], se refiere a la situación en que una persona no logra fallecer en un estado de paz interior.

- b) esp. *delante de los ojos de (uno)* = zài...yǎn pí dǐ xià [在.....眼皮底下] «debajo de los párpados (de uno)»: en su presencia, a su vista;
- c) esp. *ojos que no ven, corazón que no siente* = cn. yǎn bú jiàn , xīn bù fán [眼不见, 心不烦] «ojos que no ven, corazón que no se molesta»: si no se sabe de algo o no se lo ve, no hay necesidad de preocuparse o molestarse por ello;
- d) esp. *no quitar los ojos de / no quitar(le) los ojos de encima* = cn. nuó bù kāi yǎn [挪不开眼] «no poder quitar los ojos de (alguien/algo)»: no dejar de mirar(lo);
- e) esp. *pasar los ojos* = cn. sǎo yī yǎn [扫一眼] «pasar una ojeada»: leer ligeramente;
- f) esp. *saltar a los ojos (algo)* = cn. qiǎng yǎn [抢眼] «captar los ojos»: ser muy claro o ser vistoso y sobresaliente por su primor.

### 3.4.2. Ver a través de la cognición

Por otra parte, es posible «ver» las cosas a través de la cognición. Los ojos no solo capturan imágenes visuales; sino que también facilitan la cognición, permitiéndonos ser conscientes de lo que observamos, comprenderlo profundamente y formular una interpretación o evaluación. Por tanto, los ojos se relacionan estrechamente con la función cognitiva del ser humano en muchas expresiones idiomáticas.

Un ejemplo para ilustrar este punto de vista sería el esp. *abrir los ojos (a alguien)* y su equivalente chino dà kāi yǎn jiè [大开眼界] «abrir la vista de los ojos», que se utilizan para hacer referencia a una persona que se expone a cosas o información de las que previamente no tenía conocimiento, obteniendo así una nueva comprensión.

#### Ejemplo 8:

- a) Es más importante recurrir a Homero, Cervantes, Nezahualcóyotl, Bernal Díaz del Castillo, Sor Juana, Darwin, Einstein, a la narración que **nos abre los ojos** al universo humano y natural, que recurrir a las pantallas digitales y a las supercarreteras de la información. (CREA)
- b) 这个展览丰富多彩, 令人大开眼界。(BCC)

[Esta exposición es rica y colorida, realmente **abre la vista de los ojos** a la gente.]

En cambio, el acto de cerrar o cubrir los ojos puede ser interpretado como una representación metafórica que implica la falta de conciencia o conocimiento de algo. Esta metáfora se refleja en expresiones idiomáticas como el esp. *poner (a alguien) una venda sobre/en los ojos* y el cn. méng bì shuāng yǎn [蒙蔽双眼] «cubrirle (a alguien) los ojos», que indican la obstrucción de la percepción o comprensión de las cosas. Además, cuando estas expresiones se utilizan en contextos como el esp. *con los ojos cerrados, a cierra ojos o a ojos cerrados*, y el cn. bì zhe yǎn [闭着眼.....] «(hacer algo) con los ojos cerrados», se subraya la falta de evaluación o juicio sobre un determinado asunto.

#### Ejemplo 9:

- a) Por lo tanto desdeñaron la historia argentina, o aceptaron **a ojos cerrados** la versión liberal, que no les daba un conocimiento cabal de los antecedentes sociales; más bien los ocultaba o los deformaba. (CREA)
- b) 好在这条路他走得很熟, 闭着眼也能走到, 不会掉到河里去, 走吧! (BCC)

[Afortunadamente, conoce muy bien este camino y puede andar **con los ojos cerrados** sin caerse en el río. ¡Sigamos adelante!]

El término *ojo(s)* también puede ser empleado para aludir a la actitud, opinión o punto de vista que una persona posee hacia alguien/algo. Ejemplos en este sentido incluyen las expresiones esp. *mirar con buenos/malos ojos, a los ojos de (uno), mirar con otros ojos* y cn. zài...yǎn zhōng [在.....眼中] «en ojos de (uno)», lìng yǎn xiāng dài [另眼相待] «mirar con otros ojos», entre otras.

Igualmente, la UF esp. *tener ojos solo para / no tener ojos más para* y su equivalente cn. yǎn lǐ zhǐ yǒu [眼里只有.....] «tener en los ojos solo (algo o alguien)» reflejan la idea de estar completamente centrado o absorto en alguien/algo.

Los ojos captan imágenes de los objetos y transmiten la información al cerebro para su posterior procesamiento. El cerebro, a su vez, realiza valoraciones rápidas y estimaciones aproximadas basadas en experiencias previas y patrones que hemos adquirido para el reconocimiento, lo que convierte a nuestros ojos en una herramienta de medición práctica y conveniente. Este proceso explica el origen de las expresiones (*calcular*) *a ojo* en español y mù cè [目测] «medir a ojo» en chino, las cuales hacen referencia a la acción de efectuar cálculos o mediciones aproximadas a través de la observación visual y la intuición.

#### 4. CONCLUSIONES

En el ámbito de la enseñanza de LE, investigaciones previas han demostrado que el enfoque cognitivo posee un gran potencial para mejorar los resultados de aprendizaje de las expresiones idiomáticas. Para los alumnos, conocer los mecanismos metafóricos o procesos mentales subyacentes a las mismas puede favorecer al procesamiento profundo del contenido léxico y su organización sistemática, de modo que las UFs dejen de ser una gran cantidad de conocimiento arbitrario e irregular que solo puede adquirirse mediante el aprendizaje memorístico.

La lingüística cognitiva y la teoría de corporeización (*embodiment*) contemplan el cuerpo humano como una fuente primitiva de conceptos, sosteniendo que su empleo como base metafórica es universal y transcultural en la expresión lingüística. Las similitudes del cuerpo humano nos llevan a suponer que las expresiones idiomáticas relacionadas con el cuerpo y sus partes pueden mostrar equivalencia interlingüística porque comparten bases cognitivas que son fisiológicamente relevantes.

Mediante el análisis comparativo de las UFs en ambos idiomas que contienen referencias léxicas al concepto de ojo o están relacionadas con él, hemos identificado que la correspondencia interlingüística se basa en cuatro aspectos fisiológicos: las características anatómicas y propiedades físicas, las acciones y movimientos, las reacciones y manifestaciones, así como en los usos y funciones de esta parte del cuerpo. Este hallazgo proporciona evidencia lingüística a favor de nuestra hipótesis preliminar sobre la construcción semántica y el uso de UFs idiomáticas, lo que sugiere la aplicación de estrategias metodológicas innovadoras para la enseñanza de estas expresiones, fundamentadas en los principios de la lingüística cognitiva.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

- Acquaroni Muñoz, R. (2009). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Berdún Villamonte, I. (2021). La presencia de las expresiones metafóricas en ocho manuales de ELE de nivel B1. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 32, 1–25.
- Beréndi, M., Csábi, S., y Kövecses, Z. (2008). Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching, en F. Boers & S. Lindstromberg (eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*, 65-99. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553-571.
- Boers, F. (2001). Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin. *Prospect*, 16, 35-43.
- Boers, F. (2011). Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*, 46(2), 208-224.
- Boers, F., Demecheleer, M., y Eyckmans, J. (2004). Etymological elaboration as a strategy for learning figurative idioms, en P. Bogaards y B. Laufer (eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing*, 53-78. Amsterdam: John Benjamins.
- Boers, F., Eyckmans, J., y Stengers, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics? *Language Teaching Research*, 11(1), 43-62.
- Carneado Moré, Z. V., y Tristán Pérez, A. M. (1985). *Estudios de fraseología*. Academia de Ciencias de Cuba, Instituto de Literatura y Lingüística.
- Corpas Pastor, G. (2003). Fraseología y traducción, en *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*, 245-273. Madrid: Vervuert.
- Craik, F. I. M., y Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684.
- Deignan, A., Gabrys, D., y Solska, A. (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *ELT Journal*, 51(4), 352-360.
- Dobrovol'skij, D. (2000). Idioms in contrast: a functional view, en *Las lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción*, 367-388. Granada: Comares.
- Fillmore, C. J. (1977). The need for a frame semantics in linguistics. *Statistical Methods in Linguistics*, 12, 5-29.
- Gutiérrez Díez, F. (1995). Idiomatidad y traducción. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 4, 27-42.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.
- Kövecses, Z., y Szabó, P. (1996). Idioms: A view from cognitive semantics. *Applied Linguistics*, 17(3), 326-355.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor, en A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*, pp. 202-251. Cambridge University Press.

- Luque Durán, J. (2001). *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*. Granada: Método.
- Masid Blanco, O. (2017). La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 27, 155-170.
- Mellado Blanco, C. (1999). Problemas específicos en la didáctica de la fraseología alemana, en C. Ubierto (ed.), *Perspectivas actuales en la enseñanza del alemán como lengua extranjera en España*, 81-92. Valencia: Anubar.
- Mellado Blanco, C. (2015). Parámetros específicos de equivalencia en las unidades fraseológicas (con ejemplos del español y el alemán). *Revista de Filología*, 33, 153-174.
- Olza Moreno, I. (2011a). Aspectos sobre la relación entre idiomática, metáfora y metonimia, en C. M. Santibáñez Yáñez y J. Osorio Baeza (eds.), *Recorridos de la metáfora: cuerpo, espacio y diálogo*, 167-216. Concepción: Cosmigonon.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Psychology Press.
- Seco, M. (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Madrid: Aguilar.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.
- Strässler, J. (1982). *Idioms in English: A Pragmatic Analysis*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Szyndler, A. (2015). The phraseology in teaching Spanish as a foreign language (SFL). Is it a challenge? An approach to Phraseodidactics. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 27, 197-216.
- Ureña Tormo, C. (2019). *La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la lingüística cognitiva*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alcalá.
- Zibin, A. (2016). The comprehension of metaphorical expressions by Jordanian EFL learners. *SAGE Open*, 6(2), 1-15.

# MISMAS PALABRAS EN EL LIBRO, ¿Y EN EL AULA?: ANÁLISIS LÉXICO DEL *INPUT* DEL PROFESORADO EN EL AULA DE ELE

NAUSICA MARCOS MIGUEL  
*Universidad de Gante (Bélgica)*  
[nausica.marcosmiguel@ugent.be](mailto:nausica.marcosmiguel@ugent.be)

SILVIA AGUINAGA-ECHEVERRÍA  
*ILCE-Universidad de Navarra (España)*  
[saguinagae@unav.es](mailto:saguinagae@unav.es)

## Resumen

En los libros de ELE publicados en los Estados Unidos es habitual encontrar glosarios bilingües al final de cada capítulo. Sin embargo, este vocabulario clave no siempre se repite lo suficiente en el capítulo para facilitar su aprendizaje. Por tanto, el *input* del profesor durante la clase es fundamental para afianzarlo.

Este estudio exploratorio analiza el *input* del profesorado de ELE. En concreto, examina tres sesiones de 50 minutos impartidas por tres profesoras experimentadas (A, B y C), todas pertenecientes al mismo curso de segundo semestre en una universidad estadounidense. En estas sesiones, se estudia el uso de las 88 palabras clave incluidas en el glosario de un capítulo, y se analiza si las tres profesoras se enfocan en este léxico y cómo lo adaptan.

Los resultados muestran que, aunque la selección del léxico esté motivada por su presencia en el libro, existe una notable variación por profesora de tipo y caso (*type* y *token*): Profesora A: 17/124; Profesora B: 43/248, y Profesora C: 4/6. Esta variación se explica por el mayor uso de inglés en el *input* de la profesora C y por el uso de preguntas comunicativas y repetición continua del vocabulario clave por parte de las profesoras A y B.

Al analizar las adaptaciones del vocabulario clave, se entiende mejor el origen del *input* léxico del aula. Este análisis también proporciona sugerencias a otros profesores a la hora de adaptar el vocabulario del libro en su *input* para mejorar la enseñanza-aprendizaje.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el aprendizaje de español como segunda lengua (L2) en contextos formales, el aula se erige como el espacio central donde el alumnado recibe *input* en la lengua meta. En este contexto, tanto el profesorado como el libro de texto guían el aprendizaje. Es más, en ciertos contextos de enseñanza formales como, por ejemplo, los cursos para principiantes con varias secciones, típicos de universidades estadounidenses, el libro de texto articula el contenido. Sin embargo, esta articulación no implica que el libro determine la manera de enseñar. En estos cursos, cada profesor puede potencialmente organizar la enseñanza del vocabulario al reordenar, eliminar, editar o cambiar el formato de las actividades dentro de los parámetros permitidos por el programa común a todas las clases (Marcos Miguel, 2015; Marcos Miguel y Cubas Mora, 2023).

En este estudio exploramos la relación que se establece entre el léxico producido por el profesorado y el vocabulario clave propuesto por el libro de texto. El término “vocabulario clave” hace referencia a la selección de palabras que aparecen en forma de glosario bilingüe al final de cada capítulo. El objetivo de nuestra investigación es determinar el porcentaje del vocabulario clave que el profesorado incorpora en una sesión de clase, así como cuántas repeticiones ofrece del mismo. De este modo, buscamos identificar las oportunidades de aprendizaje incidental que se presentan para el alumnado.

Asimismo, al examinar a tres profesoras con diferentes experiencias lingüísticas previas, tanto de L1 como de la variedad dialectal a la que han estado expuestas, pero con un número similar de años de experiencia en la profesión y formación pedagógica, nos planteamos cómo estos factores individuales pueden influir en el uso de este vocabulario clave. De este análisis esperamos extraer ideas que fomenten la reflexión de los docentes sobre su propia práctica y sugerencias para los formadores de profesores.

En la revisión de la literatura examinamos primero los estudios previos acerca del *input* léxico del profesorado. Después resumimos las investigaciones relacionadas con el contenido léxico de los libros de texto diseñados para estudiantes de ELE de nivel inicial (A1-A2) publicados en los Estados Unidos. Por último, nos

centramos en estudios recientes que han abordado cómo el profesorado usa estos libros para trabajar el vocabulario dentro del aula. En la sección de la metodología proporcionamos una descripción detallada de las tres profesoras y el contexto en el cual se recogió el corpus de este estudio.

## 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

### 2.1. Vocabulario en el aula: el habla del profesor

Los estudios previos que se han enfocado en el *input* dentro del aula han explorado las interacciones entre alumnado y profesorado (p. ej., Lyster, Saito y Sato, 2013). El enfoque en estas interacciones ha servido para analizar diversos aspectos lingüísticos: desde la gramática (p. ej. Daidone, 2019) hasta el vocabulario (p. ej., Horst, 2009, 2010). En esta sección nos centraremos en algunos estudios significativos que han analizado el vocabulario en el habla del profesor en cursos de inglés y español L2. Partimos de que un *input* rico facilita un aprendizaje incidental de vocabulario (Meara, Lightbown y Halter, 1997).

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de inglés L2, Horst es una de las primeras autoras que examina el habla del profesor como una fuente de aprendizaje incidental de vocabulario. En su artículo de 2009 replica el estudio de Meara, Lightbown y Halter (1997) y compara el *input* léxico de tres profesores que impartían clases de inglés dirigidas a niños de entre 11 y 12 años en un colegio quebequense. En esta replicación, la autora analiza el habla de cada profesor en tres o cuatro días de clase. Cada día, en un periodo de cuatro horas y media de clase grabadas, el rango de palabras producidas por profesor fue de 5.300 a 13.900.

En la replicación, al igual que en el estudio original, se ve una homogeneidad en el habla de los profesores en cuanto a las frecuencias de las palabras que usan, tanto de las más frecuentes como de las menos frecuentes. En total, cada profesor produce unas 600 familias de palabras por día. Horst (2009) considera que es posible aprender el vocabulario más frecuente del inglés, relevante para niños de primaria, a partir del *input* del profesor. No obstante, la producción total de palabras no es consistente entre los profesores al compararlos entre ellos o consigo mismos en las distintas sesiones.

En un estudio posterior, Horst (2010) se enfoca en todas las sesiones de un curso avanzado de inglés L2 para adultos en Canadá. De esta manera, amplía el alcance del estudio anterior al examinar el *input* durante nueve semanas, pero reduce el número de participantes a un solo profesor. En total, se grabaron las 18 sesiones de dos horas que se impartían dos veces por semana. Durante cada sesión, se produjeron entre 5.872 y 8.544 palabras (casos)<sup>1</sup> y el total del corpus fue de 120.553 palabras (casos). Este número no difiere del total de palabras al que estaban expuestos los niños en Horst (2009).

La profesora también usaba las familias de palabras más frecuentes del inglés (entre las mil y las dos mil familias más frecuentes) y solo un cuatro por ciento de las familias de palabras que usaba se situaban más allá de estas frecuencias (Horst, 2010). De especial interés es que el 46% de este cuatro por ciento se repetía tan solo una o dos veces, mientras que el 26% se repetía seis veces o más. El artículo sostiene que seis o más repeticiones de una palabra ayudan al aprendizaje.

El vocabulario que se repetía seis o más veces, a pesar de ser poco frecuente en inglés, es característico del aula de idiomas, por ejemplo, *vocabulary, verb, review, grammar, pronunciation, dialogue, adjective*, etc. Además, se registra un mayor número de familias de palabras cuando el enfoque de la clase se centraba en la práctica y uso de la lengua, donde también se incluían explicaciones léxicas, a diferencia de las situaciones donde la profesora se enfocaba en dar instrucciones o utilizaba textos orales o escritos (p. ej. una canción o secciones leídas del libro). En general, la autora se muestra escéptica con las oportunidades de aprendizaje incidental de vocabulario más allá de las 3.000 familias de palabras. No obstante, a pesar de las posibles dificultades para el aprendizaje incidental, algunos ejemplos de interacciones en el aula muestran que la profesora incluía enseñanza explícita de vocabulario. Horst sugiere abordar las investigaciones del *input* léxico no solo desde el punto de vista de las frecuencias sino también considerando estos otros elementos de la interacción en el aula.

En el ámbito del español L2, López Bastidas (2023) ha realizado un estudio reciente y exhaustivo en el que ha comparado a tres profesores. En total, examina 18 sesiones de unos 50 minutos cada una, dirigidas a estudiantes en su primer trimestre de español en una universidad estadounidense. Estas sesiones se centran en los mismos temas, lo que permite una comparación más clara del vocabulario. Aunque los tres profesores hablaban la misma variedad de español, tenían niveles distintos de experiencia docente. Mientras que una profesora había impartido clases más de diez años y era la coordinadora del programa de español, los otros dos profesores tenían menos experiencia: uno llevaba dos años como profesor y el otro acababa de empezar.

En estas clases se usaban tanto el español como el inglés, la L1 de la mayoría de los estudiantes. En seis sesiones, la profesora más experimentada produjo unos 12.000 casos en español L2 y los profesores menos

<sup>1</sup> Con “caso”, llamado en inglés “token”, nos referimos al número total de palabras que aparecen en un texto. Por ejemplo, en la oración “Veo un niño en un columpio”, nos encontramos con seis casos (*tokens*). Esto se contrapone al concepto de “tipo.” En la misma oración vemos cinco tipos (*types*), pues la palabra “un” solo se cuenta una vez.

experimentados, unos 7.000 casos respectivamente. Se aprecia casi el doble de *input* en el mismo tiempo. En inglés, la profesora generó 8.490 casos, en contraste con los 1.941 del profesor con nivel intermedio y los 5.898 del profesor menos experimentado. A pesar de que el español se use más que el inglés, incluso los profesores experimentados pueden producir un 40% de su *input* en inglés en este tipo de clases. Por tanto, el uso de la L1 de los estudiantes también es un factor que influye en la calidad del *input*. Sin embargo, en la mayoría de los estudios de inglés como L2 (ver Horst, 2009, 2010) o inglés como lengua extranjera (ver Donzelli, 2007) no parece haber bilingüismo en el aula.

Respecto a las repeticiones, López Bastidas (2023) concluye que, si bien dos o tres repeticiones pueden ser suficientes para aprender una palabra, un número superior a diez repeticiones resulta ideal para su adquisición. Todos los profesores en su estudio repiten con frecuencia las palabras que usan y no es raro que lleguen a diez repeticiones. Considerando un punto intermedio y teniendo en cuenta nuestra propia experiencia como docentes de español L2, determinamos que la producción de cinco palabras por parte del profesor no solo resultaría manejable, sino que también tendría un impacto positivo en su aprendizaje.

Un último aspecto para destacar es el momento del *input*. Por ejemplo, Horst (2010) consideró relevante desglosar el habla del profesor en tres categorías: *input* basado en textos, *input* enfocado en la práctica lingüística y, finalmente, *input* para dar instrucciones, ya que el léxico utilizado puede variar en cada uno de estos modos. Walsh (2011), por su parte, nos presenta distintas tipologías para examinar el momento de la enseñanza, teniendo en cuenta el modo (tales como la organización de la clase, los materiales, la práctica de destrezas y lengua, y la comunicación en el aula) y los objetivos pedagógicos específicos en cada momento. Independientemente del nivel de detalle del análisis, un factor importante es si el vocabulario y el contenido se están presentando por primera vez o si son parte de una sesión de revisión. Por ejemplo, en Marcos Miguel (2022), las sesiones de revisión generan una mayor atención explícita al vocabulario tanto por parte del alumnado como del profesor.

La relevancia de las sesiones de revisión también se observa en Donzelli (2007), quien analiza el *input* de un profesor durante 55 sesiones. En estas clases de inglés L2, dirigidas a niños con italiano como L1, las sesiones de revisión exhiben un incremento notable en el vocabulario, con un mayor número de tipos. Por tanto, al examinar las clases de lengua, es necesario considerar el enfoque específico de la clase y en qué se centra el habla del profesor. Consideramos la investigación de Donzelli (2007) pionera, ya que explora tanto el habla del profesor como el vocabulario del libro de texto. En el transcurso de un año escolar, mientras que el libro incluía 740 tipos, el profesor producía 1.322. Resulta evidente que el profesor constituye una fuente de *input* adicional y complementaria al libro.

Para concluir esta sección, queremos recordar que ni el número de palabras diferentes en el aula ni la frecuencia de las repeticiones son los únicos factores que influyen en el aprendizaje del vocabulario. Por ejemplo, el meta-estudio de Uchihara, Webb y Yanagisawa (2019) sugiere que un mayor número de repeticiones adquiere mayor importancia para estudiantes con un conocimiento limitado del vocabulario más frecuente. Además, en este meta-estudio se evidencia que, en los estudios en donde se hacía hincapié en la enseñanza del vocabulario seleccionado, la frecuencia del mismo en el *input* no era determinante para su aprendizaje.

## 2.2. Vocabulario en el aula: el libro de texto

En esta sección llevamos a cabo una breve revisión de los estudios sobre la selección y presentación de vocabulario en los libros de texto estadounidenses de ELE, y sobre cómo los profesores suelen usar estos libros. Estos estudios nos permitirán comparar lo que ya sabemos de la calidad del *input* del profesor con la calidad del *input* del libro.

En cuanto a la selección del vocabulario, los libros de texto habitualmente incluyen un 60% de las 3.000 palabras más frecuentes (ver Davies y Face, 2006; Sánchez-Gutiérrez, Marcos Miguel y Olsen, 2018). Esta selección de vocabulario está determinada por los temas abordados en cada capítulo como, por ejemplo, la universidad, la salud, la comida, entre otros. Estos temas parecen recurrentes en libros del mismo nivel (López Bastidas y Sánchez-Gutiérrez, 2020; Sánchez Gutiérrez, Robles-García y Alins Breda, 2021). Además, los docentes usan este contexto temático y el contexto de cada actividad para guiar el aprendizaje de sus estudiantes (Marcos Miguel y Cubas Mora, 2023). Sin duda, el profesorado se guía por el contenido del libro para su selección de vocabulario (Allen, 2008; Sánchez-Gutiérrez, Robles-García y Pérez Serrano, 2022).

En cuanto al tipo de práctica de vocabulario, muchos de estos libros incorporan actividades de práctica mecánica, pero también actividades abiertas para usar el vocabulario de modo más comunicativo (López Jiménez, 2014). Los aspectos de vocabulario que más se practican son el reconocimiento de la forma y el significado, mientras que apenas se tratan aspectos más avanzados como las colocaciones, las frecuencias o las restricciones de uso (Sánchez Gutiérrez y otros, 2021; Zyzik y Marqués-Pascual, 2023). En cuanto a las repeticiones, se estima que casi la mitad de las palabras de un capítulo se repiten una vez dentro del capítulo mientras que en torno a un 10% de las mismas se repiten más de cinco veces (López Bastidas y Sánchez-Gutiérrez, 2021). Como se ha sugerido antes, este número de cinco o más repeticiones favorece su aprendizaje.

Algunas investigaciones previas también han explorado la manera en la que los profesores usan sus libros de texto. Por ejemplo, los docentes seleccionan y adaptan el contenido de su libro de texto. En este contexto de adaptación identificamos: omisiones, adiciones, sustituciones y modificaciones de los materiales (ver Rathert y Cabaroglu, 2022). En general, no todos los profesores de un mismo programa emplean el libro de texto de igual manera, incluso cuando comparten la planificación de la clase (*syllabus*) (Marcos Miguel, 2015; López Bastidas, 2023). La adaptación más frecuente es la eliminación de actividades.

### 3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Los estudios previos han analizado las frecuencias y las actividades sin tener en cuenta las palabras claves del capítulo. Este estudio contribuye a la literatura al centrarse en las modificaciones realizadas en este vocabulario clave, especialmente en selección y omisión.

Se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Utilizan tres profesoras del mismo programa las palabras claves del capítulo temático en una sesión de clase? En caso afirmativo,
2. ¿Cómo modifican las tres profesoras estas palabras?
3. ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre las tres profesoras? ¿Qué factores las pueden explicar?

### 4. METODOLOGÍA

#### 4.1. Descripción del corpus

En este estudio participan tres profesoras con más de 10 años de experiencia cada una, que imparten español como L2 en una universidad estadounidense. El origen de las participantes es diverso y también su variedad del español. Para preservar la confidencialidad de las profesoras, se nombran como Profesora A, B y C, y se les ha asignado el género femenino en todos los casos. La Profesora A es de origen argentino; ha recibido su formación en ELE en los Estados Unidos, donde también ha transcurrido su carrera docente. La Profesora B es española, con parte de su formación en ELE recibida en España, aunque su carrera profesional la ha desarrollado principalmente en los Estados Unidos. La Profesora C no es hispanohablante, pero aprendió español en la universidad de su país de origen y cursó un año de intercambio en el levante español; tanto su formación como docente en ELE como su desarrollo profesional han tenido lugar en Norteamérica. Todas las profesoras eran doctoras que trabajaban en la misma universidad. Esta universidad es un centro privado enfocado en la enseñanza a nivel de grado (*Liberal arts college*) con una población estudiantil mayormente blanca y estadounidense (60%) y con un 17% de estudiantes internacionales. En cada clase había aproximadamente 20 estudiantes.

En este estudio examinamos tres clases de 50 minutos cada una, correspondientes a una clase por profesora, grabadas en abril de 2020. Estas clases se desarrollaron en línea, de manera sincrónica y se impartieron a través de la plataforma ZOOM. Todas las profesoras estaban a cargo del mismo curso de nivel A2 y, en el momento de las grabaciones, cubrían el capítulo 11 *¿Cómo te sientes?* relacionado con la temática de la salud (Castells, Guzman, Lapuerta y Liskin-Gasparro, 2015). El glosario bilingüe del capítulo consta de 88 palabras clave divididas en siete secciones: *el cuerpo humano; los proveedores de salud; los tratamientos médicos; la salud; verbos; palabras y expresiones útiles; las descripciones*. El libro afirma seguir un enfoque comunicativo centrado en la cultura y, a lo largo de los capítulos, el vocabulario se incorpora de manera integral tanto en actividades específicas destinadas al aprendizaje de palabras como en aquellas relacionadas con aspectos gramaticales.

El corpus de las grabaciones tiene un total de 12.936 casos. La Tabla 1 presenta el número de casos en español y en inglés por docente.

Tabla 1. N.º de casos (*tokens*) en español e inglés por profesora

Profesora	Total de casos	Casos en español	Porcentaje de español	Casos en inglés	Porcentaje de inglés
A	3.602	2.586	71.79%	1.016	28.21%
B	3.789	2.995	79.04%	794	20.96%
C	5.545	552	9.95%	4.993	90.05%
<b>Total</b>	<b>12.936</b>	<b>6.133</b>	<b>47%</b>	<b>6.803</b>	<b>53%</b>



## 4.2. Descripción del análisis

Para determinar el total del vocabulario clave que las profesoras incorporan en una sesión de clase, así como cuántas repeticiones ofrecen del mismo, se utilizó la herramienta de análisis de corpus *SketchEngine* (Kilgarriff, Rychlý, Smrž y Tugwell, 2004), ya que dispone de funciones que nos permiten seleccionar los tipos (*types*) y casos (*tokens*) y sus concordancias.<sup>2</sup> Una vez obtenida esta información, se utiliza el enfoque de las adaptaciones del libro (ver Rathert y Cabaroglu, 2022), concretamente se explora qué vocabulario clave selecciona cada profesora y qué palabras omite.

También se llevó a cabo un análisis manual de las concordancias de las palabras clave y del texto adyacente para examinar el contexto en el que aparecían. De este modo se ahonda en los factores contextuales que pueden explicar las repeticiones.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Análisis cuantitativo

Tras la extracción de las 88 palabras clave de las transcripciones, los resultados revelan que, si bien se usa el vocabulario clave, se observa una notable variación por profesora de tipo y caso.

#### 5.1.1. Tipos y casos

La Figura 1 muestra el número total de casos del vocabulario clave en la sesión mientras que la Figura 2 muestra el número total de tipos, es decir, la selección de las 88 palabras que cada profesora usa. La Profesora A produce 17 palabras de las 88 seleccionadas en el capítulo. En total las usa 124 veces, frente a la Profesora B que se centra en 43 palabras, que produce unas 248 veces. Finalmente, la Profesora C produce 4 tipos y 6 casos. Encontramos unas diferencias de más del doble en cada profesora.

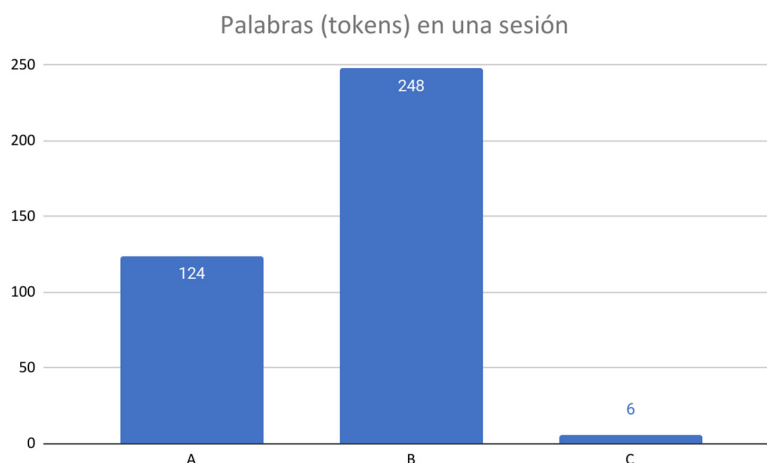


Figura 1. N.º total de palabras (casos) en una sesión

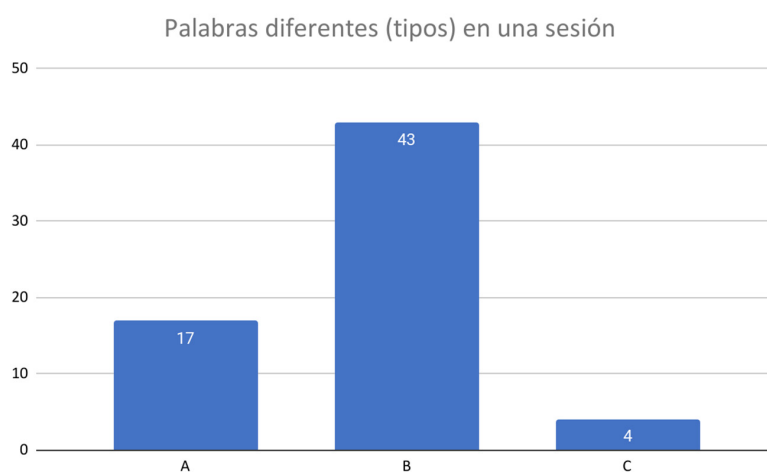


Figura 2. N.º total de tipos en una sesión

<sup>2</sup> “Concordancia” se refiere a una línea de texto en la que aparece la palabra clave en su contexto. Esto es, se busca la palabra “salud” y aparece parte del texto previo y posterior para estudiar la palabra y su entorno o contexto.

### 5.1.2. Repeticiones y ratios

En este estudio, se considera que la repetición de una palabra cinco veces por parte del profesor no solo sería factible, sino que también tendría un impacto positivo en su aprendizaje. La Tabla 2 muestra la ratio de tipo y caso, y la media de casos por cada profesora de las palabras clave. Las profesoras A y B alcanzan cinco repeticiones: la Profesora A realiza el mayor número de repeticiones (7.3), frente a la Profesora B (5.7).

Tabla 2. N.º de repeticiones por docente

Palabras clave	Profesora A	Profesora B	Profesora C
Ratio ( <i>tipo/caso</i> )	17/124	43/248	4/6
Número de repeticiones ( <i>media y desviación estándar</i> )	7.3 (6.2)	5.7 (6.7)	1.5 (1)

En la Tabla 3 se presentan algunos ejemplos del vocabulario clave junto con el número de repeticiones de cada palabra. Los números con asterisco (\*) indican que la palabra clave se ha repetido en más de cinco ocasiones.

Tabla 3. Ejemplos de palabras clave y su número de repeticiones

Lemas	Profesora A	Profesora B	Profesora C
cabeza	3	11*	0
cuello	3	11*	0
doler	8*	7*	0
estómago	6*	1	0
garganta	0	7*	0

## 5.2. Análisis cualitativo

Con el propósito de profundizar en estas repeticiones léxicas, una vez extraídas las concordancias, se realizó un análisis manual. Estas repeticiones principalmente se observan en el uso de preguntas comunicativas y la repetición continua en una práctica de lengua. A continuación se ejemplifican estos dos tipos de interacciones con las palabras clave, las cuales aparecen en negrita en los fragmentos.

### 5.2.1. Preguntas comunicativas

En el Fragmento 1, la Profesora A mantiene una conversación abierta con un grupo de tres estudiantes<sup>3</sup> acerca de temas de la salud. La profesora les plantea preguntas comunicativas, también llamadas abiertas, para que se expresen libremente. La Profesora A ahonda en el tema: insiste y busca que amplíen sus respuestas. Además, pide a los estudiantes *oraciones completas* (línea 21) con lo que se centra en su producción lingüística. De este modo se genera una interacción que propicia una conversación enriquecedora y que facilita la repetición del léxico. En este fragmento la profesora también corrige errores léxicos como, por ejemplo, la pronunciación de las palabras clave *farmacia* (línea 11) y *estómago* (línea 19). Al reiterar las preguntas y al corregir se produce una repetición natural del vocabulario clave.

- |   |   |
|---|---|
| 1 | Profesora A (PA): Y cuando <i> tienes dolor de estómago</i> , ¿qué tomas? |
| 2 | <i>Estudiante</i>   |
| 3 | PA: ¿Qué tomas para <i> el dolor de estómago</i> ?                        |
| 4 | <i>Estudiante</i>   |

<sup>3</sup> Los estudiantes se encuentran en un *breakout room*; espacio que genera la aplicación de videoconferencias ZOOM para hacer grupos de trabajo. La profesora salta de grupo en grupo para participar en la actividad.

- 5 PA: ¿Siempre?  
 6 *Estudiante*  
 7 PA: ¿Siempre tomas **antibióticos** de la **farmacia**?  
 8 *Estudiante*  
 9 PA: Si tienes **gripe** o influenza...  
 10 *Estudiante*  
 11 PA: A la **farmacia**, a la **farmacia**.  
 12 *Estudiante*  
 13 PA: Ah, muy bien, muy bien, tú descansas, prefieres descansar. ¿Y tú, [*nombre del estudiante*]?  
 14 *Estudiante*  
 15 PA: ¿Tú usas, usas, tomas hierbas medi, hierbas medicinales?  
 16 *Estudiante*  
 17 PA: Usas la homeopatía, muy bien. ¿Para qué? ¿Para qué cosas usas la homeopatía?  
 18 *Estudiante*  
 19 **PA: Estómago.**  
 20 *Estudiante*  
 21 PA: Para el **dolor**, para el **dolor** de esto. Yo uso, oraciones completas. Yo, yo  
 22 *Estudiante*  
 23 PA: Muy bien, yo la uso, *I used it*, yo la uso para *el dolor de estómago*. Muy bien, Perfecto. *Let's go back*. Volvamos a nuestra aula, ¿vale?

---

**Fragmento 1.** Preguntas comunicativas con varias palabras claves

**5.2.2. Repetición continua en una práctica de lengua**

En el Fragmento 2, la Profesora B plantea una pregunta a la clase y se esfuerza por repetir de manera insistente la misma estructura léxica. En este contexto, inferimos que formula la misma pregunta a cada estudiante con el propósito de que todos la repitan y la escuchen con atención. Además, este uso persistente de la estructura *tener alergia a*, quizás incluso percibido como excesivo, se debe también a la atención prestada a la pronunciación de la palabra *alergia* (línea 9). De nuevo encontramos un ejemplo de corrección con un enfoque en la forma léxica.

- 
- 1 Profesora B (PB): Y chicos, además, Esther<sup>4</sup> **tiene alergias**, ¿sí? Tiene muchas **alergias**, **tiene alergia a** los perros, **tiene alergia a** los gatos, **tiene alergia a** las flores, ¿alguien **tiene alergias**?  
 2 *Estudiante*  
 3 PB: ¿[*Nombre del estudiante*], **¿tienes alergias**?  
 4 *Estudiante*  
 5 PB: Ajá, ¿y tú **¿tienes alergias**?  
 6 *Estudiante*  
 7 PB: A los cacahuets.  
 8 *Estudiante*  
 9 PB: Ajá, entonces, **tengo alergia** a los cacahuets.  
 10 *Estudiante*  
 11 PB: Cacahuets o maníes también, se les llama manís.  
 12 *Estudiante*  
 13 PB: ¿Alguien más **tiene alguna alergia**?  
 14 *Estudiante*  
 15 PB: y al gluten o ... **tengo alergia** al pan.  
 16 *Estudiante*

---

**Fragmento 2.** Repetición continua en práctica de lengua con *alergia*

<sup>4</sup> La profesora se refiere aquí a un audio diseñado por la profesora que habían oído previamente en el que Esther, un personaje, contaba sus problemas.

## 6. DISCUSIÓN

En esta sección, revisaremos las preguntas de investigación. Empezamos con la principal: ¿Utilizan tres profesoras del mismo programa las palabras clave del capítulo temático en una sesión de *clase*? Las tres profesoras incorporan el léxico del glosario, pero se evidencia una marcada variación en el uso de este léxico. Para ampliar esta afirmación pasamos a la siguiente pregunta (2), *¿cómo se modifican estas palabras?* En este caso, las omisiones son frecuentes, ya que el rango de las tres profesoras oscila entre 4 y 43 de 88 palabras clave (ver Figura 2). Además, las profesoras las sitúan en un contexto de uso diferente. Por ejemplo, las profesoras A y B las utilizan en el marco de la práctica conversacional que, aunque relacionada con el libro, va más allá de una actividad específica. En cambio, la profesora C se centra en actividades de práctica gramatical de formas verbales que no parecen incluir el vocabulario clave tanto como esperaríamos. Por otro lado, estas profesoras también se enfocan en la forma, por ejemplo, en *alergia* y *farmacia*. De este modo transforman una posibilidad de aprendizaje incidental en un momento de enseñanza explícito. Por tanto, la posibilidad de que los alumnos aprendan estas dos palabras aumenta.

A continuación profundizamos en *las similitudes y diferencias entre estas tres profesoras y los factores que las pueden explicar* (pregunta 3). Dentro de las similitudes, las tres profesoras articulan sus clases y su contenido guiadas por el libro. En general, la manera de usar el vocabulario del libro parece consistente con los estudios previos realizados en contextos similares sobre el manejo de las actividades y temas del libro (p. ej., Marcos Miguel, 2015; López Bastidas, 2023). Las diferencias entre las prácticas de las tres profesoras se explican por factores de uso y de contexto. En el caso de uso observamos 1) inglés en el *input*, 2) preguntas comunicativas y 3) repetición continua. En el caso del contexto se nota la influencia del tipo de actividad como ya han sugerido Horst (2010) y Walsh (2011).

Para los factores de uso, el mayor empleo del inglés en el *input* de la Profesora C (90%, en comparación con el 28% y el 21% de las profesoras A y B, respectivamente, ver Tabla 1) reduce el número de tipos y casos en español. A pesar del contexto digital, el número de casos por sesión de las profesoras A y B parecen corresponderse al de las aulas presenciales (Horst, 2010; López Bastidas, 2023). Además, en los fragmentos 1 y 2 se observan preguntas comunicativas y repetición continua en la práctica de lengua.

Para los factores contextuales, el tipo de ejercicio donde se sitúa la repetición desempeña un papel crucial. La diferencia principal radica en las actividades que promueven la conversación abierta, en contraste con aquellas centradas en la gramática. Estas últimas no brindan las mismas oportunidades de uso del vocabulario clave cuando la profesora las sigue fielmente. Las actividades con conversación abierta también generan oportunidades para un enfoque en la forma léxica que puede facilitar aún más su aprendizaje. El diálogo promovido por la Profesora A (Fragmento 1) ofrece un buen ejemplo de preguntas comunicativas. Asimismo, aunque el ejemplo de la Profesora B (Fragmento 2) muestra la típica secuencia *Initiation-Response-Evaluation* (Sinclair y Coulthard, 1975), al fomentar una repetición constante de la expresión *tener alergia* a potencia sus posibilidades de aprendizaje. Por otro lado, los dos fragmentos muestran cómo cualquier tipo de palabra clave puede necesitar un enfoque en la forma. En el caso de los dos cognados, *farmacia* y *alergia*, los estudiantes aún necesitan descubrir las diferencias formales entre la L1 y la L2 (ver Aguinaga-Echeverría, 2017).

Otro factor contextual que este estudio se planteaba en un primer momento eran los efectos de la variedad del español usada por las profesoras. En principio, a pesar de tener variedades dialectales diferentes (una profesora es argentina, y las otras tienen mayor familiaridad con el español peninsular), no parece que esto influya en la selección del vocabulario clave. Un análisis de palabras clave con *SketchEngine* como el que se ha realizado no proporciona información destacable. Sin embargo, en el Fragmento 1, la Profesora argentina (PA) añade una variante lingüística a *gripe*, *influenza* y, en el Fragmento 2, la Profesora española (PB) da dos términos que se suelen contraponer, *maní* y *cacahuete*. Para futuros estudios, sería importante localizar todos los tipos usados en clase y contrastar el grado de sinonimia o de variación lingüística de los mismos. Es decir, ¿qué profesores añaden este tipo de términos? ¿Por qué?

Una de las limitaciones principales de nuestro corpus es su extensión. Este estudio no ofrece una visión global de la práctica de las profesoras, sino solo una instantánea de su trabajo. Un capítulo se presenta aproximadamente en dos semanas de clase, y este estudio preliminar se enfoca en una sesión. Es probable que en otras sesiones la profesora C saque más partido al vocabulario clave. Además, si bien la Profesora A trabajaba en grupos pequeños, desconocemos hasta qué punto los otros grupos se beneficiaban de la interacción. Aunque las clases se grababan, no sabemos si los estudiantes las veían de nuevo. En estos estudios del *input* léxico, un mayor conocimiento del contexto siempre es conveniente.

En este estudio tampoco hemos podido incluir el habla del alumnado por el tipo de permiso solicitado al comité ético de la universidad de las profesoras. Solo se les pidió consentimiento a las profesoras y no al alumnado. Ya que los estudiantes también producen este vocabulario clave y son miembros activos en las discusiones, recomendamos incluir dentro de lo posible su participación en futuros estudios.

## 7. CONCLUSIÓN

Este estudio contribuye a la literatura sobre vocabulario en el aula y complementa los estudios previos sobre frecuencias generales de la lengua al centrarse en el vocabulario clave y sus modificaciones. Aunque es un estudio pequeño en escala, se asemeja a contextos similares de enseñanza-aprendizaje formal dentro del aula. Por tanto, los datos que aquí examinamos pueden ser transferibles a otros contextos semejantes.

En resumen, aunque las omisiones sean la estrategia más utilizada con el vocabulario clave propuesto por el libro de texto, las profesoras amplifican dicho vocabulario al repetirlo durante las clases e incluso añaden nuevas formas relacionadas con este vocabulario. El número de repeticiones parece en general adecuado: integrar cinco repeticiones o más de ciertas palabras no resulta forzado. El enfoque comunicativo facilita el uso del vocabulario clave y contribuye a un número elevado de repeticiones. Además, el enfoque en la forma y el aumento del tiempo dedicado al vocabulario clave también resultan beneficiosos para su aprendizaje, ya que la frecuencia en el *input* no es el único factor determinante (Uchihara, Webb y Yanagisawa, 2019).

Animamos, por tanto, a los profesores de ELE a ser conscientes de cómo complementan el vocabulario clave de su libro y qué oportunidades de aprendizaje generan. Si se usa comunicativamente este vocabulario, sin limitarse a la práctica mecánica de actividades del libro, se amplían las repeticiones de forma natural.

## 8. REFERENCIAS

- Allen, H. W. (2008). Textbook materials and foreign language teaching: Perspectives from the classroom. *NECTFL Review*, 62, 5-28.
- Aguinaga-Echeverría, S. (2017). All cognates are not created equal: Variation in Cognate Recognition and Applications for Second Language Acquisition. *RÆL, Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 16(1), 23-42.
- Castells, M., Guzmán, E., Lapuerta, P. y Liskin-Gasparro, J. (2015). *Mosaicos: Spanish as a World Language* (6th Ed.). Pearson.
- Daidone, D. (2019). Preterite and imperfect in Spanish instructor oral input and Spanish language corpora. *Hispania*, 102(1), 45-58.
- Davies, M., y Face, T. L. (2006). Vocabulary coverage in Spanish textbooks: How representative is it? En N. Sagarra y A. J. Toribio (Eds.), *Selected proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 132-143). Cascadilla.
- Donzelli, G. (2007). Foreign language learners: words they hear and words they learn: A case study. *ELIA, Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 7, 103-125.
- Horst, M. (2009). Revisiting classrooms as lexical environments. En T. Fitzpatrick y S. Barfield (Eds.), *Lexical processing in second language learners: papers and perspectives in honour of Paul Meara* (p.53-66). Multilingual Matters.
- Horst, M. (2010). How well does teacher talk support incidental vocabulary acquisition? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 161-180.
- Kilgarriff, A., Rychlý, P., Smrž, P., Tugwell, D. (2004). The Sketch Engine. *Proceedings of the 11th EURALEX International Congress*: 105-116.
- López Bastidas, L. G. (2023). *Vocabulary use and classroom practices through teacher talk: a comparative and longitudinal study* (Doctoral dissertation, UC Davis).
- López Bastidas, L. G., y Sánchez-Gutiérrez, C. H. (2020). Vocabulary selection and word repetitions in beginner L2 Spanish textbooks. *RÆL, Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 19(2), 48-63.
- López Jiménez, M. D. (2014). A critical analysis of the vocabulary in L2 Spanish textbooks. *Porta Linguarum*, 21, 163-181.
- Lyster, R., Saito, K., y Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language teaching*, 46(1), 1-40.
- Marcos Miguel, N. (2022). Vocabulary in Spanish L2 content-based courses: How do classroom elaborations provide a space for learning general and specialised vocabulary? *The Language Learning Journal*, 50(6), 684-697.
- Marcos Miguel, N. (2018). Analyzing the relationship and development of proficiency, derivational knowledge, and vocabulary size in Spanish L2 learners. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 31(1), 224-256.
- Marcos Miguel, N. (2015). Textbook consumption in the classroom: Analyzing classroom corpora. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 198, 309-319.

- Marcos Miguel, N. y Cubas-Mora, M.F. (2023). Interpreting the designated curriculum: Teachers' understanding of vocabulary instruction and adherence to the textbook. En L. Marques-Pascual e I. Checa-García (Eds.), *Current perspectives in Spanish lexical development* (p. 269-301). De Gruyter, Mouton.
- Meara, P., Lightbown, P. M., y Halter, R. H. (1997). Classrooms as lexical environments. *Language Teaching Research*, 1(1), 28-46.
- Rathert, S., y Cabaroglu, N. (2022). Theorising textbook adaptation in English language teaching. *CEPS Journal*, 12(2), 169-188.
- Sánchez Gutiérrez, C. H., Robles García, P., y Alins Breda, D. A. (2021). Unidades temáticas y aspectos del conocimiento léxico en los manuales de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 15(31), 179-193.
- Sánchez-Gutiérrez, C. H., Robles-García, P., y Pérez Serrano, M. (2022). L2 Spanish vocabulary teaching in US universities: Instructors' beliefs and reported practices. *Language Teaching Research*, 0(0), <https://doi.org/10.1177/13621688221074443>.
- Sánchez-Gutiérrez, C. H., Marcos Miguel, N., & Olsen, M. (2018). An analysis of vocabulary coverage and lexical characteristics in L2 Spanish textbooks. En P. Ecke & S. Rott (Eds.). *Understanding vocabulary learning and teaching: Implications for language program development. American Association of University Supervisors, Coordinators, and Directors of Language Programs (AAUSC) Volume 2018* (pp. 78-98). Cengage.
- Sinclair, J. M., y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Uchihara, T., Webb, S., y Yanagisawa, A. (2019). The effects of repetition on incidental vocabulary learning: A meta-analysis of correlational studies. *Language learning*, 69(3), 559-599.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Taylor & Francis.
- Zyzik, E. y Marqués-Pascual, L. (2023). Do you really know this word? Dimensions of vocabulary knowledge in Spanish textbooks. En L. Marques-Pascual e I. Checa-García (Eds.), *Current perspectives in Spanish lexical development* (p. 269-301). De Gruyter, Mouton.

# EL DESAFÍO DE EMOCIONARSE EN ESPAÑOL

MELISSA QUIROZ PRADA

*Universidad de Navarra (España)*

*[mquirozprad@alumni.unav.es](mailto:mquirozprad@alumni.unav.es)*

## Resumen

La forma en que se conceptualizan y representan las emociones varía en cada lengua e incluso persona. De acuerdo con la teoría sociocultural (Lantolf & Poehner, 2008) cada individuo construye su idea de mundo a partir de las experiencias vividas y los componentes socioafectivos que se enmarcan en su cultura. A partir de esta idea, aprender un nuevo idioma implica conocer nuevas formas de representar y enunciar las emociones de acuerdo con las normas lingüísticas y pragmáticas de la lengua.

Esta comunicación presenta una descripción teórica y práctica sobre las formas de conceptualizar y representar las emociones compuestas (Plutchik, 1980) en medio de un taller de escritura didáctica realizado con estudiantes internacionales de español de nivel B2 inicial. Asimismo, da cuenta de las bases metodológicas que llevaron a su creación e implementación en el aula para investigar sobre el potencial que tienen los productos culturales en la representación y aprendizaje de las emociones en el desarrollo de la competencia discursiva de estudiantes de español.

## 1. INTRODUCCIÓN: EMOCIONARSE EN ESPAÑOL

El presente artículo surge como resultado de la investigación de fin de máster “Escritura y emociones: taller para el aprendizaje y uso de emociones en ELE”, un taller enfocado en el desarrollo de competencias sociolingüísticas de estudiantes de nivel B2.1 para el uso de expresiones de emoción en los discursos escritos de estudiantes de Erasmus de la Universidad de Navarra. Sustentada en la teoría sociocultural y en la visión del lenguaje como medio para comprender nuestra realidad, historia y creencias, esta propuesta de investigación se pregunta por la influencia que tienen los productos culturales y la escritura en la capacidad de las personas para aprender y reconocer expresiones de emoción, puesto que el “contexto emotivo de cualquier enunciado lingüístico cobra una gran importancia no solo en textos más típicamente expresivos como la conversación o la narrativa” (Alba-Juez, 2015).

Esta investigación parte de la idea de que las emociones son una constante en la vida y el discurso humanos; por lo tanto, abordar su comprensión y uso que dan a ellas los estudiantes de español como lengua extranjera cobra una importancia evidente, en tanto las emociones regulan cómo se relacionan con los demás y transmiten su identidad personal en la lengua meta. Experimentar y aprender una lengua nueva implica reconocer las dinámicas y reglas no gramaticales que subyacen en su uso, entre las que se encuentran los patrones de expresión de las emociones.

Investigaciones previas han documentado la dificultad que tienen algunos aprendientes de español para “emocionarse en otra lengua” y para lograr transmitir de forma natural su identidad y subjetividad, dando vía a hablar sobre sus emociones y sentimientos (Cabodevilla y Leralta, 2020; Marian y Kaushanskaya, 2008). De igual forma, las observaciones de clase y experiencias pasadas han llevado a reconocer la importancia que tienen las emociones en los discursos humanos, personales y colectivos (Alba-Juez, 2015). Hablar sobre lo que sentimos y experimentamos forma parte crucial del proceso de entender el mundo que habitamos y, por lo tanto, de comprenderlo.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. La emoción

La búsqueda de la definición de emoción abarca múltiples estudios y disciplinas. Llevar a cabo un análisis sobre la idea de emoción como factor psicológico dentro del aula (como contenido lingüístico o no) abordaría artículos completos; sin embargo, en este texto comprendemos la emoción desde la perspectiva de filósofo italiano Galimberti como “una reacción afectiva intensa de aparición aguda y de breve duración, determinada por un estímulo ambiental” (2002, p.377) y cuya experimentación consta de tres fases: percepción, interpretación y disminución. A partir de estas fases, las emociones que pueden experimentar los individuos varían según cual sea el estímulo y la fuente que la produzcan. Pueden existir emociones de mayor intensidad o

carga psicológica en las personas cuando los estímulos y situaciones provienen de personas cercanas, o incluso ser más duraderas cuando en el proceso de interpretación interviene el propio sujeto.

Las emociones pueden clasificarse según diversos principios de ordenación. De acuerdo con los principios psicológicos, las emociones se clasifican a partir del comportamiento del individuo en la adaptación o desadaptación a la situación, y se pueden ordenar según criterios como el placer, la activación y el control (Osgood, 1956, citado en Galimberti) de la situación, de cuyas combinaciones resultan las emociones fundamentales como la felicidad, la complacencia, la repugnancia, el horror, el aburrimiento y la desesperación.

Plutchik propuso en 1980 “un modelo taxonómico de las emociones colocando ocho ‘primarias’ en un círculo, de tal manera que las menos similares se encuentren en mutua oposición” (Díaz y Flores, 2001, p. 21). Este modelo se organiza a partir de los procesos adaptativos del comportamiento, por lo que se finalmente distinguen: el miedo (que resulta en acciones que buscan protección), la rabia (destrucción), la tristeza (reintegración), la alegría (reproducción), la aceptación (afiliación), el disgusto (rechazo), la espera (exploración) y la sorpresa (orientación). A su vez, la mezcla de dos emociones primarias origina emociones ‘secundarias’.

Un rasgo importante sobre las emociones es que en muchos casos son de carácter individual y pueden (bajo ciertas condiciones variar de sujeto a sujeto y de cultura a cultura). Por supuesto que es posible encontrar percepciones de felicidad, ira o miedo en todas las culturas y que todos los individuos calificarán situaciones similares con alguna de estas emociones, sin embargo, en algunos casos la mezcla de emociones y el surgimiento de emociones más específicas encuentran algunas diferencias en su uso y en el impacto que tienen en el sujeto dependiendo de la cultura de la que es parte y del idioma que utilice para referirse a esta reacción.

## 2.2. Las emociones desde la interculturalidad

Retomando la idea que maneja Robert Roberts (2013) sobre las emociones como respuestas a evaluaciones que hacen los individuos sobre determinada situación, estas se encuentran mediadas por la cultura y sus respuestas varían en función de las normas sociales de cada persona y cultura. Las diferencias fundamentales se encuentran en los niveles de intensidad, y en las variaciones para evaluarlas, denominarlas y conceptualizarlas. Esto no implica, comenta el autor, que no sea posible encontrar en todas las culturas la identificación de emociones como la rabia, el miedo o la gratitud, puesto que en todas ellas existen personas que se interesan por otros, que pueden ser amenazadas o que pueden hacer el bien y el mal. Con base en esta idea, las emociones pueden variar interculturalmente de diferentes formas:

- 1) The same general type of emotions can vary in object range, from culture to culture; 2) cultures sometimes evaluate emotion types differently; 3) cultures can give rise to distinctive emotion types; 4) individuals within a culture can differ in the degree to which their emotions approximate to the norms of their culture. (Roberts, 2013, pág. 25)

A partir de las diferentes concepciones sobre las emociones que pueden tener las culturas y sus lenguas, y de las variaciones que existen entre unas y otras, es importante considerar la distinta conceptualización y descripción de estas a través de medios léxicos. De acuerdo con Klaus Scherer (2013) y (Lucas Barquero, 2023), en algunas culturas las emociones pueden ser experimentadas y expresadas principalmente a través de sensaciones corporales, mientras que en otras la expresión más recurrente es a través del lenguaje y de interacciones sociales. Adicionalmente, algunas culturas pueden tener una comprensión más matizada o compleja de algunas emociones, y pueden tener palabras específicas para describirlas. Todo esto condiciona el proceso de lexicalización y verbalización de las emociones.

La capacidad de etiquetar y describir las experiencias propias a través del lenguaje es un aspecto importante de la regulación emocional y de la comunicación. Por lo tanto, las diferencias en la categorización y verbalización de las emociones pueden impactar en el significado y la experiencia subjetiva a través de diferentes culturas. “Las diferencias en la conceptualización de las emociones no solo se encuentran en sus términos”, asegura Lucas Barquero (2023), “sino también en las categorías gramaticales en las que son codificadas” (pág. 27), por lo que pueden existir diferentes tipos de equivalencias entre la forma de enunciar y conceptualizar las emociones en distintos idiomas. La autora añade que puede haber dos conceptos similares o idénticos en diferentes lenguas; conceptos que no tengan equivalencias en otras lenguas; o conceptos que podrían superponerse parcialmente (pág. 28).

En la investigación descrita en ‘*The conceptualization of despair in Basque, Spanish, and English*’, Alonso-Arbiol, Soriano y Van de Vijver (2013) entrevistaron a 103 participantes para describir sus experiencias relacionadas con esta emoción. Como resultado, encontraron diferencias culturales y lingüísticas relevantes en cómo el término es conceptualizado y usado en los tres idiomas. En euskera, por ejemplo, se detectó una fuerte asociación entre la emoción y el dolor físico, mientras que en inglés se vio una relación más prominente entre la emoción y sentimientos de desesperanza (*hopelessness*). El estudio también detectó diferencias léxicas importantes para expresar ‘*despair*’ en los tres idiomas: en español, estar desesperado es la forma comúnmente más utilizada; en contraste, en inglés y vasco, otras expresiones como *sentitzen naiz* (*I feel*) y la continuati-



va *I'm feeling hopeless* son más comunes. Estas investigaciones dan cuenta de las diferencias y los matices interculturales de las emociones, a partir de esta idea y teniendo en cuenta los resultados de otras propuestas didácticas y trabajos sobre las emociones y su expresión, se llevó a cabo el taller de escritura.

### 3. TALLER DE ESCRITURA

El taller propuesto se llevó a cabo en tres fases que comprenden la toma de datos: trabajos de definición (cuestionario de emociones, reflexión final), de representación conceptual (representación gráfica de emociones, lista de emociones) y de actuación (redacción de anécdotas e historias a partir de canciones e imágenes).

La intervención fue aplicada en un aula de clase de nivel B2.1 de la Universidad de Navarra; con 12 alumnos de diferentes nacionalidades y por lo tanto múltiples lenguas nativas, en la mayoría de los casos el español es la tercera o cuarta lengua que aprenden estos estudiantes. La variedad de lenguas y experiencias permitió que las primeras sesiones del taller se enfocaran en el carácter intercultural de las emociones, las reflexiones de los estudiantes se apoyaron de las hechas por sus compañeros, por este motivo, la primera parte de los datos están presentados como un resultado global de la clase, sin embargo, para el taller de escritura fueron seleccionados cuatro estudiantes, dos hombres de origen chino (estudiante 1) y estadounidense (estudiante 2); y dos mujeres provenientes de Estados Unidos (estudiante 3) y Japón (estudiante 4).

#### 3.1. Cuestionario de emociones

La intervención inició por reconocer e indagar en los conocimientos y las percepciones que tenían los estudiantes sobre las emociones, y la forma de enunciarlas y representarlas en el español. La encuesta inicial constó de 13 preguntas que planteaban escenarios hipotéticos para preguntar a los participantes por sus respuestas y reacciones en términos de emoción a estos casos; y ocho fotografías de productos culturales (películas y series) reconocibles, a partir de los cuales los estudiantes ofrecían una emoción con la que definir o sintetizar la observada en la escena de cada fotografía.

	Frustrado Enojado, enfadado Aliviado	Emocionado Sorprendido Sordo
	Contento, feliz Tranquilo, calmado Triste	Cómodo Aburrido Contento y relajado
	Neutral Nervioso, desesperado	Disgustada, asqueada Triste
	Miedo Nervioso y enojado Deprimido	Ansioso Enojado
	Triste Nervioso Perdido	confundido Incómodo Preocupado
	Miedo Enojado Tensionado	Confiado Incómodo

Figura 1. Respuestas sección 2. del ‘Cuestionario de emociones’.

De las respuestas recibidas, se evidencia que los estudiantes perciben adecuadamente las emociones, y hablan con más dificultad sobre situaciones difíciles con carga emocional, como eventos privados, que pueden afectar significativamente a los interlocutores y, por lo tanto, deben manejarse de forma contenida. Las situaciones que implican momentos complicados, tristes o que hablan sobre cuestionamientos propios o del otro, mostraban un repertorio de emociones basado en adjetivos como triste, mal, preocupado y nervioso, relacionados con el ámbito personal. Para este tipo de preguntas, las respuestas de todos los estudiantes fueron similares.

En las situaciones que involucran momentos de celebración o victorias, las respuestas mostraron un repertorio de emociones algo más limitado, encontrando adjetivos como orgulloso, alegre, animado y feliz.

En la sección 2 del cuestionario, con ocho preguntas, los estudiantes definieron emociones que les hacían sentir varias imágenes en concreto. Estas imágenes fueron sacadas de productos culturales que podían reconocer, como películas o series: por ejemplo, *Joker* (2019), *Sex Education* (Ep 3, Temp 3, 2021), *Her* (2013), *El Hoyo* (2019) o *Whiplash* (2014), entre otros. En este ejercicio hubo imágenes que generaron emociones similares en el grupo y otras que no. A partir de la imagen de la película *Her* (2013), siete estudiantes utilizaron adjetivos asociados con sensaciones positivas como feliz, contento, tranquilo, calmado y cómodo, mientras que los demás estudiantes (dos) relacionaron esta imagen con emociones negativas como tristeza y aburrimiento. Esto ocurrió en las dos imágenes a las que hace referencia la tabla presentada; sin embargo, esto fue una constante en las ocho imágenes presentadas durante la encuesta. Estudiantes de diferentes orígenes, gustos e intereses perciben de forma diferente los productos y situaciones que se presentan a diario. Asimismo, expresan sus emociones en español usando diferentes palabras que, a través de la discusión, indicaron también que funcionaban de forma insuficiente, al no permitirles expresar todo lo que sentían o experimentaban en cada evento.

### 3.2. Nuestra representación

La primera sesión se centró en el trabajo de reconocimiento y reflexión sobre las emociones y las diferencias que existen en su expresión y valoración por parte de los estudiantes y sus lenguas nativas. Esta lección de clase se dividió en dos tramos principales que incluyeron la representación de las emociones básicas o primarias y sus posibles derivaciones, y una discusión y reflexión sobre las diferencias interculturales que existen entre el español y las lenguas nativas de los alumnos en función de la forma en que representan y conceptualizan las emociones.

La sesión comenzó con la familiarización de los estudiantes con las emociones primarias: alegría, sorpresa, ira, tristeza, asco y miedo, tomadas de Plutchik (1980) y su representación gráfica. Para esta actividad se pidió a los estudiantes organizarse en grupos de dos personas, elegir una emoción primaria y dibujar cómo aparece en su imaginario. A través de estas representaciones gráficas, los estudiantes expusieron su idea de lo que son las emociones primarias y socializaron sobre las características que tiene cada una al ser experimentada.



**Figura 2.** Representación gráfica de felicidad, tristeza, enojo, sorpresa, miedo y asco de los estudiantes.

A partir de los dibujos hechos por cada equipo, se inició la discusión sobre las percepciones de cada estudiante sobre las emociones y la forma en que las nombramos en español y en las lenguas nativas de cada uno (inglés, portugués, japonés y chino), para posteriormente mezclar las emociones primarias y generar emociones complejas –de nuevo, según el modelo de Plutchik (1980)–. En este ejercicio, todos los estudiantes, en conjunto y guiados por la docente, discutieron qué emoción se experimenta cuando se siente alegría y tristeza al mismo tiempo, miedo y sorpresa, o sorpresa y alegría, y así sucesivamente. De esta forma se obtuvo ‘la lista de emociones del curso’ (figura 3 incluye algunas de las palabras que obtuvieron los estudiantes durante la clase), en la cual los equipos nombraron algunas emociones complejas, discutieron su intensidad y los casos en que podrían experimentarlas.

Enfurecido	ATEMORIZADO
Arrogante	DECEPCIONADO
Engreído	DEVASTADO
Cómodo	IMPRESIONADO
eufórica	ATEMORIZADA
alegría	Ancioso
gustado	Nervioso
Frustrado	Confundido
Enfadado	Perdido
Furioso	Desorientado
Rabioso	Desanimado
Decepcionado	Devastado
Irrado	Corazón Roto
Enfurecido	Deprimido
Molesto	Vergüenza

**Figura 3.** Lista de emociones.

En este momento surgieron discusiones sobre la carga y lo que implica experimentar vergüenza o bochorno en español, en comparación con shame y embarrassment en inglés, al igual que la existencia de palabras en otros idiomas (como japonés o portugués) para conceptualizar emociones que no se lexicalizan en español.

**3.3. Trabajo con canciones**

Esta sección del taller se enfocó en actividades de escritura creativa, con imágenes y sonidos emulando diferentes tipos de emoción. La clase inició con una puesta en común de ‘lo que puede ser una historia’: en conversación grupal, los alumnos hablaron sobre las ideas, anécdotas o cosas que podrían ser buenas historias, de ser tratadas correctamente.

A continuación, los alumnos describieron una imagen o anécdota con la emoción que sentían al escuchar dos canciones de género y ritmo diferentes. La primera de ellas, ‘El papapá’ de la banda 84, y después ‘Nunca vas a comprender’, de las cantantes Rita Payés y Elisabeth Roma.

**Tabla 1.** Escritos de estudiantes a partir de la canción ‘Nunca vas a comprender’.

<p>Estudiante 1: <i>Un restaurante en Hawaii; naturaleza, la plata; una pareja; relajado, cómodo. Vivir sin prisa.</i></p>	<p>Estudiante 2: <i>Tranquila y sensible. “Esta canción me recuerda a estar en un restaurante en donde todos hablan de forma silenciosa. Es un ambiente romántico de una forma más tranquila y calmada. Puedo imaginar un baile muy lento y emocionante”.</i></p>
<p>Estudiante 3: <i>Pienso en una chica en un vestido blanco pasando por la naturaleza de su finca pensando en su amor con el quien ha tenido problemas, pero todavía lo quiere.</i></p>	<p>Estudiante 4: <i>Una noche de conversación sobre la vida nostálgica, profunda y sensible: “Recuerdo pasar tiempo con mis amigas relajadas en una noche y hablando sobre nuestra vida...”.</i></p>

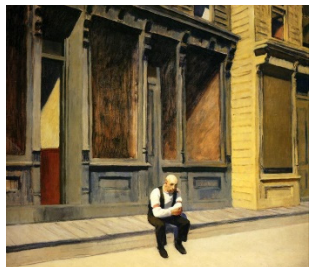
Luego de compartir los escritos y de discutir las diferencias que había entre las percepciones de los estudiantes, se presentaron dos pinturas del artista Edward Hopper, Sunday de 1926 y Cape Cod Morning de 1950. El objetivo de esta actividad era crear una historia, con una o las dos pinturas, que representara la emoción que los alumnos veían en los personajes y la estética de la obra de arte. Estas actividades de escritura fueron previas para la redacción, como cierre del taller, de la historia personal.



Cape Cod Morning, 1950

*“Ella está curiosa. Es un día bonito en una casa que está al lado de un camino de vino. Ella es una mamá y está buscando a sus hijos. Ella está esperando a un caballero y cuando él llega van a tener un día muy romántico en el campo de vino”.*

*“Algo malo ha ocurrido. Una muerte en la familia. Perdió su trabajo. Es domingo, así que el hombre no puede comprar ropa y por eso está muy triste”.*



Sunday, 1926

*“Esta es la historia de un hombre y sus arrepentimientos. Él fue infiel a su esposa y es el domingo después de dejar su casa. Es la mañana. Él había finalizado su turno en el bar donde trabaja como bartender por la noche del sábado. Todos los clientes habían ido a sus casas con sus esposas, pero él no tiene ningún lugar a donde pueda ir.*

*Sobre la costa, ella se levanta sola. Con sus ideas, piensa al mirar el océano tranquilo, sabiendo que él está afuera en algún lugar. Este día fue el primero de muchos más domingos sin el mismo gran desayuno con su esposo”.*

**Figura 4.** Historias de estudiantes escritas a partir de las pinturas de Edward Hopper. Para este ejercicio los estudiantes trabajaron de forma grupal y podían escribir una historia para cada pintura o una usando ambas obras.

### 3.4. Historia personal

La última parte del taller de escritura consistió en preguntar a los estudiantes por sus experiencias en Pamplona como estudiantes extranjeros y sobre sus choques culturales y lingüísticos. El ejercicio proponía a los alumnos pensar en su experiencia y definir los momentos más importantes utilizando emociones y a partir de ahí crear narraciones que revelaran quiénes eran ellos y su experiencia con el español. En este punto, las deficiones y las expresiones de emoción fueron utilizadas y en algunos casos llevadas al texto escrito por medio de metáforas que daban cuenta de la transformación que tuvieron los estudiantes durante su estadía en Pamplona y en la Universidad de Navarra.

A continuación, algunos extractos de las redacciones hechas por los estudiantes durante el taller de escritura:

Estudiante 1:

*Es la primera vez que vivo en el extranjero por eso estaba nervioso de vivir en Pamplona antes de visitar España...*

*Me gustaría trabajar para vivir como los españoles y no quiero vivir para trabajar.*

*Vivir en Pamplona me da la oportunidad de aprender otras culturas y valores. También puedo pensar cómo vivir mi vida en el futuro...*

Estudiante 2:

*“El sol puede ser un evento futuro, una cosa pequeña, la comida o cualquier acto”.*

*“...a veces necesitas el sol viejo y cómodo, el sol familiar tiene más poder para cargar.”*

*“Todos los días en Pamplona tiene una salida de sol diferente. La vida nunca me aburre”.*

*“Te recomiendo que nunca estés sin un sol, y si te está faltando, busca una nueva luz”.*

Estudiante 3:

*Cuando llegué a Pamplona, no sabía qué esperar: estaba insegura. Insegura de mis habilidades de hablar español, insegura sobre vivir con una familia anfitriona, insegura sobre la universidad y como sería diferente de la mía, insegura sobre las normativas sociales, insegura de todo.*

*En las primeras semanas, aprendí mucho sobre la ciudad, la universidad, y mi nueva familia. Pero todas mis acciones me parecieron muy planeadas. Nada sentía natural o cómodo.*

Estudiante 4:

*“Estaba emocionada de conocer gente nueva y empezar clases nuevas en un lugar que se llama hogar en España”.*

*“...pero este semestre era como si me encontrara en medio de una espesa niebla con lluvia intensa”.*

*“Lentamente comencé a sentirme mejor y ya no estaba tan solitaria. La espesa niebla y lluvia intensa comenzaron a despejarse y pude disfrutar mi tiempo en Pamplona de una manera diferente al primer semestre”.*

### 3.5. Reflexión final

Como elemento final de esta intervención, los estudiantes realizaron una reflexión acerca del trabajo realizado sobre emociones y los ejercicios llevados a cabo durante las clases. Estas preguntas buscaban conocer el impacto que tuvo la temática en las estudiantes y sus reflexiones las actividades y contenidos tratados durante las sesiones, además de incorporar las expresiones de emociones en su discurso y en los proyectos de clase parte del syllabus de la asignatura, los estudiantes hablaron sobre la importancia que encontraron en usar estas expresiones en el mundo real y qué impacto tuvieron en la forma de relacionarse con los españoles y hablantes nativos de español.

Estudiante 1:

*Aprender emociones es importante, he desarrollado mi habilidad para expresar opiniones y algunas emociones.*

*Creo que es un tema interesante, pero los estudiantes necesitan léxico esencial y más habilidades para comprender el idioma con más profundidad.*

Estudiante 2:

*“Pienso que las emociones son algunos de los temas más difíciles para expresar en español.*

*Si puedo expresar más profundamente mis emociones, voy a tener más confianza en mi español...hay muchas mezclas de emociones que yo no conocía, es difícil recordar directamente, pero los temas son muy útiles y usaré en el futuro”.*

Estudiante 3:

*Me gustó aprender sobre las historias de emoción de mis compañeros porque aprendí más de ellos y eso me ayudó a comprender y recordar las palabras de emoción.*

*Las emociones son parte importante de la vida, así que comprenderlas y expresarlas es útil.*

Estudiante 4:

*“Me sorprendió la existencia de frases raras como media naranja o hacerse el sueco que nunca había escuchado”, para hacer referencia metafórica a experiencias.*

*“Creo que es muy importante describir cómo me siento en cualquier lengua. Hubo mucho vocabulario que no conocía y fue muy bien que pude aprenderlo en contexto (como en canciones o en poemas y frases)”.*

## 4. CONCLUSIONES A PARTIR DEL TALLER

La investigación sobre las emociones y el tratamiento que tienen en diferentes áreas disciplinares ha tomado fuerza de forma paulatina. La importancia de expresarnos como vía para identificarnos ante los demás y ante nosotros mismos cobra sentido cuando vemos la lengua como un método para comprender el mundo y nuestro espacio habitado. De acuerdo con Alba-Juez (2015, p.19), “si somos capaces de enseñar a nuestros estudiantes a manejar la expresión de las emociones según los patrones esperados de la lengua meta, tendrán más posibilidades de éxito en su actuación discursiva dentro de dicha lengua y cultura”.

Desde su formulación, esta investigación se propuso indagar el potencial de la escritura y el uso de productos culturales para lograr este cometido. A partir del trabajo realizado durante el semestre, y principalmente en las sesiones de clase propuestas por este trabajo de investigación, la importancia de las emociones se puso de manifiesto en el aula. Por medio de reflexiones, observaciones de clase y actividades múltiples (como

ejercicios de escenarios, prácticas gramaticales o escritas), la discusión sobre las emociones y las formas de expresarlas se fortalecieron y diversificaron.

A partir de las reflexiones y datos tomados dentro y fuera de las sesiones dedicadas al taller los estudiantes tomaron conciencia de sus emociones y de las diferencias interculturales que existen para expresarlas en los idiomas que hablan, no obstante, las expresiones, palabras y vocabulario aprendido no fue incorporado totalmente a su lenguaje. Desde las reflexiones y observaciones realizadas en clase, se entrevistó que los estudiantes se interesaron por el tema y se cuestionaron por la forma en que experimentan las emociones, en español y en su idioma nativo.

A pesar de las variaciones culturales de los estudiantes objeto de este estudio, los espacios de reflexión colectiva y personal fueron de ayuda. En más detalle, la estudiante 4, de origen japonés como se indicó anteriormente, se encontraba visiblemente menos cómoda con las dinámicas en donde debía compartir sus experiencias y emociones al respecto. Llevar a cabo reflexiones y comentarios sobre sus emociones o temáticas muy personales generaban un poco de incomodidad y en términos generales evitaba participar con la clase completa, sin embargo, en los ejercicios de parejas hacía un ejercicio más profundo y consciente de las reflexiones lingüísticas y al trabajar con las metáforas y expresiones para expresar sus propias emociones y de sus compañeros. En contraste, el estudiante 2, cómodo con hablar de sí mismo y de compartir sus experiencias con toda la clase, participó activamente en las discusiones colectivas y en grupos pequeños, proveyó de significados y perspectivas diferentes a sus compañeros de clase y en general fue un elemento importante en el proceso de aprendizaje de emociones en el aula.

En las reflexiones finales de los ejercicios y en general de las observaciones hechas de la intervención llevada a cabo, es importante resaltar el ambiente de clase y la simpatía que sientan los estudiantes entre sí y con el docente. Fue importante para los alumnos y el desarrollo de este taller la familiaridad que sentían entre ellos y el esfuerzo que se había hecho antes del ejercicio por crear un ambiente de cómodo y de confianza para que compartieran sus historias y se comprometieran con la realización de los ejercicios propuestos. Además de la comodidad de los estudiantes, los lugares y ambientes físicos importan mucho, las reflexiones de los estudiantes apuntaron cuánto recuerdan los contenidos vistos, especialmente de la primera sesión, al realizarse en el exterior, en un día soleado, con muchas variables adecuadas para recordar lo que trabajamos y para abrirse al respecto de emociones e historias personales.

Existen múltiples alternativas para llevar las emociones al aula de ELE, esta es una propuesta que se interesó por proporcionar a los estudiantes herramientas para reconocer las diferencias entre su idioma y el español. Sin embargo, hay gran variedad de textos y enfoques que tomar en el proceso de enseñar la lengua y de brindar a los alumnos herramientas para sentirse cómodos en ella, lo que hace importante recordar lo que dice Acquaroni (2011, pág. 10) en su propuesta para utilizar poesía como instrumento para la comunicación intercultural, “La interculturalidad es un lugar común y compartido; por lo tanto, cada actividad que incorpore herramientas conceptuales (metafóricas, emocionales) como base de aprendizaje en el aula de ELE propicia la comunicación intercultural, y por consiguiente permite mostrar la “riqueza imaginativa y expresiva de diferentes lenguas y las claves universales y particulares que sus hablantes ponen en juego en cada caso para representar y/o apropiarse de la realidad”.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Acquaroni Muñoz, R. (2011). Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: La conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández. *IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas.*, (págs. 17-20). Santiago de Compostela.
- Alba-Juez, L. (2015). La pragmática contrastiva y su importancia para la enseñanza de lenguas extranjeras. *La Enseñanza de ELE centrada en el alumno. XXV Congreso Internacional ASELE* (págs. 19-24). Y. Morimoto, M.; V. Pavón Lucero, R. Santanmaría Martínez.
- Alonso-Arbiol, I., Soriano, C., & Van de Vijver, F. (2013). The conceptualization of despair in Basque, Spanish, and English. En J. Fontaine, K. Scherer, & C. E. Soriano, *Components of emotional meaning. A source book.* (págs. 311-327).
- Díaz, J., & Flores, E. (2001). La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental, Vol. 24 n°4*, 20-35.
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología.* (R. Valdés, Ed.) México: Siglo XXI.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. (. (2008). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages.* Londres: Equinox.
- Lucas Barquero, P. (2023). Las emociones en la enseñanza del léxico en ELE. *E-leando. ELE en Red*, 30, 75. Obtenido de <https://infoling.org/index.php?lang=es&p=informacion&t=ir&info=Revistas&id>

- Marian, V., & Kaushanskaya, M. (2008). Words, feelings and bilingualism. *The Mental lexicon*. Ed: John Benjamin Publishing Company, 72-90.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Nueva York: Harper & Row.
- Roberts, R. (2013). Emotions and Culture. En A. m. (Ed), *The emotions and cultural analysis* (págs. 19-30). Burlington, Ashgate.
- Scherer, K. (2013). Measuring the meaning of emotion words: A domain-specific componential approach. En J. Fontaine, K. Scherer, & C. Soriano, *Components of emotional meaning. A source book*. (págs. 7-30).
- Simón Cabodevilla, T., & Martín Leralta, S. (2020). Expresión de la emoción en español por aprendices sinohablantes en interacción oral y en relato autobiográfico. *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*. *Universidade de Santiago de Compostela.*, 1047-1060.





# LA LENGUA DE HERENCIA EN LAS FAMILIAS NIKKEI EN JAPÓN: "ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL"

PATRICIA TAKAYAMA  
Universidad Rikkyo  
[patricia\\_tak@rikkyo.ac.jp](mailto:patricia_tak@rikkyo.ac.jp)

RIE TAKABATAKE  
Universidad Keio  
[rietakabatake@gmail.com](mailto:rietakabatake@gmail.com)

ROXANA SHINTANI  
Universidad Keio  
[rshintan@sfc.keio.ac.jp](mailto:rshintan@sfc.keio.ac.jp)

## Resumen

Las minorías étnicas tratan de mantener su lengua y cultura especialmente a nivel familiar a lo largo de las generaciones, y paulatinamente los jóvenes se van integrando a la sociedad receptora. Este es el caso de muchas familias nikkei (de origen japonés) que se establecieron en Latinoamérica. En países como Perú y Argentina se observa que desde la tercera generación el japonés como la lengua de los ancestros ha sido desplazada por el español. Sin embargo, con habilidades lingüísticas limitadas muchos nikkei han mantenido la conexión cultural. Montrul (2016), Polinsky y Kagan (2007) indican la importancia de los vínculos entre la herencia lingüística y cultural. Así, el sentido de pertenencia e identidad cultural se presentan como elementos relevantes en los aprendientes de la lengua de herencia (ALH) (Hornberger y Wang, 2008).

En este estudio examinamos la Lengua de Herencia (LH) en familias nikkei hispanohablantes en Japón. Presentamos los resultados de entrevistas estructuradas y semi-estructuradas en línea y presenciales. La experiencia migratoria y las limitaciones lingüísticas en japonés han influido en el enfoque en la educación del español en sus hijos. A diferencia de otras familias no nikkei, muestran una mayor predisposición a adquirir la Lengua Mayoritaria (LM) para evitar los problemas que muchos padres experimentaron. Esta investigación analiza la educación del español como la LH y la situación actual que enfrentan los padres para el mantenimiento y la revitalización del español en las generaciones jóvenes.

## 1. INTRODUCCIÓN

El mantenimiento de la Lengua de Herencia<sup>1</sup> (LH) en las familias migrantes es uno de los procesos y desafíos más difíciles a los cuales se enfrentan los padres en diferentes países. En este estudio presentamos el caso de la LH en las familias nikkei (diminutivo de *nikkeijin* 日系人) en Japón. Nos referimos a los nikkei como las personas de origen japonés incluyendo a los descendientes de la segunda generación en adelante. Según las estadísticas de la Asociación Kaigai Nikkeijin Kyokai (2023) existen aproximadamente 4 millones de nikkei en todo el mundo. Para la presente investigación nos centramos en los nikkei hispanohablantes, conocidos en muchos países como los *dekasegi* (出稼ぎ identificando a las personas que trabajan fuera del lugar de origen, Tsuda 2003).

Desde fines de los años 80 y principios de los 90 se inició la migración latinoamericana, especialmente de Brasil, Perú y Argentina, países que experimentaban una alta inestabilidad económica, política y social. Para muchos nikkei se presentó la oportunidad de viajar a la tierra de los ancestros, facilitada por la enmienda del acta de inmigración japonesa y del acta de reconocimiento de refugiados de 1990 mediante la cual podían obtener la visa como residente de largo plazo (定住者). Basada en los lazos de sangre y homogeneidad cultural, Japón abrió las puertas a los nikkei de hasta la tercera generación; dicha visa permite ser renovada y realizar trabajos sin restricciones de calificación.

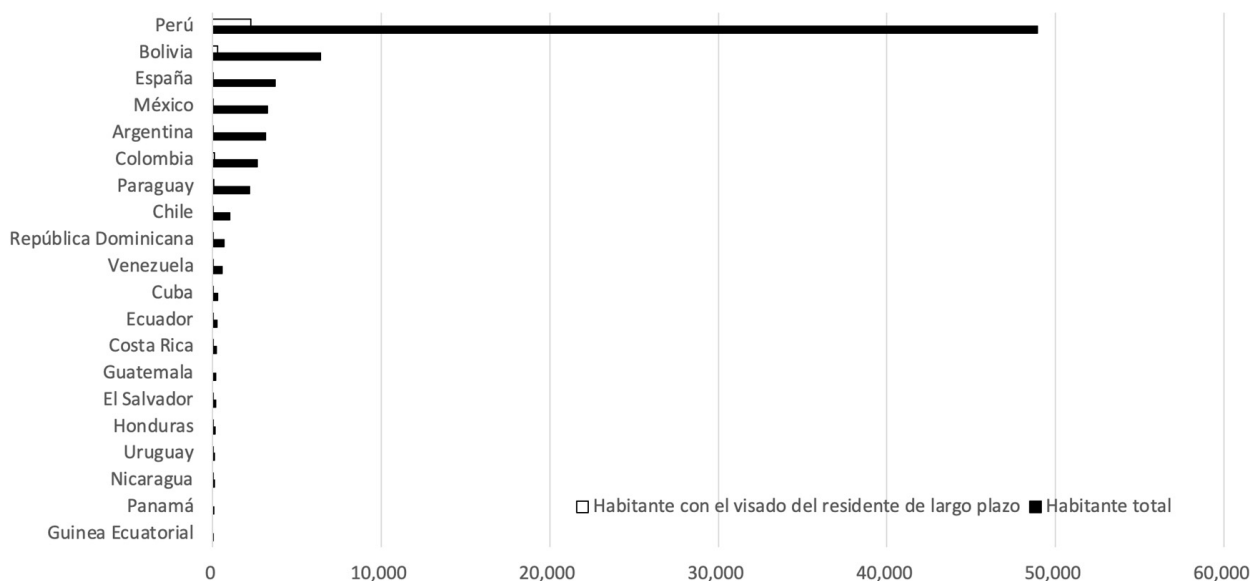
De acuerdo a las estadísticas de la Agencia de Servicios de Inmigración de Japón (2022), la población total de hispanos es de 74 050 personas, siendo Perú el grupo más numeroso de hispanohablantes

---

<sup>1</sup> Nos referimos a la Lengua de Herencia (LH) como la lengua minoritaria (de los inmigrantes) que coexiste con la lengua mayoritaria (Montrul, 2016).

contando con 48 914 personas, seguidos por Bolivia, España, México y Argentina (Figura 1). En relación al porcentaje que cuenta con la visa de largo plazo, señalamos que la población peruana alcanza el 23% y los argentinos un 11% (nacionalidades de los participantes del presente estudio). Cabe señalar que las cifras oficiales, en muchos casos no reflejan los números reales, considerando que algunos nikkei han obtenido la nacionalidad japonesa.

Población total de hispanos en Japón	Población total de peruanos en Japón	Población total de argentinos en Japón
74 050	48 914	3151
	(11 161)	(360)



*Nota:* Estadísticas de los residentes extranjeros por nacionalidad, región, edad y género.

Adaptado de <https://www.e-stat.go.jp>. La Agencia de Servicios de Inmigración de Japón. Ministerio de Justicia 2022.

**Figura 1.** Población hispanohablante en Japón

## 2. MARCO CONCEPTUAL

### 2.1. La migración en cadena

En la migración nikkei podemos observar una migración en cadena (Price, 1969) o redes migratorias (Hass et al., 2020) (Figura 2); se presentan fases similares en la migración japonesa a Latinoamérica y los nikkeis en Japón. Dicha migración analiza el proceso de llegada de la primera generación como los pioneros, quienes paulatinamente se establecen en el nuevo país, llamando a sus parientes, amigos y futuros cónyuges. Ellos trabajan incansablemente para establecer pequeños negocios y mejorar la situación económica. Luego nace la segunda generación como la generación puente, el nexo entre los padres y la sociedad receptora, en la cual los hijos nacieron y se educaron. Desde la tercera y en sucesivas generaciones se presentan grupos más integrados y un mayor número de matrimonios fuera de la comunidad étnica.

En la llamada migración de retorno de los años 90 se presenta un proceso similar al realizado por los ancestros en Latinoamérica. Los nietos y bisnietos migran a Japón en busca de mejoras económicas. Generalmente, primero viaja el padre de familia o personas solteras y paulatinamente van formando sus familias o llaman a los parientes o amigos. Se establecen temporalmente en áreas urbanas y la estancia temporal se torna en una estancia más prolongada. La segunda generación nace en el país receptor y se educa desde muy temprana edad en el sistema educativo local, adquiriendo las habilidades lingüísticas en la escuela primaria y secundaria, hablan o escuchan español solo en el hogar con los padres. La tercera generación alcanza un nivel lingüístico nativo en japonés, desplazando o perdiendo el español, lo cual crea en algunas familias problemas de comunicación intergeneracional.

Nivel	1	2	3	4	5	6
Migración japonesa a Latinoamérica	Pioneros 1ra. generación	Llamado	Matrimonio Comunidad	Familias 2da. generación (generación puente)	<b>Nietos 3ra. generación</b>	4ta. generación + Bisnietos,...
LH	Japonés	Japonés		Japonés / Español	<b>Español</b>	<b>Español</b>
←						
Migración Nikkei a Japón	<b>Nietos 3ra. generación</b> (generación puente)	Familias Hijos 2da. generación (generación puente)	Llamado Matrimonio	Dekasegi 1era. generación		
LH	<b>Japonés</b>	Español/ Japonés		Español/Japonés	<b>Español</b>	<b>Español</b>

Nota: Adaptado de Price (1969) y Haas et al. (2020).

Figura 2. La migración en cadena nikkei

### 2.2. Procesos de contacto de la LH y la LM

En este estudio nos enfocamos en los hispanohablantes, especialmente en los Aprendientes de la LH (ALH). Este grupo es considerado como un subgrupo de los hablantes, abarcando a aquellos que no tienen una habilidad lingüística alta, pero sí una conexión cultural y motivación para aprender la LH (Montrul, 2016). Observamos esta conexión en los nikkei que puede variar en las diferentes generaciones. En Latinoamérica muchas de las primeras generaciones no perdieron las costumbres japonesas.

En este contexto observamos tres procesos principales que no solo son dinámicos, si no también reversibles. El primer proceso es el desplazamiento de la LH por la LM; dicho cambio puede estar afectado por el entorno del aprendiente, la frecuencia y el input de la LH en la familia. Como resultado del cambio de lengua se puede presentar por un lado el mantenimiento en un nivel mínimo, o, por otro lado, la pérdida de la LH. En este último caso, dependiendo de la motivación del aprendiente es posible que se produzca una recuperación de la LH, la cual generalmente se produce en la adultez. Finalmente, el tercer proceso se produce cuando el aprendiente se da cuenta de la importancia de los recursos lingüísticos y de comunicarse con los familiares en el país de origen; así decide recuperar la LH, cuyo aprendizaje se inició en la niñez.

En los aprendientes vemos casos de una adquisición incompleta de la LH a causa de la edad de migración. En estos casos, los padres o tutores tienen la opción de continuar la enseñanza de la LH en los hijos, manteniendo un bilingüismo simultáneo o, por otro lado, un bilingüismo secuencial tardío, en el cual el aprendiente adquiere o recupera en un contexto formal en una escuela de idiomas o universidad.

### 2.3. Identidades encontradas

En el estudio de los nikkei brasileños en Japón, Tsuda (2003) señala las identidades encontradas que muchos nikkei migrantes experimentaron en Japón debido en gran parte a la responsabilidad étnica. Se esperaba que ellos cumplieran con los estándares culturales japoneses, en cierta medida por la afinidad cultural y lingüística. Esta situación creó un efecto negativo en muchos inmigrantes quienes, aunque trataban de ser japoneses para adaptarse e integrarse al entorno, internamente seguían pensando y actuando como extranjeros, siendo rechazados y considerados como una minoría étnica negativa por las diferencias de costumbres y formas de actuar, diferentes a los parámetros japoneses. Asimismo, Tsuda (2003) analiza a los nikkei brasileños en un marco de identidades de resistencia. Muchos nikkei experimentaron vivir en condiciones devaluadas y/o estigmatizadas por los trabajos que eran rechazados por los propios japoneses. Por este motivo construyen barreras de resistencia y supervivencia, continúan en el país de los ancestros pero no se integran totalmente. El parecer japoneses en base a las características físicas ejerce más presión y compromiso étnico que en otras minorías. De esta forma, muchos padres tratan de revertir este proceso para evitar los problemas y estigmas, enfatizando el estudio de la lengua japonesa.

Asimismo, especialmente en los nikkei mayores se presenta un recuerdo nostálgico del pasado y una resistencia al cambio (Fishman, 1991). Los padres relacionan la vida en la comunidad nikkei en Latinoamérica donde eran considerados como una minoría positiva. Fishman menciona la lengua como un elemento primordial para la demarcación de fronteras; así, los nikkei en Japón la utilizan para la reivindicación y readquisición de los símbolos, valores y otros elementos que se perdieron o substituyeron a lo largo de las generaciones. La lengua es utilizada como un instrumento de recuperación de los elementos centrales culturales japoneses.

### 3. ESTUDIO DE CASO

#### 3.1. Metodología

A fin de conocer la situación actual de la LH en las familias nikkei en Japón, se realizaron entrevistas estructuradas y semiestructuradas a 11 familias que residen en Japón (Tokio, Kanagawa y Okinawa). Estos casos están divididos en dos grupos principales basados en la identificación o nacionalidad del entrevistado (nikkei o japonesa). Las entrevistas fueron realizadas en forma presencial o en línea, de acuerdo a la elección del entrevistado, entre 2021 y 2022. Todos los participantes accedieron a que la información sea utilizada por las entrevistadoras con fines de investigación. Todos los nombres han sido cambiados por motivos de confidencialidad.

**Tabla 1.** Fechas de testimonios

Número	Fecha de entrevista	
1A	22/02/2022	zoom
1B	16/02/2022	zoom
1C	03/03/2022	presencial
1D	05/03/2022	presencial
2A	03/03/2022	presencial
2B	16/02/2022	line
2C	03/03/2022	presencial
2D	14/09/2021	zoom
2E	04/03/2022	presencial
2F	04/03/2022	presencial
2G	19/08/2021	zoom

#### 3.2. Entrevistas del grupo 1: padre nikkei y madre nikkei o japonesa

En este grupo se incluye entrevistas a cuatro padres nikkei. El contenido de las preguntas se muestra en la Tabla 2. En la Tabla 3 se presentan las características de las familias entrevistadas. Todos los padres han vivido más de 10 años en Japón y hablan muy bien japonés. Los padres 1A y 1C son nikkei peruanos de la tercera generación, los padres 1B y 1D son nikkei argentinos de la tercera generación. Los padres 1A y 1B se casaron con japonesas (no hispanohablantes) y los padres 1C y 1D se casaron con nikkei (hispanohablantes). La edad de los hijos oscila entre 2 y 25 años.

**Tabla 2.** Contenido de las preguntas de las entrevistas del grupo 1

1. Generación (del padre)
2. Estancia en Japón (del padre)
3. Profesión (del padre)
4. Capacidad lingüística en japonés (padre)
5. Nacionalidad (madre)
6. Edad de los hijos

**Tabla 3.** Información general de los entrevistados

Entrevista núm.	1A padre	1B padre	1C padre	1D padre
Pregunta1	3 era. nikkei peruano	3 era. nikkei argentino	3 era. nikkei peruano	3 era. nikkei argentino
Pregunta2	+ 10 años	+ 10 años	+ 10 años	+ 10 años
Pregunta3	Profesor (idioma)	empleado	empleado	empleado
Pregunta4	○	○	○	○
Pregunta5	japonesa	japonesa	nikkei peruana	nikkei peruana
Pregunta6	17 (hijo)	8 (hijo)	12, 15, 25 (hijos) 20 (hija)	2 (hijo)

Nota: ○ (sí), + (más).

En la Tabla 4 presentamos el uso de la lengua dentro de la familia. Los padres que se casaron con japonesas como los padres 1A y 1B normalmente hablan en japonés entre ellos, aunque su esposa hable bien español. Los padres 1C y 1D que se casaron con nikkeis, se comunican en español, mientras que en el caso del padre 1D usan las dos lenguas, español y japonés. La mayoría de las familias usa japonés (de madres a hijos) excepto la madre 1C. Asimismo, vemos que los hijos hablan en japonés con sus padres.

**Tabla 4.** Uso de la lengua dentro de cada familia

Entrevista núm.	1A padre	1B Padre	1C padre	1D padre
Madre ⇄ Padre	JP	JP	ES	ES + JP
Padre → Hijos	JP + (IN, ES)	JP + (ES)	JP + ES	JP
Madre → Hijos	JP	JP	JP + ES	JP
Hijos → Padres	JP	JP	JP	JP
Hijos ⇄ Hijos	-	-	JP	-

*Nota:* ES (español), JP (japonés), IN (inglés), + (y), JP + (ES) = (el japonés es más usado y el español menos usado), el signo - se refiere a los niños que son hijo/hija único (a) y no tienen hermanos.

En la Tabla 5 presentamos el uso de la lengua de los hijos de los participantes. El hijo de 1D tiene dos años<sup>2</sup> pero los demás hijos son mayores y estudian en escuelas japonesas. Desde el punto de vista de los padres, ellos piensan que su primera lengua es el japonés. Solo el hijo de 25 años del 1C habla español y japonés porque su abuela (la madre del padre, hispanohablante) lo cuidaba y tenía más oportunidades de escuchar español que los otros hijos. La segunda lengua de los hijos de la familia 1C es español, pero la segunda lengua de los hijos de los otros entrevistados son español e inglés porque estudian inglés en la escuela o academia. Sobre la experiencia de estudio en español, el hijo del 1D todavía tiene dos años, así que no ha estudiado nada en particular, pero la mayoría de los padres ha utilizado libros ilustrados en español para leer a sus hijos. En la familia 1A, como el nivel de español de su madre es alto, ellos intentaban hablar en español en casa hasta los 3 años. En la familia 1B, el hijo asistía a clases para niños del Instituto Cervantes y ahora una vez a la semana estudia en línea con una profesora usando el libro “Lola y Leo”. El padre de 1B manifestó que al hijo le gustaba estudiar español, pero no le gusta mucho estudiar con él, así que a veces juegan con las palabras en español, pero la mayoría del tiempo hablan en japonés. En el caso 1C, los padres mostraban DVD en español, pero dieron más importancia a que aprendieran bien japonés, no prestaron mucha atención al aprendizaje del español. En el momento de la entrevista, la primera hija decidió voluntariamente estudiar español como segundo idioma extranjero en la universidad.

**Tabla 5.** Tipo de educación

Entrevista núm.	Edad	Género	Kínder / Escuela	L1	L2	Experiencia de estudio en español
1A	17	M	Pública japonesa	JP	IN/ES	-Hablaban en familia hasta 3 años -Cuentos en español
1B	8	M	Privada japonesa	JP	IN/ES	-En el Instituto Cervantes -En clase línea
1C	25	M	Pública japonesa	ES/JP	ES	-Cuentos y DVD
	20	F	Pública japonesa	JP	ES	-Conversación con la abuela, (solo primera la hija de 25 años)
	15	M	Pública japonesa	JP	ES	
	12	M	Pública japonesa	JP	ES	
1D	2	M	-	JP	IN/ES	

*Nota:* L1 (primera lengua) y L2 (segunda lengua). M (masculino), F (femenino). ES (español), JP (japonés), IN (inglés).

La Tabla 6 presenta algunos factores comunes de los entrevistados. Se mencionan, por ejemplo, la razón por la que vinieron a Japón es *dekasegi* es decir, “para trabajar”; todos ellos tienen nacionalidad japonesa, excepto el padre 1D quien mantiene su nacionalidad. Asimismo, todos los padres tienen contacto con los parientes que hablan español y japonés, excepto la familia 1C, que no tiene contacto con la familia que habla japonés. Todos los padres han viajado a su país natal alguna vez con sus hijos.

<sup>2</sup> La información detallada en las tablas corresponde a los datos en el momento de las entrevistas.

**Tabla 6.** Factores comunes de los entrevistados

Entrevista núm.	1A	1B	1C	1D
1era visita a Japón	dekasegi	dekasegi	dekasegi	dekasegi
Contacto con familiares hispanohablantes /japoneses	o/o	o/o	o/o	o/o
Experiencia de viaje a países de habla hispana	o	o	o	o

Nota: o (sí)

En relación a la identidad, los padres se identifican como nikkei. Sin embargo, consideran que la identidad de los niños es japonesa, según el punto de vista de los padres. En el caso de las familias 1A y 1B, no tienen contacto con otras familias nikkei, mientras que las familias 1C y 1D en algunas ocasiones comparten actividades con otros nikkei. Aunque inicialmente migraron a Japón en forma temporal, actualmente todas las familias piensan quedarse en Japón y no piensan regresar.

**Tabla 7.** Factores comunes de los entrevistados

Entrevista núm.	1A	1B	1C	1D
Identidad padres	nikkei	nikkei	nikkei	nikkei
Identidad hijos	japonés	japonés	japonés	-
Actividades con otros nikkei			Esporádicamente	Sí
Continuidad aprendizaje de español (hijos)	Casi no	Sí	Sí *	Sí
Problemas padres o hijos	No	No	No	Sí (padre)
Retorno al país de origen	No	No	No	No

### Testimonios del grupo 1

A continuación, presentamos los testimonios relacionados a los problemas escolares y de adaptación a Japón de los niños en el sistema público japonés.

#### Testimonio 1 - 1C

Desde un principio, este yo pensé que debería hablarles en japonés no en castellano en la casa (...) les he hablado en japonés porque el entorno es japonés no, si yo *le hablo en castellano y va a hablar en castellano al colegio o a la guardería, youchien (jardín de infancia), nadie le va a entender ¿no?*

#### Testimonio 2 - 1C

Pero yo casi no le hemos hablado mucho en español, la que les ha hablado bastante ha sido mi mamá, la *Obachan* (abuela), o sea yo con la idea no, de que *si va a vivir en Nihon que hable japonés primero ¿no?*, pero con mi mamá si hablaba en español.

#### Testimonio 3 - 1A

*Y cuándo él entró a una escuelita Hoikuen (guardería) cuando tenía más o menos 3 años y ya empezaba a hablar un poquito y la profesora me preguntaba, qué significa "agua", me preguntaba. Ah, que "agua" es mizu. No, debes hablarle a tu hijo en japonés porque no le entiendo. Yo me dejé llevar hasta cierto punto eso de que no podía ser entendido en la escuela y le empecé a hablar en japonés. Y eso es un problema. Es un problema porque si él se da cuenta de que tú le empiezas a hablar en japonés y todos le empiezan a hablar en japonés...*

Los siguientes testimonios expresan las dificultades experimentadas por los niños en su vida cotidiana.

#### Testimonio 4 - 1A

Eh, yo no creo que no le interese (estudiar español) lo que pasa es que *no tiene tiempo porque mi hijo juega en un equipo de voleibol que es muy fuerte en la prefectura y al siguiente año quiere postular a la universidad. Entonces, su principal preocupación es aprender las materias que necesita para entrar a la universidad.*

#### Testimonio 5 - 1B

Bueno al tener tantas, tantas cosas lo que hice fue que por lo menos tenga constancia con esta profesora no y yo bueno a veces, *no puedo siempre, pero a veces si hacer algún juego, por ejemplo, andamos en bicicleta que le voy preguntando no, las cosas que va viendo el me sigue y me responde no, no sé tonterías no como ¿Cuántos coches hay?, ¿de qué colores?, de los carteles de ¿cómo se leen en español?*

### 3.3. Entrevistas del grupo 2: madre nikkei y padre nikkei o japonés

En este grupo se incluye entrevistas a seis madres nikkei y a una madre japonesa (aunque criada y educada en Argentina y considerada ella misma como nikkei argentina) de distinto rango etario. Dentro de las madres entrevistadas, dos de ellas son nikkei de segunda generación, nacidas en Argentina, pero con padres japoneses y cuatro son nikkei de tercera generación, nacidas y criadas en Latinoamérica (en Argentina y en Perú).

En cuanto al trabajo de las entrevistadas, casi todas las madres nikkei de segunda generación y la madre japonesa criada en Argentina, han sido y son actualmente amas de casa, aunque una de ellas antes de jubilarse tenía un trabajo a tiempo completo y en la actualidad tiene un trabajo a tiempo parcial. Por su parte, las madres nikkei de tercera generación tienen trabajos a tiempo parcial, salvo una de ellas que tiene un trabajo a tiempo completo. La estructura familiar de todas ellas es relativamente similar ya que están casadas o han estado casadas con hombres japoneses, a excepción de dos de ellas las cuales están casadas con nikkeis latinoamericanos. Sin embargo, según lo manifestado por estas últimas, sus esposos dominan el idioma japonés.

Existe una variedad en cuanto a la edad de los hijos de las entrevistadas. La mayoría de las madres nikkei de segunda generación y la madre japonesa criada en Argentina tiene hijos adultos mientras que las madres nikkei de segunda generación tienen hijos en edad escolar o preescolar, salvo una de ellas que tiene una hija de 25 años. Los hijos de todas las entrevistadas se han educado o se educan bajo el sistema público japonés, es decir que reciben educación solo y exclusivamente en japonés. En la siguiente tabla se puede ver un resumen de la información de las entrevistadas:

**Tabla 8.** Contenido de las preguntas de las entrevistas del grupo 2

1. Generación (de la madre)
2. Estancia en Japón (de la madre)
3. Profesión (de la madre)
4. Nacionalidad (padre)
5. Capacidad lingüística en japonés (padre)
6. Profesión (del padre)
7. Edad de los hijos
8. Escuela de los hijos

**Tabla 9.** Información general de los entrevistados

Entrevista núm.	2A madre	2B madre	2C madre	2D madre	2E madre	2F madre	2G madre
Pregunta1	3 era. nikkei argentina	3 era. nikkei argentina ※1	3 era. nikkei peruana	3 era. nikkei peruana	3 era. nikkei peruano	3 era. nikkei argentina	3 era. nikkei argentina
Pregunta2	+ 10 años	+ 10 años	+ 10 años	+ 10 años	+ 10 años	+ 10 años	+ 10 años
Pregunta3	empleada (TP)	ama de casa	empleada	ama de casa	empleada (TP)	empleada (TP)	empleada (TP)
Pregunta4	japonés	japonés	japonés ※2	nikkei brasileño	japonés	japonés	nikkei peruano
Pregunta5	○	○		○	○	○	○
Pregunta6	arquitecto	médico		empleado	empleado	empleado	músico
Pregunta7	34, 37, 39	Tres adultos	25 (hija)	27 (hijo) 24(hija)	9 (hijo)	1, 6 (hijas)	10, 6 (hijas)
Pregunta8	Escuela Pública japonesa	Escuela Pública japonesa	Escuela Pública japonesa	Escuela Pública japonesa	Escuela Pública japonesa	Escuela Pública japonesa	Escuela Pública japonesa

*Nota:* TP (tiempo parcial), ○ (sí), ※1 (es japonesa, pero se educó en Argentina), ※2 (divorciados)

Todas las entrevistadas dominan la LM, por lo que, en casi todos los casos, la comunicación con sus parejas es en japonés. En un solo caso, una de las madres nikkei de tercera generación, se comunica con su es-

poso en español. Esto se debe principalmente a que el padre estudió y domina el español. Además, esta familia vivió en Argentina anteriormente.

En cuanto a la comunicación de los padres con sus hijos, al ser la mayoría de ellos de nacionalidad japonesa, todos se comunican con sus hijos en japonés. Solo uno de ellos, que es nikkei peruano de tercera generación se comunica con sus hijas en español y en japonés. La comunicación de las madres con sus hijos varía dependiendo en casi todos los casos de la edad de sus hijos. Con el paso de los años hay una marcada tendencia al reemplazo del español por el japonés. Todas las madres de segunda generación han expresado que mientras sus hijos eran pequeños, especialmente durante la edad preescolar, han tratado de enseñarles a sus hijos español y la comunicación entre ellos era habitualmente en este idioma. Sin embargo, una vez que los niños empiezan la escuela, las madres han expresado la tendencia natural de sus hijos a reemplazar el español por el japonés al comunicarse con sus padres.

Las madres de tercera generación, al tener hijos más pequeños, aún están tratando de mantener el español dentro del hogar por lo que todas ellas se comunican con sus hijos en español. La única excepción es la madre nikkei de tercera generación que tiene una hija de 25 años con la que se comunica en español. Sin embargo, cabe aclarar que esta comunicación en español es unilateral. Es decir que la madre le habla en español, pero la hija le contesta en japonés. El hecho de criar sola a su hija le ha permitido poder comunicarse con su hija todo en español aún hasta el día de hoy.

Las madres de segunda generación, si bien reconocen la importancia del español, no han insistido tanto en mantenerlo, ya que en alguno de los casos han expresado que preferían que sus hijos aprendieran bien inglés antes que español como segunda lengua. También han incentivado a que sus hijos prioricen en japonés y no de los dos idiomas simultáneamente, para no causarle problemas de aprendizaje en la escuela en Japón. Un resumen de lo explicado anteriormente se puede observar en la Tabla 7.

**Tabla 10.** Uso de la lengua dentro de cada familia

Entrevista núm.	2 <sup>a</sup>	2B	2C	2D	2E	2F	2G
			※				
Madre ⇄ Padre	JP	JP	-	JP	JP	ES (90%) JP(10%)	ES
Padre → Hijos	JP	JP	-	JP	JP	JP	JP+ES
Madre → Hijos	JP+ES	JP	ES	JP+ES	ES	ES	JP+ES
Hijos → Padres	JP	JP	JP	JP	JP	JP	JP

*Nota:* ※(divorciados), ES (español), JP (japonés), + (y), el signo – se refiere a los padres divorciados

### Testimonios del grupo 2

Casi todas las entrevistadas, si bien se identifican como latinoamericanas, han expresado que con los años se han adaptado y de alguna manera “mimetizado” a la sociedad japonesa. El ser nikkei les ha facilitado de alguna manera esta mimetización dentro de la sociedad, aunque algunas de ellas han expresado la dificultad que han sentido al llegar a Japón, tener *cara japonesa* y no saber bien el idioma ni las costumbres. Y fue por esta misma dificultad que posiblemente se han esforzado más en aprender bien el idioma para insertarse y adaptarse rápidamente a la sociedad japonesa. Asimismo, como lo relata una de las entrevistadas, cuando ella llegó a Japón varias décadas atrás, no existía un conocimiento tan extendido acerca del concepto de las personas nikkei y desconcertaba la apariencia a algunas personas, como comenta la madre 2C: “me preguntaban “*por qué hablas español*”, “*porque soy peruana*” les decía”. A continuación, se incluyen partes adicionales de las entrevistas resaltando lo dicho anteriormente:

#### Testimonio 1 - 2D:

Siempre el problema del nikkei fue *tener cara japonesa y no hablar japonés*, y ese fue un gran problemón porque cuando vine tenía cara de japonés, y cómo tenés cara de japonesa y no hablas japonés (...). Sí, pero ahora sabes lo que es el nikkei, saben que existe el nikkei. Antes no, nadie, había muy poca gente que sabía del tema nikkei. Ahora sí, ya lo saben.

#### Testimonio 2 – 2G:

Sí, como es difícil, una cuando llega es argentina, pero después cuando va trabajando y si se quiere adaptar y conectarse con la gente de acá, como que te vas transformando un poco y algunas actitudes que tenía en Argentina, como que se van apaciguando y te pones un poco más japonesa, entonces bueno al principio tengo amigos que *me decían que era bien latina pero que ahora cada vez estoy más japonesa* y que por favor no sea así, que sea como antes por eso yo ahora, no, Argentina siempre, paso que ahora estoy bajo un cambio, estoy más tranquila.



**Testimonio 3- 2D:**

Lo que pasa es que ya más de la mitad de mi vida estoy viviendo acá en Japón. Bueno, Venezuela también entra ahí, pero si vos me decís si soy más argentina o japonesa, ninguno de los dos. Soy los dos. Quien sabe, una amiga mía, estuvimos hablando de este tema. ¿Te sentís más argentina o japonesa?, ella está en la misma situación que yo. *No sé, yo soy japonesa, soy argentina*. Yo trato de sacar lo mejor de las dos culturas y yo eso es lo que hice para...Lo que pasa es que antes me sentía muy argentina, pero ahora ya no.

En cuanto al tema de la identificación de sus hijos, todas las entrevistadas con hijos adultos o en edad escolar han manifestado que sus hijos se identifican como japoneses. Por ejemplo, la madre (2E) comentó: “*Mi hijo me dice vos sos argentina, yo soy japonés*”.

Una de las madres (2D) relacionó el tema de la LH con el tema de la identidad de su hijo, al sostener que decidió no hablarle en español para evitar que su hijo tenga problemas de identidad: “Eso, no quería que se mezclen. *No quería que dijese soy argentino, brasileño, japonés, pero quién soy yo*. Y no, no quería eso”.

Otro de los puntos comunes encontrados en los relatos de las madres ha sido el tema de las dificultades que presentan los niños bilingües en el aprendizaje. Muchas de ellas han dicho que sus hijos al aprender desde muy temprana edad dos lenguas simultáneamente tardaban más en dominar bien cada una de ellas. Especialmente varias expresaron que sus hijos estaban más atrasados y que les costaba más aprender el japonés en la escuela.

**Testimonio 4 - 2G:**

No, creo que acá hacen el chequeo médico a los tres años a los niños y ahí tenía unas asignaturas en japonés, y la mayor no entendía porque tenía más fuerte el español y *la pusieron que está mal mi hija, la tildaron como que tiene que chequearse esta chica, pero después bien, normal*, cuando le entró el japonés y se le hizo más fuerte el japonés, pero me recuerdo que eso del chequeo de los tres años le pusieron que tiene un problema la nena, ahí es la primera vez que dije que eso por ser bilingüe, creo que va tardar más.

En algunos casos, por el tema de este atraso en el aprendizaje, se les recomendó a las madres sustituir el español por el japonés, como se puede ver en el siguiente testimonio:

**Testimonio 5 - 2E:**

Desde que nació le hablé en castellano. Y un poco cuando empezó, a los dos años que empezó el jardín, *me dijeron que le hable en nihongo*. Y, bueno, ahí un tiempo estuve hablando en *nihongo*, pero después no, todo en castellano.

Otra madre ha expresado que la sustitución del español por el japonés fue decisión tomada por ella misma al ver que su hija comenzaba a mezclar las dos lenguas y por ende a confundirse entre ellas:

**Testimonio 6 - 2D:**

Sabés, otra cosa que quería decirte es que mi hija, en el jardín de infantes, estuvo 3, 4 años en total y cuando volvimos a ella empieza a mezclar castellano y japonés un poco y cuando contaba los números, *ella no contaba ichi, ni, san... Ella me decía ichi, ni, tres, cuatro. Me mezclaba y me decía, en vez de cincuenta y siete me decía cincuenta y nan*. Y yo dije, esto no está bien así, se confundía y entonces hasta que dije, bueno, basta. *Vamos a empezar a hablar todo en japonés*.

**4. CONCLUSIONES**

En base a los resultados de las entrevistas a los padres nikkei se puede ver la tendencia de comunicarse con sus hijos en japonés y no en español. Esta preferencia por la LM se debe por ejemplo a que algunos piensan que es necesario aprender bien japonés para vivir en Japón o porque en el ámbito escolar les han sugerido hablar a sus hijos en japonés, ya que muchas veces en la escuela las maestras no entienden lo que hablan sus hijos. Este cambio de la LH a la LM se dio por propia voluntad de los padres o por factores de contexto ajenos a su propia voluntad. Asimismo, muchos de estos padres llegaron como *dekasegi* para trabajar, y enfrentaron dificultades al principio con el idioma japonés y no quieren que sus hijos experimenten lo mismo. Además, las familias de ellos, aunque no perfectamente, entienden japonés y muchos de ellos no planean regresar a su país y desean continuar su vida en Japón.

Por otro lado, algunos niños de los entrevistados están muy ocupados con actividades extracurriculares, dificultando aún más el aprendizaje y el mantenimiento de la LH. Esta preferencia por la LM contrasta con la situación de aquellos padres no nikkei hispanohablantes. Por ejemplo, los padres de matrimonios internacionales (no nikkei), desean que sus hijos aprendan el español para comunicarse con sus parientes, construir su identidad y ampliar sus posibilidades de futuro. Aunque se pueden encontrar diferencias en el nivel, muchos de ellos intentan hablar en español mientras sus hijos les responden en japonés (Shintani et al., 2023).

En cuanto a los resultados de las entrevistas a las madres nikkei, se pudo observar que las experiencias de muchas de ellas coincidían con un factor fundamental: la generación nikkei a la que pertenecía cada una de ellas. Esto se debe al contexto de su llegada a Japón. Varias décadas atrás no existía un conocimiento acerca de las personas nikkei. Tampoco había tantos extranjeros, ni el idioma español estaba tan extendido como en la actualidad. Además, al ser nikkei de segunda generación, había un mayor arraigo a la cultura japonesa, y sus esfuerzos en adaptarse a Japón fueron mayores. Muchas madres han querido evitar que sus hijos tengan problemas de identidad y de aprendizaje del japonés como lo experimentaron ellas. Por ello, el mantenimiento de la LH entre estas madres nikkei de segunda generación no ha sido tan fuerte como el de las madres nikkei de la tercera generación.

Como resultado, todas las madres nikkei de segunda generación se comunican con sus hijos en japonés y aunque muchos de sus hijos entienden el español no han podido adquirir la capacidad de poder comunicarse en la lengua de sus madres. En otras palabras, a todas las madres de la segunda generación nikkei les ha sido muy difícil, sino casi imposible, mantener en español en sus hogares y con sus hijos. Por el contrario, las madres nikkei de tercera generación, han tratado y aún están tratando de mantener el español con sus hijos. Muchas de ellas dan importancia a que sus hijos puedan dominar no solo el japonés sino también el español y el inglés. Ven en la LH una conexión de sus hijos con sus raíces, así como también una herramienta que les permitirá convertirse en personas más competitivas en el futuro.

Como conclusión, tanto entre los padres nikkei de tercera generación como entre las madres de segunda generación ha sido y es difícil mantener el español como LH en sus hogares con sus hijos, debido tanto a factores de contexto (por sugerencia de los propios maestros y la falta de tiempo para enseñarles español) como a la propia determinación de los padres y las madres en priorizar el japonés en sus casas para evitar que sus hijos experimenten las mismas dificultades con la LM que experimentaron sus padres al llegar a Japón. Por el contrario, en el caso de las madres nikkei de tercera generación es similar al caso de los padres hispanohablantes no nikkei. En ambos casos, aún se trata de mantener el español en los hogares.

Las madres nikkei de tercera generación se comunican con sus hijos en español y aunque sus hijos les contestan en japonés, existe un reconocimiento de la importancia del español para el futuro de sus hijos y como preservación de lazos a sus culturas de origen por parte de todas ellas. Esta fuerte determinación les ha permitido mantener en mayor medida el español en sus hogares comparado a los casos de los padres nikkei y de las madres nikkei de segunda generación. Si podrán mantener o no el español a través del tiempo será objeto de estudio en futuras investigaciones cubriendo las siguientes generaciones en Japón.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Servicios de Inmigración de Japón. Ministerio de Justicia. (2022). 法務省出入国在留管理庁「国籍・地域別 年齢・男女別 在留外国人(2022)」[Estadísticas de los residentes extranjeros por nacionalidad o región, edad y sexo]. <https://www.e-stat.go.jp>.
- Altamirano Rua, T. (2000). *Liderazgo y organizaciones de peruanos en el exterior: Culturas transnacionales e imaginarios sobre el desarrollo*. Lima: Ponticia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial PromPerú.
- Asociación Kaigai Nikkeijin Kyokai. (2023). ¿Quiénes serán los Nikkei en el exterior? <https://jadesas.or.jp/es/aboutnikkei/>
- Asociación Peruano Japonesa. (2023). ¿Qué es Nikkei? <https://www.apj.org.pe>
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Haas, H. de, Castles, S., y Miller, M. J. (2020). *The Age of Migration: International population movements in the modern world*. London: Macmillan International Higher Education.
- Hornberger, N. y Wang, S. (2008). Who Are Our Heritage Language Learners? Identity and Biliteracy in Heritage Language Education in the United States. En D. Brinton, S. Bauckus, S. y O. Kagan (Eds.), *Heritage Language Education: A New Field Emerging* (pp. 3-38). London: Taylor and Francis.
- Krashen, S. (1998). *Heritage Language Development*. California: Language Education Associates.
- Ministerio de Relaciones Exteriores de Japón. (2023). Visa de trabajo o largo plazo. [https://www.mofa.go.jp/j\\_info/visit/visa/long/visa10.html](https://www.mofa.go.jp/j_info/visit/visa/long/visa10.html)
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pauwels. (2016). *Language Maintenance and Shift*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polinsky, M. y Kagan, O. (2007). Heritage languages: in the wild and in the classroom, *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395.

- Price, C. (1969). The Study of Assimilation. En J.A. Jackson (Ed.), *Migration* (pp. 181-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shintani, R., Takabatake, R. y Takayama, P. (2023). Estrategias lingüísticas familiares en la enseñanza del español como lengua de herencia en Japón. En *Journal of Foreign Language Education*, 19, 23-45.
- Tsuda, T. (2003). *Strangers in the Ethnic Homeland: Japanese Brazilian Return Migration in Transnational Perspective*. New York: Columbia University Press.



# ENSEÑANZA DE LAS CONSTRUCCIONES GRAMATICALES A PARTIR DE LA ESTRUCTURA INTERNA DEL VERBO

SHIORI TOKUNAGA

Universidad Nihon

[tokunaga.shiori@nihon-u.ac.jp](mailto:tokunaga.shiori@nihon-u.ac.jp)

## Resumen

En este trabajo se presenta una propuesta para explicar el comportamiento de los verbos *ser*, *estar*, *tener* y *haber* en su uso impersonal desde una perspectiva según la cual las palabras no son entidades atómicas sino que están constituidas por diferentes fases. Dichas fases influyen en la sintaxis y, por consiguiente, en las interpretaciones de las oraciones. Los verbos mencionados son esenciales y suelen enseñarse en las primeras etapas del aprendizaje del español. En función de su estructura interna, estos verbos despliegan una red de significados y, según la implicación o el énfasis que quiera dar el emisor al expresar una situación, se elige una de las construcciones disponibles.

A lo largo de este artículo, se va a presentar, en primer lugar, un análisis de las propiedades semánticas y del comportamiento sintáctico de los verbos que nos ocupan, y después se procederá a realizar una propuesta que convierta los resultados del análisis en explicaciones sencillas y accesibles para los aprendices japoneses.

## 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta para explicar el comportamiento de algunos verbos básicos asumiendo que el léxico contiene información gramatical, es decir, que la construcción sintáctica es un reflejo de la información contenida en el léxico, como menciona Pustejovsky en su teoría de Lexicón Generativo (1991, 1995), conforme a las observaciones dadas en la Gramática Léxica (*lexical grammar*) propuesta por Sato y Tanaka (2009) para la enseñanza de inglés como lengua extranjera a los aprendices japoneses. En concreto, nos referiremos a los verbos *ser*, *estar*, *haber* y *tener*. Estos verbos se recogen ya en las primeras lecciones de los métodos de ELE de corte funcional puesto que, desde el punto de vista comunicativo, su uso es indispensable para cubrir funciones tan básicas como, por ejemplo, presentarse. Sin embargo, desde una perspectiva gramatical, estos verbos no son fáciles de aprender. Por un lado, su conjugación es irregular y, por otro lado, presentan diferentes acepciones en función de su construcción sintáctica, dando lugar a sutiles diferencias de sentido en las oraciones en las que intervienen.

En la hipótesis que aquí se defiende, todas las acepciones resultantes se relacionan entre sí y conforman una red de significados. Esos significados derivan de la información registrada en la estructura interna del léxico. Este supuesto teórico es aplicable al aula de ELE.

El propósito de este trabajo es ambicioso: ofrecer una explicación clara y unificada de las construcciones que forman los verbos en cuestión. En el apartado 1 se referirá a los materiales de ELE que suelen usarse en Japón y a los problemas que se encuentran en las aulas. En el apartado 2 se revisarán brevemente las aportaciones al problema de *ser* y *estar* procedentes de la teoría del Lexicón Generativo de Pustejovsky (1991, 1995), y se aplicará a la enseñanza de los verbos *ser* y *estar* en el aula de ELE la idea de la Gramática Léxica (Sato y Tanaka, 2009) propuesta para la enseñanza del verbo inglés *to be* a los estudiantes japoneses. En el apartado 3, en relación con los verbos *ser* y *estar*, se presentarán los usos de *tener* y *haber* impersonal; y como conclusión, en el apartado 4, se hará una propuesta didáctica que concilia la metodología basada en contenidos funcionales y la situación de ELE que se encuentra en las aulas universitarias japonesas.

## 2. OBSERVACIONES SOBRE LOS MATERIALES DE ELE EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS DE JAPÓN

Hoy en día, tanto en Japón como en España se publican numerosos materiales basados en el enfoque comunicativo, aunque se observa cierta diferencia entre ambos. En la mayoría de los manuales japoneses los contenidos se organizan desde una perspectiva gramatical, de lo más básico a lo más complejo, de lo regular a lo irregular; por el contrario, en la mayoría de los manuales españoles los contenidos se organizan desde una perspectiva funcional, por lo que desde el primer momento están presentes verbos de uso frecuente pero estructuralmente complejos y difíciles de manejar para los japoneses como *ser*, *tener* o *llamarse*.

En japonés, existe un verbo auxiliar copulativo *-da* (en forma de cortesía *-desu*) que une el sujeto y el atributo, como se observa en *Hanako-wa gakusei-desu* ('Hanako es estudiante. '), pero solo se usa cuando el

atributo es un sintagma nominal. Cuando se trata de un adjetivo, no se usa el verbo auxiliar copulativo ya que los adjetivos japoneses llevan implícita en cierta forma la función de un verbo, por lo que la cópula *-da* no hace falta, como se observa en *Hanako-wa utsukusii* ('Hanako es guapa'). Cuando empiezan a aprender español, los estudiantes japoneses ya tienen cierto conocimiento de la lengua inglesa, de forma que abordan el aprendizaje del verbo *ser* por analogía con el verbo *to be*. La analogía, sin embargo, no es del todo eficaz porque a los potenciales problemas relacionados con la conjugación se suma la existencia del verbo *estar*, equivalente también al inglés *to be*. Los estudiantes, ya en las primeras lecciones, deben enfrentarse entonces a la compleja distinción entre *ser* y *estar*.

Dado su valor comunicativo y funcional, los verbos *tener* y *llamarse* también suelen recogerse con el verbo *ser* en la primera lección, aunque, desde un punto de vista gramatical, deberían figurar en etapas más avanzadas: el verbo *tener*, al ser de conjugación irregular, después de haber estudiado los verbos regulares; y el verbo *llamarse*, por su naturaleza reflexiva, muy confusa para los estudiantes japoneses, posteriormente.

Nos encontramos, por lo tanto, con verbos muy rentables desde el punto de vista comunicativo, pero complejos desde el punto de vista formal. ¿Qué debe priorizarse en el aula, el uso o la forma? Es una cuestión difícil de contestar. Por un lado, es preciso enseñar las expresiones que se usan en la vida diaria desde el primer momento de aprendizaje. Priorizar la comunicación es, además, motivador para los estudiantes, de por sí poco interesados en cuestiones gramaticales, aunque lo cierto es que dicha motivación se pierde al haber pocas oportunidades reales de comunicarse con hispanohablantes.<sup>1</sup>

De lo que hemos visto se desprende que es necesario encontrar un método de enseñanza que unifique y reconcilie ambos aspectos para que se mantenga el interés de los estudiantes por la lengua y para que sepan que la gramática no es un mero conjunto de reglas sino que sirve de herramienta para codificar y decodificar mensajes en la comunicación.

Con este objetivo en mente, se abordará el tratamiento de los verbos *ser*, *estar*, *tener* y *haber* impersonal, básicos e indispensables en la vida diaria pero confusos para los aprendices japoneses a la hora de usarlos. En los manuales organizados gramaticalmente se enseñan de forma aislada, en diferentes secciones, aunque posteriormente se establecen comparaciones entre los pares *ser* y *estar*, por un lado; y *estar* y *haber* impersonal, por otro. No obstante, no se mencionan las relaciones que cada verbo establece con el verbo *tener*. Por ejemplo, tanto el verbo *estar* como el verbo *tener* expresan un estado, y el uso predicativo del verbo *ser* se acerca a las construcciones que forman el verbo *tener* y *haber* impersonal.

En definitiva, con este método se espera que los estudiantes aprendan que la gramática no es una mera lista de reglas que memorizar una por una sino que es un conjunto de reglas que se relacionan entre sí.

### 3. SER Y ESTAR<sup>2</sup>

Vamos a ver brevemente los usos de *ser* y *estar*. Se ha publicado una gran cantidad de artículos sobre este tema (Bello, 1847; Gili Gaya, 1943; Luján, 1981; Fernández Leborans, 1999; Escandell-Vidal y Leonetti, 2002; Marín, 2004). La diferencia entre ellos radica en la descripción del tipo de predicado que seleccionan: "cualidad permanente vs. estado transitorio" (Bello, 1847), "situaciones inherentes vs. estados circunstanciales y contingentes" (Gili Gaya, 1943), "perfectivo vs. imperfectivo" (Luján, 1981), "predicados de individuo vs. predicados de estado" (Fernández Leborans, 1999), "adjetivos clasificatorios vs. adjetivos anclados temporalmente" (Escandell-Vidal y Leonetti, 2002), "norma general vs. norma individual" (Marín, 2004), entre otros.

En la clase de ELE en Japón se suele explicar la diferencia según el criterio de Bello, es decir, "cualidad permanente" y "estado transitorio". Sin embargo, sabemos por experiencia que, esta diferencia provoca confusión entre los estudiantes y, además, se dan contraejemplos: como menciona Bertagnoli (2014), entre otros, el adjetivo *muerto* coaparece con el verbo *estar*, y no *ser*, aunque el estado *muerto* no es transitorio sino permanente.<sup>3</sup> Los estudiantes también tienen dudas en lo que se refiere al uso del verbo *ser* para expresar la profesión. Consideran que en frases como *María es estudiante*, la profesión es transitoria: el estudiante, al graduarse, deja de serlo. Si se toma en cuenta el criterio estructural, a lo mejor se resolvería este problema, ya que los sintagmas nominales posverbiales se combinan exclusivamente con el verbo *ser*, y no con *estar*. Desde el punto de vista estructural, la dificultad de distinguir entre *ser* y *estar* se encuentra cuando los sintagmas adjetivos y las construcciones preposicionales aparecen en la posición posverbal, como se ve en la tabla 1:

<sup>1</sup> La mayoría de los universitarios japoneses estudian español como segunda lengua extranjera. El tamaño de la clase (unos 40 estudiantes en una clase) y su limitado horario (una o dos clases a la semana) constituyen también las razones por las que los estudiantes pierden la pasión por el español. Por las mismas razones, la mayoría de los profesores se centran en explicaciones y ejercicios gramaticales. Proponer ejercicios para practicar los contenidos funcionales es poco real y poco eficaz al tener todos la misma lengua en común.

<sup>2</sup> En este trabajo no distinguimos los usos atributivos y predicativos de *ser* y *estar*. Se intenta dar una explicación unificada y coherente.

<sup>3</sup> Si se toma en cuenta la diferencia de "perfectividad e imperfectividad" propuesta por Luján (1980), se explicará fácilmente por qué "muerto" se combina con *estar*: porque es un adjetivo perfectivo. No obstante, para ello, habrá que presentar de modo claro la noción de perfectividad e imperfectividad.

**Tabla 1.** Posible combinación de los sintagmas posverbiales con ser y estar

Sintagma posverbal	Ser	Estar
SN	Soy estudiante.	*Estoy estudiante.
SA	Soy guapa. Soy cortés. *Soy cansado. Es conocido.	Estoy guapa. *Estoy cortés. Estoy cansado. *Está conocido.
SPrep	Soy de España.	Estoy de vacaciones.

Como se ve en esta tabla, es necesario seleccionar *ser* o *estar* cuando el sintagma posverbal es adjetival o preposicional y no todos los adjetivos pueden aparecer tanto con el verbo *ser* como el verbo *estar*. La diferencia entre *ser* y *estar* se relaciona frecuentemente con el aspecto léxico: el primero es imperfectivo y el segundo, perfectivo. Si tomamos en cuenta la observación de Clements (1988), *estar* tiene el rasgo [+nexus] mientras que *ser* no lo tiene. Con este rasgo [+nexus], la oración con *estar* describe el estado resultante de un evento previo, es decir, la oración *Estoy cansado* implica que *Me he cansado*. Según Marín (2004), el rasgo [+nexus] se relaciona con el rasgo resultativo, asociado al atributo (básicamente adjetivos y participios de valor adjetival). Solo los adjetivos resultativos son compatibles con la cópula [+nexus], o sea, con *estar*.

Ahora bien, ¿cómo se sabe si un adjetivo o participio adjetival tiene el rasgo resultativo? Para presentarlo de modo claro, recogeremos los verbos cuyo participio pasado funciona también como adjetivo y recurriremos a la teoría de la Estructura Eventiva de Pustejovsky (1991, 1995), que es una de las cuatro estructuras intrínsecas que contiene cada palabra en su contenido léxico. El autor propone tres diferentes tipos de eventos: estados, procesos y transiciones, que se representan del siguiente modo.

(1) Estructura eventiva

- a. Estados: E[e]
- b. Procesos: P[e1...en]
- c. Transiciones: T[E, ¬E] (E=variable para cualquier tipo de evento)

En la medida en que las transiciones implican un proceso que da lugar al estado nuevo, se pueden presentar también como en (d).

- d. Transiciones: T[P, E]

(Pustejovsky, 1991, 1995)

La estructura eventiva de las transiciones abarca dos eventos de realizaciones y logros de las conocidas cuatro clases de Vendler (1967). Las diferencias aspectuales se manifiestan en las construcciones sintácticas, como se ha visto en varios trabajos anteriores.

Pues bien, el adjetivo/participio pasado *cansado* se deriva del verbo *cansarse*, que denota una transición, y su participio focaliza el estado resultante, que equivale al subevento E de las transiciones. Esta interpretación coincide con el rasgo [+nexus] que tiene el verbo *estar* y es compatible con este mientras que es incompatible con *ser*, que carece del rasgo [+nexus].

Por otra parte, el adjetivo/participio pasado *conocido* se deriva del verbo *conocer*, que denota un estado, por lo que no tiene una fase de estado resultante susceptible de focalización por parte de *estar*, por consiguiente no se combina con el verbo *estar* sino con el verbo *ser* y se interpreta como ‘ser famoso’.

No solo los participios pasados derivados de los verbos contienen información aspectual en su significado sino también los adjetivos auténticos. Según Marín (2004), los adjetivos se dividen en dos grupos: los adjetivos que denotan estados no acotados y los adjetivos que denotan estados acotados, usando otros términos, los adjetivos no perfectivos y los perfectivos: los primeros se combinan con *ser* y los segundos, con *estar*, como se observa en los siguientes ejemplos:

- (2) Adjetivos que denotan estados no acotados: *cauto, constante, cuidadoso, (des)cortés, (des)leal, (im)prudente, (in)capaz, (in)directo, (in)justo, (in)mortal, (in)noble, inteligente, llevadero, odioso, sabio, temerario.*

Hank {es/\*está} [cauto/inmoral/inteligente].

- (3) Adjetivos que denotan estados acotados: *absorto, ausente, borracho, contento, desnudo, descalzo, deseoso, enfermo, harto, lleno, maltrecho, perplejo, presente, quieto, solo, vacío.*

Chinasky {está/\*es} [borracho/descalzo/solo].

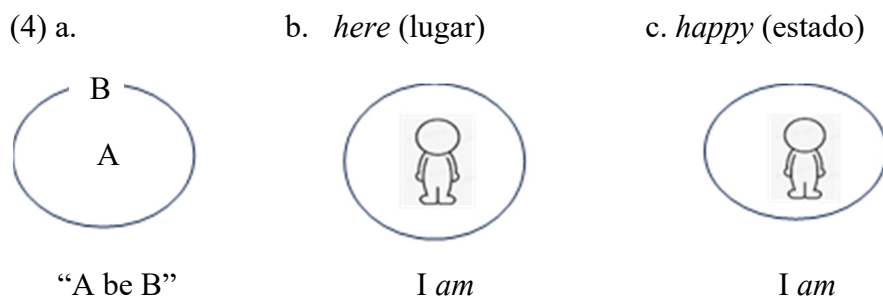
(Marín, 2004, pp.37-38)

La diferencia se justifica, según el mismo autor, por el hecho de que los adjetivos acotados forman construcciones absolutas, cláusulas introducidas por *con*, funcionan como complementos predicativos de sujeto y objeto, etc. En relación con la estructura eventiva que hemos visto antes, se puede considerar que los adjetivos que denotan estados acotados focalizan una fase de estado resultante (E), la segunda fase de las transiciones de (1d), por lo que tienen una fase previa, aunque esta fase no se realice explícitamente y el foco se encuentra en el estado al que sigue a dicha fase. En cambio, los adjetivos que denotan estados no acotados no implican ningún cambio de estado, por lo que predicán una cualidad del sujeto, sin referirse al posible cambio de estado.

De todo lo anterior se desprende que la diferencia entre los atributos de *ser* y los de *estar* se debe a la existencia o inexistencia de una fase previa que precede al estado, como se observa en la figura de las transiciones, aunque dicha fase siempre tenga que visualizarse y es posible que se oculte.

Ahora bien, veremos cómo explicar esta idea en las clases de ELE, sin referirnos a los términos técnicos. Para ello, aplicaremos el método presentado en el marco teórico de gramática léxica (*lexical grammar*) sobre el verbo *to be* en inglés (Sato y Tanaka, 2009). Este marco teórico ha sido propuesto para explicar las construcciones gramaticales desde el punto de vista léxico: se considera que la oración es un reflejo de las informaciones gramaticales contenidas en la palabra, en concreto, en el verbo, y las diferentes estructuras formadas con el mismo verbo se relacionan entre sí, en torno a su sentido nuclear.

Según los autores, el núcleo semántico del verbo *to be* en inglés es [el sujeto está en algún sitio], y, “algún sitio” puede referirse tanto a un lugar concreto (por ejemplo, *in Madrid* ‘en Madrid’, *here* ‘aquí’ etc.) como a las expresiones que denotan un estado (por ejemplo, *happy* ‘feliz’), estado progresivo (*going too fast* ‘yendo demasiado rápido’), estado pasivo resultante (*written in English* ‘escrito(s)/escrita(s) en inglés’) y profesión con el sentido de “ser miembro de una clase (*a student* ‘un/una estudiante’)”; todos ellos, usos que se consideran como metáforas o extensión del significado esencial “estar en algún sitio”. La imagen del significado nuclear del verbo *to be* se representa como en (4a), y deriva en el uso del verbo *to be*, que denota la colocación y el estado, como se ve en (4b) y (4c):

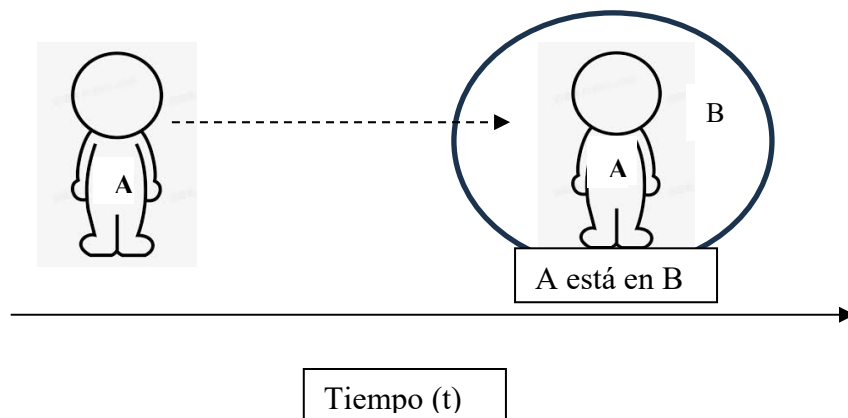


Sato y Tanaka (pp. 60-61, con modificación de la autora)

Vamos a aplicar el sentido nuclear del verbo inglés *to be* descrito anteriormente, esto es, “encontrarse en algún sitio”, al verbo *estar*, que significa “hallarse o permanecer”, un sentido ausente en el verbo *ser*:

El uso del verbo *estar* se visualiza como en la siguiente imagen:

(5) *estar* (A está en B: B denota un lugar o un estado)



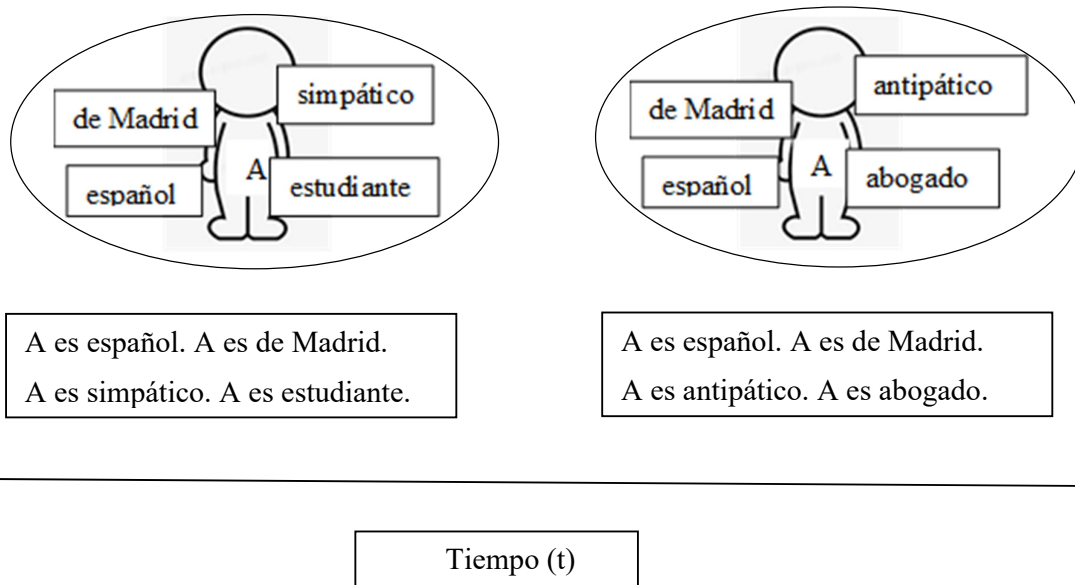
El ámbito B se realiza mediante las expresiones de lugar o de estado (*en España, aquí, de vacaciones, de viaje...*), las adjetivales (de estado físico o anímico, *ausente, borracho, contento, desnu-*



do, descalzo, cansado, triste...), etc. El momento en que el sujeto entra en el ámbito B coincide con el cambio de estado, o sea, de no estar a estar, el momento que suele marcarse mediante el verbo pronominal, por ejemplo, si la persona A *está enfadada*, es un estado resultante del evento de *enfadarse*. Así pues, se considera que el verbo *estar* focaliza el estado resultante (E) de los verbos de transiciones (1c, d), que se materializa en la forma de participio pasado, cuya función consiste en “colocar el sujeto en un estado (que sigue a un evento previo)”.

Ahora bien, el verbo *ser* no funciona para colocar al sujeto en un estado relacionado con un evento previo. Nuestra propuesta es que su función consiste en “etiquetar” cualidades que identifican al sujeto. El sujeto tiene “pegadas” esas etiquetas sin referirse al momento de empezar o acabar de tenerlas. Es posible que en el mundo real haya un momento de cambio de *no ser* a *ser* o de *ser* a *no ser*; pero no se verbaliza. Al margen de que las etiquetas puedan “despegarse” o “pegarse” a lo largo del tiempo, mientras están vigentes sirven para identificar—sin referirse al cambio que hubiera ocurrido previamente. Es decir, los predicados con *ser* no se relacionan con el paso del tiempo, lo que quiere decir que son atemporales.

(6) *ser* (A es B: A = B)



Los sintagmas nominales solo pueden combinarse con el verbo *ser*. Como mencionan autores como Regueiro Rodríguez (2008), los sustantivos denotan clases de entidades fijas, que, por su naturaleza léxica (semántica), no coinciden con el concepto del transcurso del tiempo, por lo que no se combinan con el verbo *estar* sino con el verbo *ser*, ya que coinciden con el rasgo [atemporal] del verbo *ser*.

#### 4. RED FORMADA POR LOS VERBOS *SER*, *ESTAR*, *TENER* Y *HABER* IMPERSONAL

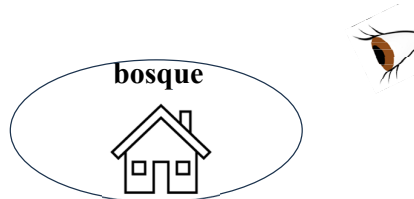
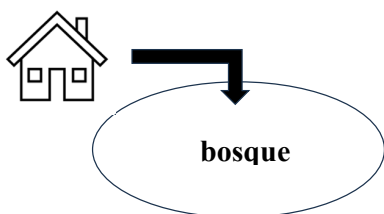
En relación con lo que se ha presentado para explicar las funciones de los verbos *estar* y *ser*, se propone una red de significados y de representaciones sintácticas formada por los verbos *tener* y *haber* impersonal junto con *ser* y *estar*.

##### 4.1. *Haber* impersonal, en relación con *estar* y *ser*

En los manuales de ELE el verbo *haber* impersonal suele aparecer junto al verbo *estar* con el sentido de ‘hallarse’. Estos verbos se parecen porque ambos expresan la existencia de alguien o algo en un lugar. El verbo *haber* impersonal introduce elementos en el discurso y expresa su existencia en un lugar mientras que el verbo *estar* se usa para localizar objetos determinados en un lugar. Estos dos verbos se relacionan entre sí por medio del sentido de “vincular un elemento con un lugar”. La diferencia se presenta en las siguientes imágenes:

(7) a. *estar*: “Mi casa está en el bosque.”

b. *hay*: “Hay una casa en el bosque.”

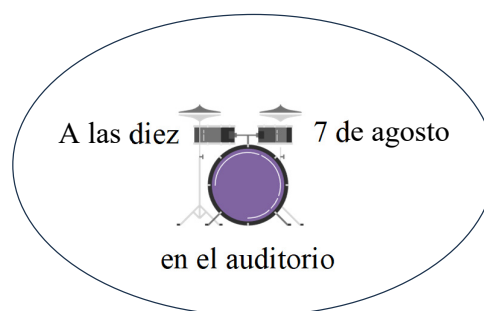
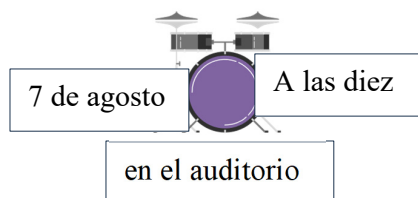


La oración con *estar*, “Mi casa está en el bosque”, quiere decir que el hablante “coloca” su casa en el bosque, tal y como se visualiza en (7a). Sin embargo, en la oración con *hay*, “Hay una casa en el bosque”, el hablante se expresa como si viera el bosque desde el aire y relatara lo que se ve abajo, como se demuestra en (7b).

El verbo *haber* impersonal también se relaciona con el verbo *ser* cuando el sujeto de este y el objeto de aquel denotan un evento. En ambos casos, los verbos se interpretan como ‘realizarse’ u ‘ocurrir’. Si el evento es definido, se selecciona el verbo *ser* mientras que si no lo es, se selecciona el verbo *haber* impersonal para denotar la realización de dicho evento, como se observa en “El concierto de mi cantante favorito es el 7 de agosto” vs. “El 7 de agosto hay un concierto de mi cantante favorito”.

Esta diferencia también se explica por lo que hemos visto hasta ahora. El verbo *ser* pone etiquetas al sujeto y si este denota un evento, las etiquetas serán las informaciones sobre la hora, la fecha, el lugar etc. del evento. El verbo *haber* impersonal, al tener un objeto (que denota un evento) indefinido, expresa que, por ejemplo, en tal sitio, a tal fecha, a tal hora, etc., se realiza un evento. Se trata de una metáfora en la que “el evento”, como si de un objeto se tratara, forma parte del paisaje. La diferencia entre ambas expresiones se ve en las siguientes imágenes:

- (8) a. El concierto es {el 7 de agosto/a las diez/en el auditorio}.      b. Hay un concierto {el 7 de agosto/a las diez/en el auditorio}.



#### 4.2. El verbo *tener*, en relación con *estar*, *ser* y *haber* impersonal

El verbo *tener*, cuyo sentido principal es *poseer*, puede tener como complemento directo un sustantivo que denote objeto físico, persona, y estado, como se observa en los ejemplos *tener un diccionario español-japonés*, *tener un hermano*, *tener frío*, *tener sueño*, etc.

Si este verbo tiene como objeto un sustantivo de estado, se asemeja a la expresión con *estar*: en ambas construcciones focalizan el estado del sujeto. La diferencia se observa en la estructura eventiva de cada verbo: *tener* se clasifica como verbo de estado que denota un evento simple, con duración y sin fases. El verbo *estar*, por otra parte, se clasifica también como verbo de estado, pero como se ha visto previamente, tiene el rasgo [+nexus], por lo que a diferencia de otros verbos que pertenecen a esta clase, se considera que el estado denotado por el verbo *estar* es uno resultante de un evento previo.<sup>4</sup> Así pues, se propone que la expresión “*tener+sustantivo*” denota un estado sin referirse a un evento previo, mientras que “*estar+adjetivo*”, como se mencionó antes, expresa un estado resultante de un evento previo. En el mundo real puede existir un punto de cambio de *no estar a estar*, pero si se usa la expresión de “*tener+sustantivo*”, ya no se refiere a ese cambio y expresa el estado del sujeto como si fuera atemporal.

Hay un ejemplo muy curioso para distinguir las expresiones de estado con el verbo *tener* y el verbo *estar*. En clase, enseñamos a los estudiantes que para expresar el estado de ‘sentir frío’ se usa la construcción “*tener+sustantivo de estado*” y no se dice *estar frío*, pero sí se puede decir, *la sopa está fría*. Entonces, ¿qué diferencia hay entre *tener frío* y *estar frío*? La expresión de “la sopa está fría” implica que la sopa se ha enfriado, es decir, *estar frío* es un resultado de *enfriarse*. Con esta implicación, *estar frío/fría* quiere decir que ‘la entidad realizada como sujeto gramatical está enfriada’. En este caso, por lo tanto, el frío es físico, se puede experimentar, por ejemplo, tocando o comiendo. Esta observación se justifica con expresiones como “¡*Qué frío estás! Es como si estuvieras congelado...*” (Monika Feren, *El reino de Cartón*, p.83, 2021). Lo mismo se observa en la siguiente oración: ¡*Qué caliente está este niño! Tienes que llevarlo al médico*. Tocando al niño, el emisor sabe que este está caliente independientemente de que el niño tenga o no calor. En el mundo real, podemos imaginar por nuestra experiencia las situaciones en las que cuando tenemos fiebre y el cuerpo arde, sentimos frío.

<sup>4</sup> En relación con la Estructura Eventiva de Pustejovsky, que hemos visto en (1), se considera que la función del verbo *estar* es un visualizador de la fase de Estado de las transiciones (1c, d), como se observa en oraciones como *María está cansada*. Y esta observación también explicaría las pasivas con *estar*, como se ve en *La carretera está cortada por los manifestantes*, en la que es posible el uso del complemento agente con el sentido de que este determina la prolongación del estado resultante. (De Miguel, 2000; Conti Jiménez, 2002; Tokunaga, 2007, etc.)

En cuanto a la relación entre las expresiones con *ser* y las expresiones con *tener*, las dos pueden denotar las cualidades externas del sujeto: *ser rubio* puede equivaler a *tener el pelo rubio*, por lo tanto las cualidades se expresan tanto con el verbo *tener* como con el verbo *ser*, aunque la estructura sintáctica es diferente como se observa en *ser rubio* vs. *tener el pelo rubio*. En ambos casos, las oraciones denotan una situación atemporal, sin referirse al momento de cambio.<sup>5</sup>

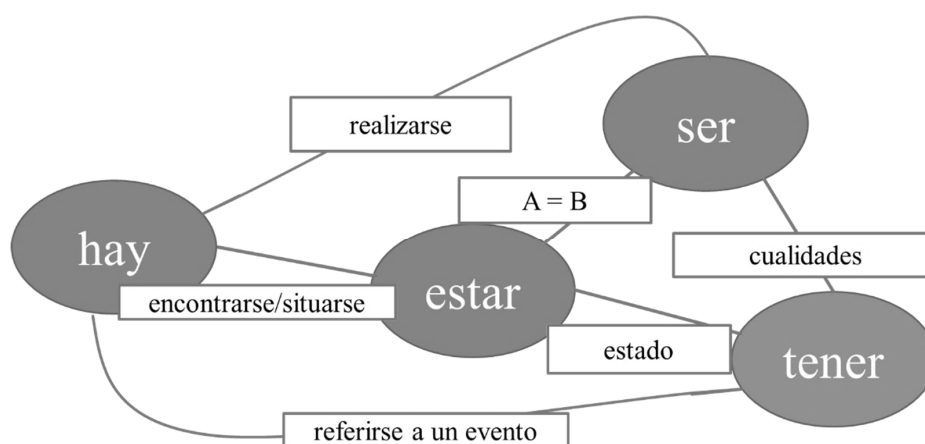
El verbo *haber* impersonal y el verbo *tener* se relacionan cuando su objeto denota un evento: *tener una reunión/un concierto/clases*, etc. La diferencia radica en que el verbo *tener* tiene sujeto personal, por lo que expresa “quién participa en un evento denotado como objeto directo” mientras que el verbo *haber* impersonal no tiene sujeto, solo puede expresar “se realiza un evento” sin referirse a quién participa en dicho evento.

De lo visto en las secciones precedentes, podemos proponer una red de expresiones y significados entre *ser*, *estar*, *tener* y *haber* impersonal.

#### 4.3. Red de expresiones que forman los verbos *ser*, *estar*, *tener* y *haber* impersonal

Con el fin de ordenar las ideas propuestas anteriormente, en este apartado se presenta el siguiente esquema, que recoge las relaciones entre los verbos tratados y sus significados:

(9) Red de significados de los verbos *ser*, *estar*, *tener* y *haber* impersonal



El verbo *ser* comparte con el verbo *haber* impersonal el sentido de ‘realizarse’; con *tener*, la denotación de cualidades del sujeto, y con el verbo *estar*, la función atributiva. El verbo *estar*, por su parte, coincide con el verbo *haber* impersonal en que ambos describen la localización o existencia de un objeto y con el *tener*, en que los dos presentan el estado del sujeto. Y por último, el verbo *tener* y el verbo *haber* impersonal se asemejan en su función de informar la realización del evento, sentido que se comparte también con el verbo *ser*.

## 5. CONCLUSIONES

Partiendo de la diferenciación entre *ser* y *estar*, se ha propuesto una red de expresiones y significados conformada por los verbos *ser*, *estar*, *tener* y *haber* de uso impersonal. Estos verbos son esenciales y suelen recogerse en las primeras lecciones en los manuales organizados por contenido funcional, aunque, desde el punto de vista gramatical, no son fáciles de aprender. Se está de acuerdo con la idea de que es importante que los estudiantes se familiaricen con la lengua que estudian, empezando por presentarse. No obstante, nuestros estudiantes, que no viven en los países hispanos y no tienen suficientes oportunidades para comunicarse en español, se confunden y no pueden interiorizar sus usos, lo que se opone a la intención de los autores de los manuales.

Sin embargo, si seguimos el método tradicional de enseñanza, basado principalmente en la gramática, los estudiantes se aburren y pierden el interés por el español al concebirlo no como una herramienta de comunicación sino como una asignatura de la universidad que hay que aprobar.

Así pues, hemos propuesto una manera de explicar la gramática utilizando los verbos de uso diario partiendo de su estructura interna, y poniendo de relieve que estos verbos esenciales forman una red de significados y de expresiones. Esta red puede ampliarse según el avance del aprendizaje.

En los manuales organizados por contenidos gramaticales, los verbos mencionados son presentados individualmente, y luego se refiere a la diferencia entre *ser* y *estar*, y entre *estar* y *haber* impersonal. La expresión “*tener*+sustantivo de estado” suele presentarse con las expresiones climatológicas, para diferenciarse de las expresiones de “*hacer*+calor/frío”, por lo que los estudiantes un poco “despistados” no se dan cuenta de que tanto esta estructura como la de “*estar*+adjetivo” expresan un estado del sujeto, aunque en sentido estricto, se

<sup>5</sup> Por ejemplo, tanto *ser rubio* como *tener el pelo rubio* se pueden usar para referirse a la persona que tiene el pelo rubio teñido.

observan diferencias sutiles. Así pues, parece útil explicar la gramática enfocándose en los contenidos implicados en los verbos esenciales de uso diario. Con este método, también se puede explicar el hecho de que haya varias formas de verbalizar una misma situación según cómo el hablante la reconoce y la expresa.

Para aprender un idioma es importante tener en cuenta la intencionalidad del hablante: es el hablante quien determina cómo verbalizar la situación que se ve. Esta perspectiva es ajena a los estudiantes actuales. La manera de explicar las oraciones construidas con diferentes verbos que forman una red de expresiones relacionadas entre sí también es útil para hacer notar a los estudiantes que en las oraciones se refleja cómo el hablante reconoce una situación y la expresa.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Bello, A. (1847), *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Imprenta del Progreso, Santiago de Chile (Red Ediciones, 2015).
- Bertagnoli, P.F. (2014), “El verbo *ser* y *estar* en la enseñanza de español para extranjeros”, USAL. Programa ELE-USAL, 1-13. <https://ingreso.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/bertagnoli.pdf>
- Clements, J. C. (1988), “The semantics and pragmatics of Spanish <COPULA + ADJECTIVE> construction”, *Linguistics*, 26, 779-822.
- Conti Jiménez, C. (2004), “La pasiva con *estar*” en *ELUA*, 18, 21-44.
- Escandell, V., y Leonetti, M. (2002), “Coerción and the Stage/Individual Distinction, en *From Words to Discourse: Trends in Spanish Semantics and Pragmatics*”, ed. J. Gutiérrez Rexach, 159-179, Elsevier.
- Fernández Leborans, M.J. (1995), “Las construcciones con el verbo *estar*: aspectos sintácticos y semánticos”, *Verba*, 22, 253-284.
- Fernández Leborans, M.J. (1999), “La predicación: Las oraciones copulativas”, en *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, eds. I. Bosque y V. Demonte, 2357-2460, Espasa-Calpe.
- Feren, M. (2021), *El reino de Cartón*, Independently published.
- Franco, F. (1994), “«Ser» y «estar» + locativo tres reglas”, en *Thesaurus*, Tomo XLIX, 1, 166-177.
- Gili Gaya, S. (1943) [1986], *Curso superior de sintaxis española*, Bibliograf.
- Jurado Salinas, M. (2014), “Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, estar y ser en el aula de ELE” en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 17, 7-25. <https://doi.org/10.26378/rnlael017236>
- Leonetti, M. (1994), “*Ser* y *estar*: estado de la cuestión”, *Barataria*, 1, 182-205.
- Luján, M. (1981), “The Spanish copulas as aspectual indicators”, *Lingua*, 54, 165-209.
- Marín, R. (2004), *Entre ser y estar*, ARCO/LIBROS, S.L.
- Miguel, E. de (2000), “Relazioni tra il lessico e la sintassi: classi aspettuuali di verbi ed il passivo spagnolo”, *Studi italiani di linguistica teórica e applicata*, 2, 201-18.
- Pustejovsky, J. (1991), “The Syntax of Event Structure”, in Levin, B. and S. Pinker (eds.), *Lexical and Conceptual Structure*, Blackwell, 47-81.
- Pustejovsky, J. (1995), *The Generative Lexicon*. Cambridge: Massachusetts: MIT Press.
- RAE (2018) [edición del tricentenario], *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/>
- Regueiro Rodríguez, M.L. (2008). “Algunas reflexiones sobre *ser* y *estar* copulativos en la gramática española”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 3, 56-75. <https://doi.org/10.26378/rnlael0393>
- Sato, Y. y Tanaka, S. (2009). *Lexical Grammar-heno shootai*, Kaitakusha.
- Tokunaga, S. (2007). “supeingojudoobun-niokeru gimuteki fukashi” en *Kenkyuu kiyoo*, 54, 13-31.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*, Cornell University Press.

# EL MUNDO SEGÚN LOS LIBROS DE TEXTO: ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO APLICADO A MANUALES DE LECTURAS DE ELE EN CHINA

NISI WEI

*Tsinghua University (China)*  
*nisiwei@mail.tsinghua.edu.cn*

## Resumen

En China, se han diseñado libros de lectura en español para los alumnos universitarios que cursan la carrera de Filología Hispánica con el objetivo de fomentar la comprensión lectora, que es una de las destrezas básicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera. Sin embargo, estos libros de lectura no solo sirven para convertir a los alumnos en lectores competentes, sino que también son una importante vía para su conocimiento del mundo. Por ello, es fundamental investigar las imágenes de la cultura, la sociedad y el mundo que proyectan los textos de dichos manuales de lectura. En este sentido, el presente artículo pretende realizar una metodología híbrida (Análisis temático y Análisis Crítico del Discurso) de dos series de manuales de lectura muy utilizadas en China (*Lectura en español* y *Español Moderno Libro de lectura*), centrándose en cinco aspectos: estudios nacionales, estudios de educación para la ciudadanía, estudios de Cultura, estudios poscoloniales y estudios transnacionales. Los resultados obtenidos demuestran que, aunque cada uno de estos dos libros tiene sus propias características, queda margen de mejora tanto en los tipos de lectura como en la selección de los textos. Asimismo, se presentan sugerencias y reflexiones con el objetivo de promover un debate sugestivo que aporte mejoras a la enseñanza del español en China.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de idiomas, la lengua y la cultura son inseparables. Estamos en un mundo globalizado donde las interacciones entre personas de diferentes culturas son cada vez más comunes, el objetivo de enseñar un idioma se ha transformado, en gran medida, en formar hablantes interculturales (Raigón Rondriéguez, 2020; Larrea Espinar, 2020).

Un hablante intercultural es aquel que actúa como mediador, y que es capaz de establecer conexiones entre otras culturas y la propia, identificar diferencias y tener empatía hacia los demás. Para desarrollar esta competencia, autores como Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard y Philippou (2014) enfatizan la importancia de que el aprendiz realice ciertas acciones, como buscar oportunidades para interactuar y comunicarse con personas que tienen perspectivas culturales diferentes (Raigón Rondriéguez, 2020).

Por otra parte, expertos como Grabe (2009) y Krashen (2013) han señalado el poder de la lectura. Una de las ventajas indicadas es la contribución al desarrollo intelectual y al pensamiento crítico (Rodrigo, 2019). De esta manera, podemos llegar a la conclusión de que la lectura ayuda en el proceso de formación de hablantes interculturales. Sin embargo, en las universidades chinas, las clases de lectura en inglés suelen estar dominadas por el método de gramática-traducción y se organizan habitualmente en torno a los conocimientos léxicos y gramaticales (Hu, 2004; Xu & Knijnik, 2023). La misma práctica pedagógica se observa también en las clases de lectura en español. Los profesores tienden a centrarse en el desarrollo de las habilidades lingüísticas sin prestar suficiente atención a la formación intercultural del alumnado.

En los cursos básicos de la carrera de Filología Hispánica en China, aunque hay varias asignaturas relacionadas con la lectura, la comprensión escrita en español no es tan específica en comparación con otras asignaturas, es decir, no se exige únicamente seleccionar textos que abarquen la cultura o la literatura de los países hispanohablantes. Por ello, en nuestra opinión, se deberían proporcionar más aspectos multiculturales puesto que “el encuentro con diferentes idiomas y culturas es la condición previa para el desarrollo de la conciencia y la competencia intercultural” (Xu & Knijnik, 2023, p. 8). Asimismo, esta asignatura empieza en el segundo semestre del primer año y tiene una duración de tres semestres, siendo la que consta de mayor número de horas académicas entre las asignaturas de la lectura. Por otra parte, a pesar de que hoy en día, el profesorado puede encontrar múltiples materiales para trabajar la lectura, los libros de texto siguen siendo una fuente imprescindible.

Partiendo de estas premisas, el presente artículo plantea el estudio de dos manuales para trabajar la comprensión escrita en español de la carrera de Filología Hispánica con el objetivo de analizar cuáles son las imágenes de la cultura, la sociedad y el mundo en dichos manuales. De esta manera, reflexionamos sobre qué se podría hacer para que los estudiantes adquieran una mayor competencia intercultural.

## 2. MARCO TEÓRICO

En las últimas décadas, las investigaciones sobre las representaciones culturales en los libros de texto de lenguas extranjeras se han vuelto más diversas y abarcan una amplia gama tanto de regiones como de temas. Por ejemplo: en cuanto a los libros de texto de inglés que se usan en Corea, Song (2013) examina si en ellos existen prejuicios culturales, mientras que Vinall y Shin (2019) analizan la presentación de la internacionalización y la nacionalización. Davidson y Liu (2020) llevan a cabo un estudio con el fin de investigar el aspecto de ciudadanía global en los libros de texto de inglés de la escuela primaria japonesa. Por otro lado, Setyono y Widodo (2019) investigan los valores multiculturales representados en un libro de texto de inglés dirigido a estudiantes de secundaria en Indonesia. Bori y Peranović (2017) examinan las representaciones de inmigrantes en los libros de texto de catalán como segunda lengua para adultos. Xiong y Yuan (2018) presentan un análisis crítico del discurso neoliberal sobre los libros de texto de inglés de China. Xiong y Peng (2023) realizan un análisis comparativo de la representación de los valores culturales en los libros de texto de chino publicados en China y en EE. UU. respectivamente.

En el ámbito de ELE, según las investigaciones de Morales-Vidal y Cassany (2020), la mayoría de análisis de libros de texto se efoca en la didáctica, la lengua o solo los aspectos culturales sin tratar componentes ideológicos. Estos autores han hecho un análisis de la representación de siete variables (clase social; diversidad étnico racial; roles sociales; prácticas culturales; roles de género e identidades LGTBIQ+; edad; discapacidad) en cinco manuales de español muy utilizados en España.

En este estudio, seguimos la línea de Morales-Vidal y Cassany (2020) e intentamos adoptar parámetros más generales e inclusivos. Por esta razón, nos basamos en Risager (2021a), quien presenta cinco categorías teóricas para examinar la representación cultural en los libros de texto de idiomas: estudios nacionales, estudios de educación para la ciudadanía, estudios de Cultura, estudios poscoloniales y estudios transnacionales. Como indica la propia autora en el prólogo de su libro, estas cinco perspectivas son útiles para el análisis de otros materiales de aprendizaje del idioma aparte de los libros de texto, y además, resultan de interés para el análisis de otras materias y ámbitos educativos (Risager, 2021b).

Los estudios nacionales se corresponden a categorías temáticas como nacionalidad, estereotipos e identidad nacional, geografía nacional o países representados en las listas de evaluación del contenido cultural en los libros de texto propuestas por muy diferentes expertos (Byram, 1993; Risager, 1991; Sercu, 2000).

Muchos estudiosos de la pedagogía de la lengua y la cultura como Henry Giroux (1983), Wolfgang Klafki (1996), Michael Byram (2016), Manuela Guilherme (2002), Cori Jakubiak y Linda Harklau (2010), entre otros, han investigado los aspectos relacionados con esta perspectiva. Destacar que las posiciones de Klafki (1996) y de Byram (Byram et al., 2016) son similares, ya que ambos hacen hincapié en la importancia de estudiar los problemas clave del mundo contemporáneo. En este sentido, la lectura de los estudios de educación para la ciudadanía en nuestro trabajo se centra en si el libro de texto presenta problemas concernientes a los derechos humanos, el cambio climático, la guerra, el terrorismo, la desigualdad social, etc.

La perspectiva de los estudios culturales ha sido explorada de diferentes maneras por varios estudiosos de la pedagogía de la lengua y la cultura, entre ellos están Kramsch (1993), Holliday (1999), Guilherme (2002) y Risager (2015). Los estudios culturales incluyen parámetros de identidad cultural y social como el género, la clase, la casta, la educación, la religión, la edad, la generación, el estilo de vida, etc.

La perspectiva poscolonial exige centrarse en las relaciones históricas, tanto antiguas como recientes, entre determinados Estados o regiones dominantes (colonialistas, imperialistas) y dominados. Por lo tanto, nos interesa ver cómo se representa esta perspectiva, sobre todo entre los países hispanohablantes, en los libros de texto de ELE.

Por último, actualmente encontramos muchos estudiosos (Risager 2016; Pennycook 2007; Sayer y Meadows, 2012) que se dedican a estudios transnacionales en la pedagogía de la lengua y la cultura. La lectura de los estudios transnacionales se enfoca en los actores no estatales y en todos aquellos procesos y prácticas que trascienden las fronteras nacionales.

## 3. CORPUS

Las dos series de libros de texto elegidas para el análisis son *Lectura en español* y *Español Moderno Libro de lectura*, ya que ambas son las más utilizadas y representativas de los materiales de lectura en las universidades chinas dentro de la carrera de Filología Hispánica.

En este estudio, nos hemos enfocado exclusivamente en los tres primeros volúmenes de estos libros de texto por dos motivos: uno para garantizar una cierta homogeneidad para la comparativa, y otro porque el cuarto volumen de ambos manuales está dedicado específicamente a la colección de obras literarias, y abarcarlas excedería el objeto de este estudio. Los datos están presentados en la Tabla 1

**Tabla 1.** Libros de texto de lectura elegidos (elaboración propia)

<i>Título</i>	Lectura en español	Español Moderno Libro de Lectura
Número de volúmenes	4	4
Número de volúmenes analizados	3	3
Número de textos analizados	cada volumen contiene 18 unidades cada unidad contiene 3 textos consta de 162 textos en total	cada volumen contiene 20 unidades cada unidad contiene 5 textos consta de 300 textos en total
Año de la publicación del primer volumen	2009	2012
Editoriales	Shanghai Foreign Language Education Press	Foreign Language Teaching and Research Publishing

#### 4. METODOLOGÍA

En este trabajo, hemos empleado una metodología híbrida en la que, en particular, se combina el Análisis del Contenido (Krippendorff, 2019) con el Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 2003). El Análisis del Contenido se orienta principalmente al conocimiento de los hechos, su forma cuantitativa es necesaria cuando contamos unidades como nombres de países, nombres de lenguas y términos culturales; al mismo tiempo, aplicamos el Análisis Crítico del Discurso para desentrañar la ideología subyacente en el discurso de los libros de texto.

La pregunta principal del estudio es: ¿Cómo representan los manuales de lectura en español la cultura, la sociedad y el mundo? De las cinco categorías planteadas por Risager (2021a), tomamos deductivamente siete preguntas específicas:

Estudios nacionales

- (1) ¿Qué países están representados?
- (2) ¿Qué campos temáticos de la cultura se presentan?

Estudios de educación para la ciudadanía

- (3) ¿Aparecen representados los problemas clave del mundo contemporáneo?

Estudios de Cultura

- (4) ¿Qué identidades culturales están representadas?
- (5) ¿Qué identidades sociales están representadas?

Estudios poscoloniales

- (6) ¿Cómo se representa la historia internacional de los países hispanohablantes?

Estudios transnacionales

- (7) ¿Se hace referencia a los fenómenos transnacionales? Y en tal caso ¿Cómo se muestran?

#### 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

##### 5.1. Estudios nacionales

En cuanto a la presentación de los países y regiones del español, que se puede ver los resultados obtenidos en las tablas 2 y 3, el 64% de todos los textos de la serie *Lectura en español* son sobre países hispanohablantes, mientras que ese mismo contenido solo ocupa un 33% en *Español Moderno*. No obstante, España es el país protagonista en ambos manuales, y aunque mencionan un abanico amplio de países latinoamericanos, se presta demasiada atención a México y a Perú (en estos dos manuales, hay 11 textos ambientados en México y 11 textos hablan de Perú). Por otra parte, *Lectura en español* se centra en la España actual y los temas son variados, a su vez la literatura, la vida social, el arte y la lengua española son los temas principales; mientras que los textos sobre los países latinoamericanos combinan aspectos actuales y tradicionales. La cultura tradicional se relaciona principalmente con la literatura (sobre todo leyendas y cuentos), la historia y el patrimonio cultural. *Español Moderno* también enfoca su interés en la actualidad de los países hispanohablantes ofreciéndonos especialmente textos sobre la literatura contemporánea, la historia y la geografía.

Estos manuales también incluyen múltiples textos de origen de otros países del mundo. *Español Moderno* destaca en este punto. Si analizamos los campos temáticos, encontramos que las dos series muestran características muy diferentes. *Lectura en español* presenta un mundo más moderno y actual en tanto presentan varios personajes célebres (Albert Einstein, Leonardo da Vinci, Zhang Yimou, el hispanista chino Dong Yansheng).

Asimismo, hay un texto que también habla de los avances de la tecnología espacial. Sin embargo, *Español Moderno* se centra más en los cuentos, esto es, cuentos populares, leyendas antiguas y cuentos escritos por escritores famosos.

Con respecto al país de origen de los alumnos, ambas series de manuales contienen textos sobre China. *Lectura en español* contiene nueve textos, los cuales retratan una China que combina lo tradicional con lo internacional. *Español Moderno* abarca solamente seis textos sobre China, de los cuales tres son cuentos populares (*El ladrón y la Campana*; *El ruiseñor de la China* y *La flor más bella*) otro texto menciona un juego tradicional chino: el juego de las damas; otro hace una representación de la Gran Muralla China, y el último cuenta la vida de una poetisa de la China antigua, Li Qingzhao. Considerando el número total de artículos, hay menos artículos sobre China en este último manual. Además, se presenta la cultura china desde el punto de vista de un “turista”. Algunas universidades imparten una asignatura sobre cultura china en los cursos superiores, así que al seleccionar los temas, los manuales de lectura deberían intentar evitar la repetición de contenidos.

**Tabla 2.** Países representados en *Lectura en español*. Elaboración propia

Materiales	España	Latinoamérica	Otros países	Sin localización específica	España y Latinoamérica <sup>1</sup>
Lectura en español 1	24	20	6	1	3
Lectura en español 2	16	3	8	22	5
Lectura en español 3	23	10	10	11	

**Tabla 3.** Países representados en *Español Moderno Libro de Lectura*. Elaboración propia

Materiales	España	Latinoamérica	Otros países	Sin localización específica	España y Latinoamérica
Español Moderno Libro de Lectura 1	10	4	15	59	12
Español Moderno Libro de Lectura 2	17	1	16	55	11
Español Moderno Libro de Lectura 3	23	18	18	38	3

## 5.2. Estudios de educación para la ciudadanía

Observando los resultados de la tabla 4, podemos concluir que en ambos libros de lectura se representan problemas clave del mundo contemporáneo. Los temas que se representan en *Lectura en español* son los siguientes: el racismo, la salud humana, el medio ambiente, la igualdad de género, la solidaridad humana, la religión y la inmigración. En cuanto a *Español moderno*, los temas tratados son: el medio ambiente, la tecnología y el desarrollo, la colaboración en el trabajo, la salud, el crecimiento de la población, la igualdad de género, el ser humano y los animales, la solidaridad, el consumo de drogas de los jóvenes, y problemas sociales tales como el paro, la violencia, la pobreza, la guerra, etc. Se aprecia que los dos manuales ofrecen una diversidad de temas cruciales, asimismo, muchos coinciden. Por otra parte, el tema más repetido es el concerniente al medio ambiente. Aparece en el nivel 2 y 3 de *Lectura en español* y en todos los niveles de *Español Moderno*. Aunque este tema sea de suma importancia para el desarrollo de la humanidad, también sería necesario dar cabida a otros temas no menos importantes como el desempleo juvenil, el acoso escolar, la eutanasia, el acceso a la vivienda, etc.

**Tabla 4.** Temas relacionados con la educación cívica representados en los manuales seleccionados. Elaboración propia

Manual	Localización	Título del texto	Tema principal
Lectura en español 2	Unidad 7 Texto 1	Los últimos días de un nazi más cruel	Discriminación y tensiones raciales
	Texto 2	Lo que queda del sueño de Martin Luther King	Discriminación y tensiones raciales
	Texto 3	Fuentes subterráneas que alimentan el racismo	Discriminación y tensiones raciales

<sup>1</sup> Se refiere a los textos en los cuales aparecen nombres de personas típicos de países hispanohablantes, pero sin especificar su procedencia.



Manual	Localización	Título del texto	Tema principal
	Unidad 10 Texto 1	Parar el SIDA desde el colegio	Salud
	Texto 2	Libertad y adicción	El consumo de tabaco (Salud)
	Texto 3	Nuevas razones para la solidaridad	Solidaridad
	Unidad 16 Texto 1	El efecto invernadero	Medio ambiente y salud
	Texto 2	La protección del medio ambiente	Medio ambiente y salud
	Texto 3	Guerra contra la gordura	Salud
	Unidad 17 Texto 1	Emigrantes e inmigrantes	Inmigración
	Unidad 18 Texto 1	¿Qué es religión?	Religión
Lectura en español 3	Unidad 5 Texto 2	Machismo, detrás de la belleza en Latinoamérica	Machismo Igualdad sexual
	Unidad 9 Texto 2	Navidades solidarias	Solidaridad
	Unidad 17 Texto 3	La mujer y los medios de comunicación	Igualdad sexual
	Unidad 18 Texto 1	Energías renovables	Medio ambiente y nosotros
	Texto 2	¿Un mundo sin petróleo?	Medio ambiente y nosotros
	Texto 3	Soluciones ecocientíficas	Medio ambiente y nosotros
Español moderno 1	Unidad 7 Texto 1	El poder del agua	Medio ambiente
	Unidad 7 Texto 2	La naturaleza también se enfada	Medio ambiente
	Unidad 7 Texto 3	A punto de desaparecer	Medio ambiente
	Unidad 7 Texto 5	La destrucción de los bosques	Medio ambiente
	Unidad 20 Texto 3	Los riesgos de Internet	Tecnología y desarrollo
	Unidad 20 Texto 4	El café internet	Tecnología y desarrollo
	Unidad 20 Texto 5	El tecnoestrés o la antitecnología	Tecnología y desarrollo
Español moderno 2	Unidad 19 Texto 5	La amenaza de la contaminación	Medioambiente
Español moderno 3	Unidad 3 Texto 2	Trabajo en equipo	Colaboración
	Unidad 4 Texto 2	Amenaza del sida en España	Salud

Manual	Localización	Título del texto	Tema principal
	Unidad 5 Texto 5	América Latina: urbanización, pobreza y desarrollo humano	Los problemas sociales que trae el crecimiento de la población
	Unidad 7 Texto 2	Cuando ella gana más	El papel de Las mujeres en la familia
	Unidad 7 Texto 5	Los animales, nuestros hermanos	El ser humano y los animales
	Unidad 12 Texto 3	La América Latina de los contrastes	La brecha entre ricos y pobres
	Unidad 13 Texto 1	Los tesoros de la tierra en peligro	Medio ambiente
	Unidad 13 Texto 2	La erosión	Medio ambiente
	Unidad 13 Texto 3	La basura	Medio ambiente
	Unidad 13 Texto 4	Nuestro medio ambiente	Medio ambiente
	Unidad 13 Texto 5	Energía y medio ambiente	Medio ambiente
	Unidad 17 Texto 3	El fin de una era: 11 de septiembre de 2001	Solidaridad y tolerancia
	Unidad 19 Texto 1	Carta de despedida de un joven	El consumo de drogas en los jóvenes
	Unidad 19 Texto 3	Carta al niño Jesús	Solidaridad y problemas sociales

### 5.3. Estudios de Cultura

En esta sección, nos centramos en investigar las identidades culturales y las identidades sociales que están representadas en estos dos manuales. Dado que cada volumen representa sus peculiaridades, decidimos presentarlas una a una a continuación:

#### Lectura en español 1

Los hombres adultos protagonizan la mayoría de los textos, mientras que solo hay 8 textos en los que las mujeres son los personajes principales. Por otra parte, encontramos 9 textos cuyos protagonistas son niños y hay 1 cuento que es narrado desde la mente de un bebé recién nacido.

Aunque los textos representan ocupaciones que ejerce gente normal como son ama de casa, estudiante, profesor, soldado, escribano. También se encuentran múltiples nobles, como el hijo del Cacique, el príncipe moro, el Marqués, y asimismo, varias personas famosas y personajes históricos: el Marqués de Linares, Pachacútec, la Malinche, Antonio Banderas, Benito Juárez, Frida Kahlo, Margarita Pareja, Doña Manuela Sáenz, Don Antonio Chayhuac, Don Dimas de la Tijereta, los Reyes Católicos y el príncipe moro Abd al-Aziz.

Lo interesante de los personajes de los textos es que en sus identidades se cruzan determinados parámetros: un niño travieso que crea dificultades a su profesor, un noble que tiene una vida triste; una rica y elegante mujer que teme la burla de la gente, un dios con buen corazón al que matan cruelmente.

#### Lectura en español 2

La mayoría de los textos que tienen personajes principales están protagonizados por hombres adultos. Hay 3 textos en los que una niña es la protagonista.

Se menciona a muchas personas famosas de todo el mundo, tanto personajes políticos, como de otros ámbitos: los Reyes Católicos, el expresidente mexicano Lázaro Cárdenas, artistas del mundo del flamenco (Manuel de Falla, Isaac Albéniz, Ketama, Medina Azahara, Chano Domínguez, Camarón de la Isla, Vicente Escudero, etc.), Gaudí, Miguel López Alegría, Martin Luther King, Leonardo da Vinci, y Albert Einstein.

#### Lectura en español 3

Hallamos una notable representación de mujeres en este volumen. Hay 9 textos que tratan de temas cercanos a las mujeres. Además de incluir textos que describen a mujeres triunfadoras, los autores exponen problemas sociales relacionados con la desigualdad de género, como son el machismo y la discriminación laboral.

En cuanto a los niños, los tres textos de la unidad 6 hablan del tema de la adopción, y en la unidad 15, encontramos dos textos que tratan la influencia de la publicidad sobre los menores.

No faltan textos cuyos protagonistas son célebres o conocidos en algún ámbito: Carlos I y Felipe II, Hernán Cortés, el Rey Don Juan Carlos I de España, Dong Yansheng (referente del hispanismo chino), Pedro Almodóvar y Zhang Yimou.

#### Español moderno Libro de lectura 1

Los cuentos de animales y los cuentos de niños ocupan un 34% de los textos seleccionados. Aunque la unidad 17 está dedicada a personajes históricos (Marco Polo, Miguel de Cervantes Saavedra, San Martín, Kofi Annan), y los textos se limitan a presentar brevemente su biografía. Las personas de la tercera edad solo protagonizan dos textos.

#### Español moderno Libro de lectura 2

Según el índice del libro, la mayoría de los textos son cuentos (cuentos populares 15, cuentos de niños 5, cuentos de familia 5) y fábulas (fábulas de animales 10, el hombre y el animal 5, fábulas clásicas 5), sin embargo, encontramos que, en 16 textos, o los protagonistas son niños, o se narran desde su punto de vista.

Solamente encontramos un texto cuya protagonista es una estudiante universitaria. (El texto 2 ¿Cómo pasar las vacaciones? de la Unidad 12 Sobre España)

La unidad 6 incluye cinco cuentos sobre los reyes o los emperadores de diferentes países del mundo (China, algún país árabe y países occidentales).

#### Español Moderno Libro de lectura 3

A pesar de que el índice de este volumen no incluye “cuentos de niños” como título de la unidad, detectamos 6 textos cuyos protagonistas son niños, y un texto que narra una historia entre un bebé y un vagabundo.

Hay tres textos con protagonistas femeninas: *Cuando ella gana más*, *Las mujeres de Weinsberg*, *La historia de la Malinche*. Aunque la historia de la Malinche es más crítica, los textos muestran las mujeres que son inteligentes, valientes y aportan económicamente a la familia.

Igual que en los dos volúmenes de la misma serie, hay una unidad exclusiva que presenta a personajes relevantes de la historia. En esta aparecen Fernando de Magallanes, Gabriel García Márquez, Alfredo Bryce Echenique, y Cristóbal Colón. Y en otras unidades, también encontramos textos que tratan de personajes históricos como Moctezuma II, el gran rey de Tenochtitlan, Marqués del Palacio de Linares, y La Malinche.

A diferencia de los dos volúmenes anteriores, el tercero dedica una unidad especial a hablar de los jóvenes. Son cinco textos, pero realmente son cuatro cuentos. El primer texto presenta una carta de despedida que escribe un joven drogadicto a sus padres antes de su muerte. El segundo texto habla de la desorientación tecnológica que sufren los jóvenes actuales. En el tercer texto se encuentran dos cartas, una carta escrita por jóvenes dirigida al Niño Jesús, en la que consideran que no vale la pena la vuelta de Jesús en la Navidad, y la otra es la respuesta de Jesús, explicándoles a los jóvenes los valores de la celebración de esta fiesta. El cuarto y el quinto texto son dos fragmentos sacados del libro *Guantanameras* (2006) de Dolores de Soler-España que narra el encuentro de dos hermanas jóvenes criadas en dos países bien distintos, una en los EE.UU. y la otra en Cuba. A lo largo de la historia, se describen las diferencias culturales de estos dos países en cuanto a ropa, vivienda, coche, música, religión, etc.

En resumen, ambos manuales contemplan diversas personas en las diferentes etapas vitales, los protagonistas de los textos son de diferentes niveles sociales y ejercen diversas profesiones. Sin embargo, encontramos que en 41 textos de *Español moderno* los protagonistas son niños. Aunque el editor jefe del dicho manual indica en el prólogo que “se da prioridad a la legibilidad de los textos seleccionados”, al fin y al cabo se trata de un libro de texto para estudiantes universitarios, y un gran número de historias con alumnos de primaria como protagonistas a lo mejor no corresponde al nivel cognitivo y motivacional de los estudiantes universitarios.

#### 5.4. Estudios poscoloniales

En ambos manuales, los autores proporcionan a los estudiantes información de valor histórico sobre colonizadores y colonizados.

En *Lectura en español*, encontramos 17 textos relacionados, mientras que en *Español moderno* hay 16. En cuanto a la cantidad, es similar, sin embargo, su distribución es bien diferente.

En *lectura en español*, los textos se centran en los dos primeros tomos, y en *Español moderno*, se juntan todos en el tercer tomo.

Respecto al contenido, observamos en la tabla 5 que en *Lectura en español* se ofrece un contenido más variado que en el de *Español Moderno*.

**Tabla 5.** Títulos de los textos relacionados con estudios poscoloniales representados en los manuales seleccionados.  
Elaboración propia

Manual	Título de los textos
Lectura en español 1	España y la reconquista España, tierra de moros Un fantasma persistente La historia de la Malinche Doña Manuela Sáenz Las palabras vivas La presencia indígena en hispanoamérica
Lectura en español 2	España es diferente ¿A qué llamamos al-Andalus? La España del pasado Las fiestas Colombia, del Caribe al Amazonas La formación del español americano Hispanoamérica en el siglo XX Hispanoamérica antes y después de la Conquista
Lectura en español 3	Carlos I y Felipe II, del apogeo a la decadencia Hernán Cortés, el conquistador de lo imposible
Español Moderno 1	San Martín Saludos del Perú
Español Moderno 2	Las lenguas de España
Español Moderno 3	La cultura romana El español en América Los indios de Cuba Música venezolana El maíz, alimento básico de los mexicanos Guantanameras (dos textos) El secreto de Cristóbal Colón (dos textos) El encuentro de Moctezuma y Cortés La historia de Malinche La América Latina de los contrastes Plata, tesoro latinoamericano

En pocas palabras, ambos libros de texto se centran en los acontecimientos históricos posteriores a la llegada de los españoles a América. A grandes rasgos, hablan de los siguientes tres aspectos: 1. El colonialismo e imperialismo español 2. El trasfondo histórico de la gran difusión del español en la actualidad 3. Los pueblos indígenas después de la colonización española. En ellos, se evidencia que la conquista española llevó al Nuevo Mundo una lengua, cultura, política y economía totalmente diferentes, y dejó huellas que aún hoy en día se perciben en esta tierra, por entonces tan misteriosa.

### 5.5. Estudios transnacionales

Detectamos en la Tabla 6 que en estos dos libros de lectura, aparecen múltiples nombres de organizaciones transnacionales, y en definitiva, la serie *Lectura en español* supera con creces a *Español Moderno* en número y en variedad.

**Tabla 6.** Organizaciones transnacionales representadas en los manuales seleccionados. Elaboración propia

Manual	Localización	Nombres de las organizaciones
Lectura en español 2	Unidad 2 Texto 1	Unión Europea
	Unidad 10 Texto 1	ONG
	Unidad 10 Texto 2	Organización Mundial de la Salud
	Unidad 11 Texto 2	Estación Espacial Internacional
	Unidad 15 Texto 1	Organización Mundial del Comercio
	Unidad 15 Texto 2	Fondo Monetario Internacional
	Unidad 15 Texto 3	Organización de las Naciones Unidas: la ONU, el PUND, la UICEF, la UNESCO, la OMS, la FAO
Lectura en español 3	Unidad 7 Texto 1	FIFA
	Unidad 7 Texto 3	Adidas, Coca-Cola, Yahoo, Avaya, Deutsche Telecom, Continental, Toshiba, Phillips, Hyundai, MasterCard, Fuji, Fly Emirates, Gillette y McDonald's
	Unidad 8 Texto 1	Comité Paralímpico Internacional
	Unidad 9 Texto 2	UNICEF, Tierra de Hombres, Intermón Oxfam.
	Unidad 18 Texto 1	Unión Europea
Español Moderno 3	Unidad 4 Texto 1	ONU
	Unidad 4 Texto 2	ONU
	Unidad 5 Texto 1	Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial
	Unidad 5 Texto 2	Organización Mundial del Comercio
	Unidad 5 Texto 5	ONU

Aparte de los nombres de las organizaciones internacionales, en los textos, también están representados los flujos transnacionales de ideas y prácticas, como se puede apreciar en los títulos de los textos presentados en la tabla 7, los cuales nos muestran un mundo globalizado en el que existen múltiples conexiones y una gran interdependencia entre diferentes países, culturas y sectores.

**Tabla 7.** Textos que representan los flujos transnacionales de ideas y prácticas. Elaboración propia

Manual	Localización	Título de la Unidad o de los textos
Lectura en español 1	Unidad 8 Texto 1	Las palabras vivas
	Unidad 12 Texto 3	El horóscopo

Manual	Localización	Título de la Unidad o de los textos
Lectura en español 2	Unidad 6 Texto 1	El flamenco
	Unidad 6 Texto 3	Ópera y sus elementos principales
	Unidad 13 Texto 2	Internet: red para unir el mundo
	Unidad 13 Texto 3	Nuestros medios de comunicación
	Unidad 14 Texto 1	El cine
	Unidad 14 Texto 2	El fútbol
	Unidad 14 Texto 3	Gastronomía y alimentos del mundo
	Unidad 16	Medio ambiente y salud
	Unidad 17 Texto 3	¿Cómo es la población del mundo?
	Unidad 18 Texto 1	¿Qué es religión?
Lectura en español 3	Unidad 4	Disfrutando de la música
	Unidad 5 Texto 1	Miss Mundo, más de medio siglo de vida
	Unidad 7 Texto 1	Historia de un fascinante juego
	Unidad 8 Texto 1	Las paralympicadas y Olimpiadas Especiales
	Unidad 12 Texto 2	El yoga, un camino de renovación
	Unidad 14	Moda
	Unidad 17 Texto 1	La comunicación en la evolución de la historia
	Unidad 18	El medio ambiente y nosotros
Español Moderno 1	Unidad 7 Texto 2	La Naturaleza también se enfada
	Unidad 19	Tecnología y desarrollo
	Unidad 20	Tecnología y desarrollo
Español Moderno 2	Unidad 19 Texto 5	La amenaza de la contaminación
Español Moderno 3	Unidad 5	Conocimiento de la economía
	Unidad 13 Texto 5	Energía y medio ambiente
	Unidad 17 Texto 3	El fin de una era: 11 de septiembre de 2001 terrorismo

En otro orden de cosas, varios textos hablan del cada vez más numeroso flujo de personas entre los continentes, ya sea por turismo, negocios, o por la búsqueda de una mejor vida. Se pueden ver los datos en la tabla 8. No obstante, América Latina se presenta como una región que solo exporta emigrantes. Ello se puede constatar en los siguientes fragmentos:

En la actualidad, las migraciones internacionales son numerosas. Europa Occidental recibe inmigrantes de Europa del Este, de Latinoamérica y de África. Desde hace veinte años, España se ha convertido en un país receptor de inmigrantes. Los Estados Unidos reciben población desde Latinoamérica. (Lectura en español 2 Unidad 17 Texto 1 *Emigrantes e inmigrantes*)

Es cierto que miles de latinoamericanos dejan cada día sus países para buscar una mejor oportunidad en los Estados Unidos. ...Además, estos emigrantes ocupan aquellos puestos de trabajo que los propios estadounidenses detestan. Son estos inmigrantes los que han ayudado a levantar con sus manos la propia economía de los Estados Unidos. (Español Moderno 3 Unidad 4 Texto 4 *El idioma español en Estados Unidos*)

Durante muchos años, los afroamericanos han sido la minoría más importante del país, pero la masiva emigración procedente de Iberoamérica ha hecho que quede hallada a la segunda posición. Esto ha propiciado, entre otras cosas, que los afroamericanos hayan subido un peldaño en la escala social. Ahora son los hispanos los que suelen ocupar los puestos de trabajo menos cualificados, los que tienen menores ingresos y los que presentan mayores tasas de desempleo... (Lectura en español 2 Unidad 7 Texto II *Lo que queda del sueño de Martin Luther King*).

**Tabla 8.** Textos sobre la movilidad transnacional. Elaboración propia

Manual	Localización	Título de la Unidad o de los textos
Lectura en español 2	Unidad 17 Texto 1	Emigrantes e inmigrantes
	Unidad 17 Texto 2	Viaje al centro de la Tierra
Lectura en español 3	Unidad 3 Texto 2	China-América Latina: una relación económica diferenciada
	Unidad 3 Texto 3	España y China, cielo abierto
	Unidad 6 Texto 1	La adopción es posible
	Unidad 9 Texto 2	Vacaciones navideñas
Español Moderno 1	Unidad 4 Texto 2	Viajes
Español Moderno 2	Unidad 4 Texto 1	Viaje a México
	Unidad 4 Texto 3	Las postales del Tío José
	Unidad 4 Texto 5	Un safari en Kenia
Español Moderno 3	Unidad 4 Texto 4	El idioma español en Estados Unidos
	Unidad 14	Fiestas y celebraciones
	Unidad 19 Texto 4 y Texto 5	Guantanameras

## 6. CONCLUSIONES

Los textos producidos por estos dos libros de lectura en China, *Lectura en español* y *Español Moderno Libro de lectura*, no hacen referencia exclusivamente a los países hispanohablantes, sino que abarcan muchos otros países. La selección temática es también muy amplia, hay textos sobre historia, literatura, vida social, arte y lengua. Por supuesto, también encontramos una gran diversidad de temas de interés contemporáneo que suscitan la reflexión y el debate. Asimismo, están presentes personajes de todo tipo, desde gente común hasta celebridades, ancianos, jóvenes, niños y discapacitados, y de entre todos ellos, triunfadores y menos afortunados.

Por otra parte, la historia de la difusión de la lengua española y la de la colonización española se hacen patentes en ambos manuales, esto es, se encuentran historias que hablan del periodo anterior a la llegada de los

españoles a América, así como artículos sobre el impacto de la colonización española en la vida y la cultura de América Latina. Las organizaciones multinacionales, los negocios internacionales, el turismo transnacional y la migración también están recogidos. En resumen, los libros de lectura sometidos a análisis nos muestran un mundo heterogéneo, colorido y realista, en el que los países y las regiones son interdependientes.

Sin embargo, en estos libros de lectura aún queda margen de mejora. En ambos libros, constatamos pocos temas afines a los jóvenes universitarios. Por eso, a la hora de elegir los materiales de lectura, la autenticidad es un aspecto determinante que se debería considerar. Con autenticidad nos referimos a que el texto es interpretado como real dentro de la vida de los alumnos, y éstos deben poder empatizar con el material, de modo que sientan que los acontecimientos e historias del texto pueden ser parte de ellos mismos y de lo que les rodea, y esto estimulará su interés por aprender. Por otro lado, con el desarrollo de la inteligencia artificial, es más fácil conseguir una gran cantidad de textos de lectura, sin embargo, se requiere aún más cuidado en la selección de los materiales de lectura, porque además de la adquisición de información, a través de la lectura de los textos, se espera que los alumnos puedan tener una actitud abierta y tolerante hacia la diversidad cultural, asimismo desarrollar el pensamiento crítico. Por ello, habría que tener en cuenta los valores transmitidos y las connotaciones asociadas de los materiales. Eso no significa que deberíamos introducir contenidos con inculcaciones ideológicas y políticas explícitas, es recomendable presentar los valores más apreciados a nivel mundial de una forma más accesible y adecuado.

Por último, hay que remarcar que este artículo solo ha analizado el contenido de los textos, por lo que los ejercicios e imágenes no han sido contemplados. En el futuro, se podrían analizar estos aspectos, así como realizar entrevistas a profesores y alumnos que utilizan estos dos libros de texto para investigar más a fondo cómo combinar los conocimientos, el interés y la ideología de los materiales de lectura para construir un libro de texto de lectura que se ajuste de manera más óptima y sugestiva a los niveles cognitivos y lingüísticos de los alumnos.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013). Developing intercultural competencethrough education. Council of Europe Publishing. *Instagram for learning interculturally: a blueprint in a global Englishes era*.
- Bori, P. y J. Petanović. (2017). The Representation of Immigrant Characters in Catalan as a Second Language Textbooks: A Critical Discourse Analysis Perspective. *Language and Migration*, 9 (2): 61-75.
- Byram, M. (1993) Criteria for textbook evaluation. In M. Byram (ed.), *Germany: Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain* (pp.31-40). Frankfurt a. M.: Verlag Moritz Diesterweg.
- Byram, M., Golubeva, I., Han, H. and Wagner, M. (eds) (2016). *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Canale, G. (2016). (Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek. *Language, Culture and Curriculum*, 29 (2), 225-243. <https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1144764>
- Davidson, R y Liu, Y. C. (2020). Reaching the world outside: cultural representation and perceptions of global citizenship in Japanese elementary school English textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 33 (1), 32-49. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1560460>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Giroux, H.a. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Nueva York: Cambridge.
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Holliday, A.R. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics*, 20 (2), 237-264.
- Hu, G. W. (2004). Pedagogical Practices in Chinese EFL Classrooms. *Asian Englishes*, 7(1), 42-59. <https://doi.org/10.1080/13488678.2004.10801130>
- Jakubiak, C. and Harklau, L. (2010). Designing materials for community-based adult ESL programs. In N. Harwood (ed.), *English Language Teaching Materials: Theory and Practice* (pp. 395-418). Cambridge: Cambridge University Press.
- Klafki, W. (1996). Core problems of the modern world and the tasks of education. A vision for international education. *Education. A Biannual Collection of Recent German Contributions to the Field of Educational Research*, 53, 7-18.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.



- Krashen, S. (2013). *Second Language Acquisition Theory Applications and Some Conjectures*. Ciudad de México: Cambridge University Press.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Larrea Espinar, A. (2020). *El lugar de la cultura en el aula de lengua extranjera*. Granada: Editorial Comares.
- Morales-Vidal, E. y Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161>
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge.
- Raigón Rodríguez, A. (2020, julio). *La competencia intercultural en el aula de lengua extranjera*. Granada: Editorial Comares.
- Risager, K. (1991). Cultural references in European foreign language teaching textbooks: An evaluation of recent tendencies. In D. Buttjes and M. Byram (eds), *Mediating Languages and Cultures* (pp. 181-192). Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2015). Preface. In K. Hahl, P.-M. Niemi, R. Johnson Longfor and F. Dervin (eds), *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland as an Example* (pp. ix-xii). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Risager, K. (2016). Lingua francas in a world of migrations. In P. Holmes and F. Dervin (eds), *The Cultural and Intercultural Dimensions of English as a Lingua Franca* (pp. 33-49). Bristol: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2021a). Language textbooks: Windows to the world. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 119-132. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797767>
- Risager, K. (2021b). *Representations of the World in Language Textbooks*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Rodrigo, V. (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2 de la teoría a la práctica*. London y New York: Routledge.
- Sayer, P. & Meadows, B. (2012) Teaching culture beyond nationalist boundaries: National identities, stereotyping, and culture in language education. *Intercultural Education*, 23 (3), 265-279.
- Sercu, L. (2000). *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks. The Case of Flemish Adolescents Learning German*. Leuven: Leuven University Press.
- Setyono, B. & Widodo, H. P. (2019). The representation of multicultural values in the Indonesian Ministry of Education and Culture-Endorsed EFL textbook: a critical discourse analysis. *Intercultural Education*, 30 (4), 1-15.
- Song, H. (2013). Deconstruction of cultural dominance in Korean EFL textbooks. *Intercultural Education*, 24 (4), 382-390. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.809248>
- Tao Xiong & Zhou-min Yuan (2018). It Was Because I Could Speak English That I Got the Job: Neoliberal Discourse in a Chinese English Textbook Series. *Journal of Language, Identity & Education*, 17(2), 103-117. DOI: 10.1080/15348458.2017.1407655T
- Vinall, K. & Shin, J. (2019). The construction of the tourist gaze in English textbooks in South Korea: exploring the tensions between internationalisation and nationalisation. *Language, Culture and Curriculum*, 32(2), 173-190. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1513022>
- Wang, X., Jiang, L., Fang, F., & Elyas, T. (2021). Toward Critical Intercultural Literacy Enhancement of University Students in China from the perspective of English as a lingua franca. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211027544>
- Xiong, T. & Peng, Y. (2021). Representing culture in Chinese as a second language textbooks: a critical social semiotic approach. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 163-182. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797079>
- Xu, W. & Knijnik, J. (2023). English as a world opener in Chinese universities: fostering interculturally aware communities of learners in the English reading classroom. *Pedagogy, Culture & Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2174171>



# UNA PROPUESTA PARA ENSEÑAR EL USO PRAGMÁTICO DE *OYE* Y *MIRA*: <sup>1</sup>

MEI NOMURA

Universidad de Kyushu

[m-nomura@flc.kyushu-u.ac.jp](mailto:m-nomura@flc.kyushu-u.ac.jp)

## Resumen

Este artículo se enfoca en proponer una metodología para la enseñanza de los marcadores discursivos conversacionales como *oye* y *mi ra*, con el objetivo de facilitar y mejorar la comunicación oral de los estudiantes japoneses. Según Martín Zorraquino y Portolés (1999), estas formas están desemantizadas y se utilizan para llamar la atención del oyente. Sin embargo, en los textos de ELE, no se explica bien la diferencia, por lo que los estudiantes cuya lengua materna consta de un sistema lingüístico diferente, como es el caso concreto del japonés, no pueden entender ni usar con precisión estas formas en la comunicación oral en español. En Nomura (2022) y Nomura (en prensa), tratamos la diferencia pragmática entre *oye* y *mira* comparándolos con *fíjate* y *escucha*, y aclaramos su uso a través de su significado léxico y el grado de desemantización. Para defender la eficiencia de la enseñanza de *oye* y *mira* mediante estos elementos, realizamos a modo de prueba una encuesta de selección de *oye* o *mira* basada en algunos contextos propuestos a estudiantes japoneses que aprendían español en períodos de un año o superiores, con el objetivo de proponer los pasos a seguir para la enseñanza de estas formas y advirtiendo del resultado obtenido tras dicha prueba.

## 1. INTRODUCCIÓN

Para realizar una comunicación eficaz es importante tanto el contenido del enunciado como la manera de transmitirlo. En español, las expresiones apelativas desempeñan este papel lingüístico. Se usan para dirigirse al oyente y expresan la intención de mantener una conexión con el oyente. Fuentes Rodríguez (1985, p. 172), Fuentes Rodríguez y Alcaide (1996, 1989) y Pons (1998, p. 214; 1998b, p. 31) agrupan las expresiones apelativas en los siguientes tipos: expresiones de formas imperativas como *fíjate*, *imagínate*, *oye*, *mira*, *escucha*; de formas interrogativas como *¿verdad?*, *¿no?*, *¿sabes?*, *¿entiendes?*, *¿comprendes?*, *¿ves?* y los vocativos como *hombre*, *mujer*<sup>2</sup>. Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) denominan algunas de estas formas como “enfocadores de alteridad” de los marcadores discursivos conversacionales, que orientan sobre la forma en la que el hablante se sitúa en relación con su interlocutor en la interacción comunicativa. Son elementos imprescindibles en el habla cotidiana, pero no se encuentran metodologías eficaces para enseñar su uso mostrando las diferencias existentes entre ellos.

En Torre Torre (2017), se comparan el *Marco común europeo de referencia* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, tratando los marcadores discursivos dentro del conjunto de los elementos pragmáticos. La autora del presente trabajo analiza el tratamiento de los marcadores discursivos en ambos planes y propone los niveles concretos en que se debe dominar cada marcador. Por ejemplo, asegura que *oye*, *mira* y sus variantes de tercera forma *oiga* y *mire* deben tratarse en el nivel A2, porque en ese nivel se determina que el estudiante “debe saber pedir que le presten atención”. De esta forma, se puede reconocer la importancia de *oye* y *mira*, y el valor de su aprendizaje en niveles iniciales.

En este artículo, en el capítulo 1, veremos los trabajos previos sobre el uso de *oye* y *mira* y el análisis de Nomura (en prensa). Más adelante, observaremos los materiales que se utilizan para enseñar sus usos y la situación actual en Japón sobre su enseñanza en el capítulo 2. Seguidamente, en el capítulo 3, propondremos una metodología para enseñar estas formas a través de su significado léxico y el grado de desemantización. Por último, informaremos de los resultados de una encuesta realizada a estudiantes de la Universidad de Kyushu para comprobar su comprensión de la teoría, para finalizar con la conclusión.

## 2. ESTUDIOS SOBRE LOS USOS DE *OYE* Y *MIRA*

En primer lugar, veremos la función de estas formas en trabajos previos de otros autores. La función pragmática principal de *oye* es llamar la atención y presentar un tema nuevo (Fuentes Rodríguez 1990, p. 179, Briz 1998, p. 228), mientras que en el caso de *mira*, el hablante pone cierto énfasis en lo que se va a decir

<sup>1</sup> Este estudio fue financiado por JSPS (Grant-in-Aid for Research Activity Start-up, JP22K20027).

<sup>2</sup> Portolés Lázaro (1998: 72) considera *hombre* y *mujer* como apelativos. En Nomura (2016, 2018), confirmamos que *hombre*, considerado como interjección, es originalmente un vocativo no marcado que se puede dirigir a cualquiera e igual que *mujer*, que limita a la oyente, cumple una función diferente al inicio y al final de un enunciado.

(Fuentes 1990, p. 176, 178), tiene el valor de “considera, ten en cuenta” y su función es la de “prestar atención” (Pons 1998b, p. 187). Según Porroche (2022), *mira* no se combina fácilmente con preguntas y, cuando lo hace, suele ser en preguntas retóricas, mientras que las preguntas con *oye* buscan una respuesta por parte del interlocutor. Además, Pons (1998a), explica que *mira* gramaticalizado ya no se puede utilizar como verbo y que existe una divergencia funcional entre sus usos como verbo y como apelativo. Cuenca y Marín (2000, p. 220) opinan que *oye* y *mira* son equivalentes a *escucha*, pero tampoco comentan la razón de dicha coincidencia.

Para clasificar claramente dos tipos de *mira* que define Pons (1998a), en Nomura (2022) los llamamos tipo I y tipo II y se añadió el criterio que clarifica su diferencia: el tipo I está muy desemantizado y se usa para convencer al oyente o explicarle algo, mientras que el tipo II está poco desemantizado, conserva su significado léxico y toma un complemento directo potencial. En el siguiente ejemplo (1), la hablante Raimunda no requiere a la oyente que mire algo sino que, según Pons (1998b), presta la atención de la oyente al enunciado posterior con el que trata de persuadirla. Por otro lado, en el (2), la hablante Laila invita a la oyente a dirigir su mirada hacia su madre, es decir, podría tomar el complemento *la* (madre), que demostramos en Nomura (en prensa).

- (1) Regina: (...) ¿qué cosa me estás pidiendo?

Raimunda: *Mira*, en el camino te explico. De momento, tenemos que meter el mueble-frigo en la furgoneta.

(Almodóvar, Pedro: *Volver*. Madrid: Ocho y Medio, El Deseo, 2006, CORPES)

- (2) Laila: Qué mono, por favor.

[Laia coge su netbook y lo pasea por el salón: enseña a su MADRE durmiendo la borrachera en el sofá, frente a la tele.]

Laila: *Mira*, ésta (*sic.*) es mi madre, la foca marina.

[Lucas se ríe.]

(Montoya, Álex; Barrejón, Sergio: *Lucas*. España: s.l., 2012, CORPES)

Asimismo, las diferencias de *oye* y *mira* se observan de una forma más clara si las comparamos con *escucha*, por lo que en Nomura (en prensa) tratamos también el uso de *escucha* realizando tres encuestas a hablantes nativos españoles (cuya lengua materna es el español peninsular y nacieron en España) en *Google Forms*. Al analizar los resultados de las encuestas, concluimos que con *mira* y *escucha* el hablante busca la comprensión del enunciado por parte del oyente, aunque con diferentes matices: con *mira*, el hablante presenta su juicio de manera tajante, mientras que con *escucha* explica concretamente el proceso de su juicio. Por otro lado, la función de *oye* se limita a llamar la atención.

También, defendemos que, a pesar de la desemantización como marcadores discursivos, su diferencia en la función pragmática deriva de su naturaleza, es decir, no pierden completamente su significado léxico: percepción activa visual (*mira*), percepción activa auditiva (*escucha*) y percepción pasiva auditiva (*oye*). En Rodríguez Espiñeira (2002: 483) se defiende que *mirar* y *escuchar* comparten la propiedad de atención encaminada a percibir alguna sensación. La función de *mira* y *escucha* que busca la comprensión del oyente viene de esta percepción encaminada a la acción. Por el contrario, con *oye* se pide una percepción pasiva del oyente y llama la atención del objeto al enunciado. Puesto que es una percepción sin intención, no tiene la función de buscar la comprensión, sino que pide al oyente dirigir su consciencia hacia el contenido de la enunciación.

Dentro de la función de prestar atención, observamos una cierta diferencia de percepción activa en *mira* y *escucha*, que deriva de su léxico visual o auditivo. *Mira* tipo II implica el acto concreto de dirigir la mirada con sus propios ojos, lo que permite al oyente percibir el objeto con la intención de verificar el enunciado. En otras palabras, apelar al sentido de la vista significa invitar a comprender el enunciado a través de la vista y, gracias a esta percepción visual, el oyente entiende la conclusión del enunciado en poco tiempo sin una explicación detallada, conduciendo así a una presentación ostensible de la información. *Mira* tipo I también incluye este matiz en la manera de transmitir información. En el caso auditivo *escucha*, el objeto de atención es el sonido, es decir, el contenido que va a decir el hablante. Como el oyente tiene que percibirlo con intención para entender, el hablante se dedica a explicarlo presentando el proceso de su juicio. Por el contrario, con *oye* pide una percepción pasiva al oyente y llama la atención al objeto, al enunciado. Puesto que es una percepción sin intención, no tiene la función de buscar la comprensión pidiendo al oyente dirigir su consciencia al contenido de la enunciación.

Sin embargo, según los resultados de las encuestas realizadas, *oye* y *mira* se pueden parafrasear en algunos contextos. Como la función de *oye* se limita a transmitir información, puede llevar a cualquier tipo de oraciones por su naturaleza, tanto hechos como juicios, ya que es una expresión no marcada para llamar la atención. El ejemplo (3) muestra una parte de las encuestas realizadas a hablantes nativos en Nomura (en prensa).

(3) Antonio: No podemos darte ese dinero.

Alex: ¿Y las pagas atrasadas por haber estado aquí los fines de semana?

Antonio: *Mira*, que te quede claro. Si ayudas aquí es porque todos comemos de esto. ¿No te han dado una beca? Si quieren que vayas, que te lo paguen todo. Y si no, pues no vas. ¡Y listo!

(Ferreira, Patricia; Yagüe, Virginia: Los niños salvajes. Madrid: Distinto Films, Áralan Films, TVC, 2012, CORPES)

En este ejemplo, los cinco de seis encuestados consideran aceptable cambiar *mira* por *oye*, a pesar de que no tiene la función de buscar la comprensión del oyente. Esto puede deberse al hecho de que *mira* y *oye* presentan hechos. El hablante Antonio no responde claramente a la pregunta del oyente Alex, sino que presenta una conclusión definitiva con “que te quede claro” que expresa el juicio del hablante sin dar una respuesta concreta al oyente. Por otro lado, como la función de *oye* se limita a transmitir información, puede llevar cualquier tipo de oraciones por su naturaleza, tanto hechos como juicios, ya que es una expresión no marcada para llamar la atención. Debido a la naturaleza común para presentar hechos, *mira* puede ser sustituido por *oye* en este ejemplo.

Asimismo, en el ejemplo (4), todos los encuestados respondieron que era aceptable cambiar *oye* por *mira*.

(4) Presentador: Bueno, ¿y cómo conseguiste tus poderes?

Sarcasmo Man: (De nuevo en tono sarcástico.) ¿Que cómo conseguí mis poderes?

¿Que cómo conseguí mis poderes? ¡Como si los poderes se compraran en El Corte Inglés, en la sección de... helados de vainilla! «¡¡Ponme medio kilo de poderes, bonita!!»

Presentador: *Oye*, ya hemos visto cómo lo haces, pero ¿puedes dejar de ser sarcástico un momento, por favor? Si continuamos así va a ser difícil seguir con la entrevista.

(Especialistas secundarios: *Podría ser peor*, Barcelona, Libros del Silencio, 2010, CORPES)

Es probable que *oye* o *mira*, que presentan hechos, sean más adecuados para criticar al oyente, esta coincidencia es la función secundaria de *mira* y *oye*, que fundamentalmente se diferencian en la manera de transmitir la información.

Resumimos las funciones de estas tres formas en la Tabla 1:

**Tabla 1.** Diferencias en la manera de llamar la atención de *oye*, *mira* y *escucha* (Nomura, en prensa)

función	oye	mira	escucha
presentar información	✓	✓	✓
buscar la comprensión del oyente		manifiesta tajantemente el pensamiento o juicio del hablante o hechos	presenta el proceso de juicio del hablante

### 3. MATERIALES PARA ENSEÑAR LOS USOS DE *OYE* Y *MIRA*

#### 3.1. Materiales de ELE

En este apartado, veremos los materiales utilizados actualmente para enseñar estas formas. Nos hemos centrado en dos textos que se enfocan en los marcadores discursivos. Marchante Chueca (2008), libro de ejercicios sobre marcadores discursivos para nivel C1, trata su práctica a través de muchos ejercicios y explica que *oye* y *mira* son equivalentes a *toma nota*, *date cuenta*, *escúchame*, pero no comenta sus diferencias. En los ejercicios de la parte de estos marcadores, el objetivo es rellenar los espacios con *oye* y *mira* utilizando como referencia los contextos, pero es posible elegir ambas formas porque no se muestra una clara diferencia entre éstos. Por tanto, consideramos que puede ser bastante problemático y confuso dominar sus usos tan solo teniendo como referencia el contexto.

Asimismo, Martí Sánchez y Fernández Gómez (2013), cuyo título es *Los marcadores discursivos: para estudiantes y profesores: español como lengua extranjera*, tratan *oye* y *oiga* en nivel A2 y cuenta con actividades para practicar los usos de los marcadores discursivos. Explican alguno de los usos de *oye*, *oiga* y *mira* sin detallar sus diferencias: son introducidos en una conversación ya iniciada, son síntomas de inseguridad, y *oye* y *oiga* se emplean para mantener la atención del oyente o para introducir asuntos secundarios. Las actividades que ofrecen se limitan a la práctica de *oiga* u *oye*, pero solo de su tratamiento, por lo que tampoco sería suficiente para dominarlos.

### 3.2. Situación actual en Japón

Actualmente en Japón no hay ningún texto para los estudiantes que ofrezca una explicación teórica de los usos de *oye* y *mira*. Sin embargo, de 134 libros que dispone la autora, en 66 aparecen ejemplos de conversación con *oye* o *mira*, es decir en un 49,3%. Aunque, lo más frecuente es *oye* y en segundo lugar *mira* tipo II, también encontramos el uso de *mira* tipo I.

**Tabla 2.** Número de ejemplos de conversación con *oye* o *mira*

<i>oye</i>	<i>mira</i> tipo I (muy desemantizado)	<i>mira</i> tipo II (poco desemantizado)
126	21	67

Por ejemplo, en los libros de texto utilizados en la Universidad de Kyushu, *oye* y *mira* tipo II se usa para practicar los verbos estar o haber para preguntar el camino como en el (5) y (6).

- (5) Carmen: *Oye*, Akira, ¿dónde está tu casa?  
Akira: Está en la calle Mayor.  
Carmen: Ah, entonces, está muy cerca de mi casa.
- (6) Akira: Perdón, ¿hay un cajero automático por aquí?  
Señora: Sí, hay uno.  
Akira: ¿Dónde está?  
Señora: *Mira*, está allí.  
Akira: Ah, vale. Muchas gracias.  
Señora: De nada.

(Yamamura 2016, p. 15)

Por otro lado, aunque su frecuencia es menor que *oye* y *mira* tipo II, en algunos libros también se utiliza *mira* tipo I en situaciones en las que se intenta persuadir al interlocutor.

- (7) Jaime: *Oye*, dentro de un mes algo de viaje a Inglaterra, pero ¡no sé qué hacer! Es la primera vez que viajo solo.  
Maite: *Mira*, no es bueno ponerte nervioso. Relájate.

(Nomura y Sunahara 2023, p. 56)

De esta forma, podemos decir que los estudiantes tienen la oportunidad de conocer sus usos mediante los textos, a pesar de la falta de explicación teórica.

Por tanto, podemos confirmar que los problemas de la enseñanza de *oye* y *mira* son los siguientes: en primer lugar, en los libros de texto de ELE, no se explican bien las diferencias entre *oye* y *mira*, además, se comenta que son equivalentes a *escúchame*. En segundo lugar, aunque *mira* tiene dos tipos, sus usos están mezclados en los ejercicios, lo que puede crear confusión. El uso de *mira* tipo I es posible aprenderlo en una comunicación real, pero para los extranjeros que no disponen de muchas oportunidades de tenerla, se debería enseñar con una explicación teórica. Y por último, como no aparece una explicación teórica, los estudiantes japoneses no tienen la oportunidad de estudiar estas formas, aunque pueden ver ejemplos en los libros de texto.

## 4. METODOLOGÍA PARA ENSEÑAR OYE Y MIRA A TRAVÉS DE SU GRADO DE DESEMANTIZACIÓN

Para proponer una metodología, queremos comentar que la explicación de Marchante Chueca (2008) de la equivalencia de *oye*, *mira* y *escucha* es correcta, como comprobamos en Nomura (en prensa). A pesar de esto, consideramos que no es necesario señalar los usos secundarios a los estudiantes de niveles iniciales, sino que es más conveniente hacerlo en niveles avanzados, tales como C1 o C2.

Por tanto, cuando enseñamos a alumnos de nivel inicial los usos de *oye* y *mira* es mejor no comentarlas para no provocar confusiones. Se deben explicar los puntos fundamentales, que serían los siguientes:

- Normalmente con las oraciones interrogativas suele utilizarse *oye*.
- Hay dos tipos de *mira*: el primero mantiene su significado léxico e invita al oyente a dirigir su mirada hacia algo, y el segundo está desemantizado (pierde su significado léxico) y se usa para persuadir al interlocutor.

Para el nivel inicial, por ejemplo los estudiantes universitarios de primer grado que empiezan a aprender español por primera vez, es suficiente con esta explicación. Aún así, podrían entender el concepto de la

desemantización sin problema, ya que es un proceso gramatical que se observa en la mayoría de las lenguas, como el japonés, el español o el inglés. Además, será útil también aprender, por ejemplo, las colocaciones de lexicología. Para los estudiantes de nivel intermedio como segundo o tercer grado, podríamos enseñarles lo siguiente:

- La función de *oye* se limita a llamar la atención para transmitir información.
- Con *mira*, el hablante dirige la atención del oyente hacia el enunciado posterior para entenderlo, porque el verbo *mirar* es una percepción activa visual y también comparando los usos de *escucha*.

Para los niveles más avanzados, es posible tratar los usos secundarios, que se pueden intercambiar en algunos contextos que por ejemplo implican una crítica al oyente, o utilizarlos en contextos más complejos.

## 5. ENCUESTAS A ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE KYUSHU

Para defender la eficiencia de esta propuesta, realizamos encuestas a los estudiantes de la Universidad de Kyushu. Colaboraron 109 estudiantes en total, en dos grupos: 79 de primer grado y 30 de segundo grado. Para estos estudiantes, el curso de español es una asignatura obligatoria como segunda lengua extranjera, exceptuando a 4 estudiantes de segundo grado, que la cursan por interés. La estructura de las encuestas es la misma en dos grados, pero a los estudiantes de primer grado, les pedimos que contestaran dos veces, la primera sin mostrarles los usos de *oye* y *mira*, y la segunda una vez explicados sus principales usos, mientras que a los estudiantes de segundo grado, les hicimos contestar cuatro veces para observar el proceso de comprensión.

La encuesta tiene 7 ejemplos, el (8), (9) y (10) son los que podemos obtener en los libros de texto usados en Japón y otros cuatro ejemplos son de CORPES XXI. Para los estudiantes del primer grado, quitamos los (6) y (7) porque son un poco más complicados entender el uso de estos contextos.

(8) Joaquín: a. *Oye*, ¿dónde está la parada de taxi?

Ana: b. *Mira* (tipo II), bajas al primer piso y todo recto.

(Tsuji y Nomura 2021, p. 45)

(9) Joaquín: a. *Oye*, Ana, ¿dónde estás ahora?

Ana: Estoy en el comedor.

Joaquín: b. *Mira* (tipo I), necesito tu ayuda. ¿Me acompañas a la secretaria?

Ana: Vale.

(Yamamura 2016, p. 17)

(10) Jaime: a. *Oye*, dentro de un mes salgo de viaje a Inglaterra, pero ¡no sé qué hacer!

Es la primera vez que viajo solo.

Maite: b. *Mira* (tipo I), no es bueno ponerte nervioso. Relájate.

(Nomura y Sunahara 2023, p. 56)

(11) Regina: Hola, Mundita. ¡Qué cargada vas!

Raimunda: ¿Qué tal, Regina? ¡Es que tengo que hacer comida para treinta personas!

*Oye*, ¿tú no podrías prestarme cien euros?

Regina: ¡Muchacha! Yo estoy pelá. Acabo de comprar una bola de aguja de puerco así!

(Almodóvar, Pedro: Volver. Madrid: Ocho y Medio, El Deseo, 2006, CORPES)

(12) Claire: ¿Sara? ¿Sara?

Sara: ¿Qué haces aquí?

Jesús: La he oído llorar desde la habitación, he salido al pasillo y estaba...

estaba muy asustada. Que descanse.

Sara: Gracias.

Jesús: *Mira* (tipo I), no es asunto mío lo que hagas o lo que dejes de hacer, pero las cosas no se hacen así. La próxima vez llamas a alguien. Buenas noches.

(Macías, Belén; Gabilondo, Aitor; Fernández, Verónica: Marsella. s. l.: s. n., 2014, CORPES)

(13) Paula: ¿Se va Emilio?

Raimunda: Sí, vuelve a tu habitación.

Paula: (Se abraza a su madre, infantil). No, quiero estar contigo.

Raimunda: *Oye*, luego me tendrás que echar una mano.

[Abrazadas enfilan el pasillo, cuando van por la mitad suena el teléfono.]

(Almodóvar, Pedro: Volver. Madrid: Ocho y Medio, El Deseo, 2006, CORPES)

- (14) Raimunda: Por acompañarme hasta el río, abrir una zanja, enterrar el frigorífico y no hacer preguntas.  
[Regina asimila la información con todo lo que sugiere. Tarda en responder dos segundos.]  
Regina: (Escandalizada). *Mira* (tipo I), Mundita, yo te agradezco la confianza, ¡pero mi vida ya es bastante complicada!

(Almodóvar, Pedro: *Volver*. Madrid: Ocho y Medio, El Deseo, 2006, CORPES)

Les pedimos que rellenaran con *oye* o *mira* consultando la traducción del japonés, sin explicar sus usos. A continuación, vamos a ver en la Tabla 3 los resultados y porcentajes de acierto de los estudiantes de primer grado. La fila rosa muestra las respuestas.

**Tabla3.** Resultado de encuesta de los estudiantes de primer grado

	Primera vez	Segunda vez
<b>(8)</b>		
a. <i>oye</i>	72 (91%)	79 (100%)
<i>mira</i>	7 (9%)	0 (0%)
b. <i>oye</i>	17 (22%)	0 (0%)
<i>mira</i>	62 (78%)	79 (100%)
<b>(9)</b>		
a. <i>oye</i>	65 (82%)	76 (96%)
<i>mira</i>	14 (18%)	3 (4%)
b. <i>oye</i>	59 (75%)	19 (24%)
<i>mira</i>	20 (25%)	60 (76%)
<b>(10)</b>		
a. <i>oye</i>	70 (89%)	38 (48%)
<i>mira</i>	9 (11%)	41 (52%)
b. <i>oye</i>	61 (77%)	5 (6%)
<i>mira</i>	18 (23%)	74 (94%)
<b>(11)</b>		
<i>oye</i>	60 (76%)	74 (94%)
<i>mira</i>	19 (24%)	5 (6%)
<b>(12)</b>		
<i>oye</i>	58 (73%)	3 (4%)
<i>mira</i>	21 (27%)	76 (96%)

En primer lugar, vamos a analizar el resultado de la encuesta de primera vez. Hacemos resaltar los resultados equivocados en rojo. En el (8), el porcentaje de respuestas correctas es alto tanto en la sección (a) como en la (b). La respuesta de (b) es *mira* tipo II, *mira* poco desesemantizado, es decir, en este ejemplo, los estudiantes no confunden el uso. Por otro lado, en el (b) de (9), la mayoría eligió *oye*, aunque la respuesta es *mira* tipo I. Igualmente, en el (10) y (12), *oye* fue el más seleccionado. Este resultado indica que los estudiantes japoneses no entienden bien la función de *mira*, sobre todo, la del tipo I.

Seguidamente, les explicaron brevemente sus usos según la metodología que hemos propuesto en el apartado 3, y a continuación, les pedimos que contestaran a la encuesta otra vez. Reproducimos la explicación sobre sus usos:

- Normalmente con las oraciones interrogativas suele utilizarse *oye*.
- Hay dos tipos de *mira*: el primero mantiene su significado léxico e invita al oyente a dirigir su mirada hacia algo, y el segundo está desesemantizado (pierde su significado léxico) y se usa para persuadir a su interlocutor.

Entonces, el porcentaje que se muestra en la fila de segunda vez cambió bastante, especialmente, el de *mira* tipo I. Las letras verdes señalan el aumento del porcentaje de acierto. Los estudiantes obtuvieron un mayor número de respuestas correctas una vez explicados sus usos, exceptuando el (10a) que se muestra con letra morada.

En el (10a) se produjo un descenso del porcentaje de aciertos como consecuencia de mostrarles la coincidencia de *mira* con la partícula japonesa “*anone*” que defendimos su correspondencia con *mira* en Nomura (2014). Es una forma conjunta del demostrativo “*ano*”, que a veces se usa como muletillas mientras el hablante piensa lo que quiere decir, y la partícula final “*ne*” cumple la función de llamar la atención del oyente antes de intentar persuadirlo, es decir, los estudiantes respondieron que la traducción de *mira* en este ejemplo puede ser “*anone*”. Realizaron la encuesta en dos clases de primer grado y en una clase les presentamos esta coincidencia



y en la otra no, por lo que consideramos que el resultado de la clase sin explicación su coincidencia en japonés es válida. Los resultados en la Tabla 4 muestran las diferencias en el proceso.

**Tabla 4.** El resultado de (10a) de cada clase

(10a) segunda vez	con explicación de coincidencia en japonés	sin explicación de coincidencia en japonés
<b>oye</b>	<b>16 (31%)</b>	<b>22 (79%)</b>
<b>mira</b>	<b>35 (69%)</b>	6 (21%)

Aún así, podemos confirmar la confusión que generan los usos de *oye* y *mira* en el (10a). Esto se debe a que piensan que es un contexto en el que se intenta convencer al oyente, lo que tendremos que analizar más adelante.

A continuación, vamos a observar el resultado de los estudiantes de segundo grado. Señalamos los resultados y los porcentajes en la Tabla 5.

**Tabla 5.** Resultado de encuesta de los estudiantes de segundo grado

	Primera vez	Segunda vez	Tercera vez	Cuarta vez (-1)
<b>(8)</b>				
<b>a. oye</b>	29 (97%)	<b>30 (100%)</b>	29 (97%)	<b>29 (100%)</b>
<b>mira</b>	1 (3%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)
<b>b. oye</b>	2 (7%)	<b>30 (100%)</b>	1 (3%)	1 (3%)
<b>mira</b>	28 (93%)	0 (0%)	<b>29 (97%)</b>	28 (97%)
<b>(9)</b>				
<b>a. oye</b>	26 (87%)	<b>28 (93%)</b>	29 (97%)	28 (97%)
<b>mira</b>	4 (13%)	2 (7%)	1 (3%)	1 (3%)
<b>b. oye</b>	<b>24 (80%)</b>	8 (27%)	8 (27%)	7 (24%)
<b>mira</b>	6 (20%)	<b>22 (73%)</b>	22 (73%)	22 (76%)
<b>(10)</b>				
<b>a. oye</b>	16 (53%)	16 (53%)	<b>21 (70%)</b>	<b>26 (90%)</b>
<b>mira</b>	14 (47%)	14 (47%)	9 (30%)	3 (10%)
<b>b. oye</b>	12 (40%)	7 (23%)	4 (13%)	2 (7%)
<b>mira</b>	18 (60%)	<b>23 (77%)</b>	<b>26 (87%)</b>	<b>27 (93%)</b>
<b>(11)</b>				
<b>oye</b>	25 (83%)	<b>10 (33%)</b>	<b>15 (50%)</b>	<b>21 (72%)</b>
<b>mira</b>	5 (17%)	20 (67%)	15 (50%)	8 (28%)
<b>(12)</b>				
<b>oye</b>	<b>18 (60%)</b>	8 (27%)	3 (10%)	3 (10%)
<b>mira</b>	12 (40%)	<b>22 (73%)</b>	<b>27 (90%)</b>	<b>26 (90%)</b>
<b>(13)</b>				
<b>oye</b>	13 (43%)	<b>9 (30%)</b>	<b>15 (50%)</b>	<b>18 (62%)</b>
<b>mira</b>	17 (57%)	21 (70%)	15 (50%)	11 (38%)
<b>(14)</b>				
<b>oye</b>	<b>17 (57%)</b>	11 (37%)	3 (10%)	2 (7%)
<b>mira</b>	13 (43%)	<b>19 (63%)</b>	<b>27 (90%)</b>	<b>27 (93%)</b>

Al igual que los estudiantes de primer grado, les hicimos contestar a la encuesta por primera vez sin haberles dado la explicación teórica. Estos estudiantes estudiaron español aproximadamente durante un año y medio, pero el resultado de sus respuestas es tan solo un poco mejor que los alumnos del primer grado en el primer intento sin explicación. Por tanto, entendemos que los alumnos japoneses debido a su lengua nativa tienen dificultades para diferenciar los usos.

Antes de realizar la encuesta por segunda vez, les mostramos las definiciones de los trabajos previos que hemos visto en 1.1. Los estudiantes respondieron la encuesta consultando siguientes definiciones:

*Oye*

- *Oye* tiene la función de llamar la atención del oyente para que atienda a lo que va a decirle el hablante.
- Con *oye*, presenta un tema nuevo o un cambio de tema.

### *Mira*

- *Mira*, expresa cierto énfasis en lo que se va a decir.
- Tiene función fática interna, que dirige la atención al contenido del discurso (enunciado).
- *Mira* no se combina fácilmente con preguntas y, cuando lo hace, suelen ser preguntas réticas, (...), mientras que las preguntas con *oye* buscan una respuesta por parte del interlocutor.

Entonces, en algunos casos, los estudiantes aumentaron el número de respuestas correctas que señalamos en las letras verdes de segunda vez, pero, por ejemplo, en (8b) todos se equivocaron, a pesar de que la primera vez habían acertado. En el (11) también ocurre lo mismo. Con estos resultados, podemos pensar que el uso de definiciones de los trabajos previos no es suficiente para que los japoneses entiendan los usos de *oye* y *mira*.

Antes de hacer la encuesta por tercera vez, se les proporcionó la misma explicación que a los estudiantes de primer grado. En este caso, casi todas las respuestas fueron correctas, aunque en el (11) y (13) todavía se observa una vacilación en las respuestas.

Por último, se les enseñó detalladamente los usos de *oye* y *mira*, incluso en el caso de parafrasear y comparar con los de *escucha* por su significado léxico. En la cuarta encuesta, aunque un estudiante olvidó contestar, el porcentaje de aciertos fue el más alto. Por tanto, podemos confirmar que los estudiantes entendían mejor con las explicaciones realizadas a través del significado léxico. Esto nos permite confirmar que es posible enseñar a los estudiantes japoneses los matices que tienen *oye* y *mira* en los contextos más complicados.

Por otra parte, el problema es que en el (13) había un menor porcentaje de aciertos, los estudiantes percibieron que se correspondía con un contexto de persuadir tanto en el (11) como en el (13), es decir, eligieron respuestas no por el objetivo de cada enunciado en el contexto sino por la impresión del contexto. Nuestra apreciación es que a los estudiantes les falta experimentar con ejercicios pragmáticos, por lo que debemos solucionar este problema para enseñar de una forma eficaz este tipo de marcadores discursivos.

## 6. CONCLUSIÓN

Los marcadores discursivos *oye* y *mira* son indispensables en la habla cotidiana y según *MCER* y *PCIC*, deben aprenderse en el nivel A2, por lo que se tratan con frecuencia en los libros de textos de nivel inicial publicados en Japón. Sin embargo, tanto en los libros de ELE como en los textos japoneses no se explican bien sus usos. Además, en los libros de ELE, se comenta que son equivalentes a *escúchame*. Por tanto, es bastante complicado para los estudiantes japoneses entender y dominar sus usos.

Consideramos que es eficaz enseñarlos por su significado léxico y el grado de desemantización. Parece que son incompatibles, pero por ejemplo, aunque *mira* tipo I está muy desemantizado, su función es la de invitar al oyente a entender el contenido, percepción activa visual. Ese sentido, debemos captar sus usos a través de estos dos aspectos. Defendemos su eficiencia con base en los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes de la Universidad de Kyushu. Así que, en los libros de ELE, también es conveniente dividir los usos de *mira*, según sus grados de desemantización.

Entender funciones pragmáticas de los marcadores discursivos y dominar sus usos es muy complicado para los extranjeros cuya lengua materna tiene un sistema lingüístico muy diferente, como el japonés, sin explicación teórica previa. Sin embargo, el significado de las palabras se interioriza sistemáticamente de forma natural, por eso, será más fácil de entender sus usos por su significado léxico y el grado de desemantización.

Igualmente, será posible aplicar esta metodología para enseñar otros marcadores discursivos como *¿sabes?*, *¿entiendes?* y *¿ves?* con la explicación de su función dependiendo de las posiciones en los enunciados. Lo que pretendemos es sistematizar una explicación unificada para entender funciones y dominar los usos de los marcadores discursivos para realizar una comunicación natural y eficaz que servirá tanto para los japoneses como para los hablantes de otros idiomas.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuenca, María Josep, & Marín, María Josep (2000). Verbos de percepción gramaticalizados como conectores. Análisis contrastivo español-catalán. *Revista Española de Lingüística aplicada*, 215-237. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=876305>
- Martchante Chueca (2008). *Practica tu español -marcadores del discurso-*, Madrid: SGEL.
- Martín Zorraquino, María Antonia, & Portolés Lázaro, José (1999). Los marcadores del discurso. En Ignacio Bosque *et al.* (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3. Madrid: Espasa Calpe., 4051-4213.
- Nomura, Mei (2014). *Estrategias de transmisión informativas en español -análisis comparativo sobre las interjecciones españolas y las partículas finales japonesas-*, Tesis doctoral, Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe.

- Nomura, Mei (2022). Funciones de las expresiones apelativas *mira*, *oye* y *fíjate* en posición inicial y final, *HISPÁNICA*, 66. Tokio: Editorial Dogakusha. 25-51.
- Nomura, Mei y Sunahara Yumi (2023). *¡Exprésate!*. Versión piloto. Tokio: Editorial Asahi.
- Nomura, Mei (en prensa). Las funciones pragmáticas de *mira*, *oye* y *escucha*: sus características apelativas y significados léxicos. *Estudios de Lingüística Aplicada*. -UNAM.79. Ciudad de México: Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la UNAM.
- Pons, Salvador Bordería (1998a). *Oye y mira* o los límites de la conexión. En María Antonia Martín Zorraquino, et al. (Coords.), *Los Marcadores del Discurso*. Madrid: Arco Libros. 213-228.
- Pons, Salvador Bordería (1998b). *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Valencia: Universitat de València.
- Porroche Ballesteros, Margarita (2022). Los marcadores discursivos *oye* y *mira* en español. En Catalina Fuentes Rodríguez (Coord.). *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos: Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés (Spanish Edition)*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Rodríguez Espiñeira, María José (2002). Las oposiciones léxico-gramaticales entre mirar / ver y escuchar / oír. En Ramón Lorenzo et al. (Coord.). *Homenaxe a Fernando R. Tato Plaza*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. 473-489.
- Torre Torre, Atoa María (2017). Tratamiento de los marcadores discursivos en documentos de referencia y curriculares: el caso del MCER y del PCIC. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. 25. Madrid.
- Tsuji, Hiroko y Nomura Mei (2021). *Español Colorido*. Tokio: Edirial Asahi.
- Yamamura, Hiromi (2016). *24 lecciones de español Japón*. Versión piloto. Tokio: Editorial Hakuishu.

#### **Materiales adicionales**

Real Academia Española, *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*.

<https://apps2.rae.es/CORPES/org/publico/pages/cita/cita.view> (Última consulta: 3/3/2023)



## **TERCER BLOQUE**

---

**Tecnología y mediación tecnológica en el ámbito del español LE/L2/LH**



# ***DON JUAN: EL VIDEOJUEGO.*** **PROPUESTA PARA APRENDER ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

LUCAS BALLESTEROS DE LA CRUZ

*Universidad de Burgos*

*lucasbacru@gmail.com*

## **Resumen**

Los videojuegos han ganado en los últimos años mucha popularidad, no solo en los hogares como entretenimiento, sino también como material de clase en colegios, academias y universidades. Por ello, en las siguientes páginas se presenta una propuesta de videojuego educativo, destinado a aprendientes de español como lengua extranjera de nivel B1, inspirado en el mito de don Juan.

El carácter universal de la trama y su aceptación en diversos lugares y épocas lo convierten en una elección adecuada para un gran número de alumnos. No obstante, su viabilidad se demuestra a partir de los datos obtenidos en una encuesta realizada a aprendientes de distintas nacionalidades y edades.

Este proyecto, basándose en el *point and click*, en las sugerencias del *PCIC* y en las variables afectivas y cognitivas, expone cómo los docentes son relevantes en el diseño de los videojuegos destinados al aprendizaje del español.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La industria de los videojuegos está en auge, cada día son más accesibles y tienen mejor acogida entre jóvenes y adultos. Su repertorio es tan amplio y sus accesorios tan diversos que permiten desde hacer deporte hasta conocer a nuevos amigos. Su adaptación a diferentes formatos propicia que los usuarios los jueguen en su hogar, en la calle o en el metro, durante diez minutos o un día entero. Por lo tanto, es innegable que los juegos interactivos para consolas, ordenadores o móviles inteligentes son un medio de entretenimiento muy habitual.

El sistema de gamificación en el que se basan y sus mecánicas han servido para diseñar programas de todo tipo con fines educativos. Desde la infancia, el ser humano juega y, cuando llega a la madurez, es raro que pierda el hábito, ya sea apostando o pasando tiempo con sus nietos.

Apoyándose en esto, son múltiples las instituciones públicas y privadas que los emplean para formar o ayudar a sus estudiantes, trabajadores y usuarios. A modo de muestra, el ejército americano empleó *America's Army*, un simulador de batalla en primera persona, para reclutar cadetes (Martorell y Rom, 2010, p.84) y, en varios hospitales, recomendaban el uso del videojuego *Remission-II*, ya que conseguía reducir la depresión que sufrían los pacientes con cáncer tras ser diagnosticados (Abbasi et al., 2022). Por lo tanto, es evidente que ya no son solo un medio de diversión, sino que su efectividad es tan amplia y valiosa que ignorarlos constituiría una desventaja.

Partiendo de esta idea nace *Don Juan: el videojuego*, una propuesta interactiva para aprender español, basada en un mito que ha cautivado al público durante varias épocas en diferentes partes del mundo: el de un seductor atrevido y cruel que, en este caso, como en la obra de José Zorrilla, se redimirá de sus pecados si el aprendiente progresa.

## **2. CONSIDERACIONES PREVIAS**

### **2.1. Sobre el mundo de los videojuegos**

Los videojuegos son programas que se ejecutan en dispositivos electrónicos, como videoconsolas o teléfonos inteligentes, implicando a uno o a más jugadores. Algunas definiciones también incluyen su contenido artístico duradero en el tiempo y el reto mental que supone superarlos (De Sanctis et al., 2017, p. 5).

Su objetivo es proporcionar una experiencia lúdica al usuario, aunque, dependiendo del videojuego, esta también será social, educativa, cultural... (De Sanctis et al., 2017, p. 8). Dentro de un programa de estas características destacan los gráficos, formados por píxeles que representan de manera visual lo que acontece en la historia, y la música, que ambienta cada escena o proporciona pistas. Asimismo, en su interior encontramos diferentes partes, como el menú principal, los tutoriales para aprender a manejar el sistema, los modos de juegos y los niveles. Hay que señalar que para jugar a un videojuego será indispensable contar con algún periférico básico, como un mando o ratón, o complejo, como un volante.

Por otro lado, en relación con los videojuegos cuya finalidad es enseñar LE/L2, se observa que contienen una serie de elementos para facilitar el aprendizaje:

1. **Objetos:** conseguir e intercambiar los diferentes alimentos, prendas o herramientas que necesita el protagonista para subsistir o ganar motiva a sus usuarios y permite que, a través del razonamiento y de la observación, el aprendiente distinga unos de otros, por lo que adquiere léxico o conocimientos culturales. Además, hay casos en los que, para lograrlos, dialoga y negocia o resuelve acertijos. «Este proceso además promueve que el jugador manipule objetos y como consecuencia de estas acciones pueda crear sus propios mapas mentales basados en el uso de dichos objetos y facilita su retención» (Casañ, 2017, p. 14).
2. **Puzles:** los juegos de lógica como los puzles activan los procesos cognitivos para comprender el significado de un enunciado, pasar al siguiente nivel o encontrar un objeto. Además, pueden proponerle al usuario ordenar de manera correcta una oración, una receta o un mensaje oculto (Casañ, 2017, p. 15).
3. **Cuestionarios:** los cuestionarios evalúan qué han aprendido los jugadores o cuáles son sus conocimientos previos. Su formato es diverso, desde respuestas de rellenar huecos hasta de opción múltiple. La rápida retroalimentación que ofrecen los videojuegos aporta emoción y rivalidad contra otros o contra sí mismo (Casañ, 2017, p. 17).
4. **Diálogos:** los videojuegos en la actualidad suelen incorporar textos. El resto de los personajes interactúan con el protagonista empleándolos, por lo que el usuario recibe este *input* para comprenderlo y actuar en consecuencia y, si la configuración se muestra en la segunda lengua, todo constituirá una muestra de *input* real, desde el inicio hasta el final, pasando por la pantalla de ajustes. Asimismo, hay videojuegos que permiten enviar *output* y, en función de lo que se manifieste, la historia toma un rumbo u otro (Casañ, 2017, p. 18).

Si se analizan las características de estos programas, ya sean videojuegos como tales o aplicaciones basadas en la gamificación, se descubrirá que presentan varias dimensiones. Así, cuidan diferentes apartados, como el visual y el auditivo para ofrecer *input* y recibir *output*.

Por añadidura, las ventajas del empleo de videojuegos lúdicos o serios en la educación consisten en que incrementan la motivación de los aprendientes que sienten predisposición hacia ellos y facilitan, en ciertos casos, la comprensión de informaciones complejas. Hay programas que promueven las inteligencias múltiples y ayudan al desarrollo de diversas habilidades y capacidades (Grande, 2018, pp. 38-43). Por ejemplo, los cooperativos mejoran la empatía y la comunicación entre los escolares (Martínez et al., 2018, p. 14). También, optimizan la competencia digital y promueven el aprendizaje activo, debido a que los usuarios observan, reflexionan y toman decisiones. Los retos son motivadores y el *feedback* con los errores y aciertos se encuadra en un contexto lúdico, por lo que errar no debería ser motivo de frustración, sino de superación para hallar la respuesta apropiada a través de la experimentación y el razonamiento (Martínez et al., 2018, p. 1).

Además, los premios suponen un beneficio y los hitos que alcanzan los aprendientes se recompensan de múltiples maneras —por ejemplo, con nuevos accesorios para su avatar u ocupando un buen puesto en el *ranking*— para que sigan jugando (Blanco y González, 2018, p. 48).

Sin embargo, incluir los videojuegos en el aprendizaje educativo requiere evaluar y solventar sus desventajas. En primer lugar, es posible que su uso necesite la supervisión de un adulto para evitar que otros jugadores interactúen con menores de modo inapropiado si es *online* o para acceder a él si se precisan conocimientos informáticos complejos (Grande, 2018, p. 44). En segundo lugar, jugar más de dos horas diarias a videojuegos favorece el sedentarismo y, en algunos casos, crea adicciones (Catalán, 2022, p. 168). En tercer lugar, pueden generar competitividad y actitudes hostiles entre los jugadores (Arévalo et al., 2019, p. 24).

Por último, hay estudiantes que prefieren emplear herramientas más tradicionales para aprender, por lo que se desmotivarán con ellos. Además, acceder a un videojuego, muchas veces, conlleva un desembolso económico que no todos pueden asumir (Molina, 2015).

## 2.2. Sobre el mito de don Juan

«Hablar de Don Juan inevitablemente remite a la imagen de un seductor, pero no a cualquiera, sino al más emblemático, al burlador por excelencia. Al decir su nombre viene a nuestra mente una imagen de engañador, de criminal, de pillo [...]» (Tlapale, 2018, p. 1). La tradición que rodea a esta reconocida figura surge de entrelazar la leyenda del convidado de piedra y el estereotipo del seductor, lo que, desde el principio, resultó muy atractivo para muchos escritores a lo largo del tiempo, como Molière, Lord Byron o Azorín (Tlapale, 2018, p. 7).



Tal es el auge del mito de don Juan, que las variantes que poseemos de él son «hasta mediados de la década de los ochenta del siglo pasado, [...] medio millar» (Marín, 1982, p. 389 como se citó en Tlapale, 2018, p. 8), ya que este mito recorrió todo el mundo en diferentes dimensiones y formatos. No obstante, quien le dio un apellido al seductor fue José Zorrilla, bautizándolo como don Juan Tenorio en su *Don Juan Tenorio: drama religioso-fantástico en dos partes*, estrenado en 1844 en el Teatro de la Cruz (Alonso, 2017), obra que destaca por su visión cristiana y conservadora. Al final de esta, el protagonista se redime de sus pecados, transmitiendo esperanza al público (Tlapale, 2018, p. 20).

Debido a su éxito este drama se sometió, por ejemplo, a la parodia de Valle-Inclán en *Las galas del difunto*, donde los personajes se convertían en el boticario, el soldado y la prostituta. «La carta sentimental que la Daifa escribe a su padre para que éste le disculpe su vida de pecadora y le deje volver a casa no consigue despertar su amor, como lo hizo la que el don Juan zorrillesco envió a su Doña Inés» (Mańkowska, 2019, p. 455).

Además, la actualización que hizo en 2008 Campos García del mito, centrándose en el drama de Zorrilla, es destacable. Titulada [d.juan@simetrico.es](mailto:d.juan@simetrico.es) (*La burladora de Sevilla y el Tenorio del siglo XXI*), presenta a una mujer valiente y rebelde como don Juan, que quiere conquistar a un investigador informático (Mańkowska, 2019, p. 160).

Por otro lado, respecto al mito de don Juan en el cine, en los años 2000 se estimó que se habían grabado cincuenta películas inspiradas, casi todas, en la obra del vallisoletano. En un primer momento, tanto ellas como los libros mantuvieron la figura del seductor, del padre asesinado, de la hija del difunto y de las apariciones fantasmales en el cementerio, si bien durante el siglo XX se abandonó el componente sobrenatural. A modo de muestra, el director Sáenz de Heredia dirigió en 1950 *Don Juan*, un filme repleto de elementos nacionalistas y religiosos ambientado en la época de Carlos V (García, 2000, p. 119-120).

Empero, tras la muerte de Francisco Franco, el cine, amparado en una mayor libertad, cambia y con él la visión que se tenía de la obra de Zorrilla, que «se convierte en una narración de amor y aventuras» (García, 2000, p. 121).

Por último, en el mundo de los videojuegos para ordenador, solo se tiene constancia de uno que trabaje el mito como tal, aunque apenas hay artículos sobre él (MobyGames, 2003 y La Console Retrogaming, 2019). Este se llama *Don Juan* y fue creado por la empresa No Man's Land en 1984. El objetivo del juego era conquistar a cuatro mujeres diferentes: “a mysterious brunette; a night-loving brunette, a volcanic brunette and a voluptuous blonde” (MobyGames, 2003). La mecánica del juego consistía en conversar con los diferentes personajes seleccionando cada respuesta entre dos o tres opciones.

### 2.3. Sobre los objetivos

El objetivo principal de este trabajo es ofrecer a los aprendientes universitarios que acuden a clases de español como lengua extranjera, nivel B1, un videojuego basado en don Juan para repasar contenidos vistos en el aula. Se han propuesto tres objetivos secundarios para alcanzar esta meta:

1. Averiguar el grado de interés del alumnado universitario que estudia ELE, nivel B1, por jugar al videojuego propuesto.
2. Confeccionar y adaptar el mito de don Juan a un videojuego y a los contenidos sugeridos por el PCIC para este nivel.
3. Recopilar los problemas que supone un proyecto con estas características para exponer, gracias al avance tecnológico, futuras mejoras.

### 2.4. Sobre la metodología

En primer lugar, la realización de los cuestionarios y la valoración de los resultados se organiza en tres fases. Al inicio, se delimita el tema y los objetivos; después, se detallan las preguntas que reciben los seleccionados para completarla y, en la etapa final, se tabulan y analizan los datos obtenidos para redactar el informe que aprueba o no el proyecto (Alelú et al., 2006, pp. 9-11).

El cuestionario creado es de carácter descriptivo y transversal, la información solo se recoge una vez durante el mes de abril del año 2023, en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Burgos, y los participantes son aprendientes de español de nivel B1, de distintas nacionalidades y edades. Esto permite realizar inferencias, obtener conclusiones de forma rápida y estudiar las relaciones que hay entre las diferentes variables en el momento que nos ocupa (Alelú et al., 2006, p. 18).

Para elaborar esta propuesta se siguen varios pasos, porque hay que escoger un método para analizar las encuestas que miden la viabilidad del proyecto, otro para confeccionar el videojuego y los más apropiados para trabajar los contenidos del PCIC con los aprendientes.

En segundo lugar, se valora la división en tres partes de las fases de un videojuego para garantizar la coherencia y el orden. Durante la preproducción, que es lo que aquí se desarrolla, se idea la temática del

videojuego y su guion; se seleccionan los personajes y sus características junto con la música y los lugares; se escoge también el género del videojuego y el número de jugadores y, para finalizar, se esboza la interfaz del apartado gráfico, los objetivos principales y las reglas (Manrubia, 2014, pp. 794-798).

A partir de la producción comienzan a trabajar los ingenieros informáticos y los diseñadores del apartado gráfico y sonoro. Con todos los elementos que creen —partituras, escenas en movimiento...—, «[...] se genera un documento marco conocido como *Biblia de Arte del juego*» (Manrubia, 2014, p. 796)». Asimismo, se estipulan las mecánicas, el funcionamiento de los personajes no jugables y se comprueba el programa (Manrubia, 2014, p. 797).

Una vez creado el producto, en la etapa de posproducción, el equipo de *marketing* lo promociona, lanza al mercado y mide su éxito real (Manrubia, 2014, p. 797).

En último lugar, se parte de la variable cognitiva y de la afectiva para trabajar los contenidos del *PCIC*. La primera atiende a los procesos de observación, reflexión y memoria, entre otros, que los aprendices son capaces de realizar (Arjonilla et al., 2008). Es por ello por lo que se cuida el apartado visual del videojuego y la trama para favorecer el aprendizaje activo. Además, el léxico se incluye teniendo en cuenta la transparencia y productividad de los afijos y de las bases o dentro de un contexto y de un cotexto que inviten a relacionar cada término seleccionado con su antónimo; y la gramática, sobre todo los aspectos más complicados, a partir de representaciones visuales que reflejan el punto de vista de los hablantes nativos —aunque aquí se diseñe un mundo ficticio y cerrado, se promueve el aprendizaje de la lengua real—.

Por su parte, para la pragmática las actividades se basan en los principios teóricos de la cortesía de Lakoff, en los de la cortesía de Leech, en los de la cortesía de Brown y Levinson y en los principios de cooperación de Grice —los aprendientes, salvo *cortés* y *descortés*, no tienen que comprender estos fundamentos teóricos, pero la selección de las múltiples opciones sí que se ha basado en ellas y en el planteamiento mental con que los usuarios las eligen con éxito—.

De manera conjunta, la variable afectiva abarca las emociones, los intereses y las experiencias de los alumnos, debido a que, si se cuida, se obtiene «la colaboración activa del alumno en todas las actividades del aula, la disminución o neutralización de sus emociones negativas y el estímulo de la vivencia de sentimientos de gratificación y logro en el aprendizaje» (Arjonilla et al., 2008). Por ello, se ha escogido el mito de don Juan, ya que, como se ha visto, trata temas universales con los que los aprendientes pueden conectar. También, la decisión de crear un videojuego no ha sido al azar, puesto que el sistema de recompensas que se halla en ellos premia el acierto y el esfuerzo a través de un medio cada vez más instaurado en la vida de los humanos.

### 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La encuesta realizada, en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Burgos, a los 17 alumnos de nivel B1 que estudian allí español, contenía preguntas enfocadas en su interés por los videojuegos y por su competencia digital, así como otras relativas al uso que les dan a las TIC para aprender español o dirigidas a averiguar si un proyecto de estas características es de su agrado. Asimismo, dado que el videojuego aún no existe en formato físico y algunos de los resultados revelaron su atractivo, sería recomendable crearlo:

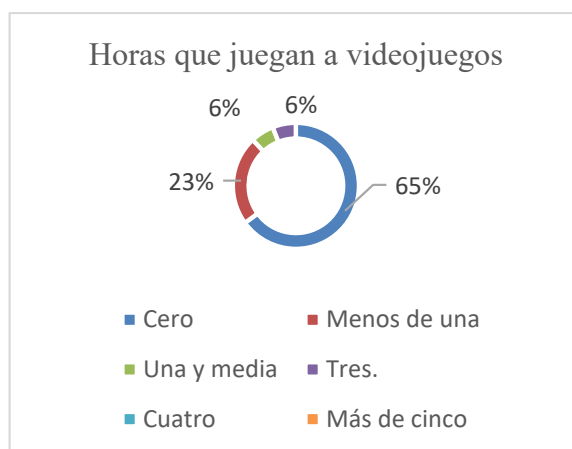
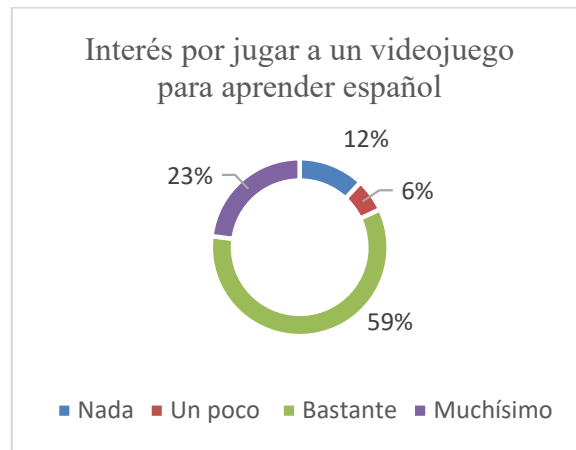
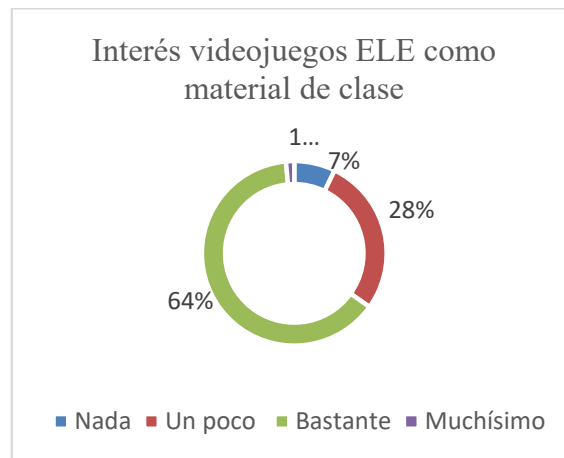


Figura 1. Horas a la semana que juegan los aprendientes a videojuegos.



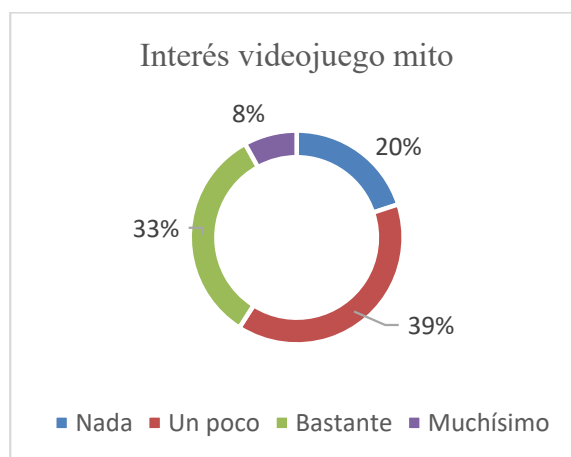
**Figura 2.** Interés de los aprendientes por jugar a un videojuego para aprender español.

Es cierto que los aprendientes apenas juegan a videojuegos a la semana, puesto que un 65% afirma que no les dedica ni un solo minuto. Sin embargo, el estudio aporta resultados favorables cuando se les interroga sobre la posibilidad de jugar a un videojuego para aprender ELE, ya que el 82% muestra un nivel de interés que oscila entre bastante y muchísimo. Asimismo, un 64% los utilizaría como material de clase.



**Figura 3.** Interés que tienen los aprendientes por emplear un videojuego como material de clase.

Ya centrándonos en la propuesta de *Don Juan: El videojuego*, un 33% afirmó que jugar a un videojuego inspirado en un famoso mito le atraería bastante, seguido por un 39% que mostró un poco de interés.



**Figura 4.** Interés que muestran los aprendientes por jugar a videojuegos basados en mitos famosos.

#### 4. PROPUESTA DE DON JUAN: EL VIDEOJUEGO

##### 4.1. Resumen del videojuego

Por el formato presente, no se verán cada una de las pantallas que conforman el videojuego, sin embargo, se plasma un resumen completo en el que aparecen los cuatro niveles en los que este se divide, cada uno de los juegos que los completan, sus respectivos títulos y todos los contenidos del PCIC de nivel B1 que se trabajan:

Tabla 1: Resumen completo del videojuego.

División interna del videojuego		
Niveles	Juegos	Contenidos del PCIC y actividades comunicativas de la lengua
Nivel 1 <i>Máscaras y secretos</i>	Juego 1 <i>El mejor disfraz el tiempo te lo dará</i>	Léxico: ropa, calzado y complementos (Nociones específicas, 12.2.) Gramática: oraciones subordinadas sustantivas con verbos desiderativos (15.1.2.) Comprensión lectora
	Juego 2 <i>Solo sabrás la verdad si te pones a escuchar</i>	Comprensión auditiva (contenidos léxicos, gramaticales...)
	Juego 3 <i>Contaba lo que escuchó y tu ayuda necesitó</i>	Gramática: diferencias entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto de indicativo
Nivel 2 <i>Amor y boda</i>	Juego 4 <i>Siempre trata a doña Inés con bondad y su amor recibirás</i>	Pragmática: cortesía verbal atenuadora (3.1.)
	Juego 5 <i>Don Juan se quiere casar y para ello va a cambiar</i>	Gramática: perífrasis aspectuales de infinitivo y de gerundio: <i>dejar de; ponerse a; seguir</i> (12.1.)
	Juego 6 <i>Si dices la verdad, el anillo encontrarás</i>	Gramática: condicionales reales en presente o futuro (15.3.6.) Comprensión lectora
	Juego 7 <i>Distingue vaca y baca y el dinero tuyo será</i>	Ortografía: las consonantes (1.3.); reglas generales de acentuación (2.1.); diéresis (3.1.4) Comprensión auditiva
Nivel 3 <i>Incendio en el convento</i>	Juego 8 <i>Para ganar el mal hay que organizar</i>	Gramática: diferencias entre el pretérito indefinido de indicativo, el pretérito perfecto de indicativo y el pretérito pluscuamperfecto de indicativo
	Juego 9 <i>Hablar y hablar y a doña Inés enamorar</i>	Función: presentar contraargumentos (2.1.2.) Marcadores del discurso contraargumentativos (1.2.)
	Juego 10 <i>Defiende el hogar y no morirás</i>	Léxico: posibilidad de prefijación en los adjetivos evaluativos o valorativos
Nivel 4 <i>Visita al cementerio</i>	Juego 11 <i>El pueblo maldito en indicativo o en subjuntivo</i>	Diferencias entre el modo indicativo y el modo subjuntivo
	Juego 12 <i>Donde esté doña Inés, a ese lugar iré</i>	Comprensión escrita Léxico: antónimos de adjetivos
	Juego 13/ juego final <i>Si eres el ganador, perderá el desamor</i>	Repaso de contenidos

## 4.2. Descripción del videojuego

El primer nivel se inicia con una secuencia audiovisual en la que don Juan y don Luis, sentados en la misma mesa, beben vino en una fonda. Tanto ellos como la gente a su alrededor están disfrazados porque es carnaval, algunos bailan y ríen. De fondo se escucha la canción «Hoy comamos y bebamos» de Juan del Encina, compuesta en el siglo XV e interpretada por dos tenores y dos sopranos, acompañados por un laúd y un violonchelo.

### 4.2.1. Juego 1: *El mejor disfraz el tiempo te lo dará*

Una voz en *off* da paso al primer juego y expone al usuario por qué don Gonzalo quiere disfrazarse para espiar a don Juan:

*Don Gonzalo padre de doña Inés / sospecha que don Juan algo malo hará. / Quiere conocer qué se esconde detrás de su bondad / . No confía en él y para descubrir la verdad / disfrazado quedará.*

Después, se muestra en la pantalla un enunciado en el que se detallan las instrucciones: el jugador cumplirá las órdenes de don Gonzalo para confeccionar su disfraz.

En este juego se trabaja el léxico relacionado con la ropa, el calzado y los complementos, a la vez que se promueve la comprensión lectora y se abordan las oraciones subordinadas sustantivas de verbos desiderativos.



Figura 5. Pantalla del juego 1.

### 4.2.2. Juego 3: *Contaba lo que escuchó y tu ayuda necesitó*

El tercer juego se centra en la gramática, puesto que los usuarios tendrán que diferenciar en qué situaciones emplean los hispanohablantes, sobre todo de España, el pretérito indefinido de indicativo y el pretérito imperfecto de indicativo. —Si no lo recuerdan bien, se proporciona una explicación visual basada en la gramática cognitiva; si el emisor visualiza la acción desde dentro, en proceso, se utiliza el imperfecto, en cambio, si la describe desde fuera, finalizada, el indefinido— (Ruiz Campillo et al., 2021, pp. 138-140).

Después de leer el enunciado y observar la ilustración, se mostrará a los jugadores una serie de escenas que representan lo que don Gonzalo quiere expresar. De este modo, considerando el ejemplo anterior, completarán una carta en la que el padre de doña Inés le explica a esta los actos del galán.



Figura 6. Explicación visual del pretérito imperfecto/pretérito indefinido de indicativo.



Figura 7. Ejemplo de pantalla del juego 3.

#### 4.2.3. Juego 4: Siempre trata a doña Inés con bondad y su amor recibirás

En el cuarto juego, inspirado en la idea propuesta por Álvarez (2021, p. 33), el usuario escogerá los enunciados que don Juan emitirá para responder a doña Inés, ya que ahora ella no quiere casarse con él. Para convencerla de lo contrario y enamorarla, cuidará la cortesía desde el punto de vista de un hablante del español. Su diseño, como se ha mencionado, parte de las propuestas de varios estudiosos:

I: *Don Juan, no hablaré con usted, me ha engañado.*

a) Yo, en su lugar, primero escucharía.

b) Es muy egoísta, escúcheme primero.

Si se atiende a los principios teóricos de la cortesía de Brown y Levinson, la respuesta apropiada es la primera, porque la segunda ataca de forma directa la imagen personal de la interlocutora (Ridao y Vivas, 2015, p. 222).

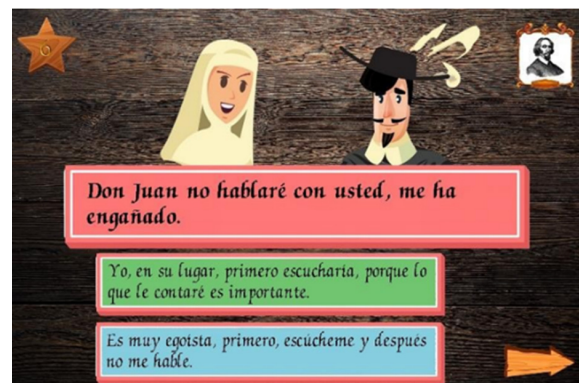


Figura 8. Ejemplo de pantalla del juego 4.

#### 4.2.4. Juego 5: Don Juan se quiere casar y para ello va a cambiar

En el quinto juego don Juan, haciendo caso a las palabras anteriores de doña Inés, decide cambiar y demostrarle que, ahora, es buena persona. Para conseguirlo, el jugador unirá las diferentes partes de las perífrasis aspectuales de infinitivo y de gerundio que se proponen con un hilo verde —aquellas que el personaje debería realizar— o con un hilo rojo —las que no tiene que hacer—.

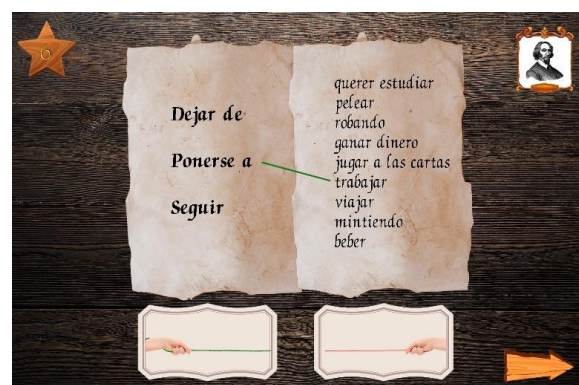


Figura 9. Pantalla completa del juego 5.

#### 4.2.5. *Juego 10: Defiende el hogar y no morirás*

Al inicio del noveno juego, se reproduce una secuencia audiovisual en la que don Luis, junto con don Gonzalo, llama a la puerta del hogar de don Juan. Golpea con fuerza hasta que el seductor abre; entran los dos de manera abrupta y desenfundan sus espadas. Don Juan hace lo mismo para defenderse.

El usuario tiene que evitar que maten a don Juan. Leerá unos enunciados emitidos por los dos jóvenes en los que falta, para completar una palabra, el prefijo *-des* o el prefijo *-in*. Cada acierto con *-des* equivale a un ataque y con *-in* a un movimiento de defensa.

En este apartado, se trabaja la posible prefijación de los adjetivos valorativos y evaluativos a través de dos prefijos transparentes y muy productivos en español.



Figura 10. Ejemplo de pantalla del juego 10.

#### 4.2.6. *Juego 11: El pueblo maldito en indicativo o en subjuntivo*

En el undécimo juego, el usuario encontrará un pergamino al lado de la tumba de don Gonzalo. En el enunciado se indica al usuario que el pueblo está maldito, todas las gentes del lugar hablan en subjuntivo por culpa del espíritu del padre de doña Inés. Solo el elegido podrá resolver el problema, corrigiendo todos los tiempos verbales en subjuntivo que deberían estar en modo indicativo.



Figura 11. Pantalla completa del juego 11.

Tras resolver el inconveniente, el espíritu de don Gonzalo se le aparecerá al jugador en pantalla para decirle: «¡Tú mataste a mi hija!»

#### 4.2.7. *Juego 12: Donde esté doña Inés, a ese lugar iré*

Don Juan se acaba de enterar de la muerte de su amada, en la pantalla se le ve corriendo, desconsolado, de un lado para otro; de fondo suena la marcha fúnebre «Mater Mea», compuesta por Ricardo Dorado en 1962.

Una densa niebla rodea al personaje, no ve nada y termina inconsciente. Cuando despierta, un extraño monje lo ayuda a incorporarse. El usuario tendrá que salvar a este hombre de otra maldición, don Luis lo condenó a mentir. El jugador leerá lo que dice el extraño y el enunciado del juego. En este caso, si desea liberar al hombre de la maldición para que le diga la verdad y le indique dónde está la tumba de su amada, deberá seleccionar los antónimos de las palabras que aparezcan subrayadas en cada enunciado. —Esta idea se ha inspirado en Álvarez (2021, p. 41)—.



Figura 12. Ejemplo de pantalla del juego 12.

#### 4.2.8. Juego final

En el juego final los aprendientes decidirán el futuro de don Juan. No habrá aciertos o errores, sino diferentes destinos para el protagonista.

Don Gonzalo y doña Inés interactuarán con el usuario y, en función de lo que digan, el jugador escogerá entre dos opciones. Si esta es apropiada, en función de la moral que ha impregnado el videojuego, el protagonista se acercará al Cielo; pero, si sucumbe a las provocaciones de don Gonzalo, se aproximará al Infierno.

Cuando finalicen las opciones, don Juan acabará en el lugar más cercano a su posición y el videojuego concluirá. No obstante, si el usuario no está conforme y dispone del *comodín Zorrilla*, podrá cambiar dos de las acciones anteriores para trucar el final.

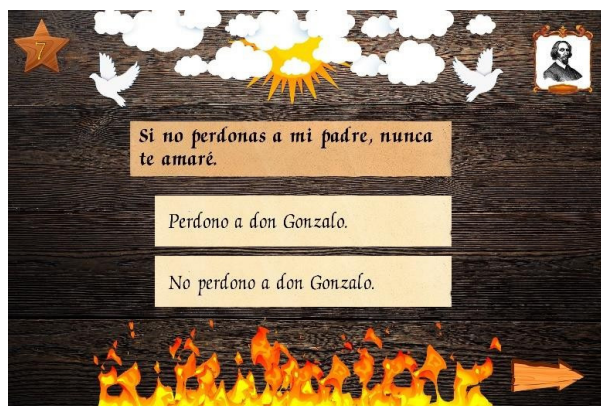


Figura 13. Ejemplo de pantalla del juego final.

### 4.3. Carencias de la propuesta y futuras líneas de investigación

Valorando las actividades comunicativas de la lengua, la expresión oral no se ha podido implementar de manera práctica y la mediación no existe. Si bien es cierto que, por ejemplo, la pronunciación se podría trabajar a través de algún *software* de reconocimiento de voz que registre las modulaciones y los resultados de los aprendientes, no tenía sentido diseñar una actividad así dirigida a un público con diferentes lenguas maternas, puesto que presentarían necesidades distintas al respecto y sería poco productivo que realizasen una actividad de pronunciación que no necesitan.

Por otra parte, cuando se diseñó la propuesta, las inteligencias artificiales aún no eran tan accesibles, pero ahora se podrían utilizar para que los personajes no jugables del juego interactuasen con el aprendiente de diversas maneras. «Un modelo de Inteligencia Artificial es una herramienta que se utiliza para que aprendan a hacer tareas específicas; son como cerebros electrónicos que les enseñan a reconocer patrones y a tomar decisiones basadas en esos patrones» (Cadena, 2023).

En esta línea, sería interesante diseñar un *chatbot* para los personajes, atendiendo a sus características y motivaciones en cada pantalla. Por añadidura, el usuario ganaría libertad para comunicarse y tomar decisiones. Si sus respuestas son coherentes, la inteligencia artificial contestaría de manera acorde; si no lo son, podría indicarle al aprendiente que reformulase su respuesta e, incluso, ayudarle a través de preguntas del tipo *¿has querido decir que...?, ¿te refieres a...?*



Además, para la expresión oral en general, la tecnología hoy permite incluir inteligencias artificiales que modifican su respuesta en función del enunciado que emita el usuario. En la mayor parte de los videojuegos existen y en este también, pero no ofrecen tantas opciones. El encargado de ellas configura solo unas pocas acciones, no les dota de tantas variables como poseen, por ejemplo, Chat GPT-4 o DALL-E 3.

En todos los casos, para futuras líneas de investigación incluirlo supone más ventajas que no hacerlo, puesto que, si se complementa con un programa de reconocimiento de voz, como el que utilizan los asistentes virtuales de los teléfonos inteligentes, se podría trabajar la expresión oral. Entre los inconvenientes, habría que analizar los errores tipo lingüístico, cultural y pragmático que comete la IA.

## 5. CONCLUSIONES

La elaboración de un videojuego serio es un proceso que requiere cuidar diversos aspectos, desde el apartado visual hasta los contenidos seleccionados, pasando por la trama, para que la fase de preproducción aporte un resultado coherente. Después, durante el desarrollo, con la ayuda necesaria del equipo de ingeniería, se establecerían las mejoras oportunas.

En este caso, se ha alcanzado el objetivo principal, crear una propuesta de videojuego inspirada en el mito de don Juan. La trama abarca de principio a fin su figura, de modo que el seductor es el protagonista. Además, a medida que se desarrollan los acontecimientos, el aprendiente debe resolver diferentes pantallas, empleando el español y los conocimientos que tiene sobre él. Los resultados de las encuestas y su posterior análisis aportaron resultados válidos para conocer el grado de interés que los aprendientes muestran por una propuesta así. Sus habilidades tecnológicas no fueron ningún impedimento, lo que resultó muy positivo para que el videojuego siguiese adelante con algunos cambios.

Desde el punto de vista de la enseñanza de ELE, se han detectado problemas o carencias que deberían solventarse. Si bien es cierto que se han incluido en el juego el enfoque cognitivo, el grado de transparencia y de productividad de los afijos para aprender léxico y la (des)cortesía, entre otros componentes, no se han podido trabajar todas las actividades comunicativas de la lengua. Esto se debe a que el formato escogido, el *point and click*, y su modalidad, *offline*, reducen mucho el número de posibilidades. Ahora bien, si el equipo de ingeniería en la fase de desarrollo crease un *chatboot* para cada personaje o a modo de ayuda, junto con un programa de reconocimiento de voz, no sería necesario crear un videojuego *online* para practicar la expresión oral. No obstante, habría que medir su margen de error o las desventajas que implica, como los fallos que comete o la inversión económica que conlleva.

Este proyecto puede servir para que otros, en el futuro, tengan en cuenta los inconvenientes que aquí se han hallado y midan sus consecuencias o los solventen de manera previa. Por ejemplo, seleccionar una trama ya confeccionada como es un mito guía la historia de forma segura, pues se cuenta con un principio, un desarrollo y un final. Sin embargo, también implica partir de un marco cerrado que, a pesar de las adaptaciones pertinentes, puede ocasionar una sensación de artificialidad cuando se incluyen aspectos educativos que no tienen cabida en la historia.

Por otra parte, este trabajo refleja la importancia que tienen los profesores en el diseño de los videojuegos serios destinados al aprendizaje del español como lengua extranjera. Sus conocimientos son necesarios para crear productos que vayan más allá de los ejercicios de repetición y memoria.

En definitiva, realizar la preproducción de *Don Juan: El videojuego* ha servido para demostrar su viabilidad y para que los futuros diseñadores de videojuegos centrados en la enseñanza de ELE puedan seguir, desde el principio, una plantilla y reflexionar sobre los posibles problemas y soluciones.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbasi, A. et al. (2022). Serious video games and psychological support: A depression intervention among young cancer patients. *Entertainment Computing*, 41, 1-9. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1875952122000039>
- Alelu, M. et al. (2013). *Estudio de encuestas*. [Trabajo de Grado Universidad Autónoma de Madrid]. DocPlayer. <https://docplayer.es/2983730-Estudio-de-encuestas-marta-alelu-hernandez-sandra-cantin-garcia.html>
- Alonso, L. (2017). *¡Atención! Se estrena Don Juan Tenorio*. Biblioteca Nacional de España. <https://www.bne.es/es/blog/blog-bne/atencion-se-estrena-don-juan-tenorio#:~:text=El%2028%20de%20marzo%20de,dar%C3%ADa%20vida%20a%20Don%20Juan.>
- Álvarez, M. (2021). *Las aventuras de Preciosa: una propuesta de videojuego para el aprendizaje del español como lengua extranjera a partir de la «Gitanilla de Cervantes»*. [Trabajo Fin de Grado Universidad Nacional a Distancia]. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/351228665\\_Las\\_aventuras\\_de\\_Preciosa\\_una\\_propuesta\\_de\\_videojuego\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_del\\_espanol\\_como\\_lengua\\_extranjera\\_a\\_partir\\_de\\_La\\_gitanilla\\_de\\_Cervantes](https://www.researchgate.net/publication/351228665_Las_aventuras_de_Preciosa_una_propuesta_de_videojuego_para_el_aprendizaje_del_espanol_como_lengua_extranjera_a_partir_de_La_gitanilla_de_Cervantes)

- Arévalo, C., Padrón, F., Reyes, R. y Soto, J. (2019). Videojuegos y su impacto en la salud mental: Estudio experimental sobre exposición a videojuegos violentos en estudiantes universitarios. *Educativa Revista CONAIC*, 7(1), 24-30 <https://terc.mx/index.php/terc/article/view/12/12>
- Arjonilla, A. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Editorial SGEL
- Blanco, F. y González, S. (2018). Emociones con videojuegos: Incrementando la motivación para el aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad*, 9(3), 69-92. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/79659/00820103009837.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cadena, R. (2023). ¿Sabes cómo funciona Chat-GPT? *Expost*. <https://www.iexe.edu.mx/blog/como-funciona-chat-gpt/>
- Casañ, R. (2017). Videojuegos en la enseñanza de lenguas extranjeras: Actividades y recursos para el aprendizaje. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 33, 1-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6039968>
- Catalán, L. (2022). Uso de videojuegos y su influencia en la salud. Adicción a videojuegos, problemas de sueño y sedentarismo. *Revista Atalaya Médica*, 24, 167-199. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8541462#:~:text=Conclusiones%3A%20Este%20estudio%20confirma%20la,videojuegos%20y%20problemas%20de%20sue%C3%B1o>
- De Sanctis, F. et al. (2017). Efectos positivos y negativos en la psicología de los videojuegos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 63(2). <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6180>
- García Castañeda, S. (2000). Don Juan en el cine español. Hacia una teoría de la recreación fílmica. *España contemporánea: Revista de literatura y cultura*, 15(1), 119-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7890595>
- Grande De Prado, M. (2018). Beneficios educativos y videojuegos: revisión de la literatura española. *Education in the Knowledge Society*, 19(3), 15-35. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/eks20181931535>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- Mańkowska, J. (2019). Don Juan Tenorio en los espejos cóncavos de la literatura española. *Boletín Hispánico Helvético*, 33, 447-469. <https://bhh-revista.ch/wp-content/uploads/2020/07/23-BHH-33-34-Mankowska.pdf>
- Manrubia, A. (2014). El proceso productivo del videojuego: fases de producción. *Historia y Comunicación Social*, 19, 791- 801. <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/45178>
- Marín, D. (1982). «La versatilidad del mito de Don Juan». *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 6(3), 389-403. <https://www.jstor.org/stable/27762188>
- Martínez, E., et al. (2018). Videojuegos activos y cognición. Propuestas educativas en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 3-16. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/19799>
- Martorell, C., y Rom, J. (2010). Comunicar jugando: Los “advergames” a través del análisis de “America’s Army”. *Icono14*, 4, 83-96. [https://www.researchgate.net/publication/260175093\\_Comunicar\\_jugando\\_Los\\_advergames\\_a\\_traves\\_del\\_analisis\\_de\\_America's\\_Army](https://www.researchgate.net/publication/260175093_Comunicar_jugando_Los_advergames_a_traves_del_analisis_de_America's_Army)
- Molina, A.M. (2015). El proceso de comunicación mediado por las tecnologías de la información. Ventajas y desventajas en diferentes esferas de la vida social. *MediSur*, 3(4). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1727-897x2015000400004](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1727-897x2015000400004)
- Ridao, S., y Vivas, J. (2015). «Lo siento, pero me parecen horribles!!!». Análisis pragmalingüístico de la descortesía en la red social Facebook. *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna*, 33, 217-236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5120315>
- Ruiz Campillo, J.P., et al. (ed. 2021). *Gramática Básica del Estudiante de español*. Editorial Difusión.
- Tlapale, A. (2018). *Don Juan: Revisión y vigencia de un mito literario*. [Tesis de Fin de Maestría Universidad Autónoma de Estado de Morelos]. Repositorio Institucional RIAA. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/1748>

# TIC Y ADQUISICIÓN DE LAS ORACIONES SUBORDINADAS SUSTANTIVAS EN ITALIANOS

ISMAEL CANO ARJONA

(Clasing, España)

## Resumen

El propósito del presente trabajo consiste en observar la relación existente entre la motivación y el uso de las nuevas tecnologías en el aula de L2 para así crear una unidad didáctica innovadora que facilite un aprendizaje efectivo en aquellos estudiantes de español que sean nativos italianos. Para ello se arrojará luz sobre las facilidades y dificultades que pueden encontrar los estudiantes italianos que estudian español como L2 y los beneficios del uso de las TIC a la hora de enseñar un idioma. En dicha unidad didáctica orientada a un nivel B2, se hará hincapié en enseñar las oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de pensamiento y de voluntad, uno de los aspectos gramaticales que mayor dificultad intrínseca supone a los estudiantes italianos de español dada la interferencia en los usos de ambos modos verbales.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo mostrar la presencia actual del español en Italia, así como observar de cerca los diferentes fenómenos que pueden o bien dificultar el aprendizaje o bien facilitarlo. Asimismo, se propone examinar el impacto de las TIC en la enseñanza, así como ofrecer una iniciativa didáctica para facilitar la adquisición de las oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de pensamiento y voluntad.

En primer lugar, para conocer la importancia que tiene el español actualmente en Italia, cabe destacar que durante el año 2023 estudiaron español como lengua extranjera un total de 918.957 personas, tal y como viene recogido en el anuario del Instituto Cervantes del año 2023 (p.33). En lo que respecta al número de estudiantes de español en otros países del mundo, es conveniente saber que Italia se encuentra en la posición número 5.

La afinidad de ambas lenguas provoca tanto facilidades como dificultades a la hora de adquirir léxico, gramática, sintaxis, etc. Para comprender mejor este fenómeno conocido como interferencia, se partirá de la definición ofrecida por el diccionario del CVC:

Interferencia es un término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de transferencia negativa. [...] En ocasiones sus conocimientos previos le facilitan el nuevo aprendizaje; es lo que se conoce como transferencia positiva. En otras ocasiones, por el contrario, el proceso de transferencia ocasiona un error; entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia. En estos casos se considera que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender. (Centro Virtual Cervantes, 2023)

Sin embargo, tal y como muestra Calvi (1995: 90-91) hay también rasgos que implican interferencias positivas para los italianos a la hora de estudiar español:

Lo spagnolo offre agli italofoeni innegabili vantaggi al primo contatto: l'ordine delle parole nelle frasi è simile, non occorre applicare particolari regole per la forma negativa o per quella interrogativa, a differenza del francese. Quindi le semplici interazioni domanda/risposta non richiedono ingenti sforzi acquisitivi; si osservi ad esempio il parallelismo tra le frasi “¿Cómo estás?”, “Bien, gracias, ¿y tú?” e “Come stai? “Bene, grazie, e tu?”, tra “No me gusta el café” e “Non mi piace il caffè”, a parte il diverso uso spagnolo dei segni grafici per l'interrogazione. [...] La frustrazione non dipende interamente dal solito carosello di ingannevoli affinità; in buona parte, deriva dal reperimento di vere e proprie difficoltà strutturali dello spagnolo: basta pensare ad alcuni “nodi” come l'uso di ser ed estar, la scelta fra indicativo e congiuntivo, l'enorme ricchezza di perifrasi verbali, ecc.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Traducción libre: El español ofrece a los italianófonos innegables ventajas en el primer contacto: el orden de las palabras en las frases es similar y, a diferencia del francés, no hace falta aplicar reglas particulares a las formas negativas y a las formas interrogativas. Por lo tanto, las simples interacciones de pregunta/respuesta no requieren inmensos esfuerzos para ser adquiridos. Obsérvese por ejemplo el paralelismo existente entre los enunciados “¿Cómo estás?” “Bien, gracias, ¿y tú?” y “¿Come stai?” “Bene, grazie, e tu?”, entre “No me gusta el café” y “Non mi piace il caffè”, a parte del diferente uso de los signos de interrogación. [...] La frustración no depende solamente de la gran cantidad de falsas afinidades. En gran parte, deriva de la identificación de verdaderas dificultades estructurales del español. Basta con pensar en algunos “nodos” como el uso de ser y estar, la elección entre indicativo y subjuntivo, la gran riqueza de perifrasis verbales, etc.

Una vez establecidas ambas dimensiones de forma general, en los siguientes apartados se estudiarán los diferentes aspectos vinculados con las TIC y la motivación, así como los aspectos intrínsecos relacionados con las oraciones subordinadas sustantivas y la aplicación de la unidad didáctica.

## 2. USO DE LAS TIC EN EL AULA: SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN Y SUS EFECTOS

### 2.1. La motivación y su vínculo con las TIC en el aula de L2

Tras haber indicado de forma genérica tanto las facilidades como las dificultades que pueden encontrar los estudiantes de español nativos italianos a la hora de aprender español como L2, se procederá a analizar a grandes rasgos la relación entre las TIC y la motivación, lo que sin duda constituye uno de los aspectos más importantes a la hora de aprender una segunda lengua. Para ello, se servirá la definición de motivación propuesta por el diccionario del CVC (Centro Virtual Cervantes, 2011):

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 lengua son, por ejemplo, la actitud, la aptitud, la edad o el estilo cognitivo. En definitiva, la motivación consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua.

Teniendo en cuenta dicha definición general, hay que considerar la teoría de la autodeterminación (self-determination theory) (Deci & Ryan, 1985). Esta teoría, que se relaciona de forma notable con el uso de las tecnologías, se sustenta en tres necesidades psicológicas básicas que son inherentes a los seres humanos:

- Autonomía: la autonomía involucra aspectos de organización del comportamiento en actividades concordantes con el sentido integrado del sí mismo (Deci & Ryan, 1985).
- Relación: hace referencia a la experiencia de relaciones sociales con los demás de forma óptima y saludable.
- Competencia: hace referencia a los sentimientos generados una vez que una persona asume retos.

Dichas necesidades (Deci & Ryan, 1985) mantienen una acción positiva y son las responsables de formar la base intrínseca de la motivación. A su vez, dentro del mismo ámbito de esta teoría existen dos tipos de motivación:

- Motivación intrínseca: dicha motivación es generada a través de experiencias placenteras cuando se desarrolla una actividad que es útil e interesante.
- Motivación extrínseca: como se muestra en Arnold (1999, p.31) ``nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo'', es decir, las razones que incitan al individuo provienen de un factor externo y su meta está situada por encima de la mera actividad del aprendizaje (como por ejemplo, el deseo del éxito).

### 2.2. La presencia de las TIC en la enseñanza de idiomas

Una vez aclarados los términos anteriores, cabe destacar que, en relación con las nuevas tecnologías, a lo largo de los últimos 20 años ha habido un incremento de publicaciones sobre la enseñanza de lenguas asistidas por ordenador (CALL, computer assisted language learning)<sup>2</sup>. En ellas se han documentado las diversas formas en las que los profesores de idiomas han realizado métodos de enseñanza basados en el uso de las tecnologías.

Dada la gran cantidad de publicaciones en este ámbito, podemos afirmar sin lugar a dudas que en la era digital en la que nos encontramos los profesores de idiomas han tenido que recurrir y siguen recurriendo al empleo de las tecnologías, no solamente en el aula, sino también fuera de ella, para apoyar a los estudiantes de diferentes formas en las que se promueva el aprendizaje a través del uso de Internet. Según se observa en Macaro, Handley y Walter (2012), los estudiantes responden de manera positiva cuando deben desarrollar las distintas destrezas del idioma a través del uso de herramientas digitales.

Uno de los aspectos positivos a la hora de emplear las tecnologías en el aula de lenguas consiste en que la utilización de vídeos, videojuegos y otros dispositivos tecnológicos puede generar motivación intrínseca; es decir, los estudiantes sienten un aumento de interés y de compromiso con dichas tareas de aprendizaje. De este modo, se ha demostrado que la manipulación digital de imágenes mentales de los propios estudiantes permite que estos puedan observar una representación ficticia de ellos mismos hablando de manera adecuada. Dicha representación ficticia tiene un gran impacto en la motivación de los aprendices de idiomas (Stockwell, 2013).

Asimismo, hay evidencias positivas de que el empleo de las TIC puede ser motivador en aquellas áreas que normalmente no suelen ser motivadoras a la hora de aprender una L2. Para ejemplificarlo, cabe señalar la investigación realizada en una serie de clases de inglés en Suecia por Henry, Sundqvist y Thorsen (2019). En él demostraron que el empleo de las herramientas tecnológicas puede generar motivación a la hora de trabajar con la poesía y en el acercamiento a la enseñanza de la gramática a través de las *flipped classroom*. A través de la utilización de los nuevos instrumentos tecnológicos hay constancia de diversas investigaciones que han

<sup>2</sup> Enseñanza de lengua asistida por computadora.

demostrado que la aplicación en el aula de dichos recursos supone una mejora de la autonomía del estudiante. A modo de ejemplo cabe destacar que una de estas investigaciones es de Macroy, Chrétien y Luis Ortega-Martí (2012) en el que se demuestra cómo un grupo de aprendices de idiomas en la escuela primaria participaron en videochats simultáneos: “Por un lado [...] agradecidos por tener a sus profesores a mano para animarles, aconsejarles y ayudarles. Por otro lado, estaban desarrollando un deseo de ser independientes.” (2012, p.441)

En cuanto a la relación, segundo criterio de las habilidades básicas humanas (Deci & Ryan, 1985), se observa que la utilización de las redes sociales como Facebook o espacios virtuales más complejos para crear comunicaciones de aprendizaje online puede estimular la motivación al ofrecer apoyo práctico y emocional. No solamente funciona a la perfección en estudiantes adultos el empleo de las tecnologías para aumentar la motivación, sino que también, como se muestra en Macroy et al (2012), los estudiantes más jóvenes encuentran provechoso el recurso de las videoconferencias a la hora de practicar el idioma, puesto que les proporciona diversión y la oportunidad de hacer nuevas amistades.

Del mismo modo, en relación con el incremento de la competencia de la lengua meta, se ha demostrado en estudios como el realizado por Cho y Castañeda (2019) que el uso de las aplicaciones móviles puede ayudar a los estudiantes universitarios a conjugar los verbos del español en un período de ocho semanas durante cuatro semestres consecutivos. En dicho análisis se observaron aumentos significativos en la confianza de los estudiantes atribuidos a:

- Las constantes comprobaciones progresivas en la aplicación.
- El feedback proporcionado por los compañeros.
- Las interacciones sociales que envolvían los juegos competitivos.

Más allá de las necesidades básicas inherentes al ser humano y a través de las cuales se ha observado el impacto de la motivación, también cabe mencionar que la aprobación de los demás constituye un factor que aumenta considerablemente la motivación a la hora de aprender una L2 en relación con el uso de las tecnologías. Como se explica en Ito (2010), la búsqueda de aprobación por parte de los compañeros en las redes sociales desempeña un papel central a la hora de generar motivación:

Los deseos de compartir, de visibilidad y reputación constituyen unos potentes conductores para la creación creativa en el mundo online. Mientras que los compañeros proveen el feedback que mejora la creación, el público provee el reconocimiento y la aprobación del trabajo que es altamente motivador (2010, p.280).

Por último, para finalizar con este apartado, resulta imprescindible señalar otro ejemplo positivo sobre la motivación en relación con dicha búsqueda de la aprobación. Destaca en este caso el estudio etnográfico realizado por Henry (2018) en una clase de séptimo grado en Suecia en la cual los estudiantes tenían que crear blogs sobre viajes inventados en ciudades de habla inglesa. El autor identificó tal factor, es decir, la búsqueda de la aprobación, como una importante fuente de motivación.

### 3. LAS ORACIONES SUBORDINADAS SUSTANTIVAS: DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS

En primer lugar, para acercarnos a los problemas que suponen las oraciones subordinadas de pensamiento y de opinión entre ambos idiomas, resulta conveniente observar las características de uso del subjuntivo que se señalan en Carrera Díaz (2011, p.171):

El subjuntivo es el modo por excelencia de la subjetividad, de la irrealidad, de lo no experimentado, de lo hipotético y eventual, de la posibilidad, de la voluntad. Su uso y valores difieren notablemente en italiano y en español, estando su aparición en la frase determinada por factores mecánicos en nuestra lengua [el español], mientras que el italiano tiene mayor intervención en su selección de la subjetividad del hablante.

A pesar de la presencia de estos factores mecánicos mencionados por Carrera Díaz, se mostrará de forma clara y concisa a lo largo de este apartado que existen otros elementos más complejos en el uso del modo.

En cuanto al modo de los verbos que expresan opinión, como suponer, pensar, imaginar o creer, aparecen en español con el modo indicativo debido a dos razones: porque se sitúan de manera próxima a los verbos de conocimiento y debido a la idea de la aseveración (NGLE, Nueva Gramática de la Lengua Española, 2009, p.3119). Para que dichos verbos en español puedan aparecer en subjuntivo, se necesitan dos características tal y como se observa en Lozano Zahonero (2015 [2011, p.161]). El primer rasgo es que dicha oración tenga modalidad enunciativa y el segundo, consiste en que el verbo de la oración principal aparezca negado. Sin embargo, a pesar de establecer la negación como un elemento significativo, en algunos casos aparecen oraciones de dudosa gramaticalidad como en los siguientes ejemplos proporcionados por Escudero Ariza (2017):

No creía que [tuviera/?tenía] problemas. / Non credeva che [\*aveva/avesse] dei problemi.

No sabía que[tuviera/tenía] problemas. / Non sapevo che [\*aveva/avesse] dei problemi.

En dichos ejemplos, se observa que en el caso italiano ambas formas con el imperfecto del indicativo son agramaticales a pesar de que en el lenguaje coloquial sea la forma más común. Si se eliminara la negación

ción, en el caso italiano la forma correcta seguiría siendo con el subjuntivo (avesse) mientras que en español, siguiendo la característica mencionada anteriormente de Lozano Zahonero, sería gramaticalmente incorrecta el uso del subjuntivo. La explicación a este fenómeno en el caso español se debe al hecho de que la negación actúa como un inductor del subjuntivo a distancia (NGLE, 2009, p.1913). Por lo tanto, a la hora de eliminar la negación los ejemplos anteriores quedarían reflejados de la siguiente manera:

Creía que [\*tuviera/tenía] problemas. / Credeva che [\*aveva/avesse] dei problemi. Sabía que [\*tuviera/tenía] problemas. / Sapevo che [\*aveva/avesse] dei problemi.

Los verbos imaginar y suponer son los que más próximos se encuentran a la aseveración y, por lo tanto, se necesita el uso del indicativo. Como se observará en los ejemplos mostrados en Escudero Ariza (2017), las construcciones variarán en función de la eliminación de la negación tanto en español como en italiano:

Imagino que [irá/\*vaya] a la fiesta. / Immagino che [andrà/vada] alla festa.

Supongo que [necesita/\*necesite] consejo. / Suppongo che [abbia/\*ha] bisogno di consiglio.

No imagino que [\*irá/vaya] a la fiesta. / Non immagino che [andrà/vada] alla festa.

No supongo que [\*necesita/necesite] consejo. / Non suppongo che [abbia/ha] bisogno di consiglio.

De dichos ejemplos se puede extraer la idea de que en italiano, tanto con la negación como con la ausencia de la negación, es posible el uso del futuro de indicativo, mientras que en español no ocurre lo mismo con la negación en la oración principal. De igual forma, con la negación es válida la opción de usar subjuntivo o indicativo mientras que en español solamente es válido el uso del subjuntivo. Por otro lado, en las estructuras gramaticales de infinitivo, en el caso italiano se permite tanto el uso del infinitivo como una subordinada sustantiva en indicativo que exprese futuro, mientras que, solamente es posible esta última en español.

Sin embargo, en el caso de que esté presente la negación tanto en español como en italiano se puede encontrar o bien con subjuntivo o bien con el infinitivo, tal y como se muestra en los siguientes ejemplos extraídos de Escudero Ariza (2017):

Mañana creo [\*salir/que saldré] de trabajar una hora más tarde. (Bermejo, 2013, p.95)/ Domani credo [di uscire/che uscirò] dal lavoro un'ora più tardi.

No pienso hacer lo que dices. / No penso que haga lo que dices.

Non penso fare quello che dici. / Non penso che io faccia quello che dici.

Tras haber observado las diferentes variaciones tanto en español como en italiano, merece especial atención señalar que, a pesar de los distintos usos verbales observados anteriormente, en aquellas oraciones que expresan futuro la equivalencia es perfecta dada la ausencia del subjuntivo en ambos idiomas. Sin embargo, en aquellas oraciones con valor de futuro, la diferencia reside en los valores de asertividad y de no asertividad. Por ello, es importante la labor que realizan los distintos marcadores adverbiales, puesto que, en función de su presencia o ausencia, las estructuras pueden ser agramaticales o no. Véanse los ejemplos mostrados en Escudero Ariza (2017):

Pienso que quizá lo haga mañana. / Penso che forse lo faccia (subjuntivo) domani.

\*Creo que lo haga mañana. / Credo che lui lo faccia domani.

Como se ha podido observar en los ejemplos anteriores, en el caso italiano no es imprescindible que aparezca el adverbio forse (quizás) para que la oración sea gramaticalmente correcta mientras que en español sí es necesario.

### 3.1. Las oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de voluntad

Para abordar los verbos de voluntad, cabe tener en cuenta que los inductores no tienen el mismo efecto que se podía observar en los casos anteriores. Tal efecto, se debe a que dichos verbos de voluntad no son asertivos, lo que conlleva que sean más rígidos en cuanto a la selección modal tal y como se observa en Escudero Ariza (2017):

- Quiero que me [compre/\*compra] un coche nuevo vs No quiero que me [compre/\*compra] un coche nuevo.
- Voglio che mi [compri/\*compra] una macchina nuova vs Non voglio che mi [compri/\*compra] una macchina nuova.

En cuanto las diferencias de uso entre un idioma y el otro, el subjuntivo se muestra inflexible, es decir, se muestra fiel al subjuntivo, tal y como se observa en Nocchi y Tartaglione (2006, p.180): ‘‘il congiuntivo si

usa per lo più dopo verbi che esprimono volontà”<sup>3</sup>. A diferencia del caso italiano, la lengua española no es tan rígida y el uso de un modo verbal u otro viene determinado por la temporalidad. Dicho rasgo se anota en Bybee y Terrell (1990, pp.154-155): “se refieren siempre a algún punto posterior en el tiempo al punto de referencia, que es, a menudo el momento del habla” lo que produce la forma agramatical en el primer ejemplo y la gramaticalidad en el segundo (1990, p.155):

- \*Quiero que fueran con nosotros.
- Voglio che andassero con noi.
- Quería que fuera con nosotros.
- Volevo che andasse con noi.

Aunque se pueda afirmar que la teoría de Bybee y Terrell es correcta, hay otros aspectos que inciden en la selección del modo, en este caso la supremacía de los criterios sintácticos frente a los semánticos. Para analizar con detalle cada una de las características de los verbos que expresan voluntad, a modo de confrontarlos en ambos idiomas se hará un recorrido por los siguientes verbos: intentar y preferir.

El verbo intentar presenta una serie de características semejantes en italiano. Sin embargo, existen casos agramaticales en italiano con el uso del subjuntivo en las dos formas verbales de intentar: *cercare di* y *tentare di*, tal y como se observa en el siguiente ejemplo mostrado en Bermejo (2013, p.76):

- Intentaba hacerlo solo.
- Tentava di farlo da solo/ Tentava che faccia\* da solo.
- Intentaba que tú lo [hicieras/\*hacías] solo.
- Cercava di fartelo fare da solo (No es posible con la forma subjuntiva).

Como se expone en Lozano Zahonero (2015 [2011]), el verbo intentar se incluye dentro de los verbos de influencia y hace referencia a que la aparición del modo infinitivo o subjuntivo se debe a la correferencia con el sujeto. De esta forma, en el primer ejemplo el sujeto de ambas oraciones (de la principal y de la subordinada) es el mismo: él; sin embargo, en el segundo hay dos sujetos diferentes: tú y él.

Así ocurre con el verbo preferir, que en función de si los sujetos son los mismos o diferentes se utiliza un tiempo verbal u otro. En ambos verbos el uso del indicativo sería agramatical y solo sería posible o bien el infinitivo o bien el subjuntivo. El empleo del infinitivo en ambos idiomas viene definido de la siguiente manera: “Se il soggetto è generico, cioè, non ha un referente, e pertanto può essere interpretato come ‘la gente in generale’ o qualsiasi persona’, o se è negativo, ‘nessuno’” (Bermejo, 2013, p.77)<sup>4</sup>:

- Preferen que nos quedemos en casa.
- Preferiscono che rimaniamo a casa.
- Preferen ir al mar.
- Preferiscono andare al mare.

#### 4. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN LAS TIC

Tras haber observado las dificultades que implican las oraciones subordinadas sustantivas en los estudiantes nativos italianos, se presentará a lo largo de este apartado una propuesta para favorecer su adquisición de un nivel B2. En este caso, se considera que el uso de la metodología conocida como *flipped classroom* es idónea para facilitar el aprendizaje de las oraciones subordinadas sustantivas. Tal y como se muestra en Jancsó (2016, p.100), el empleo de este enfoque en el aula de L2 implica un aspecto importante a la hora de enseñar contenidos gramaticales. Además, este enfoque permite revisar el material creado y, de esta forma, se adapta al ritmo de cada alumno. Asimismo, es un enfoque muy completo que abarca todas las etapas de la taxonomía de Bloom (1956) como se puede observar en López Moreno (2015): conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

##### 4.1. Tareas, temporalización y evaluación

Una vez aclarada la justificación de utilizar dicho enfoque en la unidad didáctica, se realizaría una explicación gramatical por parte del docente a través de la herramienta *Screen-o-matic*, en la que se incluiría una presentación de *Power Point* y un cuestionario para comprobar si han comprendido las diferencias existentes en este ámbito entre el italiano y el español. En esta primera sesión gramatical, se haría uso de la metodología *flipped classroom* y la sesión gramatical se realizaría en *Youtube*.

Después, en una segunda sesión se les pediría a los estudiantes que accedieran a un enlace de Padlet con el objetivo de realizar un total de cuatro actividades.

<sup>3</sup> Traducción libre:: “El subjuntivo se usa principalmente después de verbos que expresen voluntad”.

<sup>4</sup> Si el sujeto es genérico, es decir, no tiene un referente y, por tanto, puede ser interpretado como ‘la gente en general’ o ‘cualquier persona’ o, si es negativo, ‘ninguno.’

Finalmente, en la última sesión se consolidaría el uso de las oraciones subordinadas con los verbos de pensamiento y voluntad. Además, en esta sesión, se harían grupos en clase para realizar un test en *Socratic* y evaluar de nuevo si los conocimientos gramaticales han sido adquiridos. El empleo de *Socratic* estaría justificado porque permite observar las preguntas en las que han fallado y, de esta forma, conocer el grado de progreso del alumnado.

Para ejemplificar de forma más clara y concisa las distintas actividades, así como la temporalización y herramientas de evaluación de la unidad didáctica, se ofrece a continuación la división de cada una de las sesiones.

**Tabla 1.** Sesión 1.

Actividad	Material	Lugar	Duración
Orden del día: ¿Os acordáis de lo que vimos en la sesión anterior?	Uso de Blendspace y grabación de la sesión en Youtube con el programa <i>Screen-o-mastic</i>	Fuera del aula, se trata de la sesión de la explicación gramatical que tendrá que ver el alumnado de forma previa	1' aproximadamente
Explicación gramatical: oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de voluntad y pensamiento	Uso de Blendspace y grabación de la sesión en Youtube con el programa <i>Screen-o-mastic</i> . Uso de Power Point con las explicaciones gramaticales.	Fuera del aula, se trata de la sesión de la explicación gramatical que tendrá que ver al alumnado de forma previa.	6' aproximadamente
Test: ¿Todo claro?	Uso de Blendspace y grabación de la sesión en Youtube con el programa <i>Screen-o-mastic</i> .	Fuera del aula, se trata de la sesión de la explicación gramatical que tendrá que ver el alumnado de forma previa.	1' aproximadamente

**Tabla 2.** Sesión 2.

Actividad	Material	Lugar	Duración
Orden del día: Repaso de las explicaciones gramaticales y resolver las dudas que tengan de dichas explicaciones.	Pizarra tradicional	Aula audiovisual	10'
Actividad 1: La quinta estación y un verbo de voluntad.	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet para escuchar la canción El sol no regresa de la Quinta Estación + móviles del alumnado para el uso de Padlet.	Aula de informática.	15'
Actividad 2: ¿Qué pasaría si el sujeto fuera distinto?	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet + móviles del alumnado (uso de <i>Padlet</i> para responder al ejercicio).	Aula de informática.	10'
Actividad 3: ¡No creo que eso sea así!	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet + móviles del alumnado (uso de <i>Padlet</i> para responder al ejercicio).	Aula audiovisual	15'
Actividad 4: No pienso que todo vaya bien...	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet + móviles del alumnado (uso de <i>Padlet</i> para responder al ejercicio).	Aula de informática.	15'



Tabla 3. Sesión 3.

Actividad	Material	Lugar	Duración
Orden del día	Pizarra tradicional	Aula de informática	5'
Actividad 1: La canción de las oraciones subordinadas sustantivas	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet + móviles del alumnado (uso de <i>Padlet</i> para responder al ejercicio).	Aula audiovisual	10'
Actividad 2: ¡Cambios en la letra de la canción!	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet + móviles del alumnado (uso de <i>Padlet</i> para responder al ejercicio).	Aula de informática	10'
Actividad 3: ¡Aparecen otros verbos!	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet + móviles del alumnado (uso de <i>Padlet</i> para responder al ejercicio).	Aula TIC	10'
Actividad 4: ¡Quiero saber tu opinión!	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet + móviles del alumnado (uso de <i>Padlet</i> para responder al ejercicio).	Aula de informática	10'
Actividad 5: ¿Crees conocer a tus compañeros de clase?	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet + móviles del alumnado (uso de <i>Padlet</i> para responder al ejercicio).	Aula audiovisual	15'
Actividad 6: ¡Aquí vienen los verbos de voluntad!	Pizarra digital + ordenador con conexión a Internet + móviles del alumnado (uso de <i>Padlet</i> para responder al ejercicio).	Aula de informática	10'

Se realizará una evaluación continua y formativa en la unidad didáctica. Los criterios establecidos de la calificación son los siguientes:

- 20% por la expresión escrita gramaticalmente correcta y expresión oral en la participación de cada una de las tareas a realizar por el alumnado.
- 30% por el test *Socrative*.
- 50% por la adquisición de los contenidos gramaticales: oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de pensamiento y voluntad.

Con el fin de reflejar de forma clara y concisa todos los aspectos que conciernen a la evaluación de la unidad didáctica, se mostrarán cada uno de sus aspectos en los siguientes apartados:

- Instrumentos de la evaluación
  - Participación activa en las distintas sesiones de la unidad didáctica.
  - Previsualización de las explicaciones gramaticales que habrán tenido que ver en casa.
  - Realización del test de *Socrative*.
  - Elaboración de las distintas actividades en clase.
- Los criterios de la evaluación
  - a. Expresión escrita y expresión oral
    - Es capaz de utilizar las formas verbales de forma adecuada en cada una de las actividades.
    - Es capaz de entender las diferencias de las oraciones subordinadas sustantivas en relación con su L1.
  - b. Test *Socrative*

- Contesta de forma adecuada a las preguntas relacionadas con las oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de pensamiento y voluntad.
  - Es capaz de demostrar que ha adquirido los conocimientos relacionados con las oraciones subordinadas sustantivas de los verbos de voluntad y de pensamiento.
- c. Adquisición de los contenidos gramaticales: oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de pensamiento y voluntad.
- Ha comprendido e interiorizado todos los aspectos gramaticales estudiados a lo largo de las distintas sesiones.
  - Es capaz de entender las diferencias de las oraciones subordinadas sustantivas en relación con su L1.

Por último, para finalizar este apartado sobre la evaluación, se propone una lista a tomar en consideración para grabar la evaluación de cada uno de los alumnos a través de la unidad didáctica. De esta forma en la tabla propuesta a continuación se pone de manifiesto el seguimiento de los objetivos en una escala numérica que abarca del 1 al 5:

**Tabla 4.** Lista para grabar la evaluación.

Estudiante	1 (puntuación mínima)	2	3	4	5
Ha adquirido los conocimientos gramaticales adecuados: oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de voluntad y pensamiento					
Sigue las pautas establecidas por el docente en cada una de las sesiones					
Progresade adecuadamente en su aprendizaje respecto a las oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de pensamiento y voluntad					
NOTA MEDIA					

## 5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión se considera que a pesar de las diversas semejanzas existentes entre ambos idiomas, son notables las diferencias en el uso de los modos verbales en las oraciones subordinadas sustantivas, así como en las palabras que se escriben igual pero tienen distinto significado en español e italiano.

La unidad didáctica presentada, así como el uso de las TIC y la metodología *flipped classroom*, podría suponer un punto de partida para tratar esta problemática que dificulta la adquisición de un aspecto gramatical tan importante por parte de los estudiantes italianos. Se ha demostrado la gran cantidad de beneficios que puede aportar el uso de las TIC en el aula de segundas lenguas y su potencial efectividad en los estudiantes a lo largo de los estudios presentados. Además, incluir en la unidad didáctica una canción para adquirir las oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de voluntad y pensamiento, no solamente implica que aprenderían aspectos culturales sino que, también, se verían motivados para seguir adelante con sus estudios en años posteriores.

Aún queda mucho por investigar sobre esta problemática relacionada con la adquisición de las oraciones subordinadas sustantivas por parte de los alumnos italianos y debe encontrarse una manera adecuada para facilitar su comprensión. Se espera que este trabajo arroje más luz acerca de la dificultad de adquirir las oraciones subordinadas sustantivas con los verbos de voluntad y pensamiento por parte del alumnado italiano y ofrezca una nueva vía de enseñanza para futuros estudiantes italianos de español.

## 6. REFERENCIAS

- Adolph, Svenja., Clark, Leigh., Dörnyei, Zoltan., Glover, Tony., Henry, Alistair., Muir, Christine., Sánchez-Lozano, Enrique y Valstar, Michel (2018). Digital innovation in L2 motivation: Harnessing the power of the Ideal L2 Self. *System*, 78, 173-185 <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.07.014>
- Barbagallo, Simona (2006). *El aprendizaje de español para itálofonos*. XLI Congreso 125 años del nacimiento de Picasso en Málaga. Málaga, España.
- Centro Virtual Cervantes (10 de enero de 2022). *Interferencia*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interferencia.ht](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interferencia.ht).

- Centro Virtual Cervantes (13 de enero de 2022). *Motivación*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/motivacion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm).
- Dorney, Zoltan (2003). *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*. Reino Unido, Nottingham, University of Nottingham.
- Dorney, Zoltan (2001). *New themes and approaches in second language motivation research*. Cambridge University Press, Estados Unidos.
- Dorney, Zoltan y Otto, Istvan (1998). *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. Working paper in Applied Linguistics, Thames Valley University, Vol.4, 43-69, London.
- Escudero Ariza, Daniel (2017). Contextos de subordinación sustantiva. El modo en los verbos de pensamiento, voluntad o deseo y sentimiento. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 33, 1-25. <http://hdl.handle.net/10201/54033>
- Fernández Lázaro, Gisele (2007). Factores virtuosos en el proceso de aprendizaje y su posible aplicación a la enseñanza de ELE: el caso de la motivación integrativa. *Cuadernos CANELA*, 19, 23-26.
- Fernández Vítors, David (2020). *El español una lengua viva*. Informe 2023, Instituto Cervantes, Departamento de comunicación digital del Instituto Cervantes
- Gil, Judith (1990). Problemas que presenta la enseñanza del español a italianos. *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación*. Madrid, España.
- Grünewald, Andreas (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto de uso de las tecnologías de comunicación e información. *Pulso*, 32, 75-93
- Henry, Alastair y Lamb. Martin (2020). *L2 Motivation and Digital Technologies*. En M, Lamb., K, Csizér., A, Henry y S, Ryand (Eds). *The palgrave Handbook of Motivation for Language Learning* (pp.599-619). Palgrave Macmillan. [https://www.researchgate.net/publication/338621511\\_L2\\_Motivation\\_and\\_Digital\\_Technologies](https://www.researchgate.net/publication/338621511_L2_Motivation_and_Digital_Technologies)
- Instituto Cervantes (13 de enero de 2022). *Plan curricular del Instituto Cervantes*.
- Extraído de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_b1-b2.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm)
- Jancsó, Katalin (2017). ¿Cómo darle la vuelta a la clase de ELE? El aula invertida y el uso de Edpuzzle y Powtoon en la enseñanza del español. *Serie didáctica, revista electrónica del departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged*, 1, 100-109. [https://www.researchgate.net/publication/313369295\\_Como\\_darle\\_la\\_vuelta\\_a\\_la\\_clase\\_de\\_ELE\\_El\\_aula\\_invertida\\_y\\_el\\_uso\\_de\\_Edpuzzle\\_y\\_Powtoo\\_en\\_la\\_ensenanza\\_del\\_espanol](https://www.researchgate.net/publication/313369295_Como_darle_la_vuelta_a_la_clase_de_ELE_El_aula_invertida_y_el_uso_de_Edpuzzle_y_Powtoo_en_la_ensenanza_del_espanol)
- Pomata García, Joan A. y Díaz Ayuga, Juan Manuel (2017). TIC y gamificación en la enseñanza del español como lengua extranjera: situación y líneas de actuación para las universidades japonesas. *Cuadernos CANELA*, 28 79-101.
- Sulai Capponi, Anna (2013). La enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos itálfonos: gramática y sintaxis en la didáctica actual. *Revista internacional de Educación y Aprendizaje*, 1, 123-132.



# RECREANDO CONTEXTOS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA DIGITAL. UN ESTUDIO EMPÍRICO

SONIA EUSEBIO HERMIRA

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

[soniaeus@ucm.es](mailto:soniaeus@ucm.es)

## Resumen

En el entorno de la inmersión lingüística digital, se presenta un estudio empírico que investiga el potencial de las plataformas de teleformación para recrear contextos de inmersión lingüística. Utilizando una metodología de investigación-acción basada en el diseño (Anderson y Shattuck, 2011), se ha implementado una secuencia didáctica con el propósito de identificar tanto el tipo de tareas como las herramientas que promueven la participación, facilitan la exposición directa e intensiva del idioma y contribuyen al desarrollo significativo de las habilidades lingüísticas comunicativas de los estudiantes. Los resultados de la primera iteración revelan que las plataformas de teleformación son efectivas para recrear contextos de inmersión lingüística, bajo ciertas condiciones.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, la inmersión lingüística (IL) hace referencia a un enfoque educativo donde el aprendizaje de la lengua se realiza a través de la exposición directa, intensiva y significativa en contextos reales; de esta manera, además de su dominio, se potencia la comprensión cultural y la comunicación efectiva.

La IL ha demostrado ser una metodología pedagógica efectiva y ha sido respaldada por una serie de investigaciones que subrayan sus beneficios para el proceso de adquisición de la nueva lengua (Solís, 2012; Klee, 2019; Lafford e Isabelli, 2019; Moreno y Goethals, 2022).

Paralelamente, en un mundo cada vez más digitalizado, las plataformas de teleformación se han convertido en herramientas esenciales en la educación, ofreciendo un entorno de aprendizaje flexible y accesible. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han avanzado a pasos agigantados, proporcionando a docentes y estudiantes la capacidad de interactuar de manera efectiva y envolvente, independientemente de su ubicación geográfica (Area-Moreira, 2022; Adell y Castañeda, 2012; Bermúdez, 2014; Cardona, 2009).

En este contexto, la investigación que se presenta se enfoca en la convergencia de estas dos premisas. Por un lado, se reconoce la eficacia de la inmersión lingüística como un enfoque pedagógico valioso para el aprendizaje de lenguas extranjeras y, por otro, se observan las oportunidades que las plataformas de teleformación ofrecen al poner a disposición de docentes y estudiantes herramientas tecnológicas para recrear contextos de inmersión. La idea central de esta investigación es explorar cómo las plataformas de teleformación pueden utilizarse como medios efectivos para recrear contextos de inmersión lingüística y, por ende, para generar experiencias inmersivas de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se ha realizado un estudio empírico que involucra el diseño e implementación de una propuesta didáctica en el ámbito de la inmersión lingüística digital<sup>1</sup>. El objetivo es identificar tanto el tipo de tareas como las herramientas que promueven la participación de los estudiantes, facilitan la exposición directa, intensiva y significativa de la lengua y contribuyen al desarrollo de sus habilidades lingüísticas comunicativas.

En este artículo se presenta la propuesta didáctica utilizada para llevar a cabo el experimento, el marco teórico subyacente y los resultados obtenidos tras la primera iteración del estudio.

## 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad general de la investigación es explorar el potencial de las plataformas de teleformación para recrear contextos de inmersión lingüística. Para lograr este propósito, se han establecido los siguientes objetivos:

Revisar los fundamentos teóricos del aprendizaje en inmersión, centrándose en los contextos enriquecidos y las plataformas de teleformación.

<sup>1</sup> El término inmersión lingüística digital se refiere a la utilización de herramientas y recursos digitales para fomentar el aprendizaje y la práctica de un idioma de manera activa e inmersiva (Juan-Lázaro y Soler-Montes, 2022).

- Determinar el tipo de tareas que promueven la participación de los estudiantes en entornos digitales, facilitan la exposición directa, intensiva y significativa de la lengua y contribuyen al desarrollo de sus habilidades lingüísticas comunicativas.
- Investigar cómo la interacción entre docentes y estudiantes se facilita en entornos virtuales de inmersión lingüística, y cómo esta interacción influye en la calidad del aprendizaje.
- Recopilar y analizar las opiniones y experiencias de los estudiantes que participan en entornos virtuales de inmersión lingüística.
- Ofrecer recomendaciones concretas para docentes y diseñadores de cursos que deseen integrar plataformas de teleformación en sus estrategias de inmersión lingüística.

### 3. EL APRENDIZAJE EN INMERSIÓN

La investigación que se presenta se fundamenta en dos premisas esenciales, ambas respaldadas por estudios previos. En primer lugar, se sostiene que la IL resulta beneficiosa para el proceso de aprendizaje, siempre y cuando se apliquen metodologías apropiadas (Solís, 2012; Klee, 2019; Lafford e Isabelli, 2019; Moreno y Goethals, 2022). Por otro lado, se considera que las plataformas de teleformación proporcionan a docentes y estudiantes herramientas tecnológicas capaces de recrear contextos de inmersión, permitiendo así la generación de experiencias inmersivas de aprendizaje (Cardona et al., 2009; Bermúdez, 2014; Gambo y Shakir, 2019; García-Tudela et al., 2021; Juan-Lázaro y Soler-Montes, 2023).

El apartado se enfoca en justificar los motivos por los cuales el aprendizaje inmersivo favorece el proceso educativo y en describir cómo las plataformas de teleformación facilitan la creación de entornos propicios para la IL.

#### 3.1. Los contextos enriquecidos

El aprendizaje en inmersión emerge como una estrategia pedagógica altamente eficaz, fundamentada en la combinación de dos pilares esenciales: la exposición continua y activa a la lengua objetivo y la oportunidad de desarrollar habilidades cognitivas superiores (Klee, 2019; Cummins, 1981, 2008).

En el proceso de aprendizaje de una lengua, se destaca la importancia de desarrollar dos tipos de habilidades: las destrezas básicas de comunicación interpersonal y las destrezas cognitivas superiores. Mientras que las primeras se centran en la participación en conversaciones, las segundas van más allá, permitiendo no solo el uso del lenguaje sino también su asimilación a través de procesos cognitivos complejos. Así, la inmersión proporciona a los estudiantes un entorno rico y auténtico donde la lengua no solo se utiliza como un medio de comunicación, sino también como una herramienta para la asimilación profunda de conocimientos (Klee, 2019:496). La constante inmersión en situaciones lingüísticas impulsa el perfeccionamiento de las destrezas comunicativas, mientras que las actividades cognitivamente exigentes permiten el desarrollo integral de procesos mentales superiores, tales como la memoria, la atención, el razonamiento crítico y la metacognición (Cummins, 1981, 2008, Klee, 2019).

El aprendizaje en inmersión fortalece las destrezas básicas y cognitivas superiores, puesto que proporciona un entorno propicio que mejora el proceso de aprendizaje, como la exposición a un input de alta calidad y la creación de entornos educativos donde el conocimiento se construye de manera interactiva. Desde esta perspectiva, varios modelos han surgido bajo la categoría de IL, como el “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua” (AICLE), las “Estancias lingüísticas”, y en la era digital, los Cursos de lengua que pueden recrear un entorno de inmersión mediante el uso de tecnología. Lo que todos ellos comparten es la característica de presentar un contexto “enriquecido”, resaltando la importancia de experiencias educativas que van más allá del simple uso del idioma y se centran en la construcción activa del conocimiento.

En el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, un ambiente enriquecido se refiere a un entorno pedagógico diseñado para proporcionar a los estudiantes experiencias lingüísticas variadas, auténticas y estimulantes. Este tipo de entorno busca maximizar las oportunidades de aprendizaje al sumergir a los estudiantes en situaciones que no solo requieren el uso de la lengua objetivo, sino que también fomentan la conexión profunda con el contenido y la cultura asociados. Un ambiente enriquecido puede incluir elementos como la exposición constante a materiales auténticos, la participación en tareas comunicativas significativas, el acceso a una variedad de géneros textuales y contextos culturales, así como el uso de tecnologías educativas que amplíen y diversifiquen las experiencias de aprendizaje.

Por tanto, la importancia de los ambientes enriquecidos radica en su capacidad para proporcionar estímulos contextualizados que refuerzan la conexión entre la lengua y su contexto cultural (Lafford e Isabelli, 2019). Estos entornos no solo ofrecen exposición a la lengua, sino que también incorporan elementos culturales, sociales y pragmáticos, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje y proporcionando a los estudiantes una comprensión más holística y auténtica del idioma objetivo (Moreno y Goethals, 2022). Este enfoque inte-

gral se erige como un catalizador poderoso para el aprendizaje significativo y la adquisición profunda de una segunda lengua.

Para muchos autores (Klee, 2018), las metodologías más adecuadas para llevar aprendizajes de lengua inmersivos son los enfoques socioculturales (Vygotsky, 1986), que conciben el aprendizaje como un acto social y cultural y ponen el foco en la interacción y en la realización de tareas cooperativas para cuya resolución se necesita acceder a una variedad de materiales y textos auténticos.

### 3.2. Las plataformas de teleformación

Las plataformas de teleformación, concebidas como entornos de aprendizaje, ofrecen herramientas que optimizan la implementación de metodologías educativas avanzadas. Un ejemplo destacado es su capacidad para fomentar la interacción y la comunicación a través de foros y wikis, brindando un espacio propicio para la ejecución de tareas como proyectos de trabajo, resolución de problemas y estudios de caso, que involucran análisis y reflexión sobre la información presentada en los contenidos o extraída de consultas en línea (Eusebio-Hermira, 2022). Además, estas permiten la integración de diversos materiales multimedia y una amplia gama de textos y géneros textuales auténticos, presentados en formatos variados. Esto enriquece significativamente la experiencia de aprendizaje, proporcionando a los estudiantes acceso a recursos educativos que van más allá de la simple lectura de textos.

Por otro lado, las herramientas de gestión incorporadas en estas plataformas facilitan un seguimiento personalizado del progreso de cada estudiante, lo que no solo contribuye a la adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales, sino que también promueve la mediación eficiente por parte de los docentes. La retroalimentación constante y específica, posible gracias a estas herramientas, se convierte así en un componente esencial para un aprendizaje efectivo y personalizado (Area-Moreira, 2022; Adell y Castañeda, 2012; Bermúdez, 2014; Cardona, 2009).

## 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se sitúa en el marco de la investigación-acción utilizando la metodología basada en el diseño, según la propuesta de Anderson y Shattuck (2011). Para llevar a cabo el trabajo, se ha diseñado una secuencia didáctica que integra los principios de este enfoque de investigación (análisis, diseño, implementación y evaluación) con los conceptos clave del aprendizaje en inmersión y el uso de plataformas de teleformación.

La propuesta educativa se desarrolló para un grupo de 12 estudiantes<sup>2</sup> participantes en un curso de español en línea síncrono durante el mes de julio de 2023, facilitado a través de la plataforma de videoconferencias Zoom. Como extensión y complemento a esta formación principal, se les ofreció la oportunidad de enriquecer su experiencia de aprendizaje de manera experimental, sin costes adicionales, mediante una serie de actividades asíncronas alojadas en una plataforma de teleformación Moodle<sup>3</sup> denominada “Español, lengua global” (ELG), creada por la autora de la investigación con el propósito de explorar este ámbito de estudio. Ninguno de los estudiantes residía en un país de habla hispana durante el curso.

La pedagogía implementada, por tanto, se fundamenta en los principios del aprendizaje en línea o *e-learning*. Este enfoque permite a los estudiantes acceder a materiales, realizar actividades y participar en interacciones virtuales, proporcionándoles flexibilidad en términos de tiempo y ubicación.

La participación en el experimento fue voluntaria y todos los estudiantes fueron informados adecuadamente sobre este aspecto.

La secuencia de actividades diseñadas se fundamentó en una de las unidades del manual utilizado en el curso principal, concretamente la Unidad 10 de Etapas Plus C1 de la editorial Edinumen. Dichas actividades se pusieron a disposición de los estudiantes en la plataforma ELG, permitiendo así la realización del experimento en el marco de un entorno educativo estructurado y diseñado específicamente para este propósito.

La didáctica adoptada en las tareas se apoya en los principios del constructivismo y las teorías socioculturales (Vygotsky, 1986). Además, se fundamenta en metodologías educativas que destacan la acción como un componente esencial para la adquisición de competencias. Específicamente, se ha implementado el enfoque por tareas y el trabajo cooperativo (Cassany, 2003; Eusebio-Hermira, 2017, 2020; Jiménez y Rufat, 2018).

Para la recogida y el análisis de datos, se han empleado dos instrumentos de evaluación. Primero, para estimar la validez de las tareas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos, se han diseñado rúbricas. Y, segundo, para conocer la percepción de los estudiantes sobre la utilización de plataformas de teleformación y su influencia en el aprendizaje, se ha administrado un cuestionario de autoevaluación.

Las rúbricas proporcionaron criterios claros de evaluación y permitieron calificar el desempeño de los estudiantes en función de los aspectos específicos de cada tarea, pero, en general, todas ellas evaluaron el cum-

<sup>2</sup> En el apartado 4.1 Contexto de aplicación y destinatarios se ofrece el detalle de los participantes.

<sup>3</sup> Moodle es una plataforma de gestión del aprendizaje que, debido a su naturaleza de código abierto, es ampliamente utilizada para la creación y administración de cursos en línea o teleformación.

plimiento de la tarea (con lo que de manera subsidiaria se medía la claridad de formulación de esta y el interés de los estudiantes por ella) y el grado de dominio de las propiedades textuales de la destreza desarrollada (el uso de la lengua). En todas, cada criterio se calificó en una escala del 1 al 3, siendo 1 la puntuación más baja y 3, la más alta.

Por su parte, el cuestionario de percepciones o autoevaluación fue elaborado utilizando la herramienta de Formulario de Google. Este consistió en tres preguntas. Las dos primeras presentaban afirmaciones para evaluar la opinión de los estudiantes mediante una escala de 1 al 5, que abarcaba desde “No estoy de acuerdo en absoluto” hasta “Estoy completamente de acuerdo” (pregunta 1) o para ofrecer una guía en la respuesta (pregunta 2). La tercera y última cuestión se formuló de manera abierta. Estas preguntas abordaron diversas dimensiones, desde la percepción de la contribución de la plataforma en el desarrollo de las habilidades lingüísticas hasta la evaluación de las actividades llevadas a cabo y la apreciación global de la utilidad de la plataforma para el proceso de aprendizaje.

El resultado proporciona información valiosa sobre la viabilidad y eficacia de diseñar secuencias de actividades que simulan la inmersión en un entorno de aprendizaje en línea. También ilustra cómo los estudiantes responden a esta metodología.

#### **4.1. Contexto de aplicación y destinatarios**

El curso estaba compuesto de doce estudiantes de nivel C1, según el siguiente detalle:

- Sexo: 7 mujeres y 5 hombres
- Edades: de 26 a 38 años
- Nacionalidades (y lengua materna): italiana (3), alemana (2), suiza -alemán como lengua materna- (2), francesa (2), estadounidense -inglés como lengua materna- (3)
- Ocupación: todos desempeñan profesiones con un grado de especialización y formación
- Fecha: 1 al 15 de julio de 2023

La propuesta fue diseñada con el propósito de complementar el material utilizado por los estudiantes en las clases síncronas. En particular, se enfocaba en la unidad 10 de Etapa C1 de la editorial Edinumen. Para elaborar los objetivos y contenidos, se tomó como referencia las actividades de dicha unidad, a partir de las cuales se crearon las actividades de inmersión lingüística digital.

#### **4.2. Propuesta didáctica**

##### **4.2.1. Objetivos y contenidos**

Objetivos:

Identificar las fuentes de información y la autoría de los textos para desarrollar habilidades críticas de evaluación y selección de recursos

- Expresar una opinión crítica sobre los beneficios del juego y sus amenazas
- Desarrollar habilidades de análisis y síntesis
- Fomentar la investigación y la colaboración
- Potenciar la creatividad y la competencia transmedia

Contenidos funcionales

- Expresar beneficios y aspectos positivos de un tema
- Expresar las amenazas y los aspectos negativos de un tema
- Expresar cambios y transformaciones
- Exponer, argumentar y contraargumentar
- Expresar la opinión

Contenidos lingüísticos

- Construcciones condicionales
- Comparativos para resaltar ventajas y desventajas
- Construcciones pasivas
- Conectores temporales y espaciales
- Conectores de causa-consecuencia, aditivos, concesivos, adversativos, condicionales, de enumeración, de ejemplificación
- Verbos y expresiones para introducir una opinión, expresar el grado de certeza



#### Contenidos discursivos

- Los mensajes de apertura de los foros de discusión
- El hipertexto colaborativo
- Tácticas para la construcción de la interacción: mantener una conversación: estructurar la información, reformular, interrumpir, citar, reanudar el discurso...
- Tácticas y estrategias pragmáticas: la cortesía verbal
- El texto expositivo
- El texto argumentativo
- La narrativa transmedia

#### Contenidos culturales

- Los juegos de mesa tradicionales y actuales
- Los videojuegos

#### 4.2.2. *Procedimiento. Actividades y materiales*

Dado que el objetivo de la investigación es comprender de manera más específica el impacto y la efectividad de las tareas diseñadas en el contexto de la inmersión lingüística digital, la propuesta didáctica se ha dividido en dos partes. La primera abarca las actividades llevadas a cabo durante la clase presencial síncrona (I. Material de partida), mientras que la segunda se enfoca en la secuencia de tareas diseñadas específicamente para la inmersión lingüística digital (II. Tareas de inmersión lingüística digital). La atención detallada se centrará en esta segunda parte, ya que constituye el aspecto que se busca investigar.

##### I. Material de partida (Etapas Plus C1: Unidad 10, pp. 160-163)

A continuación, se describe la finalidad y el procedimiento de las actividades utilizadas; asimismo se señalan el número de actividad y la página del manual referenciado.

1. Pretarea para activar conocimientos previos (Act. 1, p.160): antes de abordar el tema principal, se lleva a cabo una actividad inicial diseñada para activar los conocimientos previos de los estudiantes relacionados con el contenido que se va a tratar: los juegos.
2. Lectura con motivación y creación del interés. Desarrollo de estrategias cognitivas de anticipación y elaboración de suposiciones (Act. 1.1, p.160): se presenta a los estudiantes un material de lectura enfocado en suscitar interés y motivación.
3. Escucha con los aspectos negativos o las amenazas relacionadas con el abuso de los juegos de mesa (Act. 2, p.161): se lleva a cabo una actividad de escucha centrada en los aspectos negativos o amenazas asociadas con el abuso de los juegos de mesa. Además, se presta atención especial a los aspectos formales del lenguaje, solicitando a los estudiantes que se enfoquen en las formas de expresar opiniones según la situación. Esta fase busca desarrollar la comprensión auditiva y la conciencia lingüística.
4. Hablar y discutir sobre el grado de veracidad de las afirmaciones leídas y escuchadas: se promueve la participación de los estudiantes. Durante esta etapa, se enfatiza la atención hacia las fuentes de la lectura y los interlocutores de la escucha, fomentando un análisis crítico y reflexivo de la información recibida.

##### II. Tareas de inmersión lingüística digital

Se han diseñado diversas tareas que buscan desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes y fomentar su participación activa y colaborativa en el entorno digital. Entre las actividades planificadas se encuentran la creación de hilos de discusión en un foro dedicado a los juegos de mesa, donde los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus opiniones, intercambiar ideas y construir conocimiento de manera colectiva. Además, se les invita a participar en una wiki colaborativa destinada a recopilar información sobre los lugares de juegos de mesa en su ciudad. Como parte integral de estas tareas, se espera que los estudiantes elijan un formato adecuado para presentar la información recopilada, destacando así su capacidad para seleccionar y utilizar medios transmedia en función de sus objetivos comunicativos. Estas actividades no solo promueven el desarrollo de competencias lingüísticas, sino que también impulsan la creatividad y la colaboración en el ámbito digital.

La implementación de estas tareas se lleva a cabo en tres fases distintas:

##### 1. Fase de Documentación:

En esta etapa inicial, los estudiantes se sumergen en la fase de documentación, donde leen artículos específicos sobre bares de juegos en Madrid y plataformas para jugar en línea. Estos recursos, disponibles a través de enlaces en la plataforma, ofrecen una base informativa sólida para la tarea posterior. Además, se les anima a explorar foros relacionados con juegos de mesa, agregando una dimensión interactiva a su investigación.

## 2. Fase de Realización/Interacción:

Una vez completada la fase de documentación, los estudiantes pasan a la fase de realización e interacción. Aquí, se les asigna la tarea de crear hilos de discusión en un foro dedicado dentro de la plataforma. La tarea específica implica que cada estudiante genere un título para su hilo y redacte una entrada que sirva como presentación para iniciar y fomentar la discusión. Este foro se convierte en un espacio dinámico donde los estudiantes comparten sus hallazgos, ideas y opiniones sobre los juegos de mesa, promoviendo así la interacción y participación.

## 3. Fase de Resultados:

En la última fase, se lleva a cabo una retroalimentación tanto de la profesora como de los propios estudiantes sobre los resultados obtenidos. La docente proporciona comentarios a través de la mensajería personal de la plataforma y aprovecha las clases síncronas para facilitar el aprendizaje adicional necesario para abordar los trabajos. Esta retroalimentación guiada contribuye al refinamiento de los conocimientos y habilidades de los estudiantes. Además, se implementa una autoevaluación del proceso y de los resultados por parte de los propios estudiantes, fomentando la reflexión sobre su participación, aprendizaje y el logro de los objetivos establecidos en la actividad. Este enfoque integral no solo fortalece las habilidades lingüísticas, sino que también promueve la autonomía y la autorreflexión en el proceso de aprendizaje.

### 4.2.3. Temporalización

Se destina un total de 3 horas a las actividades síncronas centradas en la Unidad 10 del curso, resolución de dudas y puesta en común de algún aspecto observable de las tareas asíncronas. De manera simultánea se reserva un periodo de 6 a 7 horas para el trabajo autónomo en la plataforma, donde los estudiantes se sumergirán en la actividad de inmersión lingüística digital.

### 4.2.4. Evaluación

Se utilizan los instrumentos de evaluación descritos: rúbricas para la calificación de las tareas asíncronas y cuestionario de autoevaluación para medir la percepción de los estudiantes.

La coherencia en los instrumentos de evaluación y recopilación de datos facilita la interpretación y el análisis de los resultados, permitiendo una comprensión más completa del impacto de la propuesta didáctica.

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La evaluación de cada tarea se lleva a cabo utilizando una rúbrica que analiza cuatro criterios específicos. Cada criterio se evalúa en una escala del 1 al 3. La calificación final de la tarea se determina sumando los puntos asignados a cada criterio, con un máximo de 12 puntos posibles. Para simplificar el análisis y permitir una comparación más sencilla de los resultados de los estudiantes en cada tarea, se han establecido intervalos de puntuación en una escala del 1 al 3. Una puntuación de 3 se otorga cuando se obtienen entre 10 y 12 puntos, una puntuación de 2 corresponde a una calificación de entre 6 y 9 puntos, mientras que una puntuación de 1 se asigna cuando se obtienen entre 4 y 5 puntos.

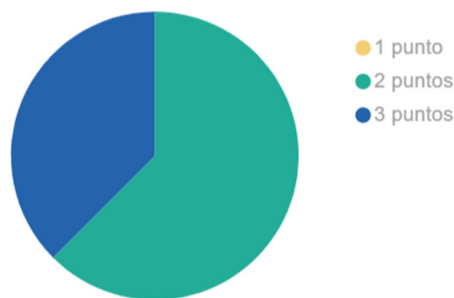
A continuación, se desglosan los resultados de cada tarea.

### Tarea 1. Creación de los hilos de discusión:

Durante la realización de la tarea, todos los estudiantes participaron activamente, compartiendo sus opiniones y debatiendo los descubrimientos de la fase de documentación. Sin embargo, la discusión se desviaba del enfoque necesario para la tarea, por lo que la docente tuvo que intervenir para redirigir a los estudiantes hacia la ejecución de la tarea solicitada. Con el propósito de orientar la discusión hacia los objetivos establecidos, se identificó la necesidad de proporcionar un ejemplo que sirviera como modelo, tanto para enfocar la atención en los requerimientos específicos de la tarea como para guiar la redacción del género textual solicitado. Este paso fue esencial para aclarar las expectativas y garantizar la comprensión completa de los requisitos de la tarea. Además, con el fin de fomentar una participación más activa en la discusión, se alentó a los estudiantes a formular preguntas que motivaran a sus compañeros y los orientaran en el desarrollo de la conversación.

En términos de resultados finales, la evaluación de la tarea a partir de la rúbrica reveló que 7 alumnos obtuvieron una puntuación de 2 puntos, mientras que 5 alumnos lograron alcanzar la puntuación máxima de 3 puntos, según se muestra en la imagen 1.

Cumplimiento de la tarea	La tarea cumple con los requisitos: elección de un título y entradilla de este		
	Se han cumplido los dos requisitos.	Falta algún beneficio o el desarrollo expositivo de estos no es completo o es inexacto.	Falta algún beneficio y el desarrollo expositivo de estos no es completo y/o es inexacto.
Adecuación	El escrito se adecua al tipo de texto expositivo-argumentativo y a su finalidad: tiene todas las partes necesarias. Tiene en cuenta el destinatario y respeta el grado de formalidad y el registro.		
	El texto cumple con todos los requisitos mencionados.	Falta algún requisito.	No cumple con más de dos requisitos.
Coherencia y cohesión	Los párrafos están bien contruidos y se desarrollan de forma lógica. Utiliza conectores para ordenar el texto. Utiliza conectores para unir frases.		
	El texto cumple con todos los requisitos mencionados.	Falta algún requisito.	No cumple con más de dos requisitos.
Riqueza léxica y corrección lingüística	El vocabulario es amplio y preciso. Gramatical y lingüísticamente el texto no contiene errores.		
	El texto cumple con todos los requisitos mencionados	Hay algunos errores o el vocabulario no es lo suficientemente preciso.	Hay muchos errores y el vocabulario no es lo suficientemente preciso.



- 1 punto: 4 a 5 puntos
- 2 puntos: 6 a 9 puntos
- 3 puntos: 10 a 12 puntos

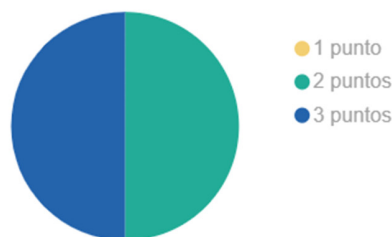
Imagen 1. Resultados Tarea 1. Creación de hilos de discusión.

Estos resultados indican que en términos generales los estudiantes consiguieron abordar la tarea solicitada y fueron capaces de escribir un texto adecuado, coherente, bien cohesionado y con pocos errores lingüísticos y léxicos. Este logro sugiere que el modelo brindado por la docente sirvió como una guía efectiva para los estudiantes, orientándolos en la estructuración y ejecución de sus escritos de manera precisa.

**Tarea 2. Participar en una wiki colaborativa:**

Los resultados de la tarea destinada a investigar sobre los lugares en los cuales se puede participar en juegos de mesa en la ciudad han arrojado una distribución equitativa entre los estudiantes. La mitad de la clase destacó con una calificación de 3 puntos, demostrando un sólido desempeño en la investigación y presentación de la información sobre los lugares. Por otro lado, la otra mitad de la clase también obtuvo buenos resultados, sumando un total de 2 puntos, lo que refleja un nivel consistente de cumplimiento de los requisitos de la tarea.

Cumplimiento de la tarea	La tarea cumple con los requisitos: ha aportado información y esta es adecuada y está bien referenciada. Tiene en cuenta las aportaciones de los compañeros.		
	Se han cumplido los dos requisitos.	Falta algún requisito o el desarrollo de estos no es completo o es inexacto.	Falta algún requisito y el desarrollo expositivo de estos no es completo y/o es inexacto.
Adecuación	El escrito se adecua al tipo de texto (resumen a partir de acopio de información de diferentes fuentes) y a su finalidad (ofrecer información sobre el tema a los compañeros). Tiene en cuenta el destinatario y respeta el grado de formalidad y el registro.		
	El texto cumple con todos los requisitos mencionados.	Falta algún requisito.	No cumple con más de dos requisitos.
Coherencia y cohesión	Los párrafos están bien contruidos y se desarrollan de forma lógica. Utiliza conectores para ordenar el texto. Utiliza conectores para unir frases.		
	El texto cumple con todos los requisitos mencionados.	Falta algún requisito.	No cumple con más de dos requisitos.
Riqueza léxica y corrección lingüística	El vocabulario es amplio y preciso. Gramatical y lingüísticamente el texto no contiene errores.		
	El texto cumple con todos los requisitos mencionados.	Hay algunos errores o el vocabulario no es lo suficientemente preciso.	Hay muchos errores y el vocabulario no es lo suficientemente preciso.



- 1 punto: 4 a 5 puntos
- 2 puntos: 6 a 9 puntos
- 3 puntos: 10 a 12 puntos

Imagen 2. Resultados Tarea 2. Participar en una wiki colaborativa.

Los escritos elaborados demuestran una adecuación precisa al tipo de texto requerido, que en este caso consistía en un resumen basado en la recopilación de información de diversas fuentes. Además, se observa un claro entendimiento de la finalidad del texto, que es proporcionar información sobre el tema a los compañeros. Cabe destacar que, desde el punto de vista gramatical y lingüístico, los textos presentados son notables por la ausencia de errores significativos. Esto refleja un claro interés por parte de los estudiantes para cuidar y perfeccionar su expresión escrita. Este alto nivel de corrección podría sugerir la utilización de correctores u otros recursos informáticos, lo que refuerza aún más el compromiso con la mejora continua de la calidad del trabajo presentado.

### Tarea 3. Elaborar un producto transmedia:

De los 12 estudiantes, 8 alumnos entregaron la tarea y la realizaron en grupos: 2 tríos y una pareja. Los tres grupos obtuvieron 2 puntos. Este logro conjunto indica una ejecución notable en todos los criterios de evaluación establecidos.

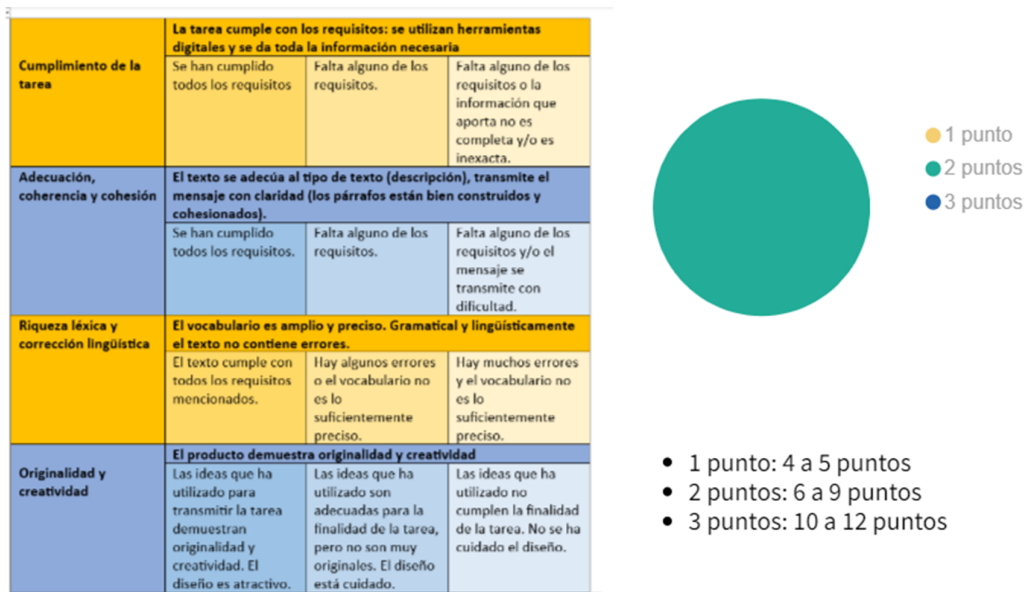


Imagen 3. Resultados Tarea 3. Elaborar un producto transmedia.

En primer lugar, la tarea cumplió con los requisitos al utilizar herramientas digitales y proporcionar toda la información necesaria. Los estudiantes demostraron habilidades técnicas y una comprensión completa de los elementos esenciales para crear el producto transmedia. Además, el texto se adecuó al tipo de texto, una exposición, transmitiendo el mensaje con claridad mediante párrafos bien contruidos y cohesionados. Este aspecto resalta la capacidad de los estudiantes para comunicar de manera efectiva a través del medio elegido. Este éxito colectivo sugiere un compromiso efectivo con la tarea y un dominio significativo de las competencias requeridas para la creación de productos transmedia.

En cuanto a los resultados del test de autoevaluación, en la primera pregunta donde se evaluaron afirmaciones relacionadas con la efectividad de la propuesta didáctica, los resultados revelan un patrón equitativo en las respuestas de los alumnos. Todas las afirmaciones, que abarcan desde la mejora de habilidades lingüísticas hasta la facilitación de la comunicación digital, están representadas de manera uniforme. Este equilibrio sugiere que los estudiantes perciben de manera consistente y equitativa la contribución positiva de la propuesta didáctica en diversos aspectos de su aprendizaje. Es particularmente destacable que la propuesta no solo se percibe como beneficiosa para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, sino también como un catalizador para acceder a recursos auténticos, practicar de manera valiosa, y colaborar efectivamente tanto con sus pares como con la docente. Además, la propuesta se destaca por su capacidad para facilitar la retroalimentación y mejorar las competencias tecnológicas y digitales de los estudiantes, consolidando así su impacto integral en el proceso de aprendizaje.

#### Pregunta 1

¿Qué crees que ha aportado a tu aprendizaje haber usado una plataforma como complemento a tu curso de español presencial? Califica de 1 a 5 las siguientes afirmaciones:

1. ha contribuido a mejorar mis habilidades lingüísticas y discursivas
2. ha ayudado a mejorar mi habilidad para comunicarme en español
3. me ha facilitado el acceso a recursos y materiales auténticos
4. me ha ofrecido oportunidades valiosas para practicar y aplicar lo aprendido
5. me ha facilitado la comunicación y colaboración con otros estudiantes y la docente
6. ha facilitado a la docente proporcionar retroalimentación sobre mi trabajo
7. ha contribuido a mejorar mis habilidades tecnológicas y digitales

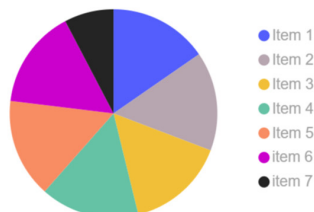


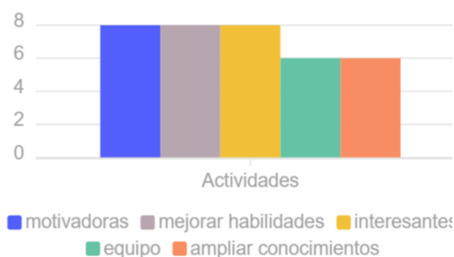
Imagen 4. Resultados cuestionario de percepciones: pregunta 1.

La evaluación de la segunda pregunta sobre la percepción de las tareas revela un consenso claro entre los estudiantes, quienes destacaron consistentemente ciertos aspectos. Las palabras recurrentes en sus respuestas indican que las actividades implementadas fueron percibidas como “motivadoras”, “desafiantes”, y “enriquecedoras”. Estas tareas no solo lograron captar el interés de los alumnos, sino que también les proporcionaron oportunidades significativas para ampliar sus conocimientos y mejorar habilidades específicas. Además, se resalta el aspecto colaborativo, ya que las actividades fueron consideradas “divertidas” y facilitaron el “trabajo en equipo”. Aunque algunas respuestas sugieren un deseo de más tiempo para explorar los temas a fondo, la impresión general es positiva, con énfasis en la motivación, el enriquecimiento y la colaboración como elementos clave de las actividades implementadas.

**Pregunta 2**

¿Cómo han sido las actividades llevadas a cabo? Lee estas posibles respuestas y elabora la tuya (puedes escoger palabras y partes de las diferentes opciones):

1. han sido motivadoras y han aumentado mi interés por el aprendizaje.
2. me resultaron desafiantes y enriquecedoras. Me han permitido ampliar mis conocimientos y habilidades.
3. fueron interesantes, pero me hubiera gustado tener más tiempo para explorar a fondo los temas abordados.
4. fueron aburridas y no lograron captar mi atención.
5. podrían haber sido más dinámicas y participativas.
6. fueron divertidas y me permitieron trabajar en equipo con mis compañeros.
7. fueron interesantes, pero me hubiera gustado contar con más variedad de recursos y materiales para explorar los temas de manera más práctica y visual.



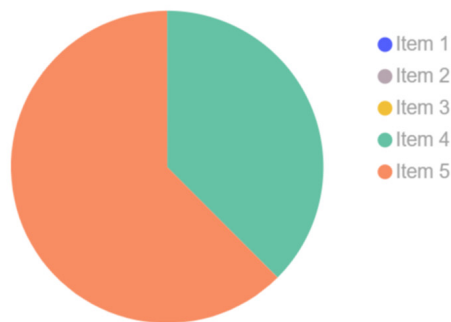
**Imagen 5.** Resultados cuestionario de percepciones: pregunta 2.

La valoración cuantitativa de la tercera pregunta indica una clara tendencia hacia la utilidad percibida de la plataforma de teleformación en el proceso de aprendizaje, donde la puntuación máxima es la respuesta predominante, seguida de cerca por la siguiente opción más alta. Entre las respuestas cualitativas de los estudiantes, se destaca la apreciación de la plataforma como un recurso integral que facilita el acceso a materiales educativos variados y enriquecedores. Muchos destacan la conveniencia y flexibilidad que brinda la plataforma, permitiendo un aprendizaje autónomo y adaptado a sus ritmos individuales. Los estudiantes también resaltan la utilidad de las herramientas de comunicación y colaboración, subrayando la efectividad de la plataforma en fomentar la interacción entre pares y con la docente, lo que ha mejorado significativamente su proceso de aprendizaje.

Valoración final:

¿Consideras que la plataforma de teleformación ha sido útil para tu proceso de aprendizaje?

Califica de 1 a 5 tu respuesta



**Imagen 6.** Resultados cuestionario de percepciones: pregunta 3.

## 6. CONCLUSIONES

Las plataformas de teleformación han demostrado ser efectivas en la recreación de contextos de inmersión lingüística. Según los resultados obtenidos, se ha constatado que los estudiantes lograron participar activamente y desarrollar sus habilidades lingüísticas de manera significativa.

A partir de esta primera iteración, se han podido identificar los tipos de tareas y materiales que resultan más efectivos para promover la participación de los estudiantes y fomentar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Primero, es crucial llevar a cabo una meticulosa selección de materiales auténticos y relevantes para garantizar una experiencia educativa enriquecedora. En segundo lugar, se ha de cuidar que las actividades prioricen la interactividad y la participación promoviendo la interacción con el idioma, con los compañeros y con los hablantes nativos a través de diversos canales digitales.

Además, la investigación ha revelado cómo la interacción entre docentes y estudiantes se facilita en entornos virtuales de inmersión lingüística a través de los foros y de la mensajería. Se ha encontrado que esta interacción desempeña un papel crucial en la calidad del aprendizaje, destacando la importancia de estrategias pedagógicas adaptadas a la naturaleza digital, como la retroalimentación en línea y la personalización del apoyo educativo. Las herramientas digitales permiten a los docentes ofrecer orientación rápida y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes.

Estas conclusiones proporcionan una visión integral sobre las condiciones que se han de cumplir para la viabilidad de las plataformas de teleformación en la recreación de contextos de inmersión lingüística. Los resultados del estudio ofrecen información valiosa para diseñar estrategias pedagógicas específicas que optimicen la interacción docente-estudiante y maximicen el potencial de dichas plataformas.

No obstante, y a pesar de los hallazgos prometedores, esta investigación presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, la muestra de estudiantes participantes se restringe a un grupo de 12 individuos, lo que puede limitar la generalización de los resultados a una población más amplia. La falta de diversidad en términos de edad y nivel de competencia lingüística también constituye una limitación, ya que la investigación podría beneficiarse de una muestra más heterogénea que refleje una variedad de contextos de aprendizaje. Además, al tratarse de la primera iteración de la propuesta didáctica, la falta de comparaciones con otras metodologías o iteraciones limita la capacidad de evaluar la efectividad relativa de la inmersión lingüística digital.

Finalmente, la revisión de la investigación por expertos externos ha resaltado ciertas consideraciones que podrían mejorar significativamente el estudio. Entre estas consideraciones se encuentran: comparar los conocimientos y habilidades previas de los estudiantes con los resultados finales; establecer un grupo de control para comparar los resultados obtenidos; y llevar a cabo investigaciones separadas para evaluar los diferentes componentes del experimento, tales como la inmersión sin recursos virtuales, los recursos virtuales sin inmersión, la combinación de ambos, y la ausencia de ambos.

Estas limitaciones señalan la necesidad de futuras investigaciones con muestras más amplias y diversificadas, así como la realización de iteraciones adicionales para refinar y validar la propuesta didáctica en contextos educativos más amplios.

## 7. REFERENCIAS

- Area-Moreira, M. (2022). Tecnologías educativas: la enseñanza y el aprendizaje en TIC. En L. Moreno Ruiz (Coord.), *Nuevas tendencias educativas impulsadas por la tecnología* (pp. 13-32). La Laguna: Servicio de publicaciones. Universidad de La Laguna.
- Adell, J., & Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino, & A. Vázquez (coord.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Anderson, Terry, & Shattuck, Julie. (2012). Design-Based Research. *Educational Researcher*, 41, 16-25.
- Bermúdez, G. (2014). Ambientes de aprendizaje mediados por TIC, virtuales o e-learning e híbridos o blended learning. *Revista Virtualmente*, 2 (2), 119-134.
- Cardona López, J. et al. (2009). Caracterización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) que median y/o transforman ambientes de aprendizaje en los programas de pregrado de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Valle. <http://hdl.handle.net/10819/395>
- Cassany, D. (2003). Aprendizaje cooperativo. [Archivo PDF]. <https://www.upf.edu/documents/2853238/0/AprCoo04.pdf/4c84be3f-7897-404c-8b13-b8afb805a145>
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, California State Department of Education, 3-49.

- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. En *Encyclopedia of Language and Education*, 2a ed. B. Street y N. Hornberger, vol. 2, 71–83.
- Eusebio-Hermira, S. (2017). Técnicas docentes y dinámicas de aula. En A.M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (Eds.) *Manual del profesor de ELE*, (pp. 729-757). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Eusebio-Hermira, S. (2020). Sección III: Estudiantes” en F. Herrera y N. Sans, (Eds.). *La gestión del aula de español* (pp.74-98). Barcelona: Difusión.
- Eusebio Hermira, S., et al. (2019). *Etapas Plus. Curso de español por módulos. Nivel C1*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Eusebio-Hermira, S. (2022). Los foros como herramienta de aprendizaje y evaluación de los cursos virtuales asíncronos en *Estudis de Lingüística de l’Anuari de Filologia*, 13.
- Gambo, Y., & Shakir, M. Z. (2019). New development and evaluation model for self-regulated smart learning environment in higher education. En *IEEE Global Engineering Education Conference*, 990–994.
- García-Tudela, P. A., et al. (2020). Smart Learning Environments and Ergonomics: An Approach to the State of the Question. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9 (2), 245-258.
- Jiménez Calderón, F., & Rufat, A. (2018): Diseño de unidades didácticas. En M. Martínez-Atienza de Dios y A. Zamorano Aguilar [eds.], *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. III. Programación y diseño de unidades didácticas* (pp. 17-48). Madrid: EnClave ELE
- Juan Lázaro y Soler Montes (2023). Inmersión lingüística digital: reflexiones interdisciplinarias y prácticas docentes en entornos virtuales enriquecidos en *XXXI Congreso Internacional de ASELE*. <https://www.research.ed.ac.uk/en/publications/inmersi%C3%B3n-ling%C3%BC%C3%ADstica-digital-reflexiones-interdisciplinarias-y-pr>
- Juan Lázaro y Soler Montes (2024). Inmersión lingüística digital: reflexiones interdisciplinarias y prácticas docentes en entornos virtuales enriquecidos en J. Muñoz Basols et al. (Eds.), *La enseñanza del español mediada por la tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial*. Routledge Advances in Spanish Language Teaching.
- Klee, C.A. (2019). Aprendizaje en inmersión. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, (pp. 491-504). Taylor and Francis. [Edición de Kindle].
- Lafford, B., et al. (2019). Programas de estudio en el extranjero. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, (pp. 505-517). Taylor and Francis. [Edición de Kindle].
- Moreno, A. M.<sup>a</sup>, & Goethals, P. (2022). Estancias de inmersión en el extranjero: el papel de las intervenciones pedagógicas en la adquisición de una lengua extranjera (L2) y la competencia intercultural. *Sintagma*, 34, 103-118.
- Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.





# CLUB VIRTUAL DE LECTURA E-LEEMOS EN ENTORNOS HÍBRIDOS PARA APRENDER ESPAÑOL EN EL INSTITUTO CERVANTES

OLGA JUAN-LÁZARO

*Instituto Cervantes de Madrid (España)*

[olgajuan@cervantes.es](mailto:olgajuan@cervantes.es)

MARÍA DE LOS ÁNGELES GARCÍA COLLADO  
*Instituto Cervantes de Tetuán (Marruecos)*

[mangeles.garcia@cervantes.es](mailto:mangeles.garcia@cervantes.es)

## Resumen

Las transformaciones de la práctica de la lectura en las últimas décadas han ido a la par de los avances tecnológicos que caracterizan la cultura digital actual. Lejos de ser un fenómeno aislado, los cambios se inscriben en un proceso histórico de larga duración en el que se han ido rompiendo barreras y abriendo nuevos horizontes del *scriptorium* medieval a las tabletas (Mangel, 1998; Vallejo, 2019). Las posibilidades actuales de escribir y leer en nuevos formatos han dado lugar a nuevas modalidades de comunicación que están en la base de los principales retos en la innovación del aprendizaje de lenguas modernas (Cassany, 2006). En el Instituto Cervantes estamos inmersos en un proyecto de lectura social y aprendizaje de español, con el objetivo de facilitar al profesor la apertura de su aula, conectándola con estudiantes del mismo nivel a través de modelos híbridos y flexibles en el marco de los enfoques emergentes de aprendizaje y la interacción en línea (Redecker, 2020; Juan-Lázaro y Alejaldre Biel, 2020; Consejo de Europa, 2021; Vuorikari et al., 2022). El proyecto “Club Virtual de Lectura E-LEemos” permite a los estudiantes avanzar en su competencia lectora, intercultural y digital. Entre 2021 y 2022 han tenido lugar los primeros programas de lectura en línea con los niveles A1, A2 y B1, sumando 160 participantes. La inclusión de recursos construidos colaborativamente como una lista de *spotify*, un repositorio digital multiformato y el chat con el autor ha llevado a los participantes a una valoración positiva de la experiencia, especialmente de los canales de comunicación, constituyendo un reto la apertura a una mediación de los profesores para niveles iniciales.

## 1. INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad humana que evoluciona al ritmo de los hábitos sociales. En el capítulo 1 se presenta una introducción que nos conduce a centrar la lectura como práctica social mediada por moderadores o dinamizadores en los conocidos como “clubs de lectura”, para plantear la evolución a los entornos híbridos respondiendo a la sociedad digital.

El capítulo 2 se centra en la génesis del proyecto *Club virtual de lectura E-LEemos* (CVL E-LEemos) del Instituto Cervantes, detallando el proyecto piloto que tuvo lugar en el Instituto Cervantes de Tetuán en un escenario híbrido, dado que estaba dirigido a los estudiantes del centro aunque la experiencia lectora se llevara a cabo en virtual. En el programa del siguiente año 2022, la dinamización corrió a cargo de los Institutos Cervantes de Lyon, Múnich y Belgrado. En este capítulo se detallan la estructura y los componentes de la plataforma del CVL, donde se integran recursos que favorecen las alfabetizaciones múltiples y que responden a las claves de lectura e interpretación de los ciudadanos del siglo XXI.

En el capítulo 3, se analiza la experiencia a partir de las evidencias provenientes de la triangulación de datos cuantitativos obtenidos de una encuesta, de datos cualitativos de los ítems de respuesta abierta y del análisis de la participación de los lectores en los canales abiertos en la plataforma.

Por último, en el capítulo 4, se presenta la discusión sobre los resultados, planteando futuras líneas de evolución del proyecto a partir de las inquietudes suscitadas por el equipo promotor.

## 2. EL CLUB DE LECTURA: DE LA EXPERIENCIA PRESENCIAL A LA VIRTUAL

### 2.1. La lectura como práctica social

Desde el enfoque sociocultural, hoy en día estamos inmersos en una cultura digital en la que tenemos que reflexionar sobre nuestra capacidad crítica ante la multitud de textos que circulan en nuestra sociedad. La literacidad, como manera de usar la lectura según ha desarrollado el concepto Daniel Cassany, se traduce en actitudes, valores y prácticas relacionadas con los textos escritos en los que se reflejan nuestras habilidades de

comprensión crítica. Ello implica que, a pesar de las grandes posibilidades actuales de difusión de los textos gracias a la comunicación digital, desde la literacidad individual o social hacemos uso de nuestras habilidades lectoras para comprender lo que hay detrás de los textos escritos, sus mensajes, intenciones e ideologías. Así, hemos de reconocer que en la última década están siendo grandes los avances de la literacidad digital o electrónica en la lectura en pantalla. Los usuarios pasan mucho tiempo al día frente al ordenador y todo tipo de dispositivos electrónicos como teléfonos móviles y tabletas para leer textos que se comparten en Internet, con finalidades diversas que pueden ir desde el ámbito educativo y profesional hasta el comunicativo y lúdico. Es tanta la información que circula en la red de forma dispersa y contradictoria, que precisamente para enfrentarse a ella de manera crítica existen curadores de contenidos que seleccionan y recopilan lo más relevante para grupos o comunidades de lectores. Comenta Carlos Magro que en el contexto actual es importante colaborar unos con otros en la búsqueda, recopilación y filtro de datos en Internet, poniendo el acento en el carácter colectivo y social de la construcción del conocimiento que se comparte en la cultura digital.

Esta realidad actual de la lectura como fenómeno complejo al vincularlo a Internet, así como también el surgimiento de nuevos vínculos e intermediarios culturales en la red, ha abierto muchas líneas de reflexión en el entorno educativo. Entre ellas destacamos la atención que ahora concita la mediación lectora que permite, a través de los docentes, pedagogos y bibliotecarios entre otros agentes educativos y culturales, promover la lectura y acercarla al público lector a través de propuestas sugerentes y actividades dirigidas a crear oportunidades de contacto con los textos escritos. En el ámbito del aprendizaje de idiomas, señala Adolfo Sánchez Cuadrado que la mediación crea esas condiciones y espacios necesarios para la comunicación y la cooperación, ayudando a interpretar y transmitir de manera adecuada nuevos contenidos e informaciones. Si las actividades de mediación van acompañadas de una labor de prescripción lectora, en tanto que búsqueda de opiniones y diálogo con los lectores para conocer sus preferencias, será posible avanzar con pasos seguros en la difusión de la lectura desde las posibilidades que brinda la tecnología al tiempo que avanzamos en nuestro nivel de dominio de las lenguas que aprendemos.

Los libros como soportes privilegiados de la cultura escrita han superado la prueba del tiempo desde los antiguos papiros; en este sentido, Irene Vallejo afirma que los libros en sus diferentes modalidades han demostrado ser corredores de fondo. Hoy en día la lectura se identifica también con la conversación en la red, de ahí que las bibliotecas deban multiplicar las circunstancias y formas de compartir textos electrónicos para que los lectores se encuentren con el patrimonio escrito desde las habilidades digitales propias de la era contemporánea. La lectura es una valiosa actividad humana cuya historia a través de los siglos trasciende lo individual, en tanto que habilidad que aprendemos, para convertirse en expresión social de los valores de cada época tal y como ha explicado Alberto Manguel. Es por ello que la lectura compartida en la red, base del proyecto de creación de un club de lectura virtual, es la expresión de la participación social que interesa a los lectores de la actualidad. Llevar esta lectura compartida y participativa en Internet al ámbito del aprendizaje del español es el objetivo de E-LEemos.

## 2.2. Los clubs de lectura y la mediación lectora

La experiencia de leer entendida como un encuentro de personas alrededor de los textos escritos alcanza en los clubes de lectura un espacio privilegiado. Un club de lectura es principalmente un grupo estable de lectores que, de forma voluntaria, se reúne periódicamente para reflexionar e intercambiar opiniones acerca de un texto acordado. Se puede decir que tres son los elementos principales de un club de lectura: por una parte, los lectores, por otra, los textos y en tercer lugar los moderadores. En el Instituto Cervantes de Tetuán el club de lectura inició su andadura en el año 2010, desde su inicio se planteó como una actividad especialmente pensada desde la biblioteca y el área académica del centro para el fomento de la lectura individual y social, con fines académicos y culturales. El club de lectura así entendido abría un nuevo espacio de aprendizaje para los lectores del centro que se interesaban en aprender español y avanzar en el dominio del idioma y también una oportunidad de establecer relación entre personas que disfrutaban leyendo y compartiendo experiencias literarias, dado que el club también estaba abierto a toda la comunidad del área de influencia geográfica del centro. Se podría decir que durante una década se han desarrollado de forma complementaria dos prácticas con la lectura: la lectura individual y la lectura compartida entre lectores para conocer otros puntos de vista y profundizar en obras españolas e hispanoamericanas.

El club de lectura nos llevó a desarrollar más la actividad de mediación lectora, y trasladar al aula de ELE esta actividad proponiendo a nuestros estudiantes (principalmente de niveles intermedio y avanzado) la lectura de lecturas graduadas y su debate en clase. Con este club de lectura ELE se pusieron a disposición de los alumnos del centro textos adecuados a su nivel de dominio, ofreciendo lecturas motivadoras para progresar en su aprendizaje. De este modo, los estudiantes de español del centro participaban como una comunidad de lectores activa y motivada, ya que las lecturas graduadas les resultaban muy prácticas para avanzar en sus habilidades y competencia lectora, estaban a su alcance y los profesores podían realizar actividades en el aula dirigidas a la dinamización y enriquecimiento de los textos propuestos.

El club de lectura ELE, surgido a partir del club de lectura presencial en el centro, fue inspirador para la creación del proyecto E-LEemos, un club virtual de lectura dirigido a todos los estudiantes de ELE y lectores de la red de bibliotecas del Instituto Cervantes. El Club virtual de lectura E-LEemos es en línea, el salto cualitativo de lo presencial a lo virtual ha sido todo un reto, pero la experiencia del club de lectura ELE presencial ha aportado muchas claves para poder trasladar a Internet una actividad que los lectores estaban acogiendo con interés en las aulas durante años. Algunos de estos principios son, por ejemplo, poner a disposición de los lectores una serie de títulos que están a su alcance (tanto en lo que se refiere al nivel de dominio como a la comprensión), también la accesibilidad a estas lecturas (que se puedan leer con facilidad como recurso de la red de bibliotecas del Instituto Cervantes), la participación (que los estudiantes puedan realizar actividades didácticas en la plataforma) y el aprendizaje (que los lectores puedan progresar en su dominio del idioma desarrollando estrategias de comprensión lectora).

### 2.3. La evolución a los entornos híbridos

La actualización del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* con el *Volumen complementario* (Consejo de Europa, 2021) ha puesto de manifiesto la necesidad de ampliar el currículo de lenguas con el inventario denominado “interacción en línea”. Estos nuevos contenidos vienen a refrendar la necesidad de desarrollar la competencia digital del ciudadano del siglo XXI (Vuorikari et al., 2022) en el área de “comunicación, colaboración y ciudadanía digital”. La pregunta que nos planteamos es cómo recrear contextos de interacción en redes para practicar español, cuando en el aula estamos cara a cara. Una situación similar se produce en los nuevos escenarios basados en aprendizaje síncrono a través de videoconferencia (también denominados videoclases), donde se detecta la necesidad de promover las interacciones entre los participantes más allá del momento de sincronía.

Rediseñar la programación de clases para incluir las situaciones comunicativas en línea de la vida cotidiana conlleva, además, la complejidad de incluir a todos los estudiantes, independientemente de su nivel. En los escenarios apuntados, podríamos decir que el CVL E-LEemos ofrece la posibilidad de establecer un diálogo internacional con otros estudiantes de nivel A1, A2 y B1, saliendo de la zona de confort que representa el aula y el grupo, permitiendo al profesor y al estudiante experimentar con los denominados entornos híbridos.

En el informe *Horizon Report* se denomina “HyFlex” a aquellos modelos de enseñanza-aprendizaje en los que se diluyen y entremezclan las características entre lo presencial y lo en línea, lo síncrono y lo asíncrono (Pelletier et al., 2023). Estos entornos exigen a las instituciones un replanteamiento del diseño de los modelos de aprendizaje. Uno de los frentes que se abren, por lo tanto, para las instituciones es el desarrollo de servicios y recursos que lo hagan viable.

Se vuelve la mirada hacia los equipos docentes cuya adaptación a la transformación digital transita necesariamente entre la experimentación y el rediseño de las prácticas de aula (Juan-Lázaro y Alejaldre Biel, 2020; DigCompEdu, 2022). Una propuesta de actuación en los escenarios híbridos nos la brinda Juan-Lázaro (2017), representando de forma dinámica las etapas de integración de la tecnología dentro y fuera del aula, como se aprecia en la infografía inferior (Figura 1), donde el color azul identifica las etapas dentro del aula y el color verde, las de fuera del aula, que es donde precisamente se identifican las de práctica e interiorización de los estudiantes y de interacción en redes sociales.



**Figura 1.** Infografía de partida para el desarrollo de entornos híbridos con el CVL E-LEemos. Fuente: *Curso de Acreditación de tutores AVE Global*. Instituto Cervantes. Adaptado de Juan-Lázaro (2017).

En esta propuesta, encajaría el contexto académico en el que se integra el CVL E-LEemos. Estudiantes y profesores encuentran un escenario real y seguro en el que practicar, ensayar y desarrollar la interacción e inquietudes de cada lector con la autonomía necesaria en los canales de comunicación que integra, como se describe en el siguiente capítulo. Por otro lado, apuntamos un nuevo rol para el profesor en el aula o por videoconferencia, el de mediador que consiste en la presentación del club, animación a la lectura y, en definitiva, complementación con la lectura que se lleva a cabo en línea (en cierta forma, identificándose con las etapas 1 y 2, 3 y 6 de la Figura 1).

### 3. EL PROYECTO CVL E-LEEMOS: LECTURA GUIADA Y ENRIQUECIDA DIGITALMENTE

El Club virtual de lectura E-LEemos se inició en febrero de 2021 como un proyecto de equipo de varias áreas del Instituto Cervantes: por una parte, el Departamento de Bibliotecas y Documentación, por otra, la Unidad de Tecnologías Aplicadas de la sede central en Madrid y el Instituto Cervantes de Tetuán, donde se había desarrollado de forma presencial durante diez años tal y como se ha señalado anteriormente. El objetivo principal de E-LEemos es ser un club de lectura en línea dirigido a estudiantes y profesores de español para avanzar en la competencia comunicativa e intercultural a través de lecturas graduadas, pero también en la competencia digital, dado el formato en el que se propone. De acuerdo con esta finalidad, se formó un equipo de trabajo y durante cinco meses, a través de Teams, se coordinaron todos los aspectos relativos a la propuesta y su pilotaje: desde la conceptualización del nuevo servicio hasta los detalles necesarios para su ejecución, como la selección de la obra, planificación y calendario de la actividad de lectura, diseño de actividades didácticas para los lectores, presentación de los contenidos en la plataforma, contacto con los autores de las obras, etc. De este modo, en junio de 2021 se pilotó la primera experiencia del Club virtual de lectura E-LEemos desde el Instituto Cervantes de Tetuán. La lectura graduada seleccionada fue *Taxi a Coyoacán* de Dolores Soler-Espiauba (Editorial Difusión, serie América Latina, nivel B1) por su éxito en el Club de Lectura ELE presencial. El Departamento de Bibliotecas y Documentación realizó las gestiones para digitalizar la obra y prepararla para su lectura en línea en la plataforma virtual del Club Virtual de Lectura del Instituto Cervantes (De la Iglesia Sánchez et alii, 2020; De la Iglesia Sánchez y Pérez Rodríguez, 2023). A partir de la subida a la plataforma de la obra digitalizada, se hizo un diseño de actividades destinadas a los estudiantes de español y lectores para dinamizar la lectura en línea. Las actividades se basaron en materiales didácticos que se habían creado para el club de lectura presencial ELE en el centro de Tetuán. Estas actividades fueron programadas por capítulos a lo largo del periodo de actividad de lectura en la plataforma, del 17 de junio al 8 de julio de 2021 (unas 3 semanas). El libro digitalizado se ofreció para su lectura en línea dividido en capítulos, y cada capítulo fue introducido por un breve resumen para motivar al estudiante a su lectura y facilitar claves para la comprensión del texto.

Se abrieron varios tipos de canales de comunicación y participación en la plataforma: de contacto con los lectores, de propuesta de actividades didácticas y contenidos culturales e intervenciones de los lectores, chat con la autora (síncrono, 7 de julio de 2021), un repositorio de recursos didácticos llamado Valija ELE, además de una encuesta de satisfacción. Los canales se abrieron el 17 de junio, con mensajes de bienvenida y presentaciones, dando inicio a la actividad lectora y el paso de ser un proyecto a una realidad.

Gracias a la modalidad en línea, esta nueva experiencia de club virtual ofrece a los estudiantes y lectores una manera diferente de leer, enriquecida por unos recursos tecnológicos que fortalecen la comprensión lectora. Hoy en día estamos inmersos en una nueva ecología cultural en la que las personas leemos en formato impreso tanto como en formato digital, donde se incorporan hipertextos y diferentes formas de representación como imágenes y videos, así como posibilidades de búsqueda y ampliación de la información. En la actualidad, se ha producido un giro antropológico en el que se ha puesto el foco en cómo se lee, no cuánto (García-Canclini, 2015), y en la convergencia de actividades y habilidades orientadas a la comprensión impulsadas por la lectura en línea (interpretar, analizar, asociar, anticipar, inferir y abstraer, por ejemplo).

En E-LEemos se presenta a los lectores, por la mediación de los moderadores, la integración de recursos como Spotify en los canales de comunicación, con música y pódcast digitales cuya finalidad es brindar otras claves de enriquecimiento y comprensión de los textos. Asimismo, en cada club se crea un repositorio de recursos en multiformato (imágenes, vídeos, enlaces) que actúan dando valor añadido al texto, haciéndolo atractivo y cercano a la realidad de los lectores, como se aprecia en las Figuras 2 y 3.

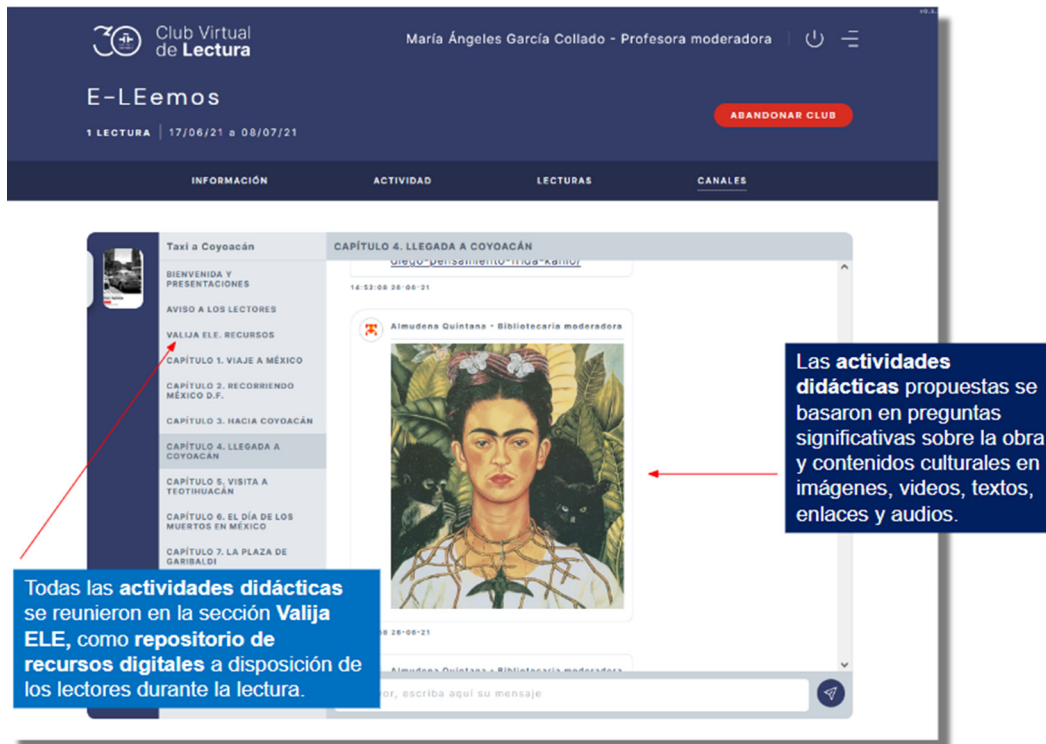


Figura 2. Valija ELE, repositorio digital multiformato.



Figura 3. Lista de Spotify para la nueva literacidad.

Los foros de la plataforma tienen la finalidad de establecer interacciones directas entre los participantes y también con los moderadores del club de manera asíncrona, para permitir a todos compartir sus comentarios desde su localización personal y sin limitaciones horarias. En la Figura 4 se aprecia un ejemplo espontáneo en el que una estudiante comenta cómo se resuelven las reuniones de vecinos en su caso particular, a propósito de la lectura *Reunión de vecinos*.

# Los estudiantes y su día a día: significatividad del aula y la experiencia personal

**Club Virtual de Lectura**

**E-LEemos: lecturas graduadas 2022**

2 LECTURAS | 10/10/22 a 25/11/22

INFORMACIÓN      ACTIVIDAD      LECTURAS      CANAL

Figura 4. Canales de comunicación en el CVL: la participación en foros.

En E-LEemos se ofrece también la posibilidad de participar con el autor o autora de la lectura graduada en un chat sincrónico, en el que los lectores pueden dialogar a tiempo real con los escritores planteando sus preguntas para conocerles mejor, comprender de primera mano aspectos de la obra y fomentar las opiniones y la lectura crítica.

**Dolores Soler-Espiauba**  
saluda a los lectores del...

**Mª Ángeles García Collado**  
te invita a participar en el...

Figura 5. Diálogo con la autora y con la dinamizadora como mediadoras.

La difusión en redes sociales de E-LEemos es otra ventaja del club que permite llegar a un gran número de lectores potenciales, además de establecer conexión mediante etiquetas o *hashtags*, y otras formas expresivas multimodales no alfabéticas ni lingüísticas (archivos de audio y también emoticones, *stickers*, memes, entre otras), donde entran en juego habilidades digitales y una semiótica característica de nuestra contemporaneidad.

La experiencia del pilotaje dio paso a la puesta en marcha del CVL E-LEemos en 2022 con una programación de dos títulos que se ofrecieron a los lectores de la red de Centros Cervantes desde la plataforma virtual. La primera lectura graduada fue *Un día en Salamanca*, de Ernesto Rodríguez (Editorial Difusión, nivel A1), que se desarrolló entre el 10 y el 28 de octubre y fue moderada por los Institutos Cervantes de Lyon y de Munich. La segunda lectura graduada fue *Reunión de vecinos* de Lourdes Miquel y Neus Sans (Editorial Difusión, nivel A2), que fue llevada a cabo entre el 7 y el 25 de noviembre de 2022 y moderada desde el Instituto Cervantes de Belgrado.

### ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA 2021 Y 2022 SEGÚN LOS LECTORES

Para valorar la experiencia de los lectores del CVL E-LEemos contamos con datos cuantitativos y cualitativos. Por un lado, se diseñó una encuesta teniendo como objetivo que fuera muy breve y sencilla, dado que en el programa las primeras lecturas eran de nivel A y B1. Se decidió que fuera en español y que pudiera ser respondida por todos los lectores (estudiantes, profesores y bibliotecarios participantes). La encuesta estaba compuesta por ítems de respuesta cerrada siguiendo la escala Likert de 1 a 5, y dos ítems de respuesta abierta. En total, el programa de los años 2020 y 2021 contó con 160 usuarios de los tres clubs E-LEemos, de los cuales cumplimentaron la encuesta final solo nueve usuarios. Esta cifra responde a la propia naturaleza voluntaria de la actividad.

A los datos de la encuesta, se suman, por otro lado, las evidencias obtenidas de la participación en los canales asíncronos del CVL, que proveen datos cualitativos de gran valor para el propósito de mejora continuada del servicio.

Respecto al perfil demográfico, más de la mitad se sitúa entre la franja de 21 a 35 años, siendo un 33% los que pertenecen a la siguiente franja que se extiende hasta los 55 años. Un participante tiene más de 56 años.

En la encuesta se pregunta sobre la percepción de los estudiantes respecto a si sienten que la participación en el CVL influye en su nivel de español. Evidentemente, nuestro punto de partida tenía como hipótesis el impacto positivo de este servicio de lectura social en el proceso de aprendizaje de ELE. Los resultados constatan que casi el 80% reconoce que incide en la mejora de su español o en el de sus estudiantes (ver Figura 6).



**Figura 6.** Disfrutar y aprender como *feedback* a los usuarios.

En la Figura 6 también se aprecia que los estudiantes valoran incluso por encima, el hecho de “disfrutar” de la experiencia, ya que casi el 80% lo valora con la máxima puntuación 5, y el 20% restante lo valora en 4. Ante estos resultados, habría sido interesante determinar en qué aspectos concretos del aprendizaje consideran que mejoran. Si analizamos ambas categorías “disfrutar” vs “aprender”, podríamos lanzar la hipótesis de que la autopercepción del estudiante respecto a su participación en un entorno en red y abierto, le hace sentir que sus habilidades receptoras se potencian, lo cual se suma a que tiene la potestad de decidir a qué *input* acceder y cuándo participar, mejorando así su autoestima (con un intercambio de información signitivo y relevante sustentado en el vacío de información). Este aspecto estaría en el área denominada “empoderamiento de los estudiantes”, una de las 6 áreas que estructuran la competencia digital de los educadores (MEFP, 2022).

Un aspecto en el que teníamos puesto el foco de interés era, precisamente, la valoración de los usuarios sobre los canales de comunicación y la dinamización. Respecto a los canales utilizados (*Spotify*, repositorio de recursos en multiformato, especialmente proponiendo vídeo, y los foros de la plataforma para la interacción directa en asíncrono), casi el 50% los valora con la máxima puntuación. Hay mayor unanimidad en apreciar muy positivamente la dinamización realizada por el tándem profesor y bibliotecario, situándose el 89% en una valoración de 5 y un 11% en 4 (ver Figura 7).

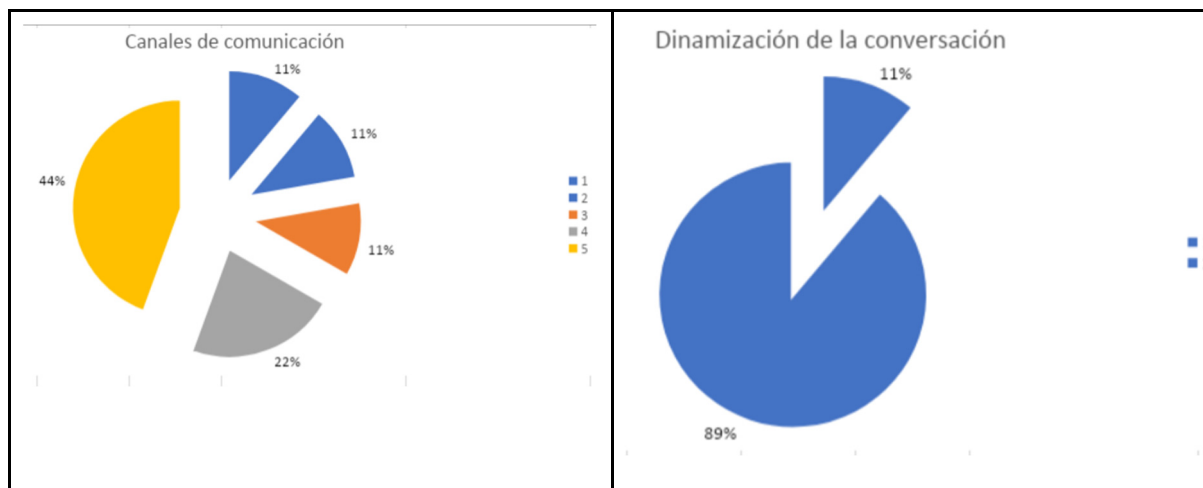


Figura 7. Los lectores aprecian la mediación sobre los canales de comunicación.

Los datos cuantitativos ofrecidos conviene matizarlos con los datos cualitativos. En la encuesta se incluyen dos preguntas abiertas. Una es respecto a lo que a los estudiantes más les gusta de la experiencia lectora, destacando el descubrimiento de aspectos de la cultura de otros países y de diferentes ciudades, junto a la posibilidad de compartir ideas y recursos con otros lectores. Citamos literalmente algunos ejemplos de respuestas:

**¿Qué es lo que más te ha gustado de esta experiencia lectora?**

- “Es una nueva experiencia para mí y me ha gustado mucho. Me gusta saber la cultura de Salamanca y me gustaría también saber las culturas de otras ciudades españolas.”
- “Buena atención y soporte.”
- “El descubrimiento de nuevos aspectos de la cultura mexicana.”
- “Compartir una lectura con estudiantes y la autora.”
- “Compartir ideas con otros amigos.”
- “Es una experiencia lectora breve, sencilla que usa un vocabulario muy simple, eso es muy importante para el aprendizaje del idioma.”
- “Compartir información e impresiones con otros lectores y los interesantes recursos que he descubierto.”

Como podemos comprobar, las respuestas nos ofrecen una información de tipo cualitativo de gran relevancia. Los lectores valoran positivamente el acceso a los contenidos culturales que proporciona esta experiencia de lectura enriquecida, también la participación activa y el compartir puntos de vista con otros participantes.

Además, para comprender mejor el impacto en los estudiantes de español, podemos poner la mirada en el análisis del discurso de los lectores en los foros del CVL, en cuyas interacciones se aprecia el potencial para el desarrollo del inventario “interacción en línea” en el currículo de ELE (Consejo de Europa, 2021). A continuación, se han seleccionado algunos ejemplos asociados a diferentes categorías, siguiendo el sistema de categorización temática de Braun y Clarke:

**Categoría 1: Emoción en la lectura y recursos complementarios**

- (Lector 1 CVL): “Hola! Me interesa sobre Irene piensa que es más barato comprar un billete de avión que alimentarlos. Sus sobrinos son diez, pero comen muchos. Jajaja (risas) verdad?”
- (Profesora CVL): “Exactamente, solo tienen diez años pero comen mucho :D (sonrisa)”
- (Lector 2 CVL): “¡Buenas tardes! Me encanta ese vídeo. Después de ver que quiero viajar pronto. Gracias.”
- (Lector 3 CVL): “Me gustan los episodios divertidos y emocionantes de cada capítulo.”



**Categoría 2:** *El gusto por la lectura: una nueva ventana al redescubrimiento*

- (Lector 1 CVL): “Es un placer ;- ) (sonrisa). Me gustó mucho la lectura. Espero que este trabajo va a ayudarme en mejorar mi español! ¡Hasta pronto!”
- (Lector 2 CVL): “Yo he gustado mucho este libro.”

**Categoría 3:** *Los estudiantes y su día a día: significatividad del aula y la experiencia personal*

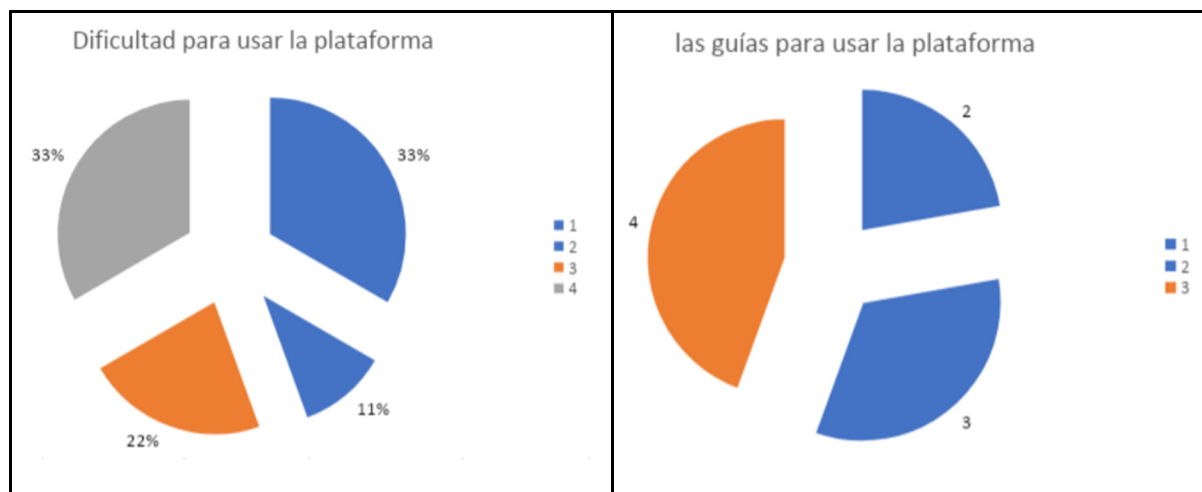
- (Lector CVL): “¡Hola! Sí, tenemos reuniones en nuestro edificio. Normalmente hay una lista con las cosas y los problemas. Ellos sirven para solucionar los problemas de la comunidad. Nosotros votamos en un sistema electrónico de internet.”

**Categoría 4:** *El discurso académico del estudiante: interacción basada en las necesidades digitales instrumentales*

- (Profesora CVL): “Veo que has puesto la foto, pero todavía no has podido poner tu nombre y sigues identificada con tu número de carné de la biblioteca. Debes cambiarlo en el mismo sitio donde has puesto la foto. ¡Ánimo y a seguir disfrutando con la lectura!”
- (Lector CVL): “Buen día! Gracias por decirme qué hacer. Como no entiendo bien, ahora cambio mi nombre de número. Y? mi foto tengo que poner o delete?”

Respecto a la pregunta sobre qué mejorarían del CVL, principalmente se refieren a la usabilidad de la plataforma y a otros canales de comunicación. Por ejemplo, sugieren que el encuentro con el autor en vez de transcurrir en un chat escrito en síncrono, tuviera lugar a través de videoconferencia. Los hábitos y la extensión de los sistemas de videoconferencia durante y después de la pandemia de la COVID-19 demandan claramente la integración de un sistema de estas características en la plataforma del CVL.

En los entornos digitales, el criterio de usabilidad y facilidad para navegar y seguir el itinerario previsto es uno de los factores de éxito. En este caso, se observa bastante dispersión en las respuestas entre usuarios que no han tenido dificultad para navegar por los contenidos propuestos y los que sí han considerado compleja la navegación, valorando el 33% con un 4 sobre 5 (escala Likert) la dificultad que les ha supuesto. La plataforma del CVL está en español. En este sentido, es de destacar la importancia de las guías para el uso de la plataforma y el desarrollo de la competencia instrumental del lector (Figura 7).



**Figura 8.** La competencia digital instrumental.

Apoyando estos resultados, conviene traer a colación las respuestas a la pregunta abierta sobre “¿En qué piensas que se puede mejorar este CVL?”, donde aluden explícitamente a la mejora de la experiencia de usuario.

#### 4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El CVL E-LEemos ha empezado su andadura y el atractivo que representa para estudiantes y profesores se va incrementando paulatinamente a la par que se consolida su programa. En el club piloto del año 2021 se comenzó con una lectura con difusión local (en el propio centro del Instituto Cervantes de Tetuán), llegando a los 21 lectores. En 2022 el programa se cerró con dos lecturas y una difusión digital, alcanzando los 148 lectores. Aunque no es el foco de este artículo, conviene indicar que durante el año 2023 se consolida un programa de cuatro lecturas graduadas, lo cual lleva a incrementar el número de lectores hasta alcanzar la cifra de 306.

Bajo nuestro punto de vista, hay ciertas evidencias que conviene dar relevancia en la discusión de resultados. Una primera es la riqueza de fomentar hábitos lectores en todos los estudiantes. Desde el punto de vista del *Volumen complementario del MCEERL* (Consejo de Europa, 2021), las interacciones que se desarrollan en línea son necesarias para completar el inventario de contenidos y competencias básicas de los estudiantes de lenguas, pasando a ser la interacción en redes un contexto real de expresión comunicativa.

Desde el punto de vista de desarrollo de la plataforma, se alude a la evolución del chat escrito en síncrono con los autores hacia un canal síncrono por videoconferencia. Pero, a pesar de que pudiera parecer un canal más idóneo, bajo nuestro punto de vista conviene ser cauto y esperar a documentar la reacción de los lectores. Por un lado, la posibilidad de conocer al autor de las obras, verlos y escuchar su voz, es una satisfacción. Por otro lado, desde el punto de vista de los lectores de ELE de niveles iniciales, hay que considerar que hay participantes a quienes no les gusta mostrar su imagen en videoconferencias y que prefieren escribir en el chat a hacer la pregunta en voz alta. No olvidemos que el programa propuesto hasta la fecha es para niveles A1, A2 y B1 de español, por lo cual podría suponer un mayor estrés emocional plantear la intervención en voz alta que en el canal escrito actual.

Estamos refiriéndonos constantemente a los estudiantes de ELE, nuestros destinatarios de este servicio. Pero se ha podido constatar también el interés de este tipo de iniciativas para los docentes, por ejemplo, a las que atribuimos, entre otros aspectos, la posibilidad de intercambiar puntos de vista con algunos de los autores de lecturas graduadas habituales del aula de ELE. Cabría reflexionar sobre la posibilidad, si fuera el caso, de contrastar fehacientemente un interés real de los profesionales del sector por ampliar el alcance del proyecto.

Para terminar, entre las futuras líneas de desarrollo, se vislumbra un frente importante en el contexto de transformación digital de la educación. Relacionado con el trabajo que aquí se presenta, sería necesario fomentar la mediación del profesor en el aula o en cualquiera de los contextos de aprendizaje, videoconferencia o híbridos, para dar a conocer este servicio al estudiante y ayudarnos a definir qué tipo de funciones caracterizarían a este mediador: si el mediador tendría simplemente que difundir y dar a conocer el Club virtual de lectura E-LEemos o es necesario que despierte la curiosidad por esta actividad en el aula y haga un seguimiento del ritmo de lectura por capítulos que lleva el club (en relación a la Figura 1). También se podría avanzar en lo conveniente de realizar alguna dinámica en paralelo en el aula presencial o en videoconferencia, complementando la lectura o yuxtaponiéndose. En definitiva, las líneas de desarrollo del Club virtual de lectura E-LEemos tendrían en consideración su compatibilidad con otros clubs de lectura presenciales o en formatos híbridos, interesándonos siempre por saber qué lleva a los lectores a preferir una modalidad de club u otra.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. Sage.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo (Traducción español MEFP e Instituto Cervantes). [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- De la Iglesia Sánchez, Y.; Pérez Rodríguez, L.; & Moreno Mulas, M.A. (2020). Club virtual de lectura del Instituto Cervantes. *Mi biblioteca: La revista del mundo bibliotecario*, 62 (58-65). <https://knowledgesociety.usal.es/system/files/Tecnolog%C3%ADas%20MB%2062.pdf>
- De la Iglesia Sánchez, Y., & Pérez Rodríguez, L. (2023). El Club Virtual de Lectura del Instituto Cervantes: la promoción de la lectura y la escritura desde los clubs de lectura virtuales. *Docta Complutense*, 15. <https://docta.ucm.es/entities/publication/08fc41aa-58f6-42ec-af36-ca835ad48047/full>
- García-Canclini, N. (2015). Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico. *Hacia una antropología de los lectores*. Fundación Telefónica, Ariel, Universidad Autónoma Metropolitana de México (1-38).
- García Collado, M. A. & Quintana Arranz, A. (2013). Tomar la palabra con los libros: club de lectura de Tetuán. Balcón. *Boletín de la Consejería de Educación en Marruecos I* (38-40).
- García Collado, M. A. & Quintana Arranz, A. (2017). Literacidad y recursos para redescubrir la lectura. *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb. La enseñanza del español en el Magreb: oportunidades y retos*. Instituto Cervantes (78-83). <https://bit.ly/40vUuce>
- Juan-Lázaro, O. (2017). Marco para la transformación digital en el aula de ELE (Español). En A. M. Cestero & I. Penadés (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 811-864). Universidad de Alcalá. Servicio de publicaciones. [https://www.researchgate.net/publication/341408203\\_MARCO\\_PARA\\_LA\\_TRANSFORMACION\\_DIGITAL\\_EN\\_EL\\_AULA\\_DE\\_ELE\\_ESPANOL](https://www.researchgate.net/publication/341408203_MARCO_PARA_LA_TRANSFORMACION_DIGITAL_EN_EL_AULA_DE_ELE_ESPANOL)
- Juan-Lázaro, O., & Alejaldre Biel, L. (2020). *Competencias digitales en el aula: Estrategias y modelos de implementación en la enseñanza de idiomas*. En Clave-ELE / UDIMA. <https://bit.ly/375jMGQ>.

- Magro, C. (2015) 'Curar' es subrayar y compartir lo subrayado. 'Curar' es aprender de otros. *Co.labora.red*. <https://carlosmagro.wordpress.com/2015/07/04/curar-es-subrayar-y-compartir-lo-subrayado-curar-es-aprender-de-otros/>
- Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente* (Grupo de Trabajo de Tecnologías del Aprendizaje, GTTA). Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), Ministerio Educación y Formación Profesional y Administraciones educativas de las comunidades autónomas. [https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD\\_GTTA\\_2022.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf)
- Pelletier, K., Robert, J., Muscanell, N., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., Grajek, S., Birdwell, T., Liu, D., Mandernach, J., Moore, A., Porcaro, A., Rutledge, R., & Zimmern, J. (2023). *2023 EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2023/4/2023hrteachinglearning.pdf?la=en&hash=195420BF5A2F09991379CBE68858EF-10D7088AF5>
- Rodríguez, E. (2015). *Un día en Salamanca*. Editorial Difusión.
- Sánchez Cuadrado, A. (2022). *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*. Anaya.
- Sans, N. & Miquel, L. (1994). *Reunión de vecinos*. Editorial Difusión.
- Soler Espiauba, D. (1997). *Taxi a Coyoacán*. Editorial Difusión. Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco: la invención de los libros en el mundo antiguo*. Siruela. Biblioteca de Ensayo.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2. The Digital Competence framework for citizens with new examples of knowledge, skills and attitudes*. European Commission. Joint Research Centre. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/490274>



# EL USO DE LAS HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS

MÓNICA JUNGUITO

*Universidade Católica Portuguesa (CECC/LE@D)*

[monicajunguito@ucp.pt](mailto:monicajunguito@ucp.pt)

ANTONIO CHENOLL

*Universidade Aberta (LE@D/CECC)*

[antonio.chenoll@uab.pt](mailto:antonio.chenoll@uab.pt)

## Resumen

La popularización de las Inteligencias Artificiales Generativas (IAG) supone cambios en varios aspectos de la sociedad, siendo la educación universitaria una de ellas. A fin de conocer la percepción de los alumnos universitarios acerca del impacto que las IAG podrán tener en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, su experiencia con el uso de estas y el grado de satisfacción con respecto a las respuestas obtenidas y a la inclusión de herramientas como ChatGPT en el aula, se llevó a cabo una investigación de enfoque mixto con 86 alumnos de *Língua Espanhola II y IV* de la *Faculdade de Ciências Humanas* de la *Universidade Católica Portuguesa*, en Lisboa.

En este artículo se presentan los resultados y conclusiones del estudio, cuyos datos fueron recopilados a través de 2 encuestas anónimas y voluntarias.

## 1. INTRODUCCIÓN

La proliferación de las herramientas de Inteligencia Artificial generativa (en adelante IAG) supone cambios en varios campos de la sociedad, incluyendo la educación ya sea online, ya sea presencial. Su introducción en el aula ha generado un debate sobre su efectividad, influencia en la autonomía del alumno, su potencial para mejorar la calidad de la enseñanza y, también, sobre el impacto que podrá tener en la función docente (García, Alor y Cisneros, 2023)

En este contexto, el presente trabajo se centra en explorar la experiencia de estudiantes universitarios con el uso de herramientas de IAG, con particular enfoque en ChatGPT. Este análisis es fundamental ya que, con la integración de las IAG en el aula, se hace imprescindible comprender cómo perciben y cómo utilizan estas herramientas los propios estudiantes para que los profesores puedan, a partir de ahí, reflexionar sobre su rol docente y evaluar la necesidad de adaptación a la realidad actual.

Considerando lo anterior, se definieron para este estudio las siguientes preguntas de investigación: i) ¿Qué impacto puede tener el uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, desde la perspectiva de los alumnos?, ii) ¿En qué grado los estudiantes universitarios utilizan la IAG en su proceso de aprendizaje? y iii) ¿Cómo valoran los estudiantes la utilidad del uso de herramientas como ChatGPT en la clase de español como lengua extranjera?

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, se llevó a cabo un estudio de enfoque mixto a fin de recoger datos cualitativos y cuantitativos, a través de dos encuestas realizadas a los estudiantes que participaron en el estudio. Se indagó sobre su experiencia previa con herramientas de IAG, su percepción del impacto en la educación en entorno universitario, las ventajas y desventajas que perciben, los desafíos o dificultades en el uso de esta tecnología y, por último, su nivel de satisfacción con respecto al uso y a las respuestas obtenidas.

La muestra de este estudio incluye 86 informantes universitarios participantes como alumnos de las asignaturas de *Língua Espanhola II y IV* de la licenciatura en *Comunicação Social e Cultural* de la *Faculdade de Ciências Humanas* de la *Universidade Católica Portuguesa*, en Lisboa.

Este estudio pretende contribuir a la comprensión de cómo los estudiantes valoran y utilizan las herramientas de IAG en contexto académico, proporcionando información que puede servir como punto de partida para futuras investigaciones en esta área.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

Desde noviembre de 2022, tras el lanzamiento al mercado de la herramienta de IAG ChatGPT, en su versión GPT-3.5, mucho se ha debatido sobre el impacto que tendrá en diversos sectores del mundo, incluyendo la educación y, en el contexto que nos preocupa como en entorno universitario y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Esta herramienta, desarrollada por OpenAI, al igual que las demás herramientas de IAG, es capaz de desarrollar contenido nuevo y original (Sabzalieva, E. y Valentini, A., 2023, p. 5), usando un lenguaje que parece humano (Shaji George *et al.*, 2023, p. 11). A diferencia de la inteligencia artificial convencional, la IAG se centra en la creatividad y la capacidad de producir contenido, ya sea en formato de texto (como ChatGPT o BERT), imágenes (como DALL.E o Midjourney), música (como Loudly o MusicGen), entre otros.

ChatGPT (en su versión 3.5) es una de las herramientas GPT (“Generative Pre-trained Transformer”), en este caso particular permite que los usuarios interactúen con un modelo de lenguaje altamente sofisticado y generativo de forma libre y gratuita. Esta herramienta, a diferencia de otras que se han lanzado posteriormente, no está conectada a internet (Mollick y Mollick, 2023, p. 3) y la información de la que dispone es anterior a 2021. La liberación de manera libre y gratuita, aunado a la popularización entre los no expertos en el área, ha facilitado mucho su inclusión en el aula y ha hecho que la posibilidad de utilizar la IAG en el proceso de enseñanza y de aprendizaje pase de ser una mera teoría a ser la realidad, como refieren Mollick y Mollick (2022, p. 2).

Una de las promesas más destacadas de la IAG y, en particular, de ChatGPT en la educación es su alegada capacidad para personalizar el proceso de aprendizaje. Esto significa que los estudiantes pueden recibir inúmeras tareas y ejercicios (Mollick y Mollick, 2022, p. 3), así como retroalimentación específicamente diseñados para sus necesidades y niveles de competencia (Shaji George *et al.*, 2023, p. 15), lo que podría mejorar significativamente la eficacia del aprendizaje, pues tanto los profesores como los alumnos pueden fácilmente verificar qué conocimientos han sido ya asimilados y cuáles generan algún tipo de incertidumbre (Mollick y Mollick, 2023, p. 16).

A pesar de las prometedoras oportunidades que ofrece ChatGPT en la enseñanza de lenguas extranjeras, también surgen desafíos y cuestiones éticas que los profesores y las instituciones educativas deben tener en cuenta a fin de establecer estrategias que ayuden a atenuar sus efectos. Con respecto a las cuestiones éticas, es oportuno destacar la preocupación creciente en lo que se refiere a la recopilación y tratamiento de datos (Boulay, 2022, 8; Comisión Europea, 2020, p. 14), la dependencia excesiva de la tecnología y la calidad de la retroalimentación proporcionada por la IAG en comparación con las de un profesor. Con respecto a los desafíos, entre los más destacados se encuentran la posibilidad de fraude por parte de los estudiantes (Mollick y Mollick, 2023, p. 2) y el impacto sobre el pensamiento crítico de los mismos. Además, es esencial considerar cómo la IAG continuará evolucionando y transformando la educación superior en el futuro, lo que requerirá una adaptación constante por parte de las instituciones educativas y los docentes.

Es importante señalar que no existen hasta la fecha, trabajos profundos y cuantitativamente relevantes sobre el impacto en el proceso de aprendizaje en que se pueda comprobar el uso real que los alumnos hacen de esta u otras herramientas de Inteligencia Artificial. De la misma manera, los trabajos publicados sobre el impacto de la Inteligencia Artificial en la educación son tan recientes y parten de una perspectiva tan innovadora que muchas veces resulta complicado entrelazar trabajos que no supongan una preceptiva sesgada de lo que implicará para el futuro de la educación la proliferación de las IAG.

En este contexto, se presenta a continuación un estudio realizado en el ámbito de las asignaturas *Língua Espanhola II y IV* en la *Faculdade de Ciências Humanas* de la *Universidade Católica Portuguesa*, en Lisboa, sobre la percepción de los alumnos universitarios sobre el impacto de las IAG, como ChatGPT, en su experiencia académica y, además, sobre la valoración que le dan a su uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. A través de una metodología que combina enfoques cuantitativos y cualitativos, se busca obtener una comprensión integral de cómo esta herramienta afecta la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y cómo podría integrarse de manera efectiva en el aula de lenguas.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. Caracterización metodológica:

Con el propósito de dar respuesta a las preguntas de investigación, se llevó a cabo un estudio de enfoque mixto o ecléctico (Madrid, 2021, p. 17) a fin de obtener datos cualitativos y cuantitativos sobre: i) la experiencia de los alumnos con el uso de herramientas de IAG, particularmente, con ChatGPT; ii) la experiencia de uso previa en el contexto universitario, motivado por profesores de otras asignaturas; iii) su grado de satisfacción con respecto a la interacción con la IAG; iv) el nivel de satisfacción de la inclusión de esta herramienta en el aula y v) su opinión acerca del impacto en la educación universitaria.

Este estudio se implementó en 4 fases: una encuesta inicial, 2 intervenciones didácticas y una encuesta final.

Ambas encuestas, de preguntas abiertas y cerradas, fueron respondidas anónima y voluntariamente por 86 informantes de *Língua Espanhola II y IV* de las licenciaturas en *Comunicação Social e Cultural* y *Linguas*

*Estrangeiras Aplicadas*, de la Faculdade de Ciências Humanas de la Universidade Católica Portuguesa, en Lisboa. Los encuestados autorizaron la recolección y tratamiento de los datos a través de un consentimiento informado que integraba la encuesta. Ambas encuestas fueron realizadas en la plataforma Qualtrics, distribuidas mediante un enlace anónimo disponible en el Moodle de la clase.

### 3.2. Estructura del proyecto

Con la encuesta inicial, se pretendió obtener datos referentes al perfil demográfico de los participantes y, particularmente, datos sobre su experiencia con el uso de las herramientas de IAG y sobre el impacto que consideran que tendrá en la enseñanza universitaria.

Tras el análisis de los datos recogidos en la primera encuesta y constatar que un 68,97% de los alumnos encuestados afirmó haber usado poco las herramientas de IAG (39,74%) o no haberlas usado nunca (19,23%), se decidió que en la primera intervención didáctica con recurso a la herramienta de IAG ChatGPT, se haría una breve introducción sobre su uso y se le daría a cada grupo de trabajo el *prompt*<sup>1</sup> que debería utilizar (previamente definido y probado por los investigadores). Así, en abril de 2023, en la sesión dedicada a la revisión de contenidos previa al segundo examen parcial de la asignatura, se dividió cada clase en 5 grupos y se realizó la intervención en 3 fases: inicialmente, a cada grupo se le asignó un *prompt* y se les pidió que publicaran las respuestas obtenidas en un documento de *GoogleDocs*, compartido y con acceso para todos a través de un enlace disponible en el Moodle de la asignatura. Concluido el tiempo establecido, se atribuyó a cada grupo la tarea de completar, corregir o responder a los ejercicios publicados por otro grupo y, posteriormente, se procedió a la corrección grupal con el profesor y a la aclaratoria de dudas.

En mayo de 2023, antes de la realización del último examen parcial del semestre, tuvo lugar la segunda intervención didáctica. Considerando que los alumnos habían utilizado previamente la herramienta ChatGPT bajo la supervisión de los investigadores y que no había habido ningún inconveniente en su utilización, se decidió hacer uso de ChatGPT en dos formas diferentes: i) obtener respuestas de ChatGPT a partir de un *prompt* y ii) entregarle a ChatGPT ejercicios hechos por los alumnos y solicitar su corrección. Cada clase fue dividida en grupos. A la mitad de los grupos se les asignó un *prompt* (diferente para cada grupo) y se les pidió que copiaran las respuestas de ChatGPT en un documento compartido de *GoogleDocs* y que, posteriormente, verificaran si las respuestas estaban correctas y sugirieran correcciones o alternativas. A la otra mitad de la clase, se le pidió un trabajo inverso: debían construir oraciones siguiendo las estructuras gramaticales indicadas y, posteriormente, debían usar ChatGPT para hacer la corrección con un *prompt* creado por los propios alumnos. Las respuestas de todos los grupos fueron publicadas en un documento compartido de *GoogleDocs* y corregidas entre todos, bajo la supervisión de los investigadores.

Finalmente, tras la conclusión de la segunda intervención didáctica, los alumnos respondieron a una encuesta final a través de la cual se recogieron datos referentes a la valoración de la experiencia del uso del ChatGPT en el aula, el grado de satisfacción con respecto a la inclusión de la IAG en la clase de *Língua Espanhola* y a la precisión de las respuestas obtenidas.

A pesar de que ambas encuestas se realizaron en el ámbito de las clases de lengua extranjera, se decidió que las mismas serían hechas en lengua portuguesa, por ser la lengua materna de los informantes, lo que facilita la comprensión de las preguntas y la redacción de las respuestas, pues permite que los estudiantes se centren en la información que quieren transmitir y no en la corrección gramatical o léxica en lengua española.

### 3.3. Muestra y muestreo

En este estudio se empleó un muestreo no probabilístico (Otzen y Manterola, 2017, p. 228). Con respecto a la muestra, se trató de una muestra por conveniencia debido a que la selección de los participantes se basó exclusivamente en la disponibilidad de grupos con los que los investigadores mantenían relación directa (Cohen et al., 2007, p. 113; Otzen y Manterola, 2017, p. 230). Concretamente, la muestra estuvo compuesta por estudiantes que formaban parte de los grupos a los que los investigadores impartían clases, por lo que esta elección se basó en la accesibilidad a los grupos mencionados, lo que fue fundamental para la viabilidad del estudio. Esta selección estratégica de participantes permitió que el estudio se centrara en un grupo específico de estudiantes que se encontraban dentro del ámbito de estudio de los investigadores, facilitando así la recopilación de datos significativos sobre el uso de la inteligencia artificial generativa en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La muestra final constó de un total de 86 alumnos de las asignaturas *Língua Espanhola I y IV* del grado de *Comunicação Social e Cultural* de la *Universidade Católica Portuguesa*, en Lisboa.

A continuación, se procederá al análisis de los datos recogidos en la encuesta inicial y en la final.

## 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta sección se presentan y analizan los datos cualitativos y cuantitativos de este estudio sobre el uso de las IAG en contexto universitario, desde la perspectiva de los estudiantes. Como se ha referido anteriormente, se

<sup>1</sup> Se entiende como las instrucciones que se le dan a un programa para que ejecute la acción.

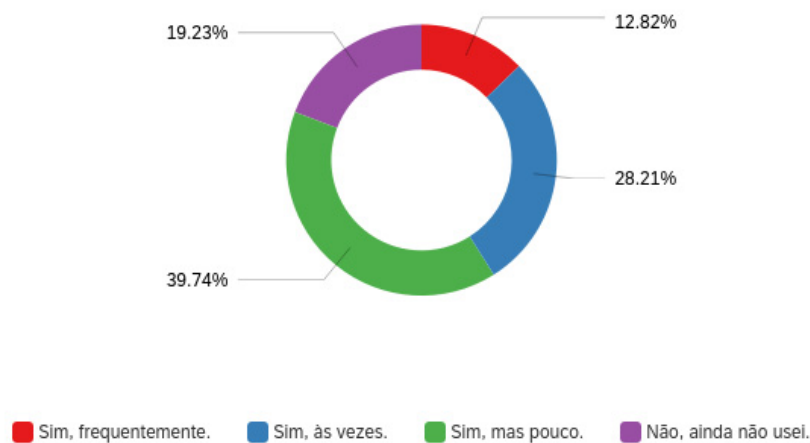
llevó a cabo una encuesta inicial con el objetivo de recoger datos sobre el perfil demográfico de los participantes y, al mismo tiempo, conocer mejor la percepción y la adopción de las IAG por parte de estos. Posteriormente, tras la realización de dos intervenciones didácticas, se realizó una segunda encuesta cuya finalidad fue indagar sobre la valoración y el grado de satisfacción de los estudiantes tras el uso de ChatGPT en el aula.

#### 4.1. Encuesta inicial

La encuesta inicial se centró en explorar el grado de familiaridad de los participantes con las IAG y la valoración sobre las posibles ventajas y desventajas asociadas con la implementación de estas tecnologías en el aula, en entorno universitario. Los resultados obtenidos sirvieron como punto de partida para conocer mejor la realidad del momento, así como evaluar y reajustar las actividades planificadas en el ámbito de esta investigación.

Fue realizada en la plataforma Qualtrics y se distribuyó a través de un enlace publicado en Moodle, a la que respondieron anónima y voluntariamente 91 informantes de los referidos grados.

Tras formular algunas preguntas que visaban la obtención de informaciones referentes al perfil demográfico de los estudiantes, se empezó por indagar sobre la experiencia de los participantes con el uso de las IAG, en términos generales y no específicamente para fines académicos (Figura 1). El 39,74% admitió haberlas usado, aunque poco, mientras que el 28,21% afirmó usarlas ocasionalmente. El 19,23% manifestó no haberlas usado nunca, mientras que el 12,82% admitió usarlas frecuentemente.



**Figura 1.** Experiencia con el uso de herramientas de IAG

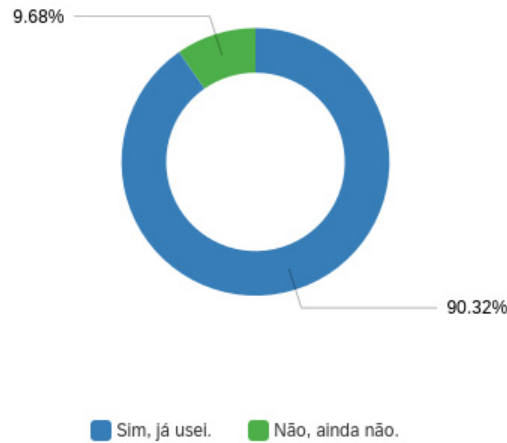
Como se observa en el Gráfico 2, de los alumnos que afirmaron haber utilizado alguna vez una herramienta de IAG (80,77%), el 96,77% refirió haber usado ChatGPT, el 6,45% CopyAI, el 1,61% Dall.E, el 1,61% Chatsonic y el 3,23% escogió la opción “otra”, indicando Snapchat como herramienta de IAG. Ninguno de los encuestados afirmó haber utilizado la herramienta Cogram. De estos resultados, se evidencia que de las herramientas de IAG que existen en la actualidad, es ChatGPT la más utilizada por los estudiantes.



**Figura 2.** Herramientas de IAG

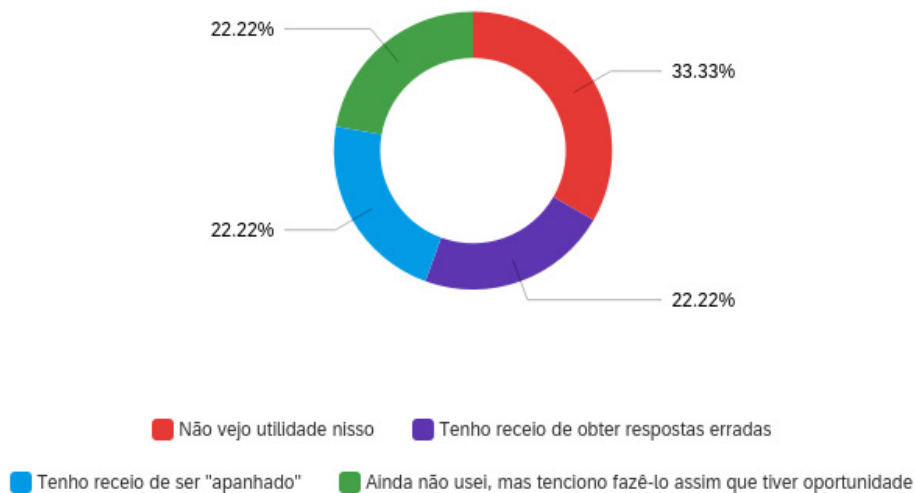


Si bien a través de la pregunta anterior se pudo identificar, en términos generales, la proporción de estudiantes que habían tenido experiencia previa con el uso de herramientas de IAG y cuáles son las más utilizadas, resultaba indispensable para esta investigación conocer sobre su uso en el ámbito de sus estudios universitarios. Así, se les preguntó si habían utilizado ya alguna herramienta de IAG en alguna actividad relacionada con sus estudios universitarios, a lo que el 90,32% de los encuestados respondió afirmativamente, mientras que el 9,68% negó su uso para fines académicos (Figura 3).



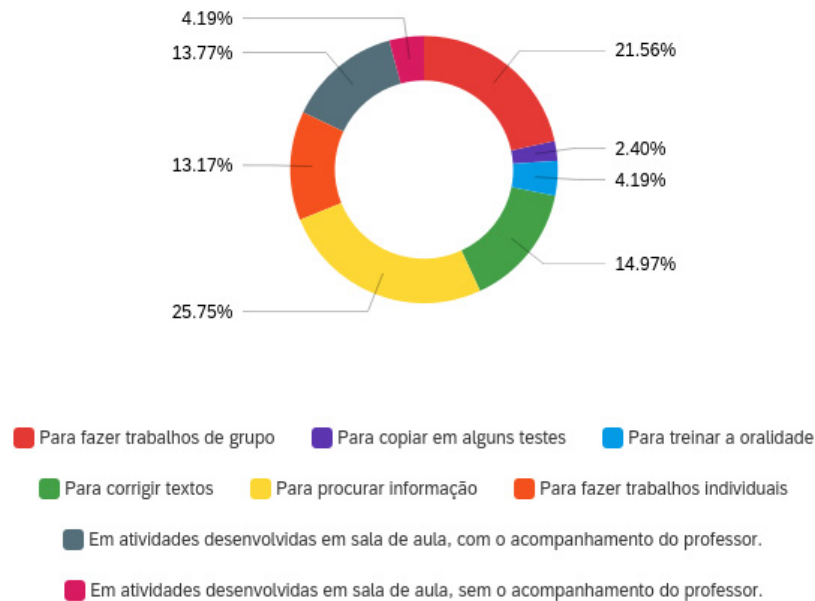
**Figura 3.** Experiencia con el uso de IAG en contexto universitario

Por un lado, se intentó averiguar sobre los motivos por los que el 9,68% de los alumnos no habían utilizado ninguna herramienta de IAG en alguna actividad relacionada con sus estudios. Como se observa en el Gráfico 4, el 31,33% respondió no ver utilidad en su uso, el 22,22% manifestó tener miedo a ser descubierto por el profesor, en la misma proporción teme obtener respuestas erradas y, también en el mismo número afirmó no haberlo usado hasta ese momento, pero tener la intención de hacerlo en breve.



**Figura 4.** Razones del no uso de herramientas de IAG

Por otro lado, con respecto a los alumnos que afirmaron haber utilizado alguna herramienta de IAG en el ámbito académico, se procuró saber con qué propósito las usaban. El 33,81% indicó que la usaba para buscar información; el 21,58% para hacer trabajos en grupo; el 16,55% para corregir trabajos en grupo y el 15,11% para hacer trabajos individuales. A su vez, el 5,04% admitió utilizarlas en actividades en el aula con la orientación del profesor; el 5,04% en actividades en el aula sin la orientación del profesor; el 2,16% para desarrollar sus competencias de expresión oral y el 0,72% para copiar en algunos exámenes (Figura 5).



**Gráfico 5.** Usos de las IAG en el entorno universitario

En lo que se refiere al 0,72% que afirmó haber utilizado alguna vez una herramienta de IAG para copiar en los exámenes, cabe destacar que las evaluaciones que son realizadas en formato digital en la *Universidade Católica Portuguesa*, en Lisboa, exigen el uso de herramientas que imposibilitan el acceso a otros sitios de internet. Es por ello por lo que, a partir de estos resultados no se pueden extraer conclusiones sobre el motivo por el que un porcentaje tan bajo de alumnos afirmó usarlas para copiar. Es decir, no es posible saber si no recurren a esta herramienta durante los exámenes por imposibilidad de acceso, por motivos éticos, por miedo a ser descubiertos o por considerar que no es necesario.

Por último, se quiso saber sobre la percepción de los alumnos acerca del impacto que tendrá el uso de las IAG en la enseñanza universitaria. Como se constata en el Gráfico 6, el 42,86% considera que será una ventaja, mientras que el 51,43% no tiene todavía una opinión formada y el 5,71% las considera una desventaja.

Entre las opiniones de los encuestados que consideran que las IAG son una ventaja, se destacan las siguientes:

- (1) Assim como uma escavadora facilita o trabalho nas obras, o chatgpt facilita o trabalho de busca e correção das pessoas, uma ferramenta deve estar sempre disponível, a única questão é como é utilizada e isso é responsabilidade de cada um.
- (2) Pode poupar aos estudantes umas quantas horas de estudo. No entanto, para escrever ensaios e investigação académica acho que não deve ser usado.
- (3) Se for bem utilizado pode ter uma função semelhante ao Google mas mais eficiente.
- (4) Será uma vantagem, dentro dos limites, pois com muitos trabalhos da faculdade para fazer, o uso da IA, para além de poupar tempo, permite aos alunos ter uma ideia objetiva e direta do que se pretende e a partir daí gerar o assunto com as suas próprias palavras.
- (5) Sería más fácil para que los profesores creen planes para sus clases con herramientas como ChatGPT, es mucho más rápido y significa que el profesor puede pasar más tiempo en otros aspectos de enseñanza.

Entre los argumentos que justifican el porqué de no tener una opinión formada, están:

- (1) Ainda é demasiado cedo para prever se irá ser vantajoso.
- (2) Depende do uso dado.
- (3) Penso que a IA tem, por um lado, as suas vantagens e, por outro lado, as suas desvantagens.
- (4) Pode ser bom, mas podemos começar a depender muito destas ferramentas.
- (5) (...) consigo ver tanto vantagens como desvantagens, dependendo sempre do sentido de ética de cada pessoa.

Los encuestados que consideran que el uso de las IAG en el contexto universitario puede ser una desventaja destacan:

- (1) Acho que pode ser uma desvantagem na medida em que os alunos deixam de pensar pelas suas próprias cabeças e pesquisar várias fontes, para confiar na resposta de uma plataforma de IA.
- (2) Aunque la IA puede permitir eliminar dudas (sic), creo que es malo usarlo porque podemos volvernos dependientes y perder la habilidad de pensar por nosotros mismos.
- (3) Eu penso que será mais uma desvantagem do que uma vantagem, pois os alunos terão cada vez mais a tendência de deixar que as IA façam o trabalho por si.
- (4) Devia ser regulado pois está a fazer com que muitas pessoas (mais no ensino básico e secundário) se tornem preguiçosas.

De estos primeros resultados se puede concluir, por un lado, que de los encuestados que afirman haber utilizado alguna herramienta de IAG en actividades relacionadas con sus estudios universitarios (90,32%), el 96,77% ha usado ChatGPT alguna vez. Según los datos obtenidos, existe una diferencia porcentual de 90,32 al comparar el uso de ChatGPT con otras IAG.

Por el otro, es importante destacar que un pequeño porcentaje de estudiantes (9,68%) afirmó no haber utilizado IAG en el entorno académico. Algunos de los motivos señalados incluyen la percepción de falta de utilidad (33,33%), el miedo a ser descubiertos por los profesores (22,22%) y el temor a obtener respuestas incorrectas (22,22%).

Con respecto a la percepción que tienen los estudiantes sobre el impacto que tendrán las IAG en la enseñanza universitaria, alrededor del 42,86% considera que las IAG serán una ventaja, destacando su capacidad para facilitar la búsqueda de información y el ahorro de tiempo. Sin embargo, el 5,71% considera que serán una desventaja, argumentando que pueden llevar a la dependencia y a la disminución del pensamiento crítico.

#### 4.2. 3.2. Encuesta final

Después de la encuesta inicial, fueron implementadas 2 intervenciones didácticas, con un espacio temporal de un mes entre la primera y la segunda intervención, en las que los estudiantes hicieron uso de la herramienta ChatGPT en actividades preparatorias para dos exámenes intercalares, en mayo y junio, respectivamente.

Tras concluir la segunda intervención, se solicitó a los estudiantes que respondieran a una encuesta final a través de la cual se pretendía obtener datos cualitativos y cuantitativos sobre: i) la valoración que le dan al uso de ChatGPT en la clase de *Língua Espanhola*; ii) el grado de satisfacción con respecto a la precisión y calidad de las respuestas obtenidas y, por último, iii) la utilidad que consideran que tiene el uso de ChatGPT en la clase de ELE. Esta encuesta final fue respondida de manera válida por 86 alumnos, habiendo participado todos en al menos una de las intervenciones didácticas en las que se implementó el uso de ChatGPT.

Al indagar acerca de la percepción de los estudiantes con respecto a la utilidad de ChatGPT en las clases de español, como se observa en el Gráfico 6, el 53,03% de los encuestados lo considera “útil”, mientras que el 21,21% lo califica como “más o menos útil”. El 15,15% lo evalúa como “muy útil”, mientras que el 9,09% lo considera “poco útil” y el 1,52% “nada útil”.

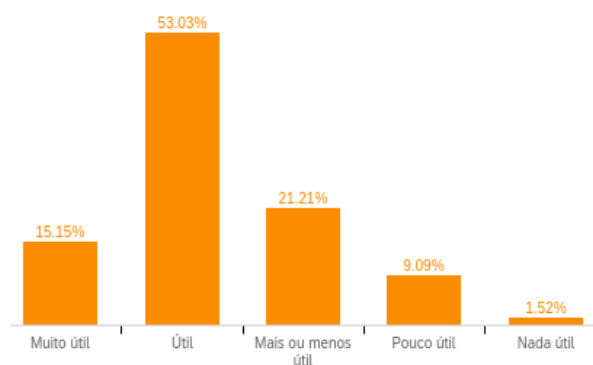


Figura 6. Utilidad de ChatGPT en el aula

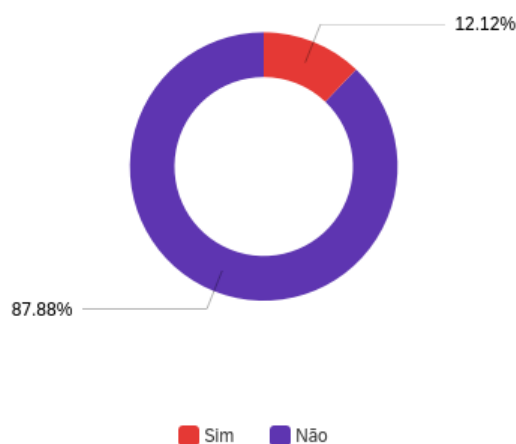
Los estudiantes que lo consideran “muy útil” o “útil” proporcionaron los siguientes argumentos:

- (1) A chatGPT sugeriu soluções e pormenores a melhorar nas frases escritas em aula e por isso mostrou-se uma ferramenta útil para melhorar o estilo e erros gramaticais frásicos.
- (2) Deu para fazer exemplos de exercícios, corrigi los funciona como uma ajuda para o estudo.
- (3) Acrescenta uma certa dinâmica à aula.
- (4) Ajudou a corrigir as respostas e a percebermos melhor o contexto.
- (5) A ChatGPT realizou os exercícios de forma rápida e eficiente.
- (6) É bastante prático para criar novos exercícios.

Entre los comentarios de los alumnos que consideran el uso de ChatGPT como “poco útil” o “nada útil” se encuentran:

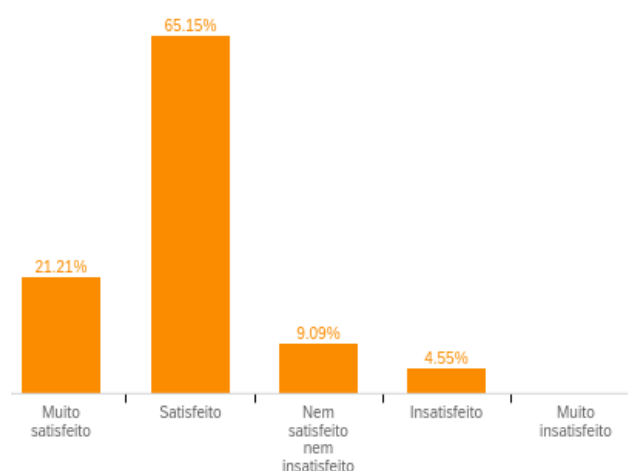
- (1) Foi interessante ver as respostas, mas não acho que seja algo necessário na aula já que temos o professor que não dá respostas com justificações do porquê de ser assim e não de outra maneira.
- (2) Considero útil, mas as vezes apresenta alguns erros e é necessário termos atenção.
- (3) Facilitou a correção, mas não era nada que não pudesse ser feito com um pouco mais de tempo.
- (4) Es útil para hacer trabajo más fácil pero no obliga a pensar.

Como se observa en el Gráfico 7, al preguntarles acerca de si habían enfrentado alguna dificultad al usar ChatGPT, el 87,88% indicó no haber tenido dificultades, en contraste con el 12,12% que respondió afirmativamente. Al analizar las observaciones proporcionadas por los encuestados que manifestaron haber tenido alguna dificultad, se constató que estas se relacionaban principalmente con la formulación de los *prompt*. Cabe destacar que, como se describió anteriormente, en la segunda fase de intervención, a una parte de los grupos no les fue dado el *prompt* que debían utilizar, solamente recibieron pautas por parte del profesor sobre la tarea a realizar.



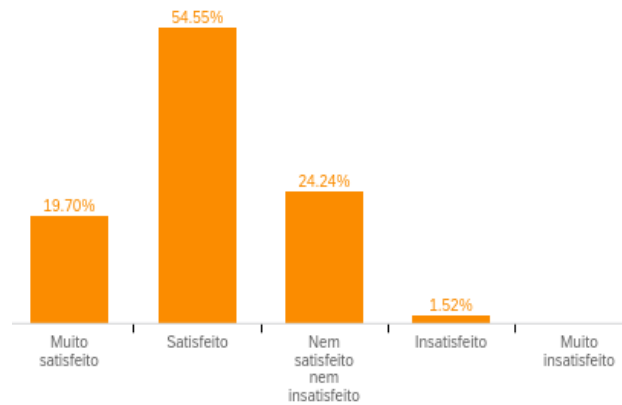
**Figura 7.1** Dificultades en el uso de ChatGPT

Con respecto al grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a la calidad y precisión de las respuestas proporcionadas por ChatGPT, se observó que el 65,15% indicó sentirse “satisfecho”, el 21,21% manifestó estar “muy satisfecho”, el 9,09% seleccionó la opción “ni satisfecho ni insatisfecho” y el 4,55% afirmó estar “poco satisfecho”. Ninguno de los encuestados refirió estar “nada satisfecho” (Figura 8).



**Figura 8.** Calidad y precisión de las respuestas de ChatGPT

Por último, se quiso saber en qué medida los participantes se sintieron satisfechos con la inclusión de ChatGPT en el aula de lengua extranjera (Figura 9), ante lo que el 54,55% manifestó estar “satisfecho”, el 19,70% “muy satisfecho”, el 24,24% “ni satisfecho ni insatisfecho” y el 1,52% “insatisfecho”. Ninguno de los encuestados seleccionó la opción “muy insatisfecho”.



**Figura 9.** Grado de satisfacción por la inclusión de ChatGPT en el aula.

Así, con base en los resultados obtenidos en la encuesta final, se puede concluir que, en términos generales, existe una percepción positiva acerca del uso de ChatGPT en el aula de lengua extranjera, pues un 53,03% lo considera “útil”, mientras que un porcentaje significativo (15,15%) lo califica como “muy útil”.

Con respecto al grado de satisfacción de las respuestas obtenidas, parece que ChatGPT ha cumplido en gran medida con las expectativas de los estudiantes, pues el 65,15% afirmó estar “satisfecho” y el 21,21% se muestra “muy satisfecho” en cuanto a la calidad de las respuestas.

Sin embargo, a pesar de que la mayoría (87,88%) afirmó no haber enfrentado dificultades al usar ChatGPT, el 12,12% de los estudiantes encuestados afirmó haber tenido dificultades al usar la herramienta de IAG, reportando inconvenientes relacionados con la formulación de los *prompt*. Lo que llama a la reflexión sobre la necesidad de instruir mejor a los alumnos sobre la formulación de *prompt* adecuados a las tareas definidas.

Por último, se verifica que los estudiantes tienen una percepción positiva del uso de ChatGPT en el aula, pues el 54,55% de los encuestados afirma sentirse “satisfecho” y el 19,70% se muestra “muy satisfecho”.

## 5. CONCLUSIONES

Se realizó una investigación sobre el uso de las IAG en la educación superior, desde la perspectiva de los estudiantes. A fin de obtener datos cualitativos y cuantitativos que permitieran dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas, se implementaron 2 encuestas, una al inicio del estudio y otra al final.

Se verificó que, en el contexto académico, la mayoría de los encuestados había usado herramientas de IAG (90,32%), frente a un 9,68% que afirmó no haberlo usado nunca en este contexto. Al indagarse sobre las razones por detrás de la falta de uso, se observó que entre las razones principales se encontraba la percepción de falta de utilidad (33,33%) y el miedo a ser descubiertos por los profesores (22,22%).

En cuanto al impacto de las IAG en la educación universitaria, hubo opiniones variadas entre los estudiantes. Un 42,86% considera que será una ventaja, mientras un 5,71% lo considera una desventaja. Sin embargo, un porcentaje significativo de los encuestados (51,43%) afirma no tener una opinión formada sobre el impacto de las IAG. Entre los que consideran que será una ventaja, destacan que facilitará la búsqueda de información y ahorrará tiempo, mientras que los que la consideran una desventaja expresaron preocupación por la dependencia y la pérdida del pensamiento crítico.

La encuesta final reveló que la mayoría de los estudiantes (66,18%) encontraron útil o muy útil el uso de ChatGPT en el aula de lengua extranjera. También estuvieron satisfechos con la calidad y precisión de las respuestas proporcionadas por la herramienta. Sin embargo, un pequeño porcentaje (12,12%) de estudiantes enfrentó dificultades relacionadas con la formulación de los *prompt*.

A partir de las conclusiones de esta investigación, se espera poder establecer comparaciones entre el estado actual y el futuro a medio plazo con respecto a la percepción del impacto de las IAG en la enseñanza superior, el grado de satisfacción en cuanto a su uso en el aula y a las respuestas obtenidas y, además, acerca de la extensión del uso de las IAG por estudiantes universitarios.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Boulay, B. (2023). Inteligência artificial na educação e ética. *RE@D – Revista de Educação a Distância e eLearning*. 6 (1).
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Routledge/Taylor y Francis Group.
- Comisión Europea (2020). *Libro Blanco sobre la inteligencia artificial: un enfoque europeo orientado a la excelencia y la confianza*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- García Cuevas, J. P.; Alor Dávila, L. B.; Cisneros del Toro, Y. G. (2023). Percepción de los tutores virtuales sobre el impacto de la inteligencia artificial en la educación universitaria. *Company Games & Business Simulation Academic Journal*, 3(1), 49-58.
- Madrid, D. (2021). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En García Sánchez, M. y Salaberri, M. (eds.) *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, pp. 11-45.
- Mollick, E. y Mollick, L. (2022). New models of learning enabled by AI chatbots: Three methods and assignments. SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4300783>
- Mollick, E. y Mollick, L. (2023). Using AI to implement effective teaching strategies in classroom: Five strategies, including prompts. *The Wharton School Research Paper*.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Sabzalieva, E. y Valentini, A. (2023). ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido. UNESCO; 2023.
- Shaji George, A. y Hovan George, A. (2023). A Review of ChatGPT AI's Impact on Several Business Sectors. *Partners Universal International Innovation Journal*, 1(1), 9-23.

# EVOLUCIÓN DE LA EVALUACIÓN DE L2: ESCENARIOS ELECTRÓNICOS E IA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

ADRIANA MERINO  
*Princeton University (Estados Unidos)*  
[amerino@princeton.edu](mailto:amerino@princeton.edu)

## Resumen

Este capítulo explora el potencial de la Inteligencia Artificial (IA) para mejorar la evaluación de idiomas a través de escenarios simulados que abordan de modo integral los modos de comunicación interpretativo, interpersonal y presentacional. Se centra en la evaluación formativa, donde los estudiantes demuestran habilidades en contextos prácticos, apoyados por chatbots, avatares y tecnología adaptativa para evaluar competencias lingüístico-comunicativas en un entorno seguro.

El estudio<sup>1</sup>, aún en proceso de desarrollo, tiene como objetivo evaluar la eficacia de la IA en la evaluación formativa de estudiantes de segundas lenguas (L2), su adaptabilidad en diversos escenarios, comparar su rendimiento con evaluadores humanos, así como entender cómo los estudiantes perciben sus logros y objetivos en relación con este método de evaluación.

## 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa ha sido tradicionalmente considerada como una herramienta de medición para determinar la eficacia y la competencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en el contexto de la Educación Superior, y particularmente en la adquisición de un segundo idioma, la evaluación se transforma en un instrumento de valoración que no solo mide, sino que también influye sobre las capacidades, percepciones y roles de los estudiantes como aprendices del idioma (Black & William 1998).

En las últimas décadas, el campo de la evaluación para el aprendizaje ha experimentado una transformación significativa debido a la incursión de las tecnologías de la información y comunicación. Las prácticas tradicionales están cediendo espacio a herramientas y enfoques innovadores que buscan responder eficazmente a las necesidades cambiantes del siglo XXI.

En este marco de cambio constante, las plataformas digitales y, de manera más reciente, la Inteligencia Artificial (IA), han emergido como protagonistas en el rediseño de la evaluación de la competencia lingüístico-comunicativa y pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras (L2). Este capítulo ofrece una visión hacia el futuro, revisando las tendencias de la evaluación de los últimos años y buscando establecer un panorama actualizado para orientar futuras investigaciones y prácticas en el ámbito de la evaluación de lenguas extranjeras en el marco digital y de la IA.

## 2. EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA EVALUACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE

### 2.1. Definiciones

Dada la utilización de diversas nomenclaturas a los diseños de evaluación emergentes, es esencial una clarificación terminológica. En primer lugar, defino lo que se entiende por evaluación formativa y la evaluación orientada al aprendizaje (EOA).

La evaluación formativa es un proceso continuo que recopila información sobre el aprendizaje de los estudiantes para mejorarlo. A diferencia de la evaluación sumativa, que concluye un período de aprendizaje, la formativa es progresiva y se enfoca en el proceso educativo, evaluando el rendimiento del estudiante durante todo el periodo. Teóricos como Scriven (1967) y Bloom (1969), ya en la década de los 60, abogaban por un método que comprobara la eficacia de un plan de estudios y que pudiera modificarse en caso de necesidad de mejoras. Esta perspectiva comenzaba a subrayar la importancia de una evaluación integral, continua y centrada en el desempeño real a fin de potenciar el desarrollo integral del estudiante.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, la evaluación formativa detecta los aspectos lingüísticos dominados por el alumno y aquellos que requieren mejora. Esto posibilita que el profesor personalice su enseñanza según las necesidades de cada estudiante. La retroalimentación específica, constructiva y oportuna

---

<sup>1</sup> Esta investigación se enmarca en el proyecto de Pedagogía Digital e Inteligencia Artificial en L2, patrocinado por *McGraw Center for Teaching and Learning, Princeton University (USA)*, cuyos investigadores principales son: Adriana Merino, PhD. *Senior Lecturer in Spanish* y Ben Johnston, *Senior Educational Technologist, Digital Learning and Design*.

es esencial en este enfoque, facilitando a los alumnos la superación constante. Además, al fortalecer la motivación y la autoestima, la evaluación formativa puede incrementar la confianza y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. Técnicas como observaciones en clase, autoevaluaciones y coevaluaciones, que incluyen retroalimentación mutua entre compañeros, son cruciales para identificar fortalezas y debilidades.

Por otra parte, a principios del siglo XXI, surgió la Evaluación Orientada al Aprendizaje (EOA), término acuñado por Carless (2003), como un modelo de evaluación centrado en el estudiante. Esta metodología prioriza el desarrollo de habilidades y competencias sobre la mera medición de conocimientos. Originada en Europa, Canadá, EE.UU. y la región Asia-Pacífico, la EOA se presenta como un método de evaluación alternativo que considera el aprendizaje como un proceso continuo y fundamental en un modelo de enseñanza centrado en el alumno. Autores como Dochy, Segers y Dierick (2002) sugirieron que las universidades deberían transitar de culturas evaluativas basadas en exámenes, por lo general sumativos, a culturas que fomenten la evaluación *para* el aprendizaje. La EOA evolucionó tanto de la evaluación sumativa como formativa, integrando tres componentes: evaluación *para* el aprendizaje, evaluación *como* aprendizaje y evaluación *del* aprendizaje.

En la EOA, la evaluación cumple dos funciones principales. Primero, actúa como una herramienta *de* aprendizaje donde la metacognición del estudiante es clave, ayudando en la reflexión y el seguimiento del progreso para orientar objetivos futuros. Segundo, las evaluaciones están diseñadas *para* el aprendizaje, proporcionando orientación tanto a estudiantes como a instructores sobre los niveles actuales de comprensión. Esta forma de evaluación es significativa dado que se alinea estrechamente con el currículo y promueve la reflexión, impulsando habilidades de pensamiento de orden superior. Asimismo, fomenta un conocimiento profundo y duradero más allá de la memorización superficial. Para su efectividad, es vital que los resultados de la evaluación se presenten de manera clara, permitiendo que tanto los docentes como los discentes comprendan los pasos a seguir. Sin un contexto claro, las calificaciones genéricas no proporcionan la guía necesaria para decisiones pedagógicas efectivas. Por lo tanto, es imprescindible poder proyectar la aplicabilidad futura de esta información.

En suma, aunque tanto la Evaluación Formativa como la Evaluación de Orientación al Aprendizaje (EOA) están centradas en el aprendizaje del estudiante, difieren en su enfoque: la primera se centra en el proceso de aprendizaje, mientras que la segunda prioriza el desarrollo de habilidades y competencias. En ambas modalidades, se hace énfasis en la “alineación constructiva” que sostiene que la evaluación, el currículo, los materiales didácticos, los resultados esperados y las metodologías de enseñanza deben estar alineados y estrechamente interconectados.

## 2.2. La Evaluación de Desempeño Integrada (EDI)

La Evaluación de Desempeño Integrada (EDI), desarrollada por la American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) en la década de 1990, representa una aplicación práctica de la Evaluación Orientada al Aprendizaje (EOA). Esta metodología propone una evaluación frecuente, holística y dinámica de las competencias del aprendiz en diversos contextos y modalidades comunicativas, con el propósito de potenciar el aprendizaje mediante retroalimentación constructiva. Abarca tres modos comunicativos esenciales que se interrelacionan de manera coherente en un enfoque de multiliteracidades: el modo interpretativo, orientado hacia la comprensión profunda del contenido; el modo interpersonal, que resalta la interacción y el flujo de información; y el modo presentacional, que se dirige hacia la elaboración y exposición de contenidos frente a un público. Se propone en este trabajo una cuarta dimensión que se integra a los otros modos: la reflexiva. Esta última incentiva la autoevaluación y reflexión estudiantil sobre su aprendizaje y desempeño, promoviendo una autorregulación y metacognición más robusta en el ámbito educativo. Juntas, estas dimensiones conforman una evaluación comprensiva que trasciende la simple cuantificación y se centra en el crecimiento sostenido del estudiante.

## 2.3. Evaluaciones basadas en escenarios (EBE)

La Evaluación Basada en Escenarios (EBE), como una parte integral e integradora del proceso de enseñanza-aprendizaje de L2, y alineada con la EOA y EDI, representa una evolución significativa, enfocándose en un aprendizaje que es tanto auténtico como aplicable. Se inspira en la experiencia orientada a la acción, proveyendo a los estudiantes de situaciones que requieren la utilización conjunta de conocimientos y competencias multimodales para abordar diversos desafíos comunicativos. Este enfoque innovador<sup>2</sup> se

<sup>2</sup> La metodología de evaluación mediante escenarios, aunque no es nueva en la evaluación del aprendizaje, ha cobrado relevancia en años recientes, especialmente en la evaluación de segundas lenguas (L2). Richards y Lockhart (1994), fueron pioneros en proponer este enfoque, centrado en la creación de situaciones de comunicación auténticas para que los estudiantes demuestren sus habilidades en L2. Posteriormente, Bardovi-Harlig y Dörnyei (1998), y Bygate (2009), expandieron este concepto, enfatizando la importancia de escenarios y actividades de aprendizaje que permitan a los estudiantes aplicar sus habilidades en L2 en diversos contextos. Este enfoque holístico y comunicativo ha ganado popularidad por su efectividad en reflejar situaciones reales de uso del lenguaje.



distingue por crear entornos de aprendizaje que reflejan situaciones de la vida real, permitiendo a los estudiantes aplicar sus habilidades lingüístico-comunicativas en contextos prácticos y significativos.

La Evaluación Basada en Escenarios (EBE) se fundamenta en tres pilares: la interacción auténtica, el uso holístico de habilidades lingüísticas y la reflexión metacognitiva. La interacción auténtica se centra en capacitar a los estudiantes para comunicarse en contextos realistas, superando las limitaciones del aula tradicional. Por su parte, el uso holístico de habilidades lingüísticas une lectura, escritura, expresión oral, y comprensión auditiva y visual en un enfoque integrado, donde el estudiante es un protagonista activo y usuario esencial del idioma. La reflexión metacognitiva, inspirada en teorías como la de Nelson y Narens (1990), sobre evaluación en contextos auténticos, insta a los estudiantes a analizar su propio aprendizaje, identificando fortalezas y áreas de mejora aplicables en situaciones reales de comunicación.

En la EBE, la tecnología es vital no solo para simular entornos de aprendizaje realistas, sino también como herramienta pedagógica que enriquece la experiencia educativa. Facilita la resolución de problemas y promueve el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el uso efectivo de habilidades comunicativas. La integración tecnológica en la EBE aporta flexibilidad, creatividad y relevancia a los escenarios de aprendizaje, incrementando el impacto educativo y fomentando la autonomía del estudiante. Asimismo, la resolución de problemas representa una estrategia constructivista clave que motiva a los estudiantes a adquirir conocimientos y habilidades pertinentes de modo activo, basado en la práctica.

### **3. MIRANDO AL FUTURO: ¿HACIA DÓNDE VA LA EVALUACIÓN DE L2?**

Como hemos apuntado en los apartados anteriores, las últimas tendencias en la evaluación de idiomas extranjeros reflejan un cambio significativo hacia enfoques más constructivistas, centrados en la autenticidad, la practicidad y las habilidades performativas. Se evidencia una transición hacia una evaluación más colaborativa y ajustable en plataformas digitales que potencian la implicación de los estudiantes, alineándose con sus necesidades y preferencias. Se enfatiza, asimismo, la multiliteracidad, la resolución de problemas y la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido en situaciones reales, donde el docente se transforma en mediador, y facilita la autonomía del discente. En este nuevo paradigma, la inteligencia artificial (IA) emerge como una herramienta vital, no solo para proporcionar retroalimentación inicial a los estudiantes, sino también para asistir a los docentes en la evaluación inicial de las tareas.

#### **3.1. La inteligencia artificial en la evaluación de idiomas extranjeros**

En la confluencia de la era digital y la Inteligencia Artificial (IA), este estudio se ha centrado en explorar el potencial de las aplicaciones basadas en IA, como chatbots, generadores de voz, texto y avatares, en la evaluación de la competencia comunicativa y sociocultural de los estudiantes de segundo idioma. Partimos de la premisa de que estas herramientas no solo proporcionan un método de evaluación más dinámico y atractivo, sino que también facilitan un camino hacia una enseñanza más personalizada y efectiva. Un objetivo clave de esta investigación ha sido determinar si, en evaluaciones inmersivas basadas en escenarios, la IA puede asistir en la evaluación del desempeño multimodal del aprendiz en tiempo real. La IA podría enriquecer las prácticas evaluativas, promoviendo un enfoque más holístico y adaptativo para medir y mejorar las habilidades lingüístico-comunicativas. Esta investigación representa un paso adelante en la comprensión y aplicación de tecnologías avanzadas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

#### **3.2. La plataforma digital para la evaluación**

Para investigar el potencial de la Inteligencia Artificial (IA) en la implementación de evaluaciones electrónicas basadas en escenarios, hemos desarrollado una plataforma digital interactiva y multimodal, destinada tanto a la evaluación como al aprendizaje. Esta plataforma presenta una variedad de escenarios (ver Figura 1) que asignamos a estudiantes de español de niveles principiante e intermedio, siguiendo un calendario predefinido, aproximadamente cada tres o cuatro semanas de instrucción. Comunicamos a los estudiantes que el propósito de estas evaluaciones basadas en escenarios auténticos es medir su capacidad para aplicar conocimientos y habilidades en situaciones reales. Se enfrentarán a un escenario que simula un desafío o situación auténtica, siendo su rendimiento en esta simulación el principal criterio de evaluación.

Para asegurar la transparencia del proceso, informamos a los estudiantes que recibirán tanto retroalimentación (feedback) como orientación para su desarrollo futuro (feedforward) a través de una combinación de evaluación humana (por parte del instructor) y evaluación asistida por IA, como Chat GPT. Se espera que el estudiante comprenda la situación presentada, identifique problemas pragmático-comunicativos y reflexione sobre ideas o situaciones realistas, lo que implica el uso de habilidades cognitivas de orden superior.

## Scenario-based Assessment

Scenarios

Authentic performance assessment based on scenarios is a type of assessment where learners are evaluated based on their ability to apply knowledge and skills in real-world situations. In this course, you will be presented with a scenario that simulates a real-life problem or task, and your instructor will observe and evaluate your performance in addressing that scenario. S/he will also assess your higher-order thinking skills such as critical thinking, problem-solving, and decision-making. You will have to apply your linguistic knowledge as well as your communicative-pragmatic skills to solve said problems.

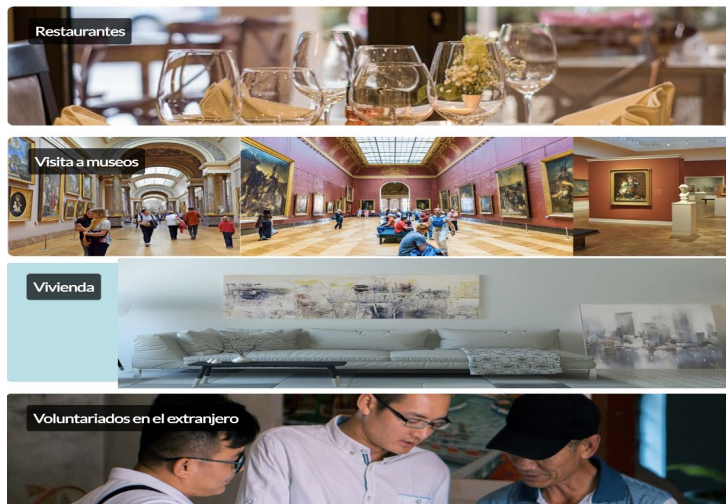


Figura 1. Una captura de pantalla de la plataforma digital para evaluaciones. Princeton University. USA

En nuestra plataforma, recreamos situaciones cotidianas como una cena en un restaurante con amigos que tienen restricciones dietéticas, la elección de una vivienda adecuada para un grupo con distintas necesidades, o una visita guiada a un museo, subrayando así la autenticidad y relevancia de estos escenarios. Los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar sus conocimientos en un formato accesible y controlado. Además, la integración de tecnología adaptativa e Inteligencia Artificial personaliza las respuestas, y la interacción con avatares y la conversión de voz a texto hacen la experiencia de aprendizaje más significativa y adaptada a cada individuo.

### 3.2.1. Muestra: Voluntariado en el extranjero

A modo de ejemplo, consideremos el siguiente escenario de nuestro estudio exploratorio llevado a cabo en la Universidad de Princeton durante el otoño de 2023: “Voluntariado en el Extranjero”, donde los estudiantes atraviesan una secuencia de 4 o 5 pasos (ver Figura 2) que replica los procesos propios de los programas de voluntariado. En primer lugar, los estudiantes deben decidir su destino y el tipo de voluntariado, según sus intereses académicos y personales. Esto incluye la selección de un país y el alojamiento preferido. Tras esto, el/la estudiante debe solicitar un puesto como voluntario(a) mediante la presentación de una solicitud formal que incluye una declaración personal. Una vez aceptado(a), el siguiente paso implica asistir a una entrevista, donde el/la estudiante intenta convencer al entrevistador de su idoneidad para el rol. La fase final conlleva promocionar su experiencia a través de una presentación ante sus compañeros universitarios, detallando el proceso y los beneficios de tal experiencia.

#### 3.2.1.1. Explicación

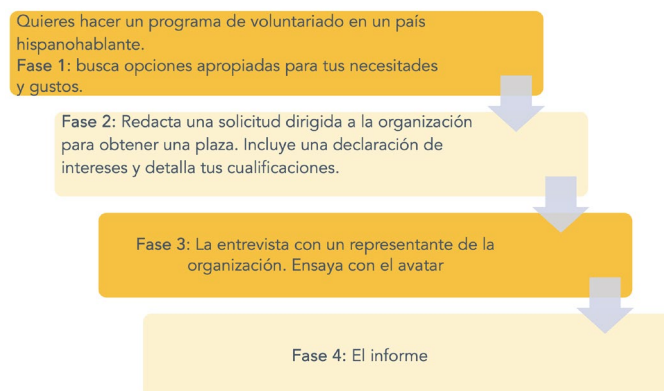


Figura 2. Fases del escenario. Voluntariado en el extranjero

**Fase 1:** En esta etapa, los estudiantes emplean el Modo Interpretativo de comunicación, que implica entender significados en distintos formatos como programas de radio o TV, textos escritos, fragmentos de películas, etc. En el caso de este escenario (ver Figura 3), el enfoque radica en la interpretación de información

proporcionada por tres buscadores impulsados por inteligencia artificial: Bard, Bing y Phind<sup>3</sup>. Los alumnos utilizan habilidades de lectura y comprensión visual, y en el caso de Bard, también auditivas. Su tarea es investigar sobre oportunidades de voluntariado en países hispanohablantes, filtrando programas según su carrera, intereses académicos y personales. Este proceso requiere leer, interpretar y clasificar información, y luego tomar decisiones basadas en sus hallazgos e intereses, justificando sus elecciones. Los procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora en un idioma extranjero son análogos a los de la habilidad auditiva, involucrando competencias gramaticales, discursivas, sociolingüísticas y estratégicas.



Figura 3. Fase 1: La búsqueda

Dado que se trata de una evaluación de 90 minutos, les proporcionamos la búsqueda pre-digerida. Sin embargo, si se tratara de una evaluación de mayor duración, el docente puede requerir que los alumnos realicen la búsqueda por sí mismos. Luego, deben hacer un cuadro comparativo con los *pros* y *contras* de cada opción, elegir y justificar su elección detalladamente.

**Fase 2:** Esta fase requiere el uso del Modo Interpersonal que implica comunicación escrita y oral bidireccional con negociación activa de significados. En este caso, el alumno escribe una carta de presentación y una declaración de interés a la organización de su elección. En razón de esta característica, está involucrada la habilidad de escribir. En este caso, la producción de escritura no requiere utilización de IA, aunque el docente sí la puede utilizar para la evaluación (ver Apartado 3.1.)

**Fase 3:** La entrevista. Esta fase aplica una variante del Modo Interpersonal de comunicación, centrada en la interacción oral bidireccional que facilita una negociación activa de significados. Aquí, el estudiante se involucra en una práctica de entrevista con un avatar de IA, como Revoicer o Hey Gen. Este avatar (ver Figura 4) formula preguntas habituales en entrevistas de voluntariado, tales como “¿Por qué quieres hacer este voluntariado?”, “¿Por qué elegiste este país?”, “¿Has participado previamente en un voluntariado similar?” y “¿Prefieres hospedarte en una casa de familia o en un hostal?”. El alumno debe responder a cada pregunta en un tiempo determinado, grabando sus respuestas. Gracias a la tecnología adaptativa, el avatar ajusta sus preguntas basándose en las respuestas previas del alumno. En esta actividad, el estudiante pone a prueba y mejora sus habilidades de comprensión auditiva, así como sus competencias en expresión oral y fluidez.



Figura 4. Fase 3: La entrevista

<sup>3</sup> Bing, Bard (recientemente renombrada Gemini) y Phind son motores de búsqueda que integran inteligencia artificial. Gemini (ex Bard), de Google, es un modelo de lenguaje conversacional para búsqueda en Internet y generación de texto. Bing, de Microsoft, evolucionó desde un motor tradicional a uno con IA, ofreciendo búsquedas avanzadas. Phind se centra en consultas técnicas y de programación, proveyendo respuestas detalladas para desarrolladores. Estos buscadores ejemplifican la transformación de la búsqueda de información en la era de la IA.

**Fase 4: Regreso a Casa.** En esta etapa, se solicita al estudiante realizar una presentación ante sus compañeros universitarios en la oficina de estudios y viajes internacionales, con el objetivo de promover experiencias de voluntariado. Esta fase emplea el Modo Presentacional de comunicación, caracterizado por ser unidireccional y sin interacción directa para la negociación de significados con la audiencia. Este modo exige habilidades específicas tanto en expresión oral como escrita. El estudiante debe demostrar competencias en la organización clara de ideas, la capacidad de sintetizar experiencias y transmitirlos de manera efectiva, así como el uso adecuado del lenguaje para captar y mantener el interés de la audiencia. Además, se requiere habilidad para adaptar el contenido a un contexto formal y académico, asegurando que la presentación sea informativa, atractiva y culturalmente relevante.

Como se ve en esta muestra de Evaluación Electrónica Basada en Escenarios (EeBE) que proponemos, compuesta por cuatro fases distintas, representa una estrategia educativa que destaca la evaluación auténtica, simulando situaciones reales y desafíos cotidianos que el estudiante podría enfrentar. Este enfoque no solo valida la relevancia del aprendizaje sino que también lo contextualiza, haciéndolo más significativo y aplicable.

Un aspecto clave de esta metodología es la integración de las multiliteracidades en el proceso de evaluación de una segunda lengua (L2). Esta integración es fundamental, ya que reconoce que las competencias lingüísticas no funcionan de manera aislada sino que están interconectadas y se enriquecen mutuamente. Al abordar la evaluación (así como el aprendizaje) de un idioma desde múltiples perspectivas y habilidades, se fomenta una comprensión más profunda y versátil del lenguaje.

Además, cada fase de esta evaluación incorpora el Modo Reflexivo, impulsando al alumno a ejercitar habilidades críticas de pensamiento y resolución de problemas. Este enfoque reflexivo no solo mejora la comprensión y el aprendizaje del contenido, sino que también promueve el desarrollo de una mayor conciencia de sí mismo y del entorno. Estas habilidades son esenciales no solo para el aprendizaje de idiomas, sino también para la formación integral del individuo, preparándolo para navegar y contribuir efectivamente en un mundo cada vez más globalizado y complejo.

#### 4. EVALUACIÓN ASISTIDA POR IA Y RETROALIMENTACIÓN

Los sistemas de IA también pueden proporcionar retroalimentación en tiempo real a los estudiantes, lo que permite una evaluación y un aprendizaje más rápidos. A continuación, se muestra la capacidad de IA para corregir y dar feedback de la producción escrita. Creemos que la IA puede ser especialmente valiosa en la evaluación de habilidades orales como la pronunciación, donde la retroalimentación inmediata puede ayudar a corregir errores a medida que ocurren. Este será el siguiente paso de este estudio.

##### 4.1. La IA como herramienta de evaluación

A fin de comparar el rendimiento de Chat GPT con los evaluadores humanos en la corrección de errores en distintas categorías, así como las capacidades y potencial de Chat GPT como herramienta evaluadora, se proporcionaron a GPT cinco composiciones de distinta longitud. Se le solicitó a GPT identificar errores en distintas categorías, como vocabulario, sintaxis, colocaciones, tiempos y formas verbales, orden de palabras y concordancia. Además, se le pidió que evaluara el contenido según se ajustaba a las instrucciones o si se desviaba del tema propuesto. En cuanto al feedback, después de detectar y resaltar los errores en negrita, se instruyó a GPT para que proporcionara comentarios explicativos sobre cada error y, posteriormente, ofreciera una versión corregida y mejorada de la frase o enunciado incorrecto.

Al comparar las correcciones realizadas por GPT con las evaluaciones de revisores humanos (ver Figura 5), se observó una alta coincidencia en los puntajes, según los cálculos de la prueba T que llevamos a cabo. GPT identificó los siguientes errores: 8 en vocabulario, 15 en concordancia, 10 en tiempos verbales, 5 en formas verbales y 4 en colocaciones. Por su parte, cinco profesores humanos detectaron 9 errores en vocabulario, 14 en concordancia, 9 en tiempos verbales, 6 en formas verbales y 3 en colocaciones.

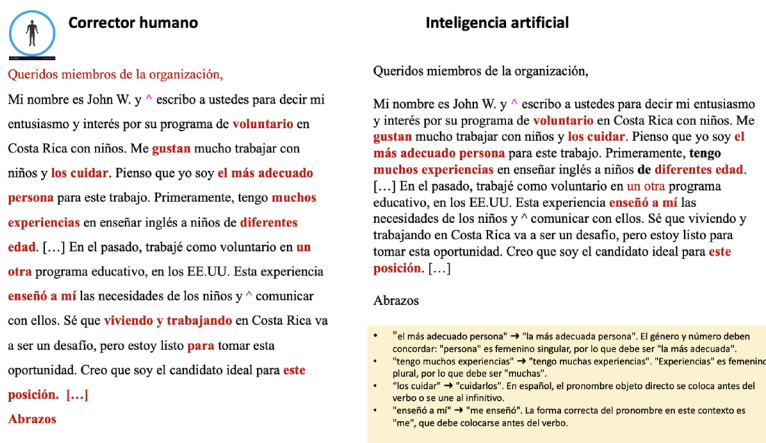


Figura 5. Muestra de composiciones analizadas y corregidas por Chat GPT y profesores.

#### 4.2. Evaluador humano vs. evaluador de IA

Como se dijo arriba, la revisión de los textos en español realizada tanto por la inteligencia artificial (ChatGPT) como por los revisores humanos mostró una alta coincidencia en la detección de varios tipos de errores, pero también reveló diferencias significativas en ciertas áreas, especialmente en errores pragmáticos y de estilo. A continuación, se detallan los tipos de errores identificados y las diferencias en las revisiones.

Los resultados revelan una notable congruencia entre las correcciones realizadas por Chat GPT y las evaluaciones de los correctores humanos, destacando la eficacia de la IA en la identificación y corrección de aspectos clave como vocabulario, sintaxis, tiempos verbales, colocaciones y concordancia. La similitud en las correcciones sugiere que Chat GPT posee una capacidad avanzada para detectar y rectificar errores comunes en textos escritos, alineándose efectivamente con los estándares humanos de corrección lingüística. Esta eficiencia notable en detectar y corregir errores técnicos o estructurales se debe a su entrenamiento en extensos volúmenes de datos textuales que le permite aprender patrones lingüísticos y reglas gramaticales

##### Errores comunes identificados:

- Concordancia: ambos, la IA y el evaluador humano, identificaron errores de concordancia, como la falta de coincidencia en número o género entre sustantivos y adjetivos.
- Vocabulario: errores en la elección de palabras adecuadas o expresiones idiomáticas se señalaron correctamente.
- Uso de pronombres: errores en la colocación y uso de pronombres directos e indirectos fueron notados por ambos revisores.
- Forma y Tiempo Verbal: inconsistencias en la conjugación de verbos y el uso de tiempos verbales fueron detectadas.

Por otro lado, el estudio revela que los evaluadores humanos superan a las evaluaciones por IA en aspectos más sutiles y complejos, como el estilo o el tono, donde la sensibilidad y la comprensión humana juegan un papel importante en sus apreciaciones. La investigación, por lo tanto, revela un panorama mixto en cuanto a la eficacia de Chat GPT y los evaluadores humanos, resaltando tanto las potencialidades como las limitaciones de la inteligencia artificial en el campo de la corrección lingüística.

##### Errores detectados principalmente por el revisor humano:

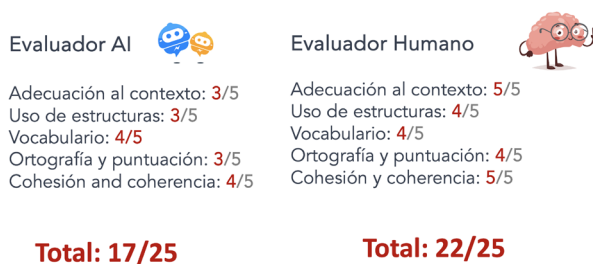
- Errores pragmáticos contextuales: aspectos como la formalidad en la salutación (“Estimados” en lugar de “Queridos”) y el cierre (“Un saludo cordial” en lugar de “Abrazos”) son ejemplos de errores pragmáticos relacionados con el contexto y el tono de la comunicación, más fácilmente identificados por humanos.
- Errores de estilo: Detalles como el uso de dos puntos en lugar de comas después de la salutación en español son aspectos de estilo de escritura que a menudo requieren un conocimiento cultural y lingüístico más profundo.
- Posibles diferencias en la evaluación del contenido. Aunque la IA es eficaz en la corrección técnica, puede haber diferencias en la evaluación del contenido, especialmente en términos de relevancia y ajuste a las instrucciones. Los humanos podrían tener una mejor comprensión del contexto y los matices que requiere evaluar si un contenido se ajusta a las instrucciones dadas.

En los hallazgos también se destaca la consistencia de Chat GPT en las correcciones y la variabilidad en las correcciones humanas, reflejando un enfoque más personalizado y contextual en la evaluación. Chat GPT

no solo identifica errores, sino que también proporciona feedback, esto es, explicaciones detalladas y versiones mejoradas, facilitando el aprendizaje y la mejora del usuario. Además, se observa una complementariedad entre la IA y los evaluadores humanos: mientras la IA ofrece una revisión técnica y rápida, los humanos aportan una comprensión más profunda del contexto y los matices del lenguaje. Estas diferencias sugieren que la combinación de ambos enfoques puede ser especialmente eficaz para una evaluación exhaustiva y matizada.

### 4.3. Calificaciones numéricas y rúbricas

En cuanto a la calificación numérica, el estudio exploró también las diferencias entre la evaluación de composiciones escritas hecha por Chat GPT y por los evaluadores humanos. Se usó una rúbrica estandarizada para calificar cinco composiciones tanto por Chat GPT como por evaluadores humanos. Los resultados mostraron que Chat GPT tendía a dar calificaciones más bajas que los humanos, lo que indica que, aunque la IA es eficaz en un análisis basado en criterios técnicos, los humanos aportan una comprensión más contextual y matizada (ver Figura 6)



**Figura 6.** AI vs Evaluador humano en la calificación numérica

A modo de explicación podemos decir que Chat GPT, al ser una herramienta basada en inteligencia artificial, se enfoca en aspectos técnicos y objetivos del texto, como la gramática, ortografía y estructura. Este enfoque más analítico de la IA puede llevar a una evaluación más rigurosa y, posiblemente, más crítica, reflejada en calificaciones más bajas. Por su parte, los evaluadores humanos pueden considerar aspectos más subjetivos y contextuales, como la creatividad, el estilo, la intención del autor, la relevancia del contenido y hasta la resonancia emocional del texto. Esta capacidad para “contextualizar” puede resultar en una apreciación más amplia de la calidad del texto, llevando a calificaciones más altas. Otro aspecto a destacar también en la evaluación numérica tiene que ver con la consistencia *vs.* la subjetividad, mientras que Chat GPT ofrece una consistencia en la evaluación, los humanos presentan una variedad de perspectivas. Esta subjetividad humana puede ser tanto una fortaleza como una limitación, dependiendo del objetivo de la evaluación. Es posible que Chat GPT y los evaluadores humanos estén utilizando diferentes criterios para asignar calificaciones, incluso si se les proporciona la misma rúbrica. La interpretación de los criterios puede variar significativamente, especialmente en aspectos cualitativos.

En resumen, la investigación sugiere que mientras Chat GPT es eficiente en analizar aspectos técnicos y objetivos de las composiciones, los evaluadores humanos aportan una comprensión más profunda y contextual, lo cual es crucial en la evaluación de textos más subjetivos y creativos. Esto destaca la importancia de una evaluación equilibrada que incorpore tanto perspectivas técnicas como contextuales. La IA puede proporcionar una primera capa de análisis basado en criterios objetivos, mientras que los docentes pueden aplicar su comprensión contextual y subjetiva para ajustar y finalizar las calificaciones. De esta manera, la IA puede aligerar la carga de trabajo de los docentes y permitirles concentrarse en aspectos más profundos y matizados de la evaluación de textos.

## 5. PERCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN POR PARTE DE LOS ALUMNOS

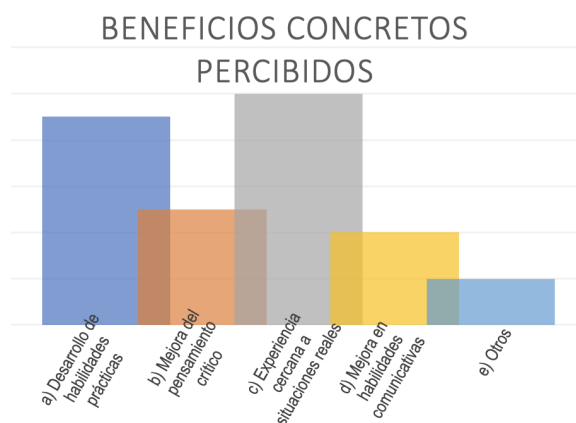
Este estudio exploratorio también abarca la perspectiva del alumno, enfatizando la evaluación como un proceso colaborativo y no adversarial. Para comprender cómo los alumnos perciben la evaluación performativa y formativa impulsada por la IA, se realizó una encuesta piloto con 15 estudiantes. Esta encuesta se centró en aspectos como los beneficios percibidos de la evaluación, la superación de barreras comunicativas, mejoras en la expresión escrita, revisión de vocabulario y estructuras gramaticales, y la autenticidad de la tarea. La inclusión de las opiniones de los alumnos es crucial para comprender el impacto completo de la evaluación asistida por IA en el proceso educativo.

### 5.1. Resultados

Los resultados arrojaron conclusiones valiosas sobre la eficacia de estos métodos en el ámbito lingüístico y comunicativo. El 73% de los alumnos encuestados consideró que la simulación de escenarios realistas, donde se les sitúa en un contexto auténtico, no solo es beneficioso para su aprendizaje general, sino que poten-

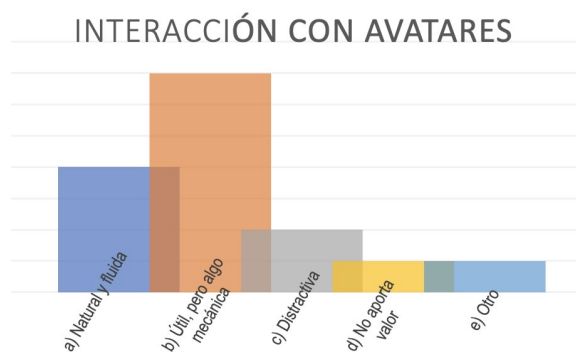
cia su capacidad de comprensión, aplicación del conocimiento y de consolidación de aspectos gramaticales y léxicos, dándoles la oportunidad de aplicar de manera práctica el lenguaje en contextos reales.

En cuanto a los beneficios específicos que obtuvieron en su aprendizaje (Ver Figura 7), un 60% destacó la mejora en habilidades prácticas y de resolución de problemas, mientras que el 40% restante subrayó la adquisición de habilidades interpersonales y comunicativas. Estos datos nos indican que, más allá de los conocimientos teóricos, los escenarios auténticos permiten a los estudiantes desarrollar habilidades vitales para la vida real y profesional.



**Figura 7.** Beneficios concretos percibidos por los estudiantes de las pruebas por escenarios.

Al preguntarles acerca de las interacciones con avatares en las evaluaciones (ver Figura 8) el 53% caracterizó estas interacciones como “enriquecedoras” y “motivadoras”, mientras que el 47% las describió como “neutras”. Una de las ventajas más notables de las evaluaciones basadas en escenarios auténticos con avatares es la reducción de la ansiedad. El 53% de los estudiantes mencionó que hablar con avatares generó menos ansiedad que interactuar con humanos. Esto les permitió centrarse más en el contenido y la estructura de su comunicación, en lugar de preocuparse por cometer errores o ser juzgados. Es importante mencionar que ningún estudiante las calificó como negativas. Esto podría señalar que, si bien la mayoría encontró valor en la interacción con avatares, aún hay espacio para mejorar la experiencia y hacerla más significativa para todos.



**Figura 8.** Interacción con avatares

Además, un aspecto fundamental que resaltaron los estudiantes fue el feedback recibido acerca de su mejora en la performance oral y escrita. Un 60% señaló que las correcciones y comentarios proporcionados por el sistema les ofreció una visión clara sobre sus áreas de fortaleza y aquellas que necesitan mejorar. Este tipo de retroalimentación inmediata y personalizada es esencial para el proceso de aprendizaje de un idioma.

## 6. CONCLUSIONES

La incorporación de la Inteligencia Artificial (IA) en la evaluación del aprendizaje de idiomas está marcando un punto de inflexión en la pedagogía de segundas lenguas. Con herramientas como pruebas adaptativas, retroalimentación instantánea y evaluación de competencias comunicativas, la IA no solo está enriqueciendo la experiencia educativa, sino que también está redefiniendo la eficacia de las evaluaciones. Esto se evidencia en la percepción de los estudiantes: un 87% afirma que estas herramientas basadas en IA ofrecen una experiencia de aprendizaje más integral y enriquecedora, destacando su capacidad para adaptarse y personalizar el proceso educativo de manera inédita.

No obstante, es crucial recordar que la tecnología, incluida la IA, es una herramienta en apoyo del aprendizaje y no una solución en sí misma. Debe ser un complemento que asista a los educadores, no un dictador del proceso educativo.

En este contexto, el futuro de la evaluación en la enseñanza de idiomas se vislumbra como una integración efectiva de enfoques pedagógicos centrados en el aprendizaje con tecnologías de IA. Las evaluaciones en línea basadas en escenarios auténticos, potenciadas por IA, emergen como herramientas potentes, no solo para medir conocimiento, sino también como medios cruciales para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades esenciales. Sin embargo, es esencial continuar explorando y perfeccionando la interacción con avatares y otros componentes de IA para garantizar una experiencia educativa completa y enriquecedora para todos los estudiantes.

Mirando hacia el futuro, es imprescindible seguir investigando sobre cómo estas tecnologías pueden adaptarse aún mejor a las necesidades individuales de los estudiantes y cómo pueden integrarse de manera más holística en el proceso educativo, asegurando que la tecnología sirva efectivamente a su propósito pedagógico y no solo como una novedad tecnológica.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Agarwal, S., Agarwal, B., & Gupta, R. (2022). Chatbots and virtual assistants: A bibliometric analysis. *Library Hi Tech*. <https://doi.org/10.1108/LHT-09-2021-0330>
- Bardovi-Harlig, K. & Dornyei, Z. (1998) Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 32, 233-262.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.
- Bloom, B. S. (1969). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: Longman.
- Bygate, M., & Samuda, V. (2009). Creating pressure in task pedagogy: The joint roles of field, purpose, and engagement within the interaction approach. In Mackey, A. and Polio, C., eds., *Multiple Perspectives on Interaction: Second Language Research in Honor of Susan M. Gass* (pp. 90–116). New York, NY: Routledge.
- Carless, D. (2003). Learning-oriented assessment. Paper presented at the Evaluation and Assessment Conference, University of South Australia, Adelaide, November 25.
- Dochy, F., Segers, M. S. R., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *REDU Boletín*, 2(2), 13-30.
- Merino, A (2022). Promoting Learning through Formative Performance Assessment and Feedback. Symposium on Language Pedagogy in Higher Education. University of Illinois.
- Nelson, T. and Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. *Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125–173.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Troyan, F., Adair-Hauck, B, & E. Glisan (2023) The integrated performance assessment: Twenty years and counting. ACTFL. Language Connects.



# MEDIACIÓN EN EL AULA DE ELE: HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA EVALUACIÓN DINÁMICA

CARMEN NAGORE BERMEJO

*Instituto de Lengua y Cultura Españolas (ILCE), Universidad de Navarra (España)*

*mnagoreb@unav.es*

## Resumen

El presente artículo tiene como foco la integración de la mediación (entendida esta desde la perspectiva de la teoría sociocultural del aprendizaje) en los procesos de evaluación dinámica a través de la herramienta digital Perusall. La mediación es un proceso orientado al desarrollo de determinadas capacidades mentales que procede de la teoría sociocultural de la mente humana (Vygotsky, 1978). Esta teoría defiende que el desarrollo de las habilidades mentales se produce, primero, en un plano interpersonal y después pasa a internalizarse en uno intrapersonal gracias a los procesos de mediación en la zona de desarrollo próximo (ZDP). Este concepto define el nivel de desarrollo intermedio entre aquellas habilidades mentales que una persona ya ha internalizado y que, por lo tanto, puede desempeñar de manera independiente (conocido como la zona de desarrollo actual), y el nivel en el que se ubican las capacidades que todavía no ha desarrollado y que no puede realizar ni siquiera con la asistencia de otra persona más experta, denominado nivel de desarrollo futuro (Vygotsky, 1978). Ese espacio intermedio, la ZDP, es donde están las habilidades que aún no han sido desarrolladas, pero que pueden llevarse a cabo con la ayuda adecuada.

La mediación, en consecuencia, es un término clave para la teoría sociocultural, puesto que es necesaria para la observación de esas habilidades en potencia que se encuentran, precisamente, en la ZDP. Por otra parte, la mediación es también esencial dentro de los procesos de evaluación dinámica (ED). La evaluación dinámica es un proceso de valoración que tiene en cuenta no solo las habilidades ya desarrolladas por los aprendientes (como cuando se limitan a hacer pruebas estáticas o tradicionales), sino también aquellas capacidades que se encuentran en estado de maduración y que los examinandos podrán llegar a desarrollar en un futuro próximo si reciben la asistencia necesaria para ello. Y es que la instrucción y la evaluación no pueden separarse como dos procesos antagónicos, ya que realmente forman parte de un mismo continuo, puesto que constituyen las dos caras de una misma moneda (Lantolf y Poehner, 2005). Es por ello por lo que se decidió integrar la evaluación dinámica en el aula de ELE, dado que esta, en oposición a exámenes no dinámicos, crea oportunidades de aprendizaje en las propias pruebas de evaluación mediante la integración de diferentes estrategias de mediación que permiten, precisamente, observar las habilidades en potencia de la ZDP de cada estudiante.

Existen diversas maneras de mediar, como la interacción, la orientación o el uso de diferentes recursos (Madinabeitia Manso, 2020). En esta comunicación se mostrará cómo las nuevas tecnologías (en concreto, Perusall) pueden ser herramientas para promover el desarrollo y el aprendizaje (Yagüe Barredo, 2017) describiendo el uso de distintas aplicaciones de dicha herramienta para la mediación del aprendizaje, y su implementación en el aula para unificar la instrucción y la evaluación mediante un proceso de evaluación dinámica.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como tema el uso de la plataforma digital Perusall como instrumento de mediación en el aula de español como lengua extranjera (ELE) y su integración en los procesos de evaluación.

Este estudio surge a partir del proyecto de investigación sobre evaluación dinámica del Instituto de Lengua y Cultura Españolas (conocido también por sus siglas ILCE) de la Universidad de Navarra, una de cuyas líneas temáticas se enfoca en la aplicación de diferentes tipos de mediación a la instrucción regular y su posterior integración en los procesos de examinación.

### 1.1. Motivaciones

Entre las diversas motivaciones que llevaron a realizar este estudio se encuentra, primeramente, uno de los aspectos que definen la teoría sociocultural de la mente humana, teoría por la que se rige el ILCE y en la que se centra tanto su docencia como su investigación. Uno de los conceptos clave de esta teoría es el de *mediación*, una forma de asistencia dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como objetivo el desarrollo de determinadas habilidades mentales en potencia y que puede ofrecerse a un aprendiente a través de diferentes herramientas. Una de las vías de mediación más comunes en la instrucción regular es la socialización, esto es, la colaboración entre aprendientes que promueve su desarrollo en un entorno social, primero,

para facilitar después su internalización en un plano individual (Vygotsky, 1978). Es este tipo de asistencia el que se aplicó, principalmente, a través de Perusall en la intervención realizada como parte de este estudio.

En segundo lugar, se encuentra la no utilización de herramientas digitales como instrumentos de mediación en las exámenes. Y es que existen ya diversos trabajos acerca de la integración de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras (Herrera y Conejo, 2009; Rodríguez y Nikleva, 2015; Alejaldre y Álvarez, 2018; Porter, 2022; etc.). Sin embargo, son muy escasas las investigaciones relativas al papel que pueden tener estas tecnologías como herramientas de mediación en el aula de ELE y su integración en los procesos de evaluación como vías para el desarrollo de las habilidades en maduración de los estudiantes. Esta falta de estudios sobre el tema propuesto contribuye a acrecentar la falta de correspondencia entre la metodología de instrucción empleada en el ILCE (caracterizada por su enfoque comunicativo, donde los estudiantes son el centro de la instrucción y se busca la participación y la colaboración entre ellos para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural) y la de las dos exámenes del curso (fundamentalmente estáticas, sin interacción ni comunicación interpersonal).

Finalmente, este proyecto forma también parte de las diferentes fases de pilotaje de la tesis doctoral de la autora de esta presentación (en proceso) sobre la evaluación dinámica aplicada a los protocolos de ubicación-verificación de nivel en ELE, investigación que subraya la necesidad de observar las habilidades en potencia de los examinados a la hora de tomar decisiones sobre su nivel de lengua o su progreso en un curso, así como la importancia de integrar la mediación no solamente en los procesos de evaluación (o exámenes, en este caso), sino también en la instrucción regular.

## 1.2. Objetivos

Son varios también los objetivos que guían esta investigación:

Por una parte, uno de los propósitos de este estudio es demostrar el potencial que poseen determinadas herramientas digitales (en concreto, la aplicación Perusall) para ser empleadas en el aula de ELE como un instrumento de mediación del aprendizaje.

Por otra, el segundo objetivo es integrar varias herramientas digitales como instrumentos de mediación en las exámenes de un curso de español como lengua extranjera de nivel inicial.

## 1.3. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que surgen a partir de estos objetivos son las siguientes:

1. ¿Cómo emplear las nuevas tecnologías como herramientas de mediación en las exámenes?
2. ¿Cómo fomentar el desarrollo de las habilidades en potencia de los aprendientes de ELE a través de la mediación de herramientas digitales?
3. ¿Cómo fomentar la socialización entre los estudiantes de español de nivel inicial como una vía de mediación en el aula?

Para responder a estas preguntas y tratar de lograr los objetivos planteados, se presentan a continuación los conceptos teóricos clave para comprender todas estas cuestiones, la metodología empleada para la realización de este estudio, así como el diseño y aplicación de la intervención llevada a cabo en el ILCE. Finalmente, se muestran los resultados obtenidos tras el análisis de los datos, así como algunas limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones, y las conclusiones de esta presentación.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Teoría sociocultural

Uno de los términos clave en este artículo, como se ha mencionado anteriormente, es el de mediación, un elemento esencial dentro de los procesos de evaluación dinámica. Para comprender el concepto de mediación, no obstante, es necesario hacer referencia a la teoría sociocultural de la mente humana. Procedente del ámbito de la psicología, la teoría sociocultural fue promovida por L. Vygotsky a comienzos del siglo XX, quien planteó que el desarrollo de la mente humana se produce, primero, en un plano interpersonal, y después se transforma en uno intrapersonal. Además, este autor defendió la existencia de tres niveles de desarrollo mental en función de las habilidades que una persona puede desempeñar.

El primero es el que denomina nivel de desarrollo actual, que se refiere a aquellas habilidades mentales que una persona ya ha desarrollado por completo y que, en consecuencia, puede realizar de manera independiente: “En los estudios del desarrollo mental de los niños generalmente se asume que solo aquellas cosas que los niños pueden hacer por sí mismos son indicativas de sus habilidades mentales [...]” (Vygotsky, 1978, p. 85). Son estas habilidades, en concreto, las únicas que permiten observar las exámenes tradicionales, enfocadas en todas aquellas capacidades que un estudiante ya ha internalizado.

En el polo opuesto se sitúa el tercer nivel, el de desarrollo futuro, que describe las habilidades mentales que una persona no es capaz de hacer ni siquiera con la asistencia de otra más experta (Vygotsky, 1978).

Finalmente, el nivel intermedio es el que Vygotsky denomina la zona de desarrollo próximo (ZDP), nivel que “define aquellas funciones que no han madurado todavía, pero que están en proceso de maduración, funciones que madurarán mañana pero que todavía se encuentran en un estado embrionario” (Vygotsky, 1978, p. 86). Es decir, presuponer que el desarrollo mental depende única y exclusivamente de aquello que un estudiante puede hacer de forma independiente resulta erróneo, puesto que es en este segundo nivel en el que se encuentran aquellas habilidades que una persona no puede llevar a cabo de forma independiente, pero sí es capaz de realizar si recibe la asistencia adecuada de otra persona más experta o de alguna herramienta de mediación.

## 2.2. Mediación

Uno de los conceptos clave, por lo tanto, en la teoría sociocultural, es el de mediación, esencial para poder observar las habilidades en potencia en la ZDP. Pese a que se trata de un concepto ampliamente extendido en todos los ámbitos de enseñanza-aprendizaje, la mediación no ha sido definida dentro del marco sociocultural de manera uniforme. A menudo confundida con el concepto de andamiaje, mucho más generalizado dentro del campo educativo, la mediación puede ser definida como la asistencia o ayuda que se ofrece a una persona (en este contexto particular, a un estudiante o examinando) no solo con el objetivo de que logre completar una determinada tarea, sino para poder observar también cuáles son sus habilidades en potencia, que se encuentran, precisamente, en esa ZDP, y asimismo ayudarle a desarrollarlas (Nagore Bermejo, 2022). En esta misma línea, Madinabeitia Manso (2020), siguiendo los planteamientos de Vygotsky, define la mediación como “la guía que un experto ofrece a los aprendices para mejorar o realzar su actividad al apropiarse de conocimientos nuevos y aproximarse y alcanzar su siguiente nivel de desarrollo” (2020, p.11).

### 2.2.1. Tipos de mediación

Existen diversas maneras de mediar el desarrollo de los aprendientes en el aula de ELE. Esta misma autora indica que la mediación puede ofrecerse a los estudiantes de diferentes modos, a través de distintas herramientas y estrategias, entre las cuales se encuentran la interacción, la orientación o el uso de diferentes recursos analógicos o digitales (Madinabeitia Manso, 2020).

Una de ellas, en la que se enfoca este trabajo, es la socialización, forma de asistencia consistente en que los propios aprendientes adoptan el papel de mediadores, de forma que cooperan e interactúan con otros compañeros de nivel semejante para resolver una determinada tarea y desarrollar sus capacidades. De esta manera, se plantea a los estudiantes la posibilidad de aprender al observar y modelar la ZDP de otros compañeros, puesto que es precisamente en esos intercambios donde brotan conflictos que dan lugar a discusiones, reflexiones y razonamientos más desarrollados (Madinabeitia Manso, 2020, pp.59-60).

## 2.3. Evaluación Dinámica

La evaluación dinámica (ED) es una forma de evaluación alternativa ante la evaluación tradicional que ha predominado en el ámbito educativo (Madinabeitia Manso, 2020, p.2). En el extremo opuesto se sitúa la evaluación tradicional, denominada también estática (EE), basada en medir la actuación de los aprendientes mediante un modelo de examinación estática que únicamente permite conocer aquellas habilidades que ya han aprendido e internalizado y que, en consecuencia, pueden realizar individualmente. El problema de este tipo de evaluación es que asume erróneamente que las habilidades mentales son estables, cuando en realidad son flexibles y varían dependiendo de diversos factores contextuales (Lantolf y Poehner, 2005, p.240).

En oposición, la evaluación dinámica procede de la teoría sociocultural del aprendizaje y constituye un proceso que pretende analizar las evidencias del aprendizaje creadas gracias a las diferentes estrategias de mediación planteadas por el profesor y ofrecidas al aprendiente de formas diversas (Madinabeitia Manso, 2020, p.29). Y es que su objetivo es conocer las habilidades mentales que un estudiante podrá llegar a desarrollar en un futuro cercano si recibe la asistencia necesaria para ello, sin limitarse a valorar y/o medir aquello que ya ha aprendido.

Además, la evaluación dinámica permite aunar la instrucción y la evaluación, dos conceptos indisolubles al formar parte del mismo continuo (Lantolf y Poehner, 2005), ya que crea oportunidades de aprendizaje dentro de las propias exámenes.

## 2.4. Nuevas tecnologías en ELE

En lo que respecta a las nuevas tecnologías, es evidente que estas no resultan ya una gran novedad en diversos contextos educativos (Simons, 2010), por lo que no es de extrañar que haya multitud de estudios acerca de su implementación en el aula de español. Se han realizado investigaciones sobre la aplicación de distintas herramientas digitales en ELE para la transformación de tareas más tradicionales de la instrucción regular en actividades que hacen un uso didáctico de estas tecnologías (Herrera y Conejo, 2009), artículos que revisan la utilidad de algunos recursos tecnológicos para la enseñanza/aprendizaje de ELE (Rodríguez y Níkleva, 2015), y estudios acerca de la integración eficiente de las nuevas tecnologías en el aula de ELE y su potencial para facilitar la gamificación (Pomata y Díaz, 2017), entre otras.

Este artículo se centra, en concreto, en el caso de Perusall, una “plataforma en línea de anotación social” cuyo objetivo es “cambiar la naturaleza del aprendizaje – de la experiencia tradicional solitaria a una participativa y colectiva.” Existen algunos trabajos de investigación sobre el uso de esta plataforma con fines educativos, tal como aparecen disponibles en la propia página web de Perusall. Por ejemplo, el trabajo de Miller, K. et al. (2018) investiga el grado de participación de estudiantes de grado en tareas de lectura previas a la instrucción en el aula a través de Perusall y su relación con el desempeño posterior en la clase y con las calificaciones en las exámenes en un curso de introducción a la física. Otro artículo relacionado es el de Porter, G. W. (2022), que se centra en analizar y comparar las prácticas pedagógicas emergentes a partir del uso de las dos principales plataformas de anotaciones colaborativas en línea, Hypothes.is y Perusall.

Sin embargo, no se han encontrado investigaciones sobre el uso de Perusall como una herramienta de mediación en el aula de español como lengua extranjera, ni tampoco sobre su integración en los procesos de evaluación de ELE. En definitiva, se precisan más estudios para determinar el potencial pedagógico de estas tecnologías en todos los niveles y contextos educativos relacionados con la enseñanza de ELE. Igualmente, resulta necesario investigar sobre el papel que pueden tener estas herramientas digitales en general, y Perusall, en particular, como instrumentos de mediación y cómo pueden integrarse en la instrucción y en la evaluación como vías para el desarrollo de las habilidades en potencia de los aprendientes.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio ha seguido la tipología de Investigación Acción (IA), caracterizada por su consideración de todos los participantes del aula como miembros de la comunidad investigadora, puesto que “*students and instructor alike share a stake in the outcome by taking an active role in the research process*” (Cabal Krastel & Lacorte, n.d., p.43).

Dentro de la IA, una de las ramas de esta metodología de investigación es la Investigación Acción Participativa (IAP), un método mucho más efectivo para atender directamente a las necesidades del contexto real del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se ha seleccionado esta metodología para la realización de este estudio por varios motivos. En primer lugar, porque responde a necesidades reales de la comunidad y hace partícipes tanto a los estudiantes como a los profesores; y, en segundo lugar, porque permite el crecimiento y el desarrollo profesional. La IAP, en consecuencia, trata de facilitar a los profesores los recursos para que sean ellos mismos quienes realicen una investigación que sea útil para su clase (Negueruela, 2022).

Y es que la investigación acción (IA) se caracteriza por la ampliación del alcance de su acción a todos los participantes del aula como miembros de la comunidad investigadora, puesto que “*students and instructor alike share a stake in the outcome by taking an active role in the research process*” (Cabal Krastel & Lacorte, n.d., pág. 43). Su objetivo es, de este modo, describir toda la experiencia, descubrir soluciones y ofrecer conocimiento acerca de los problemas que se estudian. Además, se trata de una metodología cíclica, recursiva, participativa, cualitativa y reflexiva, puesto que se enfoca en la intervención, en la interpretación y en la propuesta de soluciones y alternativas ante los conflictos planteados (Colmenares, 2021, pág. 106). Es decir, trata de facilitar a los profesores los recursos para que sean ellos mismos quienes realicen una investigación que sea útil para su clase (Negueruela, 2022). En consecuencia, se ha seleccionado esta metodología de investigación porque responde a necesidades reales de la comunidad y hace partícipes a los estudiantes y a los profesores; y porque permite el crecimiento y desarrollo profesional.

El contexto en el que se enmarca es en el ILCE (perteneciente a la Universidad de Navarra) un centro de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera y de investigación cuya filosofía de enseñanza se basa en la teoría sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978). Además, es relevante destacar que el ILCE cuenta con un sistema de evaluación continua, de modo que el peso de la evaluación no recae en una evaluación sumativa. Este dato es de interés para los procesos de evaluación dinámica, puesto que permite evaluar diferentes aspectos del curso en momentos diferentes, evitando así la realización de una prueba en la que se agrupan todos los contenidos.

En cuanto a los participantes, cabe destacar dos grupos: por una parte, los propios estudiantes del curso de Español A2: Comunicación y Cultura; por otra, la autora de estas líneas como profesora del curso e investigadora de este proyecto. El grupo estaba formado por un total de doce estudiantes tanto de grado como de posgrado y del programa IFP<sup>1</sup>, de procedencias y lenguas muy diversas (la India, Eslovaquia, Filipinas, Sudáfrica, Corea, China, Austria y Estados Unidos). En cuanto al segundo participante cabe destacar a la autora de este trabajo, en aquel momento profesora responsable del curso e investigadora al estar realizando su tesis doctoral en el ILCE.

<sup>1</sup> El *International Foundation Program*, conocido también por sus siglas IFP, es un programa ofrecido por la Universidad de Navarra a través del ILCE en el que los estudiantes pasan un curso académico tomando diferentes clases de español con el objetivo, en la mayoría de los casos, de preparar su acceso a un grado universitario en español en el curso siguiente.

## 4. INTERVENCIÓN

### 4.1. Diseño

Esta investigación presenta ahora una secuencia pedagógica enfocada en el uso de la herramienta digital Perusall como un instrumento de mediación (entendida esta desde la teoría sociocultural) en un contexto de evaluación. En concreto, esta herramienta se integró en la segunda y última examinación de un curso de Español A2: Comunicación y Cultura como parte de un proceso de evaluación dinámica. Cabe subrayar que los exámenes en el ILCE se denominan ‘logros’, tratando así de evitar la extendida confusión entre los conceptos de *examinación*, *calificación* y *evaluación*. Además, el sistema de evaluación de ILCE dispone únicamente de dos examinaciones, llamadas Logros 1 y Logros 2. La primera, realizada a mitad de semestre, supone un 10% de la calificación final del curso, mientras que la segunda representa el 15% de la misma.

Perusall es una aplicación que permite al instructor crear grupos de estudiantes y asignar tareas de lectura con preguntas, comentarios y tareas de diversa índole. El docente puede elaborar una biblioteca virtual para la clase e integrar cualquier tipo de texto que desee, desde relatos breves o textos extensos hasta imágenes o enlaces a páginas web (ver figura 1).

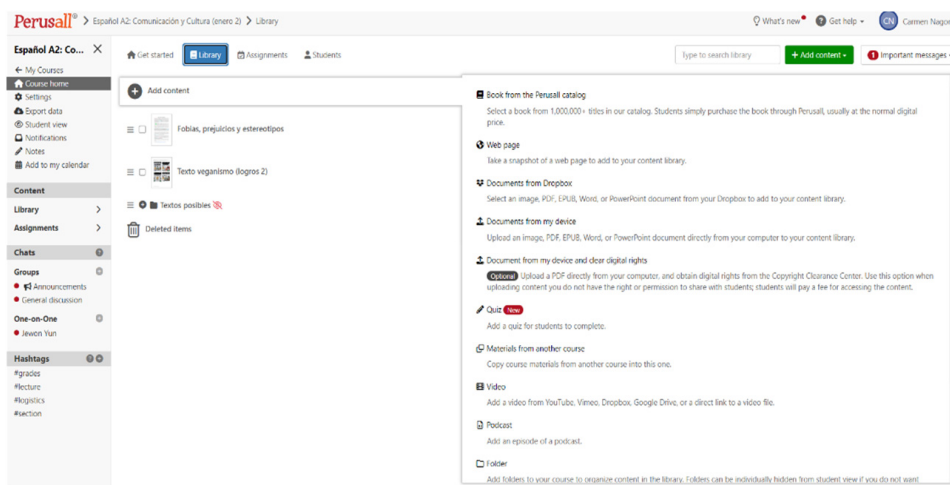


Figura 1. Curso de A2 creado en Perusall.

A continuación, se muestran dos secuencias pedagógicas que integran esta herramienta de mediación. La primera de ellas se enfoca en un contexto de instrucción regular, como parte de una clase en la que el tema de trabajo estaba relacionado con las fobias y los miedos. La segunda propuesta se enmarca en un contexto de evaluación, puesto que fue integrada en la examinación final del curso (logros 2).

### 4.2. Intervención pedagógica

A mitad de semestre, se implementó la herramienta Perusall en este curso de A2 por primera vez. Para ello, la profesora-investigadora mostró primero a los aprendientes una nube de palabras relacionada con el tema del texto que leerían posteriormente, tratando así de contextualizarlo y favorecer el diálogo en grupos pequeños. Las instrucciones que les asignó a los aprendientes fueron, primero, que se colocaran en pequeños grupos y, después, comentasen las ideas que estos términos les hacían pensar con sus compañeros de equipo.

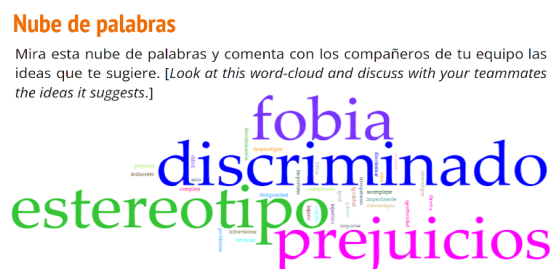


Figura 2. Tarea de mediación proactiva: nube de palabras.

A continuación, presentó el título del texto que iban a leer, *Fobias, prejuicios y estereotipos*. Dispuso a los aprendientes por parejas y les pidió que hicieran predicciones acerca de los temas que podrían aparecer en el texto. Esta, al igual que la anterior, era una tarea de mediación proactiva (ver figura 3), es decir, que su objetivo era mediar la realización de una tarea cognitivamente más compleja.

### Predicciones

Vamos a leer un artículo titulado *Fobias, prejuicios y estereotipos*. ¿Cuál crees que va a ser el tema? [We are going to read an article titled Fobias, prejuicios y estereotipos. What topics or themes do you think it is going to be about?]

Entra en <https://www.perusall.com/>. Regístrate como estudiante y accede a nuestro curso con el código NAGORE-DW67C.

Ahora vamos a leer el texto entre todos. Mientras lo leemos a través de Perusall, puedes (y debes) añadir comentarios libremente (dudas, preguntas, pensamientos, comentarios...). [While we read the text, you must add comments, ideas, questions, thoughts...]

Figura 3. Tarea de mediación proactiva: predicciones.

Tras la primera lectura grupal del texto en la plataforma Perusall, los estudiantes fueron incorporando sus ideas libremente (ver Figura 4). La ventaja que ofrece esta herramienta es que los aprendientes pueden compartir todo tipo de publicación que deseen, desde comentarios con su opinión hasta dudas sobre palabras o ideas concretas, en cualquier parte del texto y simplemente seleccionando el fragmento en cuestión. Asimismo, permite interactuar con las publicaciones de otros compañeros, pudiendo así responder a sus dudas o plantear nuevas preguntas. Esta lectura, además, incluía comentarios y señalizaciones realizados por la propia profesora a modo de indicaciones, preguntas guía, vocabulario y expresiones que podían resultar difíciles, etc., de manera que los aprendientes también disponían de cierta orientación por parte de la profesora.

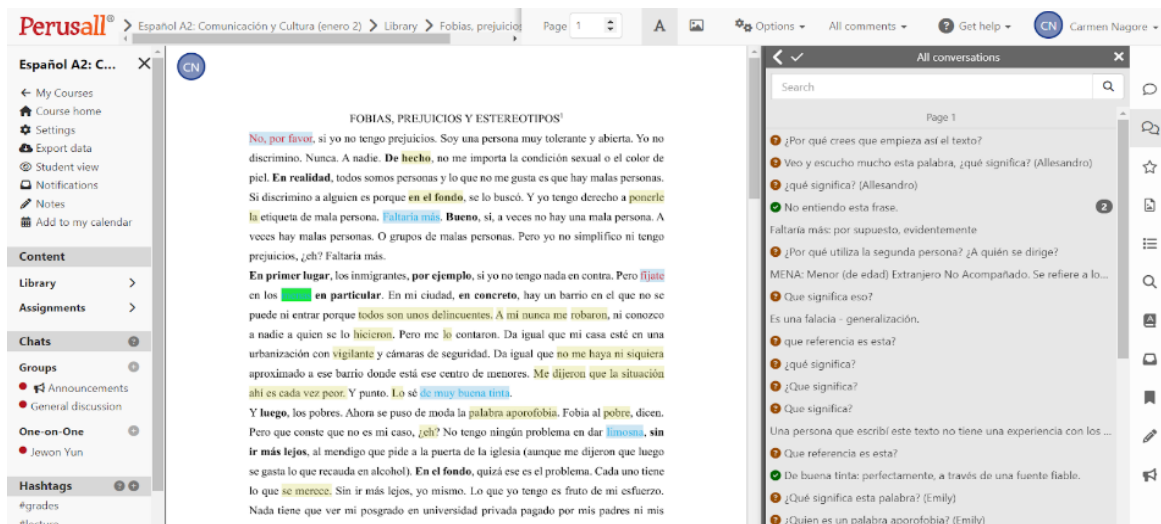


Figura 4. Tarea de lectura en Perusall.

Esta actividad de socialización silenciosa se combinó después con otras dos. La primera de ellas fue realizada a través de la aplicación Padlet (que ya había sido utilizada anteriormente en el aula durante sesiones de instrucción regular) en la que los estudiantes debían poner en común sus ideas tras la primera lectura del texto. Para ello, la profesora-investigadora había creado un muro interactivo en esta herramienta tecnológica que disponía de tres columnas diferentes (ver figura 5) en las que cada estudiante debía añadir, al menos, un comentario. Además, se les indicó que debían responder como mínimo a dos publicaciones hechas por otra persona de la clase.



Figura 5. Tarea de mediación posterior a la lectura en Padlet.

La segunda tarea de mediación era una tarea escrita en la que los aprendientes debían seleccionar los temas sobre los que trataba el texto (ver figura 6).

**Pregunta.** ¿Cuál es el tema principal del texto?

**4. Mediación.** Selecciona los temas de los que habla el texto y añade uno que falta.

- La educación \_\_\_\_\_
- La migración \_\_\_\_\_
- La delincuencia \_\_\_\_\_
- Los viajes \_\_\_\_\_
- La pobreza \_\_\_\_\_
- La familia \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Después, explica brevemente qué dice sobre los temas secundarios que aparecen.

**Figura 6.** Tareas de mediación posterior a la lectura.

Una de las tareas centrales de esta secuencia, posterior a todas estas, consistía en responder a preguntas de comprensión sobre la lectura (ver figura 7), para la cual era necesario mediar mucho el texto debido a la complejidad lingüística y temática que este entrañaba para los estudiantes de nivel inicial. Antes de que los aprendientes completaran esta tarea, la instructora reformuló y explicó las preguntas oralmente, asegurándose de que no había dificultades en la comprensión de la instrucción.

**5. Comprensión.** Responde a estas preguntas. Si lo necesitas, consulta de nuevo el artículo y los comentarios de *Perusall* y *Padlet*.

- a. ¿Cómo se define a sí mismo el autor?
- b. ¿Qué dice sobre la discriminación? ¿Considera que está bien discriminar?
- c. ¿El autor se relaciona con personas migrantes normalmente?
- d. ¿Qué hace el autor por las personas que no tienen dinero?
- e. ¿Qué piensa el autor sobre el sufrimiento de los demás? ¿Y sobre su propio éxito?
- f. ¿Utiliza el autor el transporte público? ¿Por qué?
- g. ¿Tiene pareja?
- h. ¿Qué piensa sobre su propia opinión?

**Figura 7.** Tarea de comprensión lectora.

Esta fue la última tarea de esta secuencia pedagógica a través de *Perusall* durante la sesión de instrucción.

La segunda propuesta diseñada como parte de esta intervención, se implementó en la última evaluación del curso, denominada Logros 2. Para ello, se escogió como texto central una tira de cuatro viñetas acerca del veganismo, tema que había sido tratado anteriormente en el aula durante el curso. En primer lugar, a modo de mediación, los estudiantes observaron una imagen (ver figura 8). Esta tarea de mediación no era evaluable y fue realizada por parejas, de modo que los aprendientes podrían contextualizar el tema de la tarea siguiente y empezar a pensar en términos y expresiones relacionados con él.

Tiempo: 5 minutos

👁 Con tu compañero, mira esta imagen y escribe qué ideas os sugiere.



**Figura 8.** Tarea de mediación proactiva 1.

A continuación, la profesora presentó la lectura con indicaciones sobre el tipo de texto y el significado del título (ver figura 9). Tras comentar brevemente estas cuestiones, pidió a los estudiantes que entraran en el curso de *Perusall* y abrieran la lectura correspondiente. Entonces se realizó una primera lectura de manera grupal, tras la cual los aprendientes dispusieron de diez minutos para añadir comentarios con dudas o ideas que les sugiriera el texto.

Con tu compañero, mira la imagen de la pantalla y escribe qué ideas os sugiere.

Vamos a leer un texto a través de Perusall. Es una tira de viñetas publicada en la cuenta de Instagram de @modernadepueblo sobre el tema del veganismo. ¿Sabes qué es el veganismo? [*We are going to read a text in Perusall. It is an Instagram post by @modernadepueblo about veganism. Do you know what veganism is?*] Mientras lo leemos, debes añadir comentarios (dudas, preguntas, ideas, opiniones, etc.). Entra en [perusall.com](https://perusall.com) e introduce el código NAGORE-DW67C [*While we read it, you must leave some comments (doubts, questions, ideas, opinions, etc.). Go to [perusall.com](https://perusall.com) and enter the code NAGORE-DW67C*]. Después de leer el texto, comenta con tu compañero las ideas principales: ¿Cuál es el tema principal? ¿Cuál es el objetivo del autor? ¿Qué opina? ¿Estás de acuerdo? Tenéis 10 minutos [*After reading the text, summarize with your classmate the main ideas: What is the main topic? What kind of text is it (and how do you know it)? What is the author's objective? What does he think? You have 10 minutes*].

**Figura 9.** Tarea de lectura a través de Perusall.

Como se observa, todas las tareas de la prueba disponían de instrucciones en español y en inglés con el objetivo de mediar su comprensión, puesto que los problemas en este punto podrían obstaculizar la resolución de la tarea. Una vez terminada esta actividad de mediación, los estudiantes debían completar la primera tarea evaluable de la prueba, que consistía en responder por escrito a cuatro preguntas relacionadas con el tema del texto que acaban de leer (ver figura 10).

1. Y tú... ¿qué opinas? Responde a estas preguntas (17 puntos).
  - a. ¿Qué tipo de dieta prefieres tú (vegetariana, vegana, omnívora, otra...)? ¿por qué?
  - b. Menciona tres alimentos/platos que te gustan más que otros.
  - c. Escribe un alimento/plato que consumes con frecuencia, uno que no sueles consumir y otro que no tomas nunca.
  - d. ¿En qué se parece tu dieta a una de las que aparecen en el texto? Escribe similitudes y diferencias.

**Figura 10.** Tarea evaluable del logros 2.

Todas estas preguntas fueron leídas en voz alta por la profesora, reformuladas y explicadas en español y en inglés para asegurar su comprensión y evitar problemas de incompreensión que dificultaran la compleción de la tarea. En esta examinación no se utilizó de nuevo Perusall por varias razones. Por un lado, las tareas posteriores estaban enfocadas en la expresión escrita; por otro, la compleción de esta prueba de evaluación en una sola sesión de clase de noventa minutos impuso una limitación temporal que impedía dedicar más tiempo a las tareas relacionadas con el texto, puesto que también era necesario evaluar otros componentes trabajados durante el curso.

## 5. RESULTADOS

Cabe señalar que el análisis de los resultados se ha realizado a nivel grupal, interpretando las respuestas y la actuación de los aprendientes en su conjunto, y no como estudio de caso.

Entre los resultados obtenidos tras analizar el desarrollo de estas dos secuencias, observamos un mayor aprovechamiento de la mediación ofrecida a través de la herramienta Perusall en la prueba realizada en el aula como parte de la instrucción regular, tanto en la cantidad de la mediación ofrecida a otros compañeros durante las oportunidades de socialización como en la calidad de dicha mediación. Los comentarios, preguntas, dudas, etc., publicados por los aprendientes en la plataforma disminuyeron considerablemente en el contexto de examinación, además de que quedaron reducidos a preguntas de vocabulario, en su gran mayoría. Por el contrario, estos comentarios fueron muy abundantes durante la sesión de instrucción regular, y tuvieron un mayor enfoque temático y lingüístico.

En lo que respecta al efecto que esta mediación tuvo en los resultados de los estudiantes, no se recogieron datos sobre su actuación independiente (esto es, sin asistencia) que permitan comparar sus respuestas y puntuaciones antes y después de la intervención, puesto que se les ofreció mediación proactiva (antes de la realización de una tarea cognitivamente más compleja), lo que implica que los estudiantes ya no estaban actuando de forma independiente. No obstante, se observó un desarrollo positivo de las tareas posteriores en la examina-



ción, como evidencian los buenos resultados generales que hubo en esta prueba (reflejados en las calificaciones de la misma), aunque este efecto fue mayor todavía en la secuencia realizada durante la instrucción regular.

Esta cuestión puede justificarse de dos maneras. Por una parte, debe tenerse en cuenta el propio estrés que entraña la realización de un examen, lo que afecta negativamente a la actuación de los aprendientes. Y es que las habilidades mentales son flexibles y, como se ha mencionado anteriormente, pueden variar dependiendo de factores contextuales, como es en este caso la naturaleza de una examinación. Por otra parte, el mayor aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje durante la instrucción que en el contexto de examinación puede relacionarse también con el rechazo a la mediación que muestran algunos estudiantes en esta situación al percibirla con el sesgo de una examinación tradicional, que precisamente prohíbe este tipo de asistencia para valorar únicamente las capacidades ya desarrolladas por cada examinando.

## 6. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

La primera limitación tiene que ver con la incorporación de una herramienta novedosa, como lo era Perusall en este contexto de examinación, puesto que solamente se había empleado una vez en el aula. Esta cuestión se relaciona con la conceptualización de la propia evaluación. Y es que debe tenerse en cuenta que, en ocasiones, cuando los estudiantes se enfrentan a un proceso de evaluación dinámica por primera vez, es común que rechacen la mediación al considerarla bajo el sesgo de una examinación tradicional (o estática) que separa la evaluación y la instrucción o el aprendizaje como si fuesen dos realidades ajenas la una a la otra. Y es que la evaluación estática crea una conceptualización equivocada y separa como realidades inconexas estos dos procesos, aislándolos a su vez del aprendizaje, cuando en realidad forman parte del mismo continuo: enseñanza y evaluación son dos componentes del proceso de aprendizaje y deberían integrarse para maximizar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes (Sternberg and Grigorenko, 2002; Lantolf & Poehner, 2005). Estas limitaciones pueden resolverse mediante la integración de la mediación en la instrucción regular a lo largo de todo el curso, lo que permitirá también mostrar su relevancia e implementar la evaluación dinámica durante todo el curso.

Por otra parte, está la cuestión de la limitación temporal que implicaba la compleción de todas las tareas evaluables de la examinación en una sola sesión de clase. En el ILCE, en ocasiones, se han realizado examinaciones en dos sesiones de instrucción, pudiendo así dedicar toda una clase a la actuación independiente, mientras que la otra se destina a la integración de la mediación y a la revisión de las respuestas de la primera versión, obteniendo así la actuación mediada. Esto, junto con la novedad de Perusall, pueden suponer también factores de estrés que limiten el aprovechamiento de estas oportunidades de mediación. Se sugiere a este respecto la reducción del número de tareas y contenidos evaluables en dicha prueba, de modo que el foco de la examinación quede ligado a la lectura en Perusall. Esta cuestión, además, no supone un gran desafío en las evaluaciones continuas, que permiten, precisamente, espaciar los contenidos evaluados a lo largo del curso, de manera que el peso de la evaluación no recaer en una examinación final en la que sea necesario incluir todos los contenidos trabajados en él.

## 7. CONCLUSIONES

Recapitulando lo anteriormente expuesto, puede concluirse que Perusall puede emplearse en el aula de ELE como una herramienta de mediación del aprendizaje, si bien conviene explicar a los aprendientes el funcionamiento de dicha plataforma digital y pilotarla con ellos en varias ocasiones antes de aplicarla a un proceso de evaluación.

La utilización de Perusall como parte de la instrucción regular tuvo efectos positivos en el desempeño de los aprendientes, puesto que promovió el diálogo entre ellos y dio pie a discusiones relevantes sobre el tema de la lectura, permitiendo además la resolución de dudas entre compañeros sin tener que recurrir a la orientación de la instructora o a otras herramientas. En lo que respecta a su aplicación en un contexto de examinación, se observó la necesidad de disponer de más tiempo y experiencia previa con la herramienta para hacer un mayor aprovechamiento en el proceso de evaluación, aunque también tuvo efectos favorables en la compleción de las tareas posteriores.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alejaldre, L. y Álvarez, E. (2018). Estrategias metacognitivas para la lectura en línea: estudio de caso de estudiantes tailandeses de ELE universitarios. *Aula de Encuentro* 2(20), pp. 140-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6777864>
- Cabal Krastel, T., & Lacorte, M. (n.d.). Action Research in L2 Classrooms: Conflicts, Quality and Contributions to Knowledge. *Northeast Conference* 56, 43–49.
- Colmenares, A. M. (2021). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Revista Latinoamericana de Educación* 3(1), 102–115.

- Herrera, F. y Conejo, E. (2009). Tareas 2.0. La dimensión digital en el aula de español como lengua extranjera. *Marco ELE* 9.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1.1, 49-72.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2005). Dynamic Assessment in the Language Classroom. *Language Teaching Research* 9(3), 233-265.
- Madinabeitia Manso, S. (2020). *Evaluación dinámica en la enseñanza y aprendizaje de ELE*. [Tesis doctoral]. Pamplona: Universidad de Navarra. <https://cutt.ly/eUqYpGg>
- Méndez Santos, M. C. y Concheiro Coello, M. P. (2018). Uso de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: El caso de Padlet. *Marco ELE* 27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6741520>
- Miller, K.; Luffoff, B.; King, G., & Mazur, E. (2018). Use of a Social Annotation Platform for Pre-Class Reading Assignments in a Flipped Introductory Physics Class. *Frontiers in Education* 3. Disponible en <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00008/full>
- Nagore Bermejo, C. (2022). *Dinamización de exámenes: la evaluación dinámica en el aula de ELE*. [Trabajo de Fin de Máster]. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Negueruela-Azarola, E. (2022) (Comp.). *MELE: Investigación acción y la innovación en enseñanza de español*. Universidad de Navarra. [Apuntes de clase]
- Perusall, <https://perusall.com> (revisado por última vez el 18 de julio de 2023).
- Porter, G. W. (2022). Collaborative Online Annotation: Pedagogy, Assessment and Platform Comparisons. *Frontiers in Education* 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.852849/full>
- Pomata García, J. A. y Díaz Ayuda, J. M. (2017). TIC y gamificación en la enseñanza de español como lengua extranjera: situación y líneas de actuación para las universidades japonesas. *Cuadernos CANELA* 28, 79-101.
- Rodríguez Muñoz, F. J. y Níkleva, D. G. (2015). Recursos educativos tic para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua materna, segunda y extranjera. *Didácticas específicas* 13, 105-115. Recursos educativos tic para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua materna, segunda y extranjera - Dialnet ([unirioja.es](http://unirioja.es))
- Simons, M. (2010). Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en la clase de ELE. *Marco ELE* 11.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: the nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge [Mass.] [etc.]: Harvard University Press.
- Yagüe Barredo, A. (2017). ¿Didáctica se escribe con TIC? Reflexiones sobre las TIC en el aula de ELE. *Marco ELE* 25.
- Youngs, B. L., Ducate, L., & Arnold, N. (2011). *Linking Second Language Acquisition, CALL and Language Pedagogy*.

# LA TRADUCCIÓN EN EL AULA DE LE PARA ESPAÑOLES E ITALIANOS: UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS TIEMPOS VERBALES DEL PASADO, LA REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA Y UN RETORNO INTERACTIVO

GABRIELE PRALORAN

*Università degli Studi di Verona (Italia)*

[gabrielepraloran@gmail.com](mailto:gabrielepraloran@gmail.com)

RAFAEL FERNÁNDEZ CASTILLEJOS

*Universidad Carlos III (España)*

[rafaelfercas01@gmail.com](mailto:rafaelfercas01@gmail.com)

## Resumen

El objetivo de la ponencia es analizar la traducción como herramienta didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras, con puntual referencia al español. Primero, se planteará alguna cuestión teórica como la interlengua, las lenguas afines y el peso de la traducción en la enseñanza-aprendizaje de ELE, contando también con las referencias del *MCER* y del *PCIC*. A continuación, se considerará una encuesta realizada sobre la traducción (IT>ES) de tiempos verbales del pasado. Se analizarán los errores más frecuentes en las traducciones, ampliando el panorama de las interferencias con el apoyo de los corpus *CORESPI* y *CORITE*. Este análisis servirá para reflexionar sobre el interés que tiene la traducción en la enseñanza-aprendizaje de LE, que además puede servir para fomentar discusiones sobre reflexión metalingüística, para crear un entorno didácticamente interactivo y para concienciar sobre la validez de los traductores automáticos, unas herramientas omnipresentes en la actualidad.

## 1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se presentan los resultados de un estudio cuyo propósito era observar si y en qué medida la traducción puede favorecer el aprendizaje de lenguas extranjeras, con referencia al español y al italiano. A ello, se añaden datos de producciones escritas libres de estudiantes italianos y ejemplos de traducción automática con el intento de corroborar la presente hipótesis.

## 2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico perfilará, brevemente, los principales modelos de investigación de la Lingüística Aplicada y sus influencias en la didáctica del español a itálofonos, considerando después las directrices del *MCER* y del *PCIC* y terminando con unas consideraciones sobre la traducción automática.

### 2.1. Aportaciones de la Lingüística Contrastiva

Desde los años 40 del s. XX, el desarrollo de la lingüística aplicada, rama de la Lingüística que intenta resolver los problemas surgidos del uso de un idioma, abre el camino al análisis de teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras.

Teniendo en cuenta el corte contrastivo del trabajo, es necesario enmarcar brevemente la lingüística contrastiva. Hicieron los primeros pasos Fries (1945) y Lado (1957), creando el modelo del análisis contrastivo. Su punto de fuerza es la lengua nativa del aprendiz que ayudaría, mediante semejanzas y diferencias, a la formación lingüística en una segunda lengua. Fundamental es tanto la *distancia lingüística*, es decir, la mayor o menor cercanía entre la L1 y la L2/E, como la *interferencia*, que consiste en emplear rasgos lingüísticos de la L1 en LE.

Tras estos dos primeros modelos de análisis, la hipótesis de la interlengua (Selinker, 1992) cambia la perspectiva de investigación, focalizándose más en las producciones lingüísticas del aprendiz de L2/E, fruto de un subyacente psicológico que da lugar a la *interlengua*, es decir, un sistema lingüístico autónomo. Es variable y dinámica, cambia conforme el nivel de aprendizaje (aprendizaje de estructuras lingüísticas y vocabulario). En pocas palabras, es posible “[...] considerarla un continuum de un cambio más o menos suave por el cual el aprendiz debe pasar durante el proceso y adquisición de la lengua meta” (Roldán, 1989, p. 11).

Antes de los años 60 del siglo XX, el “español de los italianos” figuraba en estudios literarios comparativos y solo en las décadas siguientes empezó una línea de investigación dedicada (Calvi, 2003). Con el tiempo, se ha visto una demanda mayor del español como lengua extranjera en los centros de enseñanza, hasta llegar a la inmediata actualidad, donde el español se oferta muy a menudo entre los idiomas extranjeros de las diferentes ramas de la *Scuola secondaria di primo e secondo II grado*.

En cualquier caso, el italiano y el español están sujetos a la interferencia lingüística por su afinidad. De ahí, el error, sea cual sea el campo lingüístico, puede estar siempre presente: frente a la aparente familiaridad y cercanía, el español esconde en sí mismos unas cuantas dificultades léxicas, fonológicas y gramaticales, entre otras. Por esta razón, conviene mantener vivos los análisis contrastivos en el aula. En nuestro caso, el ámbito gramatical necesitará especial atención. La cuestión de los tiempos del pasado es una temática complicada en la enseñanza del español a italianos, sobre todo por estar (casi) ausente y decaída la distinción entre *pretérito perfecto simple* y *compuesto*. De manera similar, la existencia de tres auxiliares en español (*ser, haber, tener*) frente a los dos en italiano (*essere, avere*) y la asimetría de uso del subjuntivo en los dos idiomas (para expresar opiniones) son otros temas gramaticales que pueden plantear reflexiones contrastivas (Bini y Guil, 2002; Calvi, 2004).

Durante la década de los 70, la atención se centra en el error, que se revaloriza como un elemento positivo en el aprendizaje. Corder (1967, p. 167) afirma que hay tres razones por las que puede considerarse válido: para el docente, porque puede entender qué retos han solucionado sus alumnos y cuáles quedan por trabajar; para el investigador, porque llega a comprender cómo un idioma se aprende o adquiere y qué estrategias emplea el aprendiz; y para el aprendiente, porque valida sus hipótesis lingüísticas o bien las corrige gracias a equivocarse primero.

## 2.2. Aplicación en el aula

Teniendo en cuenta lo recién expuesto, sería útil aprovechar el enfoque contrastivo durante las clases de español para italianos. Primero, se pueden comparar los dos sistemas lingüísticos, activando y estimulando la reflexión en el aula. Al principio el docente estimulará la observación de determinados fenómenos y, poquito a poco, el mismo aprendiz podrá empezar a formular sus hipótesis. Esta forma de trabajar puede darse inductiva y deductivamente, según los modelos de presentación de la gramática (Santiago Guervós y Fernández González, 2017).

De esta breve consideración sobre la afinidad, se desprende que no podemos ignorar la presencia de la L1 en el aula italiana de ELE. Efectivamente, es útil emplear más idiomas para desarrollar y respaldar habilidades lingüísticas, sean L1 u otros para ejercicios de traducción (García, 2017). Tal y como comenta Corbacho (2005):

ya resulta un tanto obsoleto desacreditar el empleo de la traducción como herramienta didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque aún sufre cierto rechazo por la enorme repercusión que alcanzó en épocas pretéritas el conocido método de gramática-traducción (p. 35).

Es obvio que nadie pensaría en enseñar un idioma solo a través de la traducción, pero puede ser válida para salir de algún bache gramatical o léxico que complica el aprendizaje. Corbacho (2005, p. 38) subraya también que no solo traducimos por escrito, sino también por vía oral en ambas direcciones. Por lo tanto, la traducción conlleva una labor comunicativa importante visto que la consideramos “[...] a todos los efectos como forma de mediación lingüística y cultural” (Trovato, 2016, p. 60). Trovato (2016) recuerda la existencia de un mundo de profesionales y estudiosos que se ocupan de la ciencia traductológica en desarrollo actualmente. Sin duda, en el aula de español la traducción no tendrá corte profesional, pero sí puede abrir el camino hacia ella, concienciando a los aprendices y proponiéndoles retos traductológicos. Calvi (2004) afirma que la traducción aumenta el análisis activo por parte del alumnado y puede ser una manera para conocer el mundo de la traducción profesional, con más razón si se estudian lenguajes específicos (turismo, sociosanitario, económico, etc.).

Con todo, podemos retener lo siguiente: el aprendizaje de 2L/LE pretende una reflexión consciente sobre ciertos temas, con el objetivo de asimilar las similitudes y fijar las diferencias entre los idiomas. No se pueden olvidar las L1 de los aprendices, que pueden influir en el proceso de aprendizaje originando obstáculos o bien facilitaciones por estructuras y formas similares. El “antídoto” universal no se ha inventado todavía y cada grupo de aprendices tendrá sus características que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (edad, tiempo, espacios de aprendizaje, etc.) (Calvi, 1982; Hernández, 1996).

## 2.3. Directrices del MCER y del PCIC

La traducción, además de como recurso didáctico, también puede abordarse como una de las competencias lingüísticas que los estudiantes de lenguas extranjeras pueden perfeccionar. Dentro del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* y del *Plan curricular* del Instituto Cervantes el peso que se le otorga a esta competencia es diferente. Mientras que el MCER incluye de forma

explícita una mención dentro de las actividades comunicativas de “Mediación” (Consejo de Europa, 2002; Consejo de Europa, 2020), el *Plan curricular* la incluye de forma más velada, asumiendo la capacidad en el alumno para realizar dicha actividad dentro de las “Habilidades interculturales” y más concretamente en la “Mediación cultural”, sin explicar directamente lo que se espera del alumno en este aspecto. Sin embargo, dado que los Niveles de referencia (NRE), incluidos en 2006, exponen que los niveles del *Plan curricular* están basados directamente en las expectativas del *MCER* es posible asumir que compartirán una misma visión en cuanto a la mediación cultural y a la traducción (García Santa-Cecilia, 2007).

El *MCER* hace dos apuntes especialmente relevantes sobre la traducción en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por una parte, se hace la distinción entre la competencia lingüística en esta materia y la traducción literaria y profesional. Mientras que esta última requiere una serie de habilidades específicas que son aprendidas durante la carrera universitaria dedicada a ello, los niveles del *MCER* miden otro tipo de competencias lingüísticas que son a su vez observables en una traducción, tales como la capacidad del aprendiente para captar la información esencial de un texto o los matices del mismo (en niveles más altos), la inteligibilidad del texto producido acorde a las normas propias del idioma y el grado de formulación y la estructura original, que en mayor o menor medida pueden afectar al sentido original del texto y a la traducción (Consejo de Europa, 2020). Por otra parte, el *MCER* fija también el grado de precisión y comprensión que se espera de un aprendiente en función del nivel lingüístico en el que se sitúe. Así, se hace la siguiente clasificación, que después se precisa más pormenorizadamente:

[la] progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: la escala se mueve desde [la traducción de carácter simple y cotidiano] en los niveles más bajos hasta la traducción con creciente fluidez y precisión de textos cada vez más complejos. La distinción entre los niveles de A1 a B1 se centra casi exclusivamente en el tipo de textos implicados. En el nivel B2, el/la usuario/a y/o aprendiente proporciona una traducción oral de textos complejos que contienen información y argumentos sobre temas de sus áreas de interés profesional, académico o personal, y en los niveles C traduce de manera fluida textos complejos sobre una amplia variedad de temas de carácter general o especializados, captando matices e implicaciones (Consejo de Europa, 2020, p. 115).

El *Plan curricular* del Instituto Cervantes no incluye directamente referencia a la traducción como habilidad que el alumno deba tener o adquirir en ninguno de los niveles de referencia. Estos NRE presentan al alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo que aprende una serie de competencias de diverso origen (gramatical, cultural, léxico, pragmático, etc.). Sin embargo, teniendo en cuenta el marco contrastivo, las competencias interculturales y de mediación que se revelan fundamentales a la hora de superar los límites lingüísticos de la lengua extranjera y, si bien no se hace directamente referencia a la traducción, las competencias adquiridas son similares (García Santa-Cecilia, 2007).

#### 2.4. La traducción automática

La traducción automática (TA), o *machine translation*, es el proceso mediante el cual, gracias a herramientas de *software*, se traduce instantáneamente un texto de una lengua natural a otra. Aunque las herramientas de TA tienen una larga trayectoria que comenzó en la primera mitad del siglo XX, en las últimas décadas el campo ha experimentado una gran evolución y su uso se ha generalizado mucho, especialmente a partir de la aparición de los traductores gratuitos en línea, tales como Google Traductor o DeepL. Estos sistemas, accesibles en Internet, nacen con la finalidad de traducir frases, pequeños grupos de palabras o textos largos para permitir entender el contexto o el significado *grosso modo* del contenido (Ramírez Rodríguez, 2022). Podemos diferenciar tres sistemas de TA que se han ido sucediendo en precisión y efectividad en las últimas décadas: basado en reglas, basado en estadística y basado en redes neuronales (Maldonado González y Liébana González, 2021).

Aunque hay consenso en que esta herramienta ha supuesto una gran revolución en el trabajo de los traductores, su inclusión en la enseñanza de lenguas extranjeras es dispar y podemos encontrar tanto posturas a favor como detractores de su uso (Anderson, 1995; Jolley y Maimone, 2022). La formación que los docentes reciben sobre traducción automática es escasa o nula, pero todos, tanto profesores como alumnos, reconocen la utilidad de estos recursos y confiesan usarlos en su día a día. Bien sea para resolver dudas puntuales sobre léxico o para agilizar el trabajo de redacción de algún texto en lengua extranjera, los traductores en línea son una ayuda innegable dada la facilidad e inmediatez de su acceso en la actualidad (Niño, 2020; Vázquez-Calvo y Cassany, 2017). En este sentido, esta referencia a la traducción automática adquiere especial relevancia por dos motivos. El primero está directamente relacionado con los tiempos verbales del pasado que con frecuencia son erróneamente traducidos por falta de contexto. El segundo tiene más que ver con el desarrollo mismo de la enseñanza de lenguas extranjeras, dado que su uso en los aprendientes va a producirse, el docente debe tener herramientas para aprovecharse del mismo y para identificar los usos fraudulentos o el plagio (Somers y Niño, 2006).

En este sentido, la inclusión de los traductores automáticos en las aulas puede servir a su vez a un doble propósito como es mejorar la competencia lingüística del aprendiente y su dominio de estas herramientas. Además de aprender a señalar los posibles errores, los profesores pueden acompañar al estudiante mostrándoles cómo funcionan estos recursos y cómo puede modificar el texto de entrada o el de salida para obtener resultados satisfactorios (Niño, 2009). Los traductores están presentes en la nueva sociedad digital y conviene abandonar el estigma que suelen tener dentro del aprendizaje de lenguas como “la solución fácil” o “del mínimo esfuerzo” e incluirlos como parte del proceso de aprendizaje.

Los traductores automáticos han revolucionado el mundo de la traducción y muy posiblemente en los próximos años muchos de los trabajos de alta cualificación lingüísticos desaparecerán por otros. La enseñanza de lenguas no es ajena a estos cambios y aunque es poco probable que eliminen la figura del profesor sí que pueden terminar eliminando la necesidad misma de aprender nuevas lenguas por razones meramente utilitarias (Crossley, 2018; Sitman y Cruz Piñol, 2000). En este sentido, los profesores de lenguas deben ser capaces de ir incluyendo estas nuevas tecnologías en sus clases y no caer en la falsa dicotomía de usar traductor o estudiar la lengua.

### 3. METODOLOGÍA Y DATOS PARA EL ANÁLISIS

Con el intento de validar el marco teórico se presentan una serie de ejemplos prácticos procedentes de estudiantes italianos de español. El trabajo de análisis trata del uso de los tiempos verbales del pasado y tendrá también en consideración las soluciones propuestas por traductores automáticos. La inclusión de la TA es relevante por la presencia que se ha constatado de estas herramientas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, de su uso para la resolución de problemas de expresión concretos y de las carencias que estas prácticas no supervisadas pueden provocar (Vázquez-Calvo y Cassany, 2017).

Un primer bloque de ejemplos procede de un corpus creado para el TFM de Praloran (2023). En dicho corpus, se han recopilado datos sobre el uso de los tiempos verbales del pasado en estudiantes de tercero y cuarto año de la *Scuola Secondaria di Secondo Grado*, más precisamente: de un *liceo linguistico* y de un *istituto professionale per i servizi commerciali e sociosanitari*. Para la presente investigación se emplea solo una parte del corpus, dedicada a la traducción de simples frases que prevén un contraste neto con el italiano, lengua de escolarización y, por la mayoría, L1 de los participantes.

El segundo bloque de ejemplos se ha recuperado del corpus *CORESPI*, creado por Bailini (2018). Junto a *CORITE*, son dos corpus realizados mediante un proyecto de tándem virtual entre aprendices italianos de español (*CORESPI*) y aprendices españoles de italiano (*CORITE*): los textos recopilados son cartas informales enviadas entre los informantes que han participado en el proyecto. Se trata, entonces, de producciones escritas espontáneas, guiadas por una temática libre o sugerida en el aula. Como subraya la autora, los textos “mantienen la frescura y la autenticidad de la comunicación espontánea” (Bailini, 2016, p. 133).

Los datos recopilados servirán para investigar la siguiente pregunta: ¿cómo los itálofonos trabajan los tiempos del pasado?

Cabe tener en cuenta que, durante el presente análisis, se mantendrá como referente geolectal la norma del centro-norte peninsular, visto que los manuales para itálofonos suelen escoger esta variedad (Valente, 2021, p.15). En ciertos casos, estos abren pistas de reflexión sobre el uso de los tiempos del pasado en las diferentes variedades, aunque sean pequeños paréntesis que confundirían al estudiante. De manera análoga, se recuerda cómo sigue empleándose la denominación *pretérito indefinido* y *pretérito perfecto* frente a *pretérito perfecto simple* y *pretérito perfecto compuesto*.<sup>1</sup>

### 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En un primer momento, se observarán los ejemplos de selección del tiempo verbal, para considerar luego los de selección de la persona o forma verbal y terminar analizando algunas interferencias típicas en la interlengua de los estudiantes italianos. Completará el análisis una muestra de frases traducidas mediante traductores automáticos.

Los ejemplos recuperados del *CORESPI* (Bailini, 2018) intentarán validar la transferencia del error entre L1 (italiano) y LE (español) en producciones escritas y se presentarán sin corregir, manteniendo entonces cualquier error.

#### 4.1. Errores de selección del tiempo verbal

En este apartado, es posible observar cómo los aprendices italianos manifiestan confusiones a la hora de seleccionar correctamente el tiempo verbal en la oración. Las frases que se debían traducir del italiano son las siguientes:

- Ho comprato una maglietta la settimana scorsa.

<sup>1</sup> En este trabajo, se empleará el primer doblete de términos, o sea, *pretérito indefinido* y *pretérito perfecto*.

- I ragazzi sono andati in piscina questo pomeriggio.
- Sinceramente non conoscevo la tua ragazza.

Téngase en cuenta que, en la suministración de las traducciones, se proporcionaban los elementos léxicos necesarios para la traducción y en el análisis no se han considerado eventuales errores de este ámbito.

**Tabla 1.** Ejemplos de frases con tiempo verbal incorrecto.

	Ejemplos de las traducciones (Praloran, 2023)	Ejemplos del CORESPI (Bailini, 2018)
Primera frase (uso del <i>pretérito perfecto</i> en lugar del <i>pretérito indefinido</i> ).	*He comprado una camiseta la semana pasada. *Había comprado una camiseta la semana pasada.	El día de Pascua yo con toda mi familia *hemos comido en una granja donde *hemos visto muchos animales. Yo estoy un poquito cansada esta mañana porque ayer *he trabajado en un café.
Segunda frase (uso del <i>pretérito indefinido</i> en lugar del <i>pretérito perfecto</i> ).	Esta tarde los chicos *iban a la piscina. Los chicos *fueron a la piscina esta tarde.	Durante la última semana *estuve muy liada... tuve un examen que comportaba un montón de páginas. En estos últimos tres días *nievó mucho.
Tercera frase (uso del <i>presente o del pretérito perfecto</i> en lugar del <i>pretérito imperfecto</i> ).	Sinceramente no *conozco a tu novia. Sinceramente no *conoció a tu novia.	*Llevé puesto la bata y fue llevada en un cuarto para someterme a la anestesia.

Debido a la influencia de la L1 en los aprendientes es común encontrar el uso del *pretérito perfecto compuesto* por el italiano *passato prossimo*, aunque se trate de una regla que no respeta la concordancia con marcadores temporales del pasado. En ocasiones, también se encuentra el uso del *pretérito pluscuamperfecto* para usos propios del *indefinido*, a pesar de que este tiempo compuesto requiere que otro tiempo pasado matice temporalmente la acción dentro de la oración, según López García-Molins (2005). Como sostiene Bailini (2016, p. 177), se neutraliza la oposición *pretérito perfecto* y *pretérito indefinido*, determinando la elección del *pretérito perfecto*. Además, como se observa en el primer ejemplo, el informante construye su narración del pasado con el *pretérito perfecto* en lugar del *indefinido*. Según Martínez-Atienza (2012):

[las] características aspectuales de la forma verbal que estamos estudiando explican que [el pretérito indefinido] sea uno de los tiempos más frecuente del discurso narrativo, además de las características temporales, dado que es un tiempo de pasado. En efecto, esta variedad de discurso se caracteriza por contar una serie de hechos que tiene lugar en unas circunstancias espacio temporales determinadas. Así, el pretérito perfecto simple, que nos indica el inicio y la conclusión de los eventos, resulta adecuado para cumplir este objetivo [...]. La forma verbal equivalente en italiano, el *passato remoto*, es también el tiempo por excelencia del discurso narrativo. No obstante, como ya se ha señalado arriba, en las zonas del norte de Italia, y con frecuencia también del centro-norte, esta forma queda sustituida por el *passato prossimo*, equivalente del pretérito perfecto compuesto. (pp. 77-78).

En este sentido, la influencia de la L1 se termina imponiendo en la elección del tiempo verbal por encima de los referentes temporales que marcan el tiempo elegido. Este uso para la narración de eventos del pasado no es propio del sistema verbal y resulta en oraciones agramaticales.

En el segundo ejemplo encontramos el caso contrario, aquellos en los que se espera el uso del *pretérito perfecto* en paralelo con el italiano. Dado que los estudiantes italianos han aprendido la variante centro-norte peninsular, deberían hacer la distinción entre los dos pretéritos (Valente, 2021). Los aprendientes optan por traducir una forma compuesta por una simple, bien el pretérito indefinido bien el imperfecto. Las causas pueden ser varias: la influencia de la L1, las carencias en la explicación-aprendizaje en el aula o la exposición a ejemplos contradictorios procedentes de diferentes variantes dialectales del español.

El tercer ejemplo corresponde al empleo del *pretérito imperfecto*. Dado que este tiempo tiene usos similares en ambos idiomas el porcentaje de errores o cambios es mínimo. Sobre todo, se encontraron casos de empleo del pretérito indefinido y del presente de indicativo (Praloran, 2023). Aun siendo gramaticalmente correctas por carecer de un marcador temporal en la propia oración, las traducciones mismas no mantienen el significado de la versión italiana. Además, como en el caso del ejemplo extraído del CORESPI, cuando la

frase se enmarca en una oración más larga y se pone en relación con otros tiempos verbales, se revelan algunas carencias en el dominio del imperfecto.

#### 4.2. Errores de selección de forma o persona

Pasando al segundo bloque de ejemplos, veamos cómo la selección de personas o formas verbales influye en la corrección morfosintáctica. Visto que el español y el italiano tienen buena cercanía estructural, no es tan frecuente encontrar errores de concordancia sujeto-verbo. Más que nada, las “excesivas” semejanzas podrían conllevar a la fijación de errores interlingüales hasta en los niveles avanzados (Di Girolamo, 2015). Retomando las frases traducidas, es posible observar que la mayoría de los errores consiste en confusiones entre primeras y terceras personas, bien singulares bien plurales (Praloran, 2023):

- Compró una camiseta la semana pasada.
- Los chicos \*fui a la piscina esta tarde.
- Sinceramente no \*conoció a tu novia.

No se considerarán los errores de selección temporal en el presente contexto (véase el tercer ejemplo que requería el uso del *pretérito imperfecto*) y se atenderá a las selecciones que se alejan totalmente de la sugerencia que ofrece la frase en italiano (*yo* en la primera frase, *ellos* en la segunda, *yo* en la tercera).

Un caso aislado, en las traducciones, propone la substitución de la tercera persona del plural por la segunda: *los chicos \*habéis ido a la piscina*. Podría considerarse correcta en sí esta oración, sin embargo, el sintagma “los chicos” debería separarse por una coma y funcionar como vocativo.

Desde el *CORESPI* (Bailini, 2018) se señalan varios ejemplos de selección falsa de persona o forma verbal. No se olvide que las siguientes frases se transcriben guardando todos los errores de redacción:

- \*Fue en Londres tres días la semana pasada con mi hermano.
- Sábado mi chico \*cumplí 24 años.
- Ayer \*he terminado el Festival de Sanremo.
- El viaje que más me ha gustado fue aquel que \*hizo el año pasado con mis amigos.

Además de contener errores de selección del tiempo verbal, estas frases presentan errores de selección de persona. El primer y segundo ejemplo muestran una alternancia típica de formas verbales que varían en la interlengua española de los italianos: *fui/fue, cumplí/cumplió*. Se trata de un intercambio de formas de primera y tercera persona singular que en italiano se conjugan diferentemente (*io fui/egli fu* vs. *yo fui/él fue; io compii/egli compì* vs. *yo cumplí/él cumplió*). El tercer y cuarto ejemplo, respectivamente, muestran una selección in-sólita: el verbo *he terminado* para un sujeto que requiere tercera persona y, supuestamente, la forma del verbo *haber* coincidiría exactamente con el italiano *ha*; el verbo *hizo* ante una petición de verbo en primera persona, en este caso, *hice*.

#### 4.3. Interferencias entre italiano y español

Con respecto a los ejemplos de inferencia con la L1, podemos recuperar diferentes situaciones. También cabe recordar que los ejemplos mencionados previamente son, en parte, fruto de transferencia lingüística del italiano bien para el uso de tiempos bien para la selección de formas.

**Tabla 2.** Ejemplos de interferencias lingüísticas.

<p>En las traducciones (Praloran, 2023):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los chicos *son idos a la piscina esta tarde.</li> <li>• Los chicos *son llegado a la piscina esta tarde.</li> <li>• *Ho comprado una camiseta la semana pasada.</li> <li>• *Conocevo, *conozeba, *conociba vs. <i>conocía</i>.</li> </ul>
<p>En el <i>CORESPI</i> (Bailini, 2018):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yo y mis primos *jugabamos todos el día como locos.</li> <li>• Yo *he estada en España el año pasado dos veces.</li> <li>• El día pasado *estavo veendo la televisión y hablaban de “El gran hermano”.</li> <li>• El sabado *organizé con mi novio un fin de semana a los baños termales y nos divertimos mucho.</li> </ul>

Se pueden enmarcar dos categorías prevalentes de errores: fonológicos y ortográficos, teniendo en cuenta el reflejo de la pronunciación italiana en la escritura de palabras españolas.

Además, aparece en las traducciones la elección del verbo *ser* como auxiliar, fenómeno normal en italiano por la coexistencia de *essere* y *avere* frente a *haber* en español. Estas influencias surgen, al revés, con pares de verbos españoles que solo tienen un correspondiente en italiano (p. ej., *traer/llevar* vs. *prendere, ser/*



*estar* vs. *essere*, etc.). Incluso la concordancia del participio pasado con el sujeto de la oración forma parte del “equipaje” de interferencia del aprendiz italiano (*\*he estada* implica que el sujeto sea femenino, frente a la indistinción que se adopta en español).

Destaca el tiempo imperfecto: se transfiere la terminación en *-o* del italiano y se emplea en español como en los ejemplos mencionados, o bien se realizan formas híbridas como *\*conociba* o *\*estavo* que retoman una parte italiana y otra española. Algo similar ocurre con la primera persona del plural del imperfecto: *jugábamos* [xu'ɣaβamos] escrito sin tilde emula la pronunciación italiana de la forma verbal *giocavamo* [dzoka'vamo].

Por último, se considera la distinción de los grafemas *c/z* que puede confundir al aprendiente itálfono por su codificación oral: la combinación *ci/ce* en italiano da lugar a un sonido africado postalveolar /tʃ/; en español, se realiza la combinación con el sonido fricativo sonoro /θ/ siempre y cuando el sistema lingüístico no sea seseante. Para solucionar este problema, del italiano se recupera la grafía *zi/ze* que se parece a la forma fricativa de *ci/ce* español.

#### 4.4. El rol del traductor automático

Para completar el análisis, se han comprobado las propuestas que los traductores automáticos Reverso, Google Traductor y DeepL ofrecen para traducir las oraciones del italiano extraídas de la encuesta. En el primero y tercer ejemplo, del *passato prossimo* al *pretérito indefinido* y del *imperfetto* al *pretérito imperfecto*, los traductores coinciden en sus traducciones. Sin embargo, en el segundo caso, ignorando los marcadores temporales, los traductores automáticos vuelven a dar como resultado el *pretérito indefinido*, posiblemente por una mayor predisposición a la norma panhispánica.

**Tabla 3.** Ejemplos de traducciones automáticas.

Primera frase	Segunda frase	Tercera frase
Compré una camiseta la semana pasada.	Los chicos fueron a la piscina esta tarde.	Sinceramente no conocía a tu novia (traducción de Google Traductor y Reverso)
		Honestamente no conocía a tu novia (traducción de DeepL).

Dado que los traductores como Google Traductor extraen sus corpus de la información disponible en internet (Ortiz Jiménez, 2015) es probable que tengan más ejemplos dentro del sistema en los que no se hace esta distinción entre pretéritos. Este es uno de los mayores problemas que tienen actualmente los traductores automáticos: la mezcla constante de variantes. Los aprendientes de lenguas extranjeras, especialmente los de aquellas en las que existen varias normas cultas aceptadas, son incapaces de distinguir cuál es la variante por la que se inclina el traductor. Esta razón justifica la presencia del profesor como guía en el uso de los recursos en línea, especialmente en este tipo de cuestiones problemáticas. En breve, “l’importante non è trascurare l’ese-cuzione di una variante [...]. È necessario che l’avvicinamento alla varietà sia graduale e, pertanto, nel primo anno, venire a contatto soltanto con una di queste [varietà]” (Lafuente, 2012, p. 439).

## 5. CONCLUSIÓN

En este breve análisis se ha observado cómo el planteamiento contrastivo tiene un papel importante en la enseñanza del español a los itálfonos. Las frases que se tradujeron del italiano al español cuentan con un 50% aproximadamente de corrección (Praloran, 2023); similarmente, en las producciones libres se reencuentran los mismos errores analizados en el corpus de frases (Bailini, 2018). Por lo tanto, traducir y explotar el corpus lingüístico en el aula de LE sería oportuno al presentar temáticas contrastivas. Estas herramientas permiten observar y comentar puntos de partida prácticos para la concienciación gramatical y léxica del estudiante.

Por último, en un ambiente de aprendizaje cada vez más digital es imprescindible contar con traductores automáticos: son instrumentos actuales y prácticos que cualquier persona puede llegar a emplear. Desde luego, cabe sensibilizar al alumnado sobre su uso: como ha emergido en el análisis, una propuesta perteneciente a otra variedad podría generar confusiones en el proceso de aprendizaje de un alumno. Además, dado que su uso está ampliamente extendido entre la población, puede ser interesante que el profesor se apropie también de estas herramientas y las incluya dentro de sus propuestas didácticas.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, D. D. (1995). Machine Translation as a Tool in Second Language Learning. *CALICO Journal*, 13(1), 68-97. <http://www.jstor.org/stable/24147744>
- Bailini, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. LED.

- Bailini, S. (2018). *CORESPI y CORITE on line*. [corespiycorite.altervista.org](http://corespiycorite.altervista.org)
- Bini, M., & Guil, P. (2002). Italiano y español: Algunos puntos de contraste. *Carabela*, 51, 69-94. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/51/51\\_069.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/51/51_069.pdf)
- Calvi, M. V. (2003). Lingüística contrastiva de español e italiano. *Mots Palabras Words*, 4, 17-34. <https://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403calvi.pdf>
- Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: Español e italiano. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1. <https://www.redined.educacion.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72226/00820083000342.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Consejo de Europa (Ed.). (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2.ª ed.). Anaya e Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa (Ed.). (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Corbacho Sánchez, A. (2005). Notas sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras con especial referencia al alemán empresarial. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26, 35-43. <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/26/03%20corbacho.pdf>
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 4, 161-170.
- Crossley, S. A. (2018). Technological disruption in foreign language teaching: The rise of simultaneous machine translation. *Language Teaching*, 51(4), 541-552.
- Di Girolamo, M. (2015). La experiencia en el aula ELE con estudiantes italianos: Interferencias y transferencias. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (Yuko Morimoto, M.ª Victoria Pavón Lucero, Rocío Santamaría, Martínez, eds.), 315-321. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_0315.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0315.pdf)
- Florio, N. (2022). Un estudio comparado de la traducción automática de eventos de movimiento de cruce de límites en inglés, español e italiano con Google Translate y DeepL. *Linguamática*, 14(2), 37-57. <https://linguamatica.com/index.php/linguamatica/article/view/368>
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press.
- García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration Linguistique Des Migrants Adultes*, 11-26. <https://doi.org/10.1515/9783110477498>
- García Santa-Cecilia, Á. (2007). Plan curricular del Instituto Cervantes Niveles de referencia para el español. *MarcoELE: Revista de didáctica*, 5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2325652>
- Gutiérrez Quintana, E. (2005). Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español. *ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante*, 19, 223-242. <https://doi.org/10.14198/ELUA2005.19.11>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*.
- Jolley, J. R., & Maimone, L. (2022). Thirty years of machine translation in language teaching and learning: A review of the literature. *L2 Journal: An electronic refereed journal for foreign and second language educators*, 14(1), 26-44. <https://escholarship.org/uc/item/2df5d55c>
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. University of Michigan Press.
- Lafuente, S. (2012). Importanza della diversità diatopica nell'insegnamento della lingua spagnola come L2. *LEA – lingue e letteratura d'Oriente e d'Occidente*, 1(1), 435-442. <https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea/article/view/7880>
- López García-Molins, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2: Cómo conciben los hispanohablantes la gramática*. Arco/Libros.
- Martínez Atienza, M. (2012). Formas verbales en contraste en italiano y en español: Similitudes, diferencias y explicación. *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, 11, 69-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4181412>
- Niño, A. (2009). Machine translation in foreign language learning: Language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages. *ReCALL*, 21(2), 241-258.
- Niño, A. (2020). Exploring the use of online machine translation for independent language learning. *Research in Learning Technology*, 28. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2402>
- Ortiz Jiménez, M. (2015). El empleo de la traducción en línea en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 18, 48-51. <https://doi.org/10.26378/rnlael918252>

- Praloran, G. (2023). *¿Cómo enseñar los tiempos del pasado en el aula de ELE? Resultados de una encuesta a estudiantes italianos* [Trabajo de fin de máster]. Università degli Studi di Verona.
- Roldán, E. (1989). ¿Qué es la interlengua? *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 15, 11-12. <http://2020.revistadll.cl/index.php/revistadll/article/view/358>
- Santiago Guervós, J. de, & Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Arco/Libros.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Longman.
- Sitman, R., & Cruz Piñol, M. (1999). Who needs to learn spanish anyway? El profesor el frente a la traducción automática. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE. (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)*, 1, 673-682. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=567576>
- Somers, H., Gaspari, F., & Niño, A. (2006). Detecting Inappropriate Use of Free Online Machine Translation by Language Students. A Special Case of Plagiarism Detection. *Proceedings of the 11th Annual Conference of the European Association for Machine Translation*. <https://aclanthology.org/2006.eamt-1.6>
- Trovato, G. (2016). Lengua española y traducción: Integración de contenidos lingüísticos y traductológicos en un marco didáctico. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 19, Article 19. <https://doi.org/10.24197/ogigia.19.2016.57-66>
- Valente, C. (2021). El tratamiento de la variación morfosintáctica en los manuales de ELE en Italia: Contraste PPS/PPC. *Ensino em Perspectivas*, 2(1), Article 1. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4658>
- Vázquez-Calvo, B., & Cassany, D. (2017). Aprender lengua con el traductor automático en la escuela secundaria: Un diálogo necesario. *Calidoscópico*, 15(1), 180-189. <http://hdl.handle.net/10230/32684>



# LA UTILIZACIÓN DE CORPUS SOCIOLINGÜÍSTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA: EL CORPUS PRESEEA

JORGE ROSELLÓ VERDEGUER

*Universitat de València*

*jorge.rosello@uv.es*

## Resumen

Pese a que todavía haya algunas reticencias sobre su uso, los corpus lingüísticos son una buena herramienta en la enseñanza de idiomas. Se trata de muestras reales de la lengua en contextos auténticos y presentan muchas utilidades para las clases de español como lengua extranjera, ya que permiten comprobar las teorías lingüísticas y las intuiciones y extraer reglas a partir de la observación, además de abordar una diversidad de temas con los que practicar las destrezas básicas de la lengua.

Entre la variedad de corpus existentes en español, nos centramos aquí en los corpus de texto, normalmente orales con transcripción, en los cuales se reproducen conversaciones entre varias personas sobre diversos temas. La conversación es la forma prototípica de usar la lengua y, por ello, cualquier fenómeno lingüístico debería analizarse dentro de ella. El grupo PRESEEA (Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América) ha creado corpus de lengua española representativos del mundo hispánico en sus distintas variedades geográficas y sociales. A través de ellos y de las investigaciones que ha generado podemos estudiar una multiplicidad de fenómenos lingüísticos y aplicarlos al aula, sabiendo que están contrastados y nos muestran su uso en diferentes contextos y situaciones. A modo de ejemplo, ofrecemos algunas propuestas sobre el leísmo, el uso del verbo impersonal *haber*, las formas de tratamiento o la expresión del sujeto pronominal en español.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los años 90 del siglo XX, Sinclair, uno de los pioneros en el estudio de la materia que nos ocupa, consideraba el corpus como “una colección de piezas de un idioma que se seleccionan y ordenan de acuerdo con criterios lingüísticos explícitos con el fin de ser utilizados como muestras de lengua” (Sinclair, 1994: 4). Aunque, actualmente, la recopilación de textos (o fragmentos de textos) se concibe en soporte electrónico, lo que facilita la organización de grandes cantidades de datos, lo cierto es que la definición de Sinclair sigue siendo válida. En ella introduce un concepto clave en la lingüística de corpus: su finalidad, ya que el corpus, como indica Cruz Piñol (2012: 23), es una fuente de datos para investigaciones lingüísticas, es decir, “no constituye una meta en sí, aunque compilarlo es una labor que requiere una profunda reflexión lingüística”.

Estas muestras de habla, que pueden ser orales o escritas, deben ser representativas. La representatividad es un tema polémico debido a que hay que prestar la atención necesaria a la variación geográfica, social y estilística del español. Así pues, esta variedad puede ser muy amplia (corpus que incluyen diferencias geográficas y sociales) o más concreta (representativo solo del español coloquial o del español formal). El tamaño de la muestra será, entonces, clave para medir su representatividad. Por consiguiente, un corpus, para que sea representativo, debe estar bien diseñado (por ejemplo, dividido por edades, grupos sociales, nivel de estudios...) y tener una representación mínima por cada grupo (Elvira-García, 2021). También debe recoger todas las estructuras posibles —fonéticas, morfológicas, sintácticas o léxicas— y no solo las que el investigador quiere encontrar. Es lo que Torruella y Llisterri (1999) llaman un “corpus neutro”, aunque esto es más una tendencia que una realidad, pues el investigador siempre dirige la mirada o el pensamiento hacia aquello que, de una manera consciente o inconsciente, quiere demostrar.

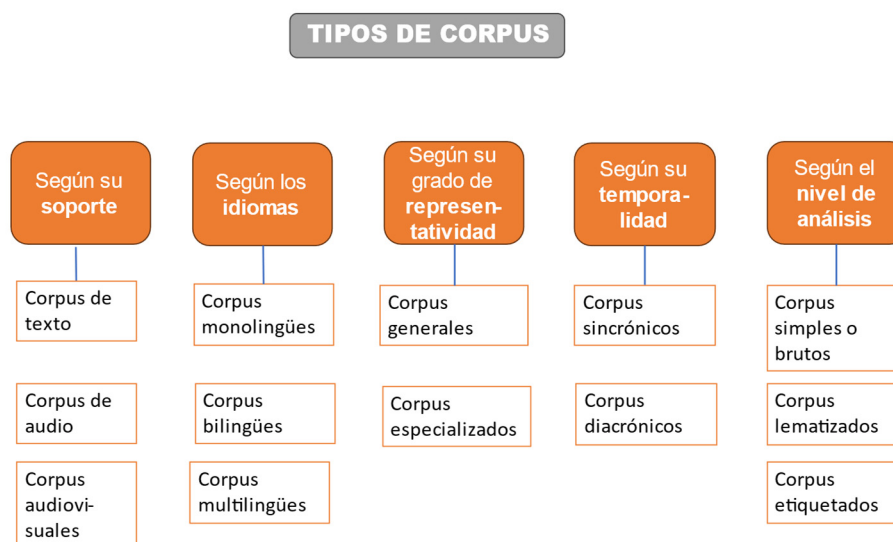
Algunos estudiosos se han preguntado por qué, pese a ser una herramienta útil en las clases de español como lengua extranjera, son poco atractivos, tanto para el alumnado como para el profesorado. Esto puede ser debido, como indica Abad Castelló (2019, p.150), a que muchos profesores, ya sean veteranos o nuevos, no están familiarizados con el uso pedagógico de corpus lingüísticos o también a que algunos corpus presentan una interfaz árida y poco atractiva. De igual modo, en ocasiones, los ejemplos de los corpus, si bien genuinos, puede que se hayan extraído de un contexto muy amplio y ofrezcan poco interés a los estudiantes (Widdowson, 1978). No obstante, los nuevos corpus han mejorado las condiciones de acceso y recuperación de la información textual que contienen (Vázquez Rozas y Blanco, 2022, p.344) y cada vez son más los corpus que realizan un enfoque netamente didáctico. Una muestra la encontramos en Campillos Llanos, Gozalo y Moreno (2007).

Los corpus presentan muchas utilidades para las clases de ELE. Mostramos, a continuación, algunas de ellas:

- a) Permiten disponer de muestras reales de la lengua en contextos auténticos. En efecto, en algunos corpus podemos ver el uso de una determinada palabra o expresión en su contexto; en otros, podemos contemplar la conversación entera para comprender los usos y las estructuras; en los corpus de aprendientes podemos consultar los errores más frecuentes cometidos por los estudiantes...
- b) Permiten poner a prueba y comprobar las teorías lingüísticas y las intuiciones. A veces los profesores corregimos determinadas formas lingüísticas porque pensamos que no existen o no se dicen exactamente así, pero, como pone de relieve Gras (2018), lo que ocurre es que no están en nuestro idiolecto, es decir, para nosotros no son gramaticales, pero se usan normalmente en otras variedades. El corpus se convierte así en un argumento de autoridad en discusiones que se pueden dar en el aula.
- c) Permiten extraer reglas o descripciones lingüísticas a partir de la observación de la lengua. De este modo, fomentamos el aprendizaje por descubrimiento y damos un papel más activo al estudiante, que puede deducir él mismo una regla de uso mediante la observación sistemática de estructuras de la lengua.
- d) Permiten obtener información cuantitativa y, por lo tanto, verificable. Para acreditar determinados fenómenos no basta con que aparezcan una sola vez (algunos casos de léismo, el tuteo entre personas desconocidas, la pluralización del verbo *haber* en algunas zonas hispanohablantes), sino que han de ser constantes. La cuantificación aquí sí puede ser importante para explicar un fenómeno.
- e) Los temas abordados son muy variados y facilitan su aplicación y adaptación al aula. Algunos corpus se estructuran en módulos temáticos (PRESEEA, COSER) y en ellos podemos encontrar situaciones en las que se pueden practicar las destrezas básicas de la lengua, como describir, argumentar o conversar sobre una amplia variedad temática (la familia, los amigos, las costumbres, etc.).
- f) Desarrolla también el componente pragmático, con el aprendizaje de valores y comportamientos culturales (abrir y cerrar una conversación, despedirse, pedir disculpas, reformular lo dicho, sugerir o pedir algo, etc.). Por tanto, su utilidad va más allá de las estructuras gramaticales, ya que determinados corpus, sobre todo los que incluyen conversaciones, facilitan el aprendizaje de las funciones comunicativas, la capacidad de entender los significados e inferir sus sentidos y usos (Albelda y Fernández, 2006).

## 2. TIPOS DE CORPUS

Los corpus se suelen clasificar atendiendo a diferentes criterios. Sin ánimo de ser exhaustivos, podemos ofrecer la siguiente clasificación (Figura 1), que está en la línea de la realizada por la mayor parte de los especialistas.



**Figura 1.** Tipos de corpus (elaboración propia a partir de distintos trabajos consultados)

Según el soporte o canal de producción original, los corpus pueden ser de texto (tanto orales como orales transcritos), de audio (orales con transcripción alineada) o audiovisuales (en vídeo, que sirven también para analizar los gestos).

Según su grado de representatividad, pueden ser generales, es decir, que contienen muestras de la lengua en general, y especializados. En los primeros se incluyen los corpus de referencia, como el CREA, el CORPES XXI o el Corpus del español, de Mark Davis (2002), cuyo objetivo es abarcar la mayor cantidad posible de muestras diferentes de la lengua para tratar de representarla en su totalidad. Están dotados de una interfaz de búsqueda en línea que permite a los usuarios hacer búsquedas sencillas para consultar frecuencias de palabras, frases que contengan algunas categorías gramaticales, colocaciones, etc.

Los corpus especializados se dirigen, sobre todo, a la elaboración de materiales relacionados con la lengua de especialidad (lenguaje económico, médico, jurídico, turístico...). También tendrían cabida aquí los corpus de aprendientes, que contienen datos de muestra real de los estudiantes de una determinada lengua y en los que podemos consultar los errores más frecuentes cometidos por las personas que están aprendiendo un idioma, y que nos puede ser de mucha utilidad en las clases de ELE. Uno de los más conocidos es el CAES, realizado por la Universidad de Santiago de Compostela con la ayuda del Instituto Cervantes (Rojo y Palacios, 2022).

Según los idiomas de los textos incluidos en el corpus, pueden ser monolingües, que recogen muestras en una única lengua, y bilingües o multilingües. Se incluyen aquí los llamados corpus paralelos, que contienen el mismo texto traducido a otra lengua (por ejemplo, una novela inglesa y su traducción al español). Si el corpus está alineado, el texto traducido se muestra junto con el original para que sea más fácil la comprensión. Este tipo de material es muy utilizado por los estudiantes para realizar determinadas actividades.

Según la temporalidad, pueden ser sincrónicos, si se centran en una etapa lingüística determinada, generalmente la actual, o diacrónicos, que son aquellos que contienen datos históricos, como el CORDE, que permiten ver la evolución en tiempo real de una palabra o estructura.

Por último, según su nivel de análisis, pueden ser simples o brutos, si no poseen ningún tipo de anotación; lematizados, en los que podemos encontrar, por ejemplo, cualquier forma verbal buscando el infinitivo, y etiquetados, que pueden contener distintos tipos de marcas, por ejemplo, morfológicas, que nos indica la categoría gramatical de cada palabra, o semánticas, para mostrar las diferentes relaciones semánticas —sinonimia, homonimia, antonimia...— que mantienen las palabras.

Se ha discutido si Google podría considerarse un corpus, pero, como pone de relieve Elvira-García (2021), Google no es propiamente un corpus, sino un buscador que contiene un conjunto digitalizado de datos (muy amplio, eso sí). El problema es que no está ordenado y que no podemos extraer informaciones que, tal vez, son necesarias para el usuario o para la investigación que se está realizando (autoría, edad, lengua original de quien escribió el texto, etc.).

La lingüística que hace uso de los corpus recibe la denominación de lingüística de corpus y es, propiamente, una metodología para poder llevar a cabo cualquier tipo de estudio lingüístico en cualquier nivel de la lengua (semántica, sintaxis...). Aunque no todos los estudiosos están de acuerdo en considerarla una metodología<sup>1</sup>, lo cierto es que la lingüística de corpus proporciona datos que nos van a ser muy útiles, en nuestro caso, para enfocar y explicar determinados fenómenos lingüísticos que pueden ser problemáticos o controvertidos (por ejemplo, el leísmo, las formas de tratamiento en el mundo hispánico, la presencia o ausencia del sujeto gramatical, etc.). Su uso habitual en las conversaciones, su contextualización y su cuantificación sí que se pueden ver claramente en un corpus, y, sobre todo, en los de tipo conversacional. Por ello nos vamos a centrar en los del primer grupo de la clasificación reseñada en la Figura 1.

### 3. LA CONVERSACIÓN EN LOS CORPUS DE TEXTO

Los corpus de texto, orales con transcripción, se fundamentan en conversaciones o entrevistas entre varias personas. La conversación, como sabemos, es la forma prototípica de usar la lengua y, por ello, cualquier fenómeno lingüístico debería analizarse en el marco de la conversación. A través de esta interacción lingüística se adquieren la mayor parte de las estructuras sintácticas de la lengua, los elementos discursivos y los actos comunicativos lingüístico-pragmáticos.

La conversación se concibe no como una unidad lingüística superior a la oración, sino como una actividad comunicativa, un tipo de interacción social que posee una estructura y unas unidades propias e independientes. Su estructura es jerárquica, de manera que las unidades principales se van uniendo y combinando hasta formar la actividad comunicativa completa. La unidad básica principal es el turno de habla, que podemos definir como “el periodo de tiempo que comienza cuando una persona empieza a hablar y concluye cuando dicha persona deja de hacerlo” (Cestero, 2000, p.20). Otro concepto fundamental es de alternancia, esto es,

<sup>1</sup> Los pioneros de la lingüística de corpus la ven como una teoría. Así, Halliday (1994: 24) señala que “la lingüística de corpus pone en el mismo plano las actividades de recolección de datos y teorización”. Por su parte, Tognini-Bonelli (2001:1) completa esta idea al señalar que la lingüística de corpus “ha adquirido un estatus teórico que la coloca en posición de contribuir de manera específica a otras aplicaciones”. Para más información puede consultarse Zapata (2015).

cuando un hablante finaliza su mensaje y otro hablante toma la palabra para emitir el suyo, y que da lugar al cambio de turno.

La competencia conversacional se ha llevado también a la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que es uno de los pilares básicos en la adquisición y la enseñanza de estas. Esto ha llevado a concienciar a los profesionales de la necesidad de trabajar con textos reales, tanto en el aula como en la elaboración de materiales y manuales, lo que ha propiciado que se utilicen los corpus lingüísticos, que posibilitan y facilitan la utilización de materiales discursivos auténticos (Cestero, 2005, p.72)<sup>2</sup>.

Hemos de decir aquí que cualquier conversación nos parece adecuada en la enseñanza de ELE, incluida la de los textos literarios. Es cierto que en estos solo disponemos del texto escrito, pero, en muchas ocasiones, el autor literario, buen conocedor del lenguaje oral, reproduce con exactitud los giros de la lengua hablada, y todo ello en un texto depurado e idóneo para presentar a los estudiantes. Como muestra, ofrecemos este fragmento de la novela *Ojos de agua*, de Domingo Villar, con frases cortas y dinámicas de un intercambio lingüístico no exento de ironía.

- ¿Nombre —había preguntado Estévez, dispuesto a rematar la tarea con prontitud.  
 —¿Mi nombre? —preguntó el chico.  
 —Claro, chaval, no vas a decirme el mío.  
 —Ya —concedió el joven traficante.  
 —Pues dime tu nombre.  
 —Francisco.  
 —¿Francisco algo?  
 —Francisco nada.  
 —¿No tienes apellido?  
 —Ah, Martín Fabeiro, Francisco Martín Fabeiro.  
 —¿Domicilio?  
 —¿Mi domicilio? —preguntó el joven.  
 Rafael Estévez alzó la vista  
 —¿Crees que quiero que me digas el mío? ¿Te parece que hemos venido a jugar a las adivinanzas?  
 —No, señor.  
 —Pues a ver si acabamos de una vez. ¿Cuál es tu domicilio?

Domingo Villar, *Ojos de agua*, Debolsillo, p.17.

El siguiente ejemplo corresponde al corpus Val.Es.Co, de tipo coloquial, que se caracteriza por la ausencia de toma de turno en los intercambios y por un nivel de formalidad mínimo de los hablantes, independientemente de su procedencia social (Pons y Ruiz Gurillo, 2005, p.244). El método de grabación es secreto, por lo que los informantes no son conscientes de ser grabados en el momento de la conversación, frente a otros corpus, como el PRESEEA, que veremos después, en que las entrevistas son semidirigidas y con micrófono a la vista. En las conversaciones de Val.Es.Co pueden participar dos o incluso más personas a la vez en la conversación, y, por ello las intervenciones habitualmente se solapan y, en ocasiones, se entienden con dificultad<sup>3</sup>.

- A: ya me lo diráas¿noo? Y yo sii sii tranquilos// qué alegría / es que nos ha- nos han hecho de rogaar↑ tíaa↑ las cinco y veinte que nos han d- dao las no[tas]  
 B: [y ¿qué] estábais todos allí esperandoo?§  
 C: §no↓ solo estábamos los que creíamos que estábamos apro(bados)  
 A: (( )) tía/ cuéntale lo del (( )) había↓ tenía uno↑ de teleco §  
 C: §eh- ese- ese que te he dicho yo que ha suspendido que se lo han dicho seguro↓et- ee- era de teleco↓ típico PAVITO/ de estos§  
 A: § mari como [el ingenier]  
 C: [de (( ))] como el INGENIER  
 A: [((Beniferrii/ Beniferrii))]

<sup>2</sup> Aunque hablamos de competencia “conversacional, algunos autores distinguen claramente entre conversación, sobre todo la de tipo coloquial, de otras formas dialogadas, como las entrevistas. La primera se caracteriza (Pons, 2022: 30) por “por poseer una toma de turno no predeterminada”, además de desarrollarse entre hablantes que se conocen, con una relación de igualdad entre ellos, por no tratar temas especializados y tener lugar en un entorno familiar a los hablantes. Sin embargo, para nuestro propósito, lo fundamental es que su forma sea dialogada, se guarden o no los turnos. Además, como señala Terrádez (2019: 194), la entrevista semidirigida, como es el caso del corpus PRESEEA, comparte más rasgos con el lenguaje oral que con el planificado, además de recoger diferentes tipologías lingüísticas.

<sup>3</sup> Para las transcripciones de este y otros fenómenos se utilizan diferentes símbolos. Para saber su significado, ver Hidalgo y Sanmartín (2005).



C: [con una cara de- de pa-/ de PAVO→ y nada

A: (RISAS) (María José) ¿te acuerdas cuando fuimos a- a-?¿eras tú la que viniste(s) conmigo? [eeh (RISAS)]

B: [sí sí sí] que no se enteraba

A: (( ))

C: es [igual]

A: [(( ))] lo vi pasar y nada es que me entró el ataque de [risa]

C: [pues eso] resulta que hacía cada animalada conduciendoo↑

Conversación 146 a Val.Es.Co.

#### 4. EL CORPUS PRESEEA

En la propuesta que presentamos, vamos a utilizar el corpus PRESEEA (Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América), ya que nos va a permitir reflexionar sobre determinados fenómenos gramaticales y pragmáticos del español que habitualmente se explican en las clases de ELE, fundamentados en los diversos estudios realizados por este grupo.



Figura 2. Captura de la página web de PRESEEA (<https://preseea.uah.es/>)

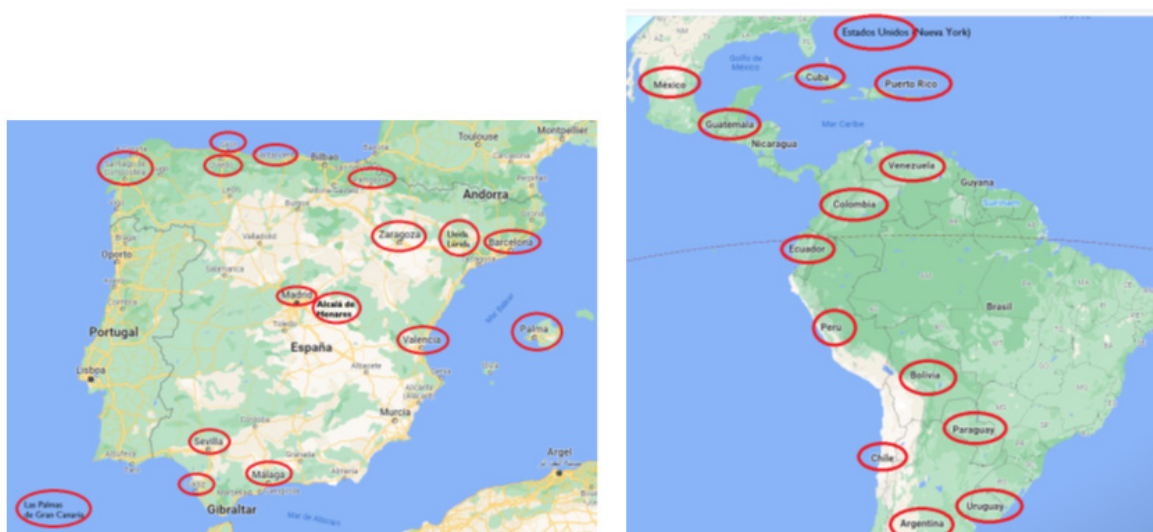
Como indica su página web (Figura 2), PRESEEA es un proyecto para la creación de un corpus de lengua española hablada representativo del mundo hispánico en su variedad geográfica y social. Esos materiales se reúnen atendiendo a la diversidad sociolingüística de las comunidades de habla hispanohablantes. Su corpus (Figura 3), de uso sencillo, está abierto y puede ser consultado por cualquier investigador.



Figura 3. Consulta del corpus del grupo PRESEEA

La metodología empleada, siguiendo a Moreno Fernández (2005 y 2021), se basa en entrevistas realizadas a hablantes residentes en núcleos urbanos monolingües o bilingües con una población hispanohablante bien asentada. En la Figura 4 se muestran las ciudades donde se asientan los equipos de investigación socio-

lingüística, tanto en España como en América. En algunos países de América, como el caso de Colombia y México, hay numerosos equipos en diferentes ciudades.



**Figura 4.** Lugares en los que se asientan los grupos de trabajo de PRESEEA

La selección de informantes para las entrevistas se hace siguiendo los criterios fijados en un muestreo por cuotas, creados a partir de tres variables: sexo/género, edad y nivel de instrucción o nivel sociocultural. En algunas comunidades bilingües también se incluye la lengua habitual o materna, que sirven para analizar las posibles interferencias<sup>4</sup>. Con respecto al tamaño de la muestra, los núcleos con un número de habitantes inferior a 500 000 suelen tener una muestra de 54 informantes, mientras que aumentaría a 72 en aquellas ciudades más pobladas.

Los materiales se recogen en conversaciones semidirigidas grabadas con algún dispositivo a la vista, en lugares de fácil acceso para los informantes y con buenas condiciones para su registro (es decir, ausencia de ruidos que dificulten después la interpretación de las palabras). Las entrevistas, con una duración aproximada de 45 minutos, se realizan proponiendo a los informantes módulos temáticos:

- A) Saludos: ¿Cómo quiere que lo/la trate de tú o de usted? La verdad es que es un problema esto del tratamiento, nunca sabes cómo tratar a las personas, ¿verdad?
- B) Lugar donde vive: ¿Dónde vives? ¿Cómo es tu casa? Descríbemela un poco. ¿Qué es lo que más te gusta de ella? ¿Llevas mucho tiempo viviendo allí? ¿Te gusta vivir aquí? ¿Dónde te gustaría vivir?
- C) Familia y amistad: ¿Cómo conociste a tu pareja? ¿Piensas tener hijos? ¿Cómo debe ser una persona para que la consideres amiga? ¿A qué te dedicas? ¿Qué estás estudiando?
- D) Costumbres: ¿Qué sueles hacer en vacaciones? ¿Qué harás en las próximas Navidades o en verano? ¿Cuál es la comida típica de Navidad en tu país? ¿Eres buen cocinero/a?

Los criterios y normas propuestos son un mínimo metodológico que busca la comparabilidad de los materiales reunidos en los distintos centros de investigación asociados al proyecto, aunque cada uno de ellos es libre de realizar otras investigaciones complementarias (actitudes lingüistas, ampliación de grupos etarios, etc.).

Antes de nombrar algunos de los estudios realizados por el grupo PRESEEA, hemos de realizar algunas precisiones terminológicas. La sociolingüística que se ha encargado de analizar estos fenómenos ha sido la llamada sociolingüística variacionista o laboviana (Labov, 1972), basada en la cuantificación y en el análisis probabilístico, lo que la aleja de los procedimientos empíricos intuitivos tradicionales. Labov considera que la lengua es variable y que la variación no es simplemente una mera manifestación de la diversidad consustancial a las actuaciones lingüísticas, sino que constituye una pieza esencial de su aprendizaje, adquisición y uso. La cuantificación es un elemento muy importante en el variacionismo, que ha tenido que desarrollar una metodología compleja y rigurosa (Moreno Fernández, 1994), diseñada específicamente para abordar el análisis de su objeto de estudio. Así pues, los principales atractivos de la cuantificación en el estudio de la regla variable son, por un lado, la posibilidad de obtención de medidas absolutas y relativas en la descripción de los fenómenos atendiendo a la influencia que ejercen una serie de factores contextuales lingüísticos y extralingüísticos sobre una determinada variable lingüística y, por otro, la elaboración de modelos estadísticos inferenciales predicti-

<sup>4</sup> También es posible atender a otras variables, como profesión, ingresos económicos, condiciones de alojamiento o 'modos de vida', pero se tratan como variables de post-estratificación.

vos que contribuyen a una rigurosa estimación del estado de un determinado hecho lingüístico variable y cuyos resultados pueden ser extrapolados a la población global de la que proceden las muestras de habla analizadas.

Detallamos aquí algunos de los fenómenos lingüísticos estudiados por el grupo y que pueden ser de aplicación en las clases de español, ya que muchos de ellos son conflictivos y plantean dudas a los estudiantes. Atendiendo a los trabajos realizados por los investigadores basados en los corpus de PRESEEA<sup>5</sup>, estaremos en condiciones de explicar de una manera más precisa estas cuestiones gramaticales y pragmáticas, indicando su cuantificación, su extensión geográfica y los elementos sociales (edad, nivel de instrucción...) y lingüísticos (combinación con otras palabras, estructura en que se inserta, semántica del verbo...) que más los afectan.

- Realización de la /-s/ final de palabra o sílaba.
- Estudio de la /d/ intervocálica.
- Estudio de la /-d/ final de palabra o sílaba.
- Estudio del verbo impersonal *haber*.
- Estudio de la expresión del sujeto pronominal.
- Estudios sobre leísmo y laísmo.
- Estudios sobre las formas de tratamiento en español.
- Estudios sobre el uso del diminutivo.
- Estudios sobre la atenuación discursiva.

## 5. ALGUNOS EJEMPLOS DE UTILIZACIÓN DEL CORPUS

Aportamos aquí algunos ejemplos que consideramos pueden ser útiles para llevar al aula. El **leísmo**, sobre todo de persona (es decir, la utilización del pronombre *le* en lugar del etimológico *lo* para referirse al complemento directo: *A tu hermano le conocí ayer*) es, según indica la *NGLE* (2009, p.1215), un fenómeno generalizado en España, aunque infrecuente en el español de América. No obstante, según muestran diversos estudios de PRESEEA, no presentan la misma intensidad en todos los lugares de España (Roselló, 2017). Mientras en Madrid, el uso de *le* como complemento directo en el lenguaje oral alcanza el 24 %, en Málaga solo lo usa el 8,6 % y en Valencia, un 11,4 %. Además, este tipo de leísmo es más frecuente con verbos de afección, como *añorar*, *querer* (*A ese maestro le queríamos mucho*), y en determinadas estructuras, como las siguientes:

- Estructuras con verbo + complemento directo pronominal + predicativo: *Cuando le nombraron ministro, se transformó en otra persona.*
- Pronombre átono + verbo + infinitivo: *Miras por la ventana mientras le oyes hablar.*
- Se impersonal + pronombre átono: *A un amigo se le recibe en casa como a un familiar.*

Otra estructura interesante es la alternancia en singular y plural del **verbo impersonal haber** cuando va acompañado de un sintagma nominal en plural (*había/habían niños en el parque*), sobre todo porque en lenguas como la inglesa sí es correcta desde un punto de vista gramatical esta alternancia, según el sustantivo que acompañe al verbo sea singular o plural (*there was a chair / there were some chairs*). Esto puede crear algunas dudas al alumnado, sobre todo el de lengua inglesa, pues en algunas zonas de habla hispana es habitual el uso de este verbo en plural, incluso en el lenguaje escrito, como lo muestran estos ejemplos ofrecidos en la *NGLE* (2009, p.3063). “Como no habían medios de transporte el éxodo se intentaba a pie, en especial hacia Macaray” (García Márquez, *Cuando era feliz e indocumentado*); “Se separaron un poco para pasar sin despertar sospechas frente a la esquina cercana de la casa de Vela donde habían algunos agentes de seguridad, con radios” (Gioconda Belli, *La mujer habitada*).

La *NGLE* (2009, pp.3063-3064) reconoce que el fenómeno “está hoy en expansión, con intensidad algo mayor en América que en España”. Recomienda “en todos los casos el uso no concordado de haber”, y, por tanto, prefiere *Hubo dificultades*, en lugar de *Hubieron dificultades*; *Había suficientes pruebas para incriminarlos* y no *Habían suficientes pruebas para incriminarlos*. Tanto en el español europeo como en el americano “considera vulgar la forma *hayn*”. En los estudios realizados con los corpus PRESEEA, se observa que el uso de *haber* impersonal es alto en algunos lugares de España, como en Valencia, con el 46,2 % (Gómez Molina, 2013), y en Las Palmas de Gran Canaria, con el 36,2 % (Hernández Cabrera, 2016). En Valencia el plural es utilizado por todos los estratos sociales, incluido el alto, con estudios universitarios, y el nivel de aceptabilidad global hacia la pluralización es considerable (un 37 %). Sin embargo, en Las Palmas de Gran Canaria, el nivel alto restringe fuertemente la pluralización (que solo alcanza un 20,5 %). Esto indica que en esta comunidad este fenómeno no es prestigioso y puede estar sufriendo una regresión.

El uso de las **formas de tratamiento** en el español es otro de los temas interesantes para reflexionar en el aula. No hay que olvidar que uno de los primeros retos que se le plantea a la persona que está aprendiendo

<sup>5</sup> Algunos de los trabajos más significativos (los de Martín Butragueño, Cestero, Samper, Gómez Molina, Paredes, etc.) aparecen recogidos en el volumen de *Spanish in Context* coordinado por Molina, Paredes y Cestero (2020).

una lengua es la manera correcta de dirigirse a su interlocutor, ya que esta puede condicionar tanto su imagen como la conversación posterior. El correcto uso de las formas de tratamiento y su enseñanza también ha sido objeto de análisis por parte de los especialistas de español como lengua extranjera. García Aguiar (2009) llevó a cabo un análisis de una serie de gramáticas y manuales de español para extranjeros con el objeto de comprobar cómo se abordaba su estudio. Además de importantes consideraciones de carácter geográfico y dialectal, esta investigadora llegó a la conclusión de que factores como la edad, el desconocimiento y la clase social del interlocutor solían ser ignorados en los manuales. En los corpus de PRESEEA podemos encontrarnos con interesantes reflexiones sobre el uso de tú y usted, como se ve en el siguiente ejemplo.

E: bueno pues en primer lugar/ quería saber si tú ves a una persona de mi edad/ de mis características por la calle que es un desconocido/ ¿cómo lo saludas?

I: ¿cómo lo saludo?/ normalmente pues de usted

E: ¿por qué?

I: pues para mí es una pers- una persona desconocida// ee si más o menos es de mi edad// pues de usted/ si es más joven// naturalmente pues de- de tú// solamente por eso/ [hasta que coja-]

E: [o sea-]

I: hasta que puedas entrar un poco en confianza con él

E: o sea que es la edad [diríamos]

I:[sí sí/] es- es sobre todo la edad

Corpus PRESEEA-Valencia

Observando el corpus PRESEEA de Valencia, Roselló (2018), indica que el tuteo está generalizado en las conversaciones. El factor que más frena el uso de *tú* es la edad, ya que los mayores de 55 años se inclinan más por utilizar *usted* en las conversaciones, mientras que los jóvenes son los que más tutean, pese a que la edad del entrevistador es mayor que la suya. Por su parte, el entrevistador, mayor de 55 años, varón y de nivel sociocultural alto, utiliza más *tú* que *usted*. Tutea siempre a los jóvenes y a los que son de su mismo nivel sociocultural. La edad y el nivel sociocultural son, como vemos, factores fundamentales, aunque hay también otros aspectos que influyen, como la clase de actividad que se está realizando, el nivel de conocimiento de la otra persona o el tono de la interacción, que hace que se pueda cambiar de un trato más formal a otro más coloquial (por ejemplo, cuando se tratan temas más livianos, como “salir de marcha” o el ocio nocturno).

La determinación de los factores que condicionan la **expresión del sujeto pronominal** en español y cómo debe abordarse su enseñanza a estudiantes extranjeros también es un tema recurrente en los estudios de ELE, sobre todo en aprendientes anglófonos, que muestran dificultades para adquirir un parámetro ajeno a ellos como es el sujeto nulo (*Voy a clase todos los días / Yo voy a clase todos los días*). Los criterios que dan los manuales para su utilización son, a menudo, confusos, sobre todo porque los estudiantes no hacen un uso agramatical del pronombre sujeto, sino inapropiado, ya que lo utilizan en contextos donde un nativo, normalmente, no haría uso de él. Por ello, los estudios realizados por el grupo PRESEEA basados en sus diferentes corpus pueden darnos criterios cuantitativos y estadísticos sobre sus usos más habituales, ofreciendo a los estudiantes unas orientaciones claras para su utilización en contextos reales. Viendo los diferentes trabajos sobre el tema, lo primero que llama la atención es la variabilidad en su uso, ya que su presencia oscila entre más de un 45 % en algunos lugares de América (en Barranquilla, Colombia) a apenas un 17 % en Granada, España. Si dejamos a un lado determinados usos en que su presencia (caso de frases idiomáticas, como *Yo que sé* o usos enfáticos del tipo *Yo mismo lo hice*) o ausencia (caso de verbos impersonales como *haber* o cláusulas con *se* impersonal) es obligatoria, podemos decir, resumiendo, que la presencia del sujeto es mayor en los siguientes casos (Roselló, 2021):

- Cuando aparecen formas verbales ambiguas, sobre todo el pretérito imperfecto de indicativo (*Yo tenía dos pisos en...; Yo vivía en esa ciudad...*).
- Con verbos asociados a procesos mentales (*pensar; opinar; creer*) que, normalmente, aparecen en situaciones en donde los hablantes tienen que argumentar sobre alguna cuestión.
- El cambio de turno en la conversación suele llevar aparejada una mayor frecuencia en el uso del pronombre.
- Si el sujeto no es mencionado en la oración precedente, tiende a explicitarse en la siguiente intervención, lo cual no ocurre con la misma frecuencia si el sujeto es el mismo.

## 6. CONCLUSIONES

Así pues, hemos visto cómo los corpus pueden ser un buen material para llevar al aula de español para extranjeros, pese a que no todos se utilizan de la misma manera ni sirven para los mismos fines. Aquí nos hemos centrado en los corpus de texto, orales con transcripción, puesto que presentan materiales reales extraídos de conversaciones o diálogos entablados por hablantes nativos. En ellos, además de contextualizar la lengua,

podemos fijarnos en determinados elementos lingüísticos que pueden resultar conflictivos en el aprendizaje y que necesitan explicaciones que vayan más allá de la pura gramaticalidad o agramaticalidad del fenómeno. Por eso nos hemos centrado en PRESEEA, ya que sus materiales permiten la comparación en diversos lugares del mundo hispánico y, al utilizar la misma metodología, extraer conclusiones que nos puedan servir para explicar algunos usos lingüísticos.

Es cierto que aquí, por falta de espacio, nos hemos centrado en aspectos gramaticales, pero el grupo también ha estudiado fenómenos fonéticos interesantes para las clases de ELE, como puede ser la elisión del fonema /d/ en posición intervocálica (*olvidao, señalao*), u otros de tipo pragmático, como los mecanismos de atenuación existentes en el idioma para lograr determinados propósitos, el uso de los diferentes marcadores discursivos, etc.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Castelló, M. (2019). Uso de corpus lingüísticos por y para profesores de español como lengua extranjera. *redELE*, 31, 1-20. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:39778ef0-dddf-422f-b3c2-a8f08730225b/07-uso-de-corpus-linguisticos.pdf>.
- Albeda, M. y Fernández, M.J. (2006). La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 3, 1-31. Recuperado de: [https://marcoele.com/descargas/3/albelda-fernandez\\_registro-coloquial.pdf](https://marcoele.com/descargas/3/albelda-fernandez_registro-coloquial.pdf).
- Campillo, L. Gozalo, P y Moreno, A. (2007). El corpus C-ORAL-ROM en la enseñanza de ELE. *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español* (pp. 1115-1128), Logroño: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_1115.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1115.pdf).
- Cestero, A.M. (2000). *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Cestero, A.M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- Cruz Piñol, M.C. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/ Libros.
- Davies, M. (2002). Corpus del Español: 100 million words, 1200s-1900s. Recuperado de: <http://www.corpus-delespanol.org>.
- Elvira-García, W. (2021). *Uso de corpus en clase de ELE. La lengua real como modelo*. Barcelona: Difusión.
- García Aguilar, L.C. (2009). Los sistemas de tratamiento en la enseñanza de E/LE. *FIAPE. III Congreso Internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 1-10. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b966869d-cf53-4e3c-9749-33737c58b4d-b/2010-esp-09-07garcia-pdf.pdf>.
- Gómez Molina, J. R. (2013). Pluralización de *haber* impersonal en el español de Valencia (España). *Verba*, 40, pp.253-284. Recuperado de: <https://revistas.usc.gal/index.php/verba/article/view/1292>.
- Gras, P. (2018). Más allá de las gramáticas y los diccionarios, los corpus como herramientas en la enseñanza/aprendizaje de lenguas. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 26, pp. 1-5. Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/26/resena-cruz.pdf>.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Grammar* (2.<sup>a</sup> ed.). London: Edward Arnold.
- Hernández Cabrera, C. (2016). Variación de *haber* impersonal en el español de Las Palmas de Gran Canaria, *ELUA*, 30, pp. 141-162. <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2016.30.07>.
- Hidalgo, A. & Sanmartín, J. (2005). Los sistemas de transcripción de la lengua hablada. *Oralia*, 8, pp. 13-36. Recuperado de: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ORALIA/article/view/8325>.
- Molina Martos, I, Paredes García, F & Cestero Mancera, A.M. (2020). Sociolinguistics Patterns and processes of convergence and divergence in Spanish, *Spanish in Context*, 17, p. 2 (Special issue).
- Moreno Fernández, F. (2005). Corpus para el estudio del español en su variación geográfica y social. El corpus PRESEEA, *Oralia*, 8, pp. 123-139. Recuperado de: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ORALIA/article/view/8333>.
- Moreno Fernández, F. (2021). Metodología del “Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América” (PRESEEA). *Documentos PRESEEA de investigación, Documentos PRESEEA de trabajo, 1*». Alcalá de Henares, Editorial Universidad de Alcalá. <https://doi.org/10.37536/preseea.2021.doc1>.
- Pons, S. & Ruiz Gurillo, L. (2005). Corpus para el estudio de la conversación coloquial. El corpus Val.Es.Co. (Valencia. Español coloquial). *Oralia*, 8, 243-263. Recuperado de: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ORALIA/article/view/8362>.
- Pons, S. (2022). *Creación y análisis de corpus orales: saberes prácticos y reflexiones teóricas*. Berlín: Peter Lang.

- RAE y ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- Rojo, G. & Palacios, I.M. (2022). Los corpus de aprendientes de español como L2. En Parodi, G., Cantos, P. & Howe, C. (Coord.). *Lingüística de corpus en español* (pp. 74-88). Reino Unido: Routledge.
- Roselló, J. (2017). Las formas de tratamiento en el corpus PRESEEA-Valencia. Un estudio sociolingüístico, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, 241- 260. <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62507>.
- Roselló, J. (2018). Los pronombres clíticos en el español hablado de Valencia. Un estudio sociolingüístico. *Diálogo de la lengua*, 10, pp. 18-55. Recuperado de: [https://www.dialogodelalengua.com/articulo/pdf/10/2\\_Rosello\\_Verdeguer\\_DL\\_2018.pdf](https://www.dialogodelalengua.com/articulo/pdf/10/2_Rosello_Verdeguer_DL_2018.pdf).
- Roselló, J. (2021). Factores determinantes en la expresión del sujeto pronominal en español hablado de Valencia», *LinRed*, 17, pp. 1-24. Recuperado de: [https://linred.web.uah.es/articulos\\_pdf/LR-articulo-16012021.pdf](https://linred.web.uah.es/articulos_pdf/LR-articulo-16012021.pdf).
- Terrádez, M. (2019). El léxico del español hablado: diferencias y semejanzas entre el registro planificado y no planificado. En Cabedo, A. & Hidalgo, A. (Eds.). *Pragmática del español hablado. Hacia nuevos horizontes*. Valencia: Universitat de València.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work (Studies in Corpus Linguistics: 6)*, Amsterdam/Atlanta, GA: John Benjamins.
- Torruella, J. y Lliterri J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. *Filología e informática: nuevas tecnologías en los estudios filológicos*, pp. 45-81. Recuperado de: [http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Torruella\\_Lliterri\\_99.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Torruella_Lliterri_99.pdf).
- Vázquez Rozas, V. y Blanco, M. (2022). Corpus y enseñanza del español. En Parodi, G, Cantos-Gómez, P y Howe, C. (Coord.). *Lingüística de corpus en español* (pp. 342-356). Reino Unido: Routledge.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Zapata, C. (2015). La lingüística de corpus y su incidencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, *Educare*, 19, pp. 53-75. Recuperado de: <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/114>.

# LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN GRECIA Y EL CERTIFICADO ESTATAL DE CONOCIMIENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS - KPG<sup>1</sup>

ANTIGONE SDROLIA  
Universidad de Burgos  
asx1034@alu.ubu.es

## Resumen

En un mundo globalizado y de gran movilidad, la importancia del plurilingüismo se ha convertido en una realidad indudablemente indispensable. En Grecia el aprendizaje de lenguas extranjeras siempre ha gozado de la apreciación general de la población. Como resultado, se encuentra entre los países con más alumnado en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la UE (EUROSTAT, 2023). En las últimas décadas la enseñanza del español ha experimentado un florecimiento, con Atenas como una de las nueve ciudades que más candidatos registra para los exámenes DELE a escala mundial (Instituto Cervantes, 2019). Sin embargo, además del DELE existe otro sistema de evaluación en Grecia denominado “Certificado estatal de conocimiento de lenguas extranjeras” (KPG). Este capítulo analiza el panorama de la enseñanza del español como lengua extranjera en Grecia, los conceptos básicos del certificado estatal griego, y pone de relieve la importancia del español dentro del plan curricular de la educación reglada.

## 1. EL ESPAÑOL EN GRECIA

La enseñanza del español como lengua extranjera en Grecia está estrechamente vinculada con la fundación del Instituto Cultural Español “Reina Sofía” de Atenas en marzo de 1976. En 1992 el Instituto se renombró y continuó la difusión de su actividad cultural como Instituto Cervantes de Atenas (Instituto Cervantes de Atenas, s.f.). Desde el principio, la enseñanza del español ha gozado de una recepción muy acogedora no solo en el instituto vinculado con la Embajada de España en Atenas, sino también en academias privadas que se dedican a la divulgación de la lengua y cultura española.

En general, la población griega cuenta con una larga historia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por una parte, esto sucede porque lo consideran un área importante para su desarrollo profesional. De hecho, en un país como Grecia, con gran parte de su población dependiente del sector turístico, no cabe duda de que los idiomas extranjeros no solo gozan del prestigio general, sino que, además, son imprescindibles. Las cifras hablan por sí mismas: Grecia ocupa el cuarto lugar, después de Luxemburgo, Finlandia e Italia con alumnos en secundaria que aprenden dos o más lenguas extranjeras (Eurostat, s.f.). Por otra, en cuanto al español, no solo la mejora de su formación profesional impulsa a los griegos a estudiarlo. La belleza del idioma, así como las referencias culturales comunes constituyen un elemento que refuerza la preferencia por este idioma (Alexopoulou, 2005). Otra cosa que merece la pena mencionar tiene que ver con las semejanzas fonológicas entre las dos lenguas. Los griegos se encuentran en una situación favorable al pronunciar ciertos sonidos, dado que hay muchas semejanzas en el sistema fonético de las dos lenguas (Rodríguez Lifante, 2017; Hernández de la Fuente, 2001), por lo que consideran el aprendizaje del español más fácil que el de otras lenguas, como el alemán o el francés. Algo parecido sucede en el nivel morfosintáctico de ambas lenguas, ya que, por ejemplo, la comparación del adjetivo, o el orden de palabras y la complementación verbal, son elementos muy similares en la sintaxis de ambas lenguas (Batista Rodríguez, 1999). Al mismo tiempo, hay similitudes en el vocabulario de las dos lenguas; principalmente porque siendo una lengua romance, el español proviene del latín vulgar que conservó algunas palabras griegas, pero también porque muchas palabras griegas penetraron en el español a través del árabe (Fountopoulou, 2002). Por último, el español no suele ser el primer idioma extranjero que aprenden los griegos, así que el conocimiento previo de otras lenguas ayuda su aprendizaje (Alexopoulou, 2020; Leontaridi & Pérez Bernal, 2008).

Aunque en Grecia la enseñanza del español no es reglada y se ofrece solo en academias privadas (o “Frontistíria” en griego) o como clases particulares y no en el sector público, el idioma cuenta con algunas décadas de enseñanza en la educación terciaria. A finales de la década de los 90 empieza a ofrecerse como título de grado en distintas universidades griegas: desde 1998 se puede estudiar el título “Especialización en lengua y cultura españolas y su enseñanza como lengua extranjera” en la Universidad Jónica de Corfú; desde 1999 la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas (en adelante UNKA)

<sup>1</sup> Este estudio no hubiese sido posible sin la colaboración del Instituto Cervantes de Atenas, del Departamento de exámenes y certificaciones del Ministerio de Educación, Religión y Deportes griego y del Departamento de Lengua y Literaturas Hispánicas de la UNKA.

ofrece el título de “Lengua y filología italiana e hispánica”, en un principio en un departamento común, si bien en 2009 las dos filologías se separaron fundándose el Departamento de lengua y literaturas hispánicas. El título de grado de “Lengua y cultura españolas” que se ofrece en la Universidad Abierta de Grecia desde 2001 es el único que no es gratuito. En 2017, por primera vez, hay un programa bienal de estudios de postgrado que se puede cursar en la UNKA. Este empezó con el título “Estudios hispánicos”, pero a partir del año 2018 pasó a nombrarse “Estudios latinoamericanos e ibéricos”. En la misma universidad se ofrece la oportunidad de hacer un programa de doctorado.

El auge del español como lengua extranjera en Grecia ha tenido dos resultados; principalmente, se intenta incorporar su enseñanza en el sistema de educación público y, además, se establece por el Ministerio de Educación, Religión y Deportes (en adelante “*Y.PE.TH.A.*” en sus siglas griegas) el sector PE40 como rama específica para los licenciados de filología española. Unos años antes de la fundación del Departamento de Lengua y Literaturas Hispánicas en la UNKA, se creó un programa piloto (iniciado el año escolar 2006-2007) que intentó establecer el español como una de las lenguas del plan curricular de la educación secundaria (Alexopoulou, 2020). Dicho programa, con duración de tres años, se aplicó en trece centros de educación secundaria en todo el país. Pese a la recepción general que recibió, desafortunadamente no se renovó y tampoco continuó la incorporación del español en la enseñanza primaria que se inició en el año 2011 (Conde de Beroldingen Geyr, 2021). En la actualidad, la única manera de estudiar el español en el sistema de educación público griego es a través del programa del Ministerio que ofrece el español como asignatura optativa para los estudiantes del último año del bachillerato que quieran acceder al programa de filología española. Dado que tienen que presentarse a un examen de español, los alumnos pueden asistir a las clases de preparación que inició el Ministerio durante el año escolar 2020-2021 para reforzar la enseñanza de las asignaturas específicas de selectividad (ibid). No obstante, susodichas clases tienen lugar en muy pocos centros de secundaria en todo el país,<sup>2</sup> lo cual resulta inadecuado, dado que el número máximo de estudiantes que puede aceptar la UNKA cada año alcanza los 85. Comparando esta cifra con la del alumnado aceptado en la filología inglesa de la misma universidad (225), y teniendo en cuenta el que dichos alumnos han recibido instrucción pública reglada del inglés por 12 años, se deduce que el español en Grecia sufre de una política encubierta que se somete al orden lingüístico hegemónico (Phillipson, 2013, como se citó en Alexopoulou, 2020).

## 2. LA CERTIFICACIÓN DE ELE

Según los datos presentados por el IC para 2022, el español es el segundo idioma más usado en la UE (Instituto Cervantes, 2022). En Grecia, la conciencia multilingüe se confirma cada año por la alta participación en las diferentes convocatorias de certificación de lenguas extranjeras en general. Desde la primera convocatoria de enseñanza de lengua extranjera (en adelante ELE) que se gestionó en Grecia en 1989, el país ocupa alto puesto de inscripciones a escala mundial. En un principio, el número de matrículas en Grecia era mucho más alto que el de otros países más grandes como Italia o incluso Brasil (Leontarídi, 2009). Específicamente para los años 2004 y 2005, los candidatos griegos inscritos para los DELE alcanzaron 5 768 y 6 613 respectivamente, siendo Grecia el país con el mayor número de candidatos a nivel mundial, seguida por Italia (5 253 y 5 488) y Brasil (3 825 y 4 303) (ibid.). En el año 2008 la participación griega constituye el 20% del total de inscripciones de la red del Instituto Cervantes (6 833 inscripciones) (Conde de Beroldingen Geyr, 2021). Las cifras resultan aún más sorprendentes teniendo en cuenta que Grecia es un país pequeño, con población mucho menor que la de otros países. En 2019, Atenas sigue aportando altos números de matrículas, y se encuentra entre las nueve ciudades extranjeras que más candidatos registran a los DELE, después de Milán, Roma, Nápoles, Tokio, Shanghái, Pekín, y Sao Paulo, y justo antes de Albuquerque (Instituto Cervantes, 2019). Según los datos proporcionados por el Instituto Cervantes de Atenas, en 2019 los candidatos registrados en la capital griega alcanzaron los 1 955 mientras que el número total para Grecia llegó a ser 2 493.

## 3. EL KPG: “CERTIFICADO ESTATAL DE CONOCIMIENTO DE LENGUAS”

Las cifras griegas son prometedoras para los DELE, sin embargo, hace casi dos décadas que en Grecia hay también otro sistema de evaluación del español. En 2003 se inició un proyecto bajo el paraguas del *Y.PE.TH.A.* que en un principio se involucró en la creación de exámenes para el nivel B2 en inglés, francés, italiano y alemán. A partir del noviembre de 2008 el equipo investigador de la UNKA expide convocatorias en español también (Dendrinis, 2008). Actualmente, la certificación se lleva a cabo en seis lenguas, ya que además de las cinco ya mencionadas, se ha añadido el turco. Dicha certificación, titulada *Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσμάθειας*, en breve *ΚΠΓ* (Kratikó Pistopiitikó Glosomácias/ KPG), traducido en español como “Certificado estatal de conocimiento de lenguas extranjeras”, se basa en un sistema de exámenes que intenta fomentar el multilingüismo tanto social como personal, y mejorar el aprendizaje de idiomas. Al mismo tiempo, promueve el ideal europeo del multilingüismo y sirve el objetivo europeo que impulsó el Marco Común Europeo de las Lenguas.

<sup>2</sup> Durante el año escolar 2020-2021 se realizaron clases en un centro en Pireo, durante el año 2021-2022 en dos centros en Atenas, durante el año 2022-2023 en dos centros en Atenas y uno en Tesalónica, y durante el año 2023-2024 en un centro en Atenas y uno en Creta.



Teniendo en cuenta las necesidades dictadas por el mundo globalizado en el que vivimos, poder adaptarse a la realidad nueva es más acuciante que nunca (Alexopoulou, 2022) y la mejor manera para lograrlo es mediante una educación plurilingüe que preste atención al desarrollo de la competencia intercultural. La promoción de esta competencia ayudará a que se fomente aceptación y entendimiento mutuo en la comunicación. El *KPG* tiene en cuenta exactamente esta particularidad de unir la lengua con los actos sociales que la rodean (Lugo Mirón-Triantafillou y Alexopoulou, 2013). En las especificaciones del sistema se aclara que este ha sido diseñado teniendo en cuenta el que “la lengua constituye un sistema simbólico o semiótico general y no un sistema autónomo de significados” (Dendrinós & Karavas, 2013, p. 26, traducción propia). De este modo, de los candidatos se espera que hayan desarrollado conciencia sociocultural para poder usar lengua adecuada en el contexto que dicta la situación.

Una de las características más importantes del *KPG* es el que se trata de un sistema multilingüe pionero con especificaciones comunes para todas las lenguas examinadas. En otras palabras, no promueve solo una lengua, sino que “concibe el plurilingüismo lingüístico como algo valioso para la sociedad griega y europea contemporáneas” (ibid.). Aunque el marco unitario del *KPG* es otro rasgo muy importante que facilita la comparación de todos los niveles de conocimiento entre las lenguas que se certifican, la originalidad que destaca más en dicho sistema es otra. De hecho, el *KPG* requiere que los candidatos actúen como mediadores entre las dos lenguas (el griego y la que se examina), haciéndolo de este modo un sistema de evaluación que no solo acredite la competencia para usar la lengua, sino que además refuerce la capacidad del candidato de cumplir ciertas funciones utilizando información dada en griego (Lugo Mirón-Triantafillou y Alexopoulou, 2013). Dicha habilidad de manejar la interrelación entre distintas lenguas muestra que el aprendiente ha enriquecido su conocimiento global (tanto lingüístico como cultural) de una lengua y que el aprendizaje se haya convertido en un proceso dinámico que ha ampliado su evolución plurilingüe (Alexopoulou, 2022). Así pues, la habilidad de incorporar técnicas de mediación lingüística durante la evaluación certificativa comprueba que el candidato es capaz de moverse ágilmente entre lenguas, intercambiándolas y verificando de este modo que haya conquistado un proceso de aprendizaje natural. Aunque en un principio los descriptores del Marco Común Europeo de las Lenguas no le prestaron a la mediación la atención que merecía, y la limitaron al proceso de la traducción, la versión del 2018 enfatizó que su papel debería extenderse fuera de la enseñanza: “writing for assessment purposes needs to be extended to include the interplay and mixing of languages, and be placed within the framework of multilingual testing” (Stathopoulou, 2020, p. 41).

El certificado *KPG* ha ganado mucho terreno, especialmente durante los últimos años. Entre los factores que han aumentado su popularidad se encuentran algunos parámetros que hacen que el *KPG* esté disponible para cualquier candidato: primero, el hecho de que se ofrece en dos convocatorias (en mayo y en noviembre de cada año) a lo largo de todo el país, a diferencia del examen oficial del Instituto Cervantes, DELE, que se organiza sólo en algunas ciudades. Segundo, su bajo coste de inscripción, dado que cuesta 60 euros para el nivel A, 80 euros para el nivel B, y 100 euros para el nivel C. Es importante mencionar que el *KPG* se administra sin ánimo de lucro, con una subvención del 25% por parte del Estado y un 75% por parte del Fondo Social Europeo (Dendrinós & Karavas, 2013). Además, algo muy importante a la hora de decidir qué certificación seleccionar es el que todas las partes del examen se llevan a cabo en un solo fin de semana y que las fechas exactas se anuncian con mucha antelación. No hace falta mencionar que, teniendo en cuenta que se organiza por el ministerio griego, es un sistema reconocido no solo en Grecia, sino también por los demás países miembros de la UE. Por último, a la hora de diseñarlo, se tienen en cuenta los intereses, las experiencias y los conocimientos lingüísticos y culturales de los candidatos que tienen entendimiento de la realidad sociocultural griega, por lo que cubre las necesidades locales (Dendrinós & Karavas, 2013).

#### 4. EL FORMATO DEL *KPG*

El sistema de *KPG* examina todas las destrezas del Marco Común Europeo de las Lenguas y da por hecho que la lengua es un fenómeno social que se emplea en determinadas situaciones de comunicación, así que es importante que se sepa cómo, por qué y para qué se usa (Dendrinós & Karavas, 2013). Sus módulos evalúan la comprensión lectora y conciencia lingüística (módulo 1), la expresión y mediación escrita (módulo 2), la comprensión auditiva (módulo 3) y la expresión y mediación oral (módulo 4). Esta forma de evaluación conduce a la certificación de diferentes niveles de competencia lingüística que incorpora de forma graduada dos niveles en la escala de los seis niveles del Consejo de Europa, recogidos en el Marco Común Europeo de las Lenguas (2021): de Usuario Básico (Acceso A1 y Plataforma A2), de Usuario Independiente (Umbral B1 y Avanzado B2) y de Usuario Competente (Dominio Operativo Eficaz C1 y Maestría C2).

El rango de la escala de puntuación para cada nivel es de 100 puntos y la puntuación más baja posible para conseguir los niveles A1, B1 y C1 es el 60% (60 puntos) de la escala de 100 puntos y el 60% (120 puntos) de la escala única de 200 puntos para los niveles A2, B2 y C2.

#### 4.1. Módulo 1: comprensión lectora y conciencia lingüística

Este módulo examina la comprensión de lectura y la conciencia lingüística de los candidatos, es decir, si el candidato es consciente de las maneras en las que funcionan los elementos lingüísticos en su marco contextual y si el candidato es capaz de llegar a conclusiones basándose en un texto.

El número total de ítems del módulo 1 oscila entre 50 para el macro nivel A y 70 para el macro nivel C, mientras que el tiempo necesario empieza con 65 minutos para los niveles A1-A2 y alcanza los 120 minutos para los niveles C1-C2. La mayoría de los ítems son de selección múltiple, pero además hay algunas preguntas semiabiertas, en las que hay que completar algo.

Tabla 1. Módulo 1

Macro nivel	A1-A2				B1-B2				C1-C2			
Tipo de ítems	Selección múltiple		Para completar		Selección múltiple		Para completar		Selección múltiple		Para completar	
Número de ítems	40		10		50		10		50		20	
Número de ítems por nivel	20 (A1)	20 (A2)	5 (A1)	5 (A2)	25 (B1)	25 (B2)	5 (B1)	5 (B2)	25 (C1)	25 (C2)	10 (C1)	10 (C2)
Número de ítems total	50				60				70			
Duración	65 minutos				85 minutos				120 minutos			

#### 4.2. Módulo 2: expresión y mediación escritas

En este módulo hay:

- 2 tareas de producción escrita: una de nivel A1/B1/C1, y una de nivel A2/B2/C2, con nota máxima de 7 puntos para cada una, y
- 2 tareas de mediación escrita: una de nivel A1/B1/C1, y una de nivel A2/B2/C2, con nota máxima de 8 puntos para cada una.

El módulo evalúa la capacidad de los candidatos para producir discurso escrito y funcionar como mediadores a través de la producción escrita. Se examina por 2 evaluadores, y para las dos tareas de mediación escrita el candidato tiene que utilizar la información en griego para redactar un texto en español.

#### 4.3. Módulo 3: comprensión auditiva

El módulo examina la capacidad de los candidatos para comprender textos orales que pertenezcan a los ámbitos personal, social, académico o laboral. Cada texto se escucha dos veces y el número de ítems depende del nivel que se examina: 20 de nivel A, 25 de nivel B, y 30 de nivel C. Como en el módulo 1 (comprensión lectora y conciencia lingüística), hay preguntas tanto de selección múltiple como preguntas semiabiertas.

Tabla 2. Módulo 3

Macro nivel	A1-A2				B1-B2				C1-C2			
Tipo de ítems	Selección múltiple		Para completar		Selección múltiple		Para completar		Selección múltiple		Para completar	
Número de ítems	10		10		15		10		20		10	
Número de ítems por nivel	5 (A1)	5 (A2)	5 (A1)	5 (A2)	7 (B1)	8 (B2)	5 (B1)	5 (B2)	10 (C1)	10 (C2)	5 (C1)	5 (C2)
Número total de ítems	20				25				30			

#### 4.4. Módulo 4: expresión y mediación oral

El último módulo evalúa la producción oral del candidato y su competencia al hablar sobre sí mismo y su entorno, o de temas específicos. Aunque los candidatos entran en la sala del examen en parejas, no hay la mínima interacción entre sí. La única persona con la que se interaccionan, y solo en la Actividad 1, es con

el examinador-interlocutor; este hace 2 preguntas para el nivel 1 y 2 preguntas para el 2. Cada actividad se realiza por turnos. En la Actividad 2 el examinador-interlocutor, propone a los candidatos la tarea que se debe realizar, es decir elaborar un monólogo que parte de dos imágenes (una tarea para el nivel 1 y una para el nivel 2). La última actividad (3) tiene dos tareas, una para el nivel 1 y otra para el nivel 2 y requiere que el candidato adopte el papel del mediador, o sea utilizar el texto dado en griego para transmitir el mensaje en español. Algunas preguntas que se hacen al candidato al principio del módulo son solamente para romper el hielo y no se evalúan. El Módulo 4 pone de relieve los nuevos descriptores que se proponen por el CEFR de 2018, y precisamente se presta atención “al uso paralelo de lenguas, a la voluntad de los usuarios de actuar como mediadores interlingüísticos y su capacidad para mezclar, incrustar y alternar códigos” (Stathopoulou, 2022, p. 41, traducción propia).

## 5. LOS DOS SISTEMAS: DELE Y KPG

El *KPG* ha logrado atraer muchos candidatos que se registran en exámenes de lenguas extranjeras en general. Hasta 2020 el número total de los candidatos que se presentaron en los exámenes en todas las seis lenguas alcanzó los 15 728 (Alexopoulou, 2020). En cuanto al español, las cifras hablan por sí mismas: de 2008, cuando comenzó la certificación del español, en adelante, los griegos han mostrado su confianza por dicho sistema y que, además, lo consideran un sistema tan prestigioso como el DELE. En mayo del 2019 las candidaturas para el examen del español clasificaron dicha lengua en la segunda posición entre las seis que se examinaron (ibid.). De hecho, en los últimos cinco años la participación ha notado un ritmo de aumento estable, incluso que en algunos esta ha superado la en los DELE, como por ejemplo en 2021 y en 2022, como podemos ver en la tabla siguiente. Para el análisis de los datos utilizamos la información que nos proporcionó tanto el Instituto Cervantes de Atenas, como el departamento correspondiente del Ministerio griego en agosto 2023.

**Tabla 3.** Una comparación de las convocatorias del *KPG* y el DELE.

CONVOCATORIA	KPG	CONVOCATORIA	DELE
2019	2083	2019	2493
2020	No hubo exámenes debido al COVID	Julio-septiembre-octubre 2020	1152
2021	3062	2021	2603
2022	3326	2022	2314
mayo 2023	1717	febrero-mayo-julio 2023	1900
Total	10188	Total	10462

Es importante mencionar que esta preferencia no significa que el *KPG* sea más fácil que el DELE; al contrario, la mediación es una habilidad que requiere alta destreza en el manejo de idiomas. No obstante, el hecho de que es orientado a candidatos con conocimiento de la experiencia sociocultural griega, lo hace más asequible a la población local.

## 6. CONCLUSIÓN

Después de casi cuarenta años de enseñanza del español como lengua extranjera en Grecia, y tras el fracasado intento del Ministerio griego de incorporar su enseñanza en el sistema reglado, la situación dista bastante de ser buena. Por otra parte, el éxito del proyecto del desarrollo de un certificado nacional (*KPG*) que permita certificar el nivel de competencia de acuerdo con los estándares del DELE, demuestra que ya es hora de reconocer el problema e intentar encontrar soluciones para cubrir las necesidades de la población griega.

En general, la necesidad de evaluar y certificar la aptitud lingüística se debe en gran parte a la globalización y a la exigencia de facilitar el movimiento dentro de un mundo interconectado; no obstante, la enseñanza de idiomas no debería limitarse solo al inglés por ser la lengua extranjera prevalente. En conclusión, el futuro de los sistemas de certificación del español en Grecia es muy prometedor, independientemente de si uno elige el DELE o el *KPG*, y lo que verdaderamente es de suma importancia es que haya una voluntad política de establecer un marco lingüístico que reconozca la ausencia del español y que lo incorpore como lengua optativa en la educación reglada griega. Al fin y al cabo, esto constituye la base que permita que la lengua española consiga más auge y popularidad en el país.

## 7. REFERENCIAS

- Alexopoulou, A. (2005). *Contribución al estudio de los errores morfosintácticos en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego* [Tesis doctoral inédita, Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas].
- Alexopoulou, A. (2020). I anagkeótita járaxis mias eniéas glosikís politikís: I períptosi tis Ispanikís os xénis glósas stin Eláda [Η αναγκαιότητα χάραξης μιας ενιαίας γλωσσικής πολιτικής: Η περίπτωση της Ισπανικής ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα- La necesidad de una política lingüística uniforme: El caso del español como lengua extranjera en Grecia]. En V. Mitsikopoulou, E. Karava (Eds.), *O politikós ke pedagogikós logos gia tin xenóglosi ekrédefsi* [Ο πολιτικός και παιδαγωγικός λόγος για την ξενόγλωσση εκπαίδευση- El discurso político y pedagógico sobre la enseñanza de lenguas extranjeras] (pp. 195-214). Pedio.
- Alexopoulou, A. (2022). La mediación en la evaluación certificativa: el caso del Certificado Estatal de Conocimiento de Lenguas. En A.M. Ávila, C.E. Castilla (Compiladores), *Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE: investigación, enseñanza, evaluación y certificación* (pp. 75-82). Humanitas. <http://filo.unt.edu.ar/2023/03/27/>
- Batista Rodríguez, J. J. (1999). Morfosintaxis comparada del español y del griego moderno. *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna*, 17, pp. 131-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91901>
- Conde de Beroldingen Geyr, C. (2021). El español en Grecia. *El español en el mundo: Anuario 2021*, Instituto Cervantes, pp. 241-251. [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_21/](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/)
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Volumen complementario*. Publicaciones del Consejo de Europa.
- Dendrinis, B (Ed.) (2008). *Sístima axiológisis ke pistopiysi glosomácias* [Σύστημα Αξιολόγησης και Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας -Sistema de Evaluación y Certificación de Lenguas]. YPEPTH.
- Dendrinis, B. & Karavas, K. (Eds) (2013). *The KPG Handbook: Performance Descriptors and Specifications*, RCeL. [https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG\\_Handbook\\_17X24.pdf](https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Handbook_17X24.pdf)
- Eurostat (s.f.). *Foreign Language Learning Statistics*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign\\_language\\_learning\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics)
- Hernández de la Fuente, D. (2001). Una aproximación a la enseñanza del español a hablantes de griego moderno. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 7 (32), pp. 19-31. [https://www.cuadernos cervantes.com/lc\\_griego.html](https://www.cuadernos cervantes.com/lc_griego.html)
- Instituto Cervantes de Atenas (s.f.). El Instituto Cervantes de Atenas. [https://atenas.cervantes.es/es/sobre\\_nosotros\\_centro\\_espanol.htm](https://atenas.cervantes.es/es/sobre_nosotros_centro_espanol.htm)
- Instituto Cervantes, (2019). 118.000 candidatos se examinan del DELE este año, un 15% más que en 2018. <https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/sala-prensa/notas-prensa/118000-candidatos-se-examinan-del-dele-este-ano-un-15-mas>
- Instituto Cervantes (2022). *El español en el mundo: Anuario 2022*, Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_21/](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/)
- Fountopoulou, M. Z. (2002). La enseñanza del idioma español a griegos: fundamento teórico y practica didáctica. *Revista Hispanista*, 77. <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo77esp.htm>
- Leontaridi, E. (2009). Dedoména, tásis ke prooptikés sjetiká me ti cési tis Ispanikís glósas sto elinikó ekrpedetikó sístima [Δεδομένα, τάσεις και προοπτικές σχετικά με τη θέση της Ισπανικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα- Datos, tendencias y perspectivas en relación con la situación del español en el sistema educativo griego]. *Méntoras: A Journal of Scientific and Educational Research*, (Instituto Pedagógico), 11, 197-221.
- Leontaridi, E.; Pérez Bernal, R.M. (2008). El español como lengua extranjera en el ámbito griego. *Boletín 'A los 4 vientos'*, 7. (PDF) El español como lengua extranjera en el ámbito griego ([researchgate.net](https://www.researchgate.net))
- Lugo Mirón-Triantafyllou, S. y Alexopoulou, A. (2013). KPG: Certificado estatal de lenguas. *Revista Nebrija*, 13. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/kpg-certificado-estatal-de-lenguas.html>
- Phillipson, R. (2013). Linguistic Imperialism. En C. Chapelle (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0718.pub2>
- Rodríguez-Lifante, A. (2017). Enseñar español en Grecia: retos y perspectivas actuales para el profesorado de ELE. En M.d.C. Méndez Santos, M.M. Galindo Merino (coordinadoras), *Atlas de ELE: Geolingüística del español en el mundo*, 1, pp. 225-239.
- Stathopoulou, M. (2020). The new CEFR descriptors for the assessment of written mediation: Exploring their applicability in a local context in an effort towards multilingual testing. *CEFR Journal—Research and Practice JALT* 2, pp. 40-78.

# INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y ENSEÑANZA DE E/LE: POSIBILIDADES DEL PROGRAMA CHATGPT PARA LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS

JOSÉ MIGUEL BLANCO PENA  
Universidad de Tamkang (Taiwán)  
[jmblanco@mail.tku.edu.tw](mailto:jmblanco@mail.tku.edu.tw)

## Resumen

En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) está revolucionando la forma en que se enseñan y aprenden idiomas en todo el mundo, entre otras razones porque esta tecnología puede ayudar a personalizar el aprendizaje del alumnado, adaptarse a sus necesidades individuales y proporcionarle retroalimentación en tiempo real. Una de las formas en que la IA puede aplicarse a la educación es mediante el uso de los *chatbots*, entre los que últimamente destaca *ChatGPT* por su capacidad para generar textos de manera automática. Ahora bien, ¿qué ventajas ofrece esta tecnología para el entorno de enseñanza/aprendizaje de E/LE?

Presentamos aquí los resultados de un estudio preliminar sobre las posibilidades del programa ChatGPT para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en clase de E/LE. Para ello, hemos probado este programa, por un lado, con tareas de expresión e interacción escritas tomadas del modelo oficial de DELE B1 del Instituto Cervantes y, por otro lado, con textos escritos por nuestros estudiantes. Los hallazgos obtenidos nos llevan a pensar que, utilizada adecuadamente, ChatGPT puede ser una herramienta valiosa, aunque no sustitutoria, tanto para el profesorado como para el alumnado por su capacidad para crear tareas, ofrecer modelos de escritura, elaborar rúbricas y corregir textos.

El estudio que se presenta forma parte de un proyecto de investigación-acción, desarrollado durante el curso 2023-24, que contempla la incorporación de la inteligencia artificial en la clase de Composición en Taiwán, y constituye una nueva aportación a una línea de investigación que llevamos desarrollando en los últimos años sobre la innovación educativa en entornos de E/LE sinohablantes.

## 1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de las nuevas tecnologías (NNTT) en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) ha transformado significativamente la manera en que se aprende y enseña este idioma (Cruz Piñol, 2014; Volpicelli, 2018). Estas tecnologías ofrecen una variedad de herramientas y recursos que pueden mejorar la eficacia de la enseñanza y hacerla más accesible a una audiencia global. Una de las principales ventajas de las nuevas tecnologías es la posibilidad de acceder a una amplia variedad de recursos multimedia, como videos, audio, imágenes y juegos interactivos. Estos recursos pueden utilizarse para mejorar la comprensión auditiva y la pronunciación, así como para enriquecer el vocabulario y la gramática. Además, los estudiantes pueden acceder a estos recursos en cualquier momento y desde cualquier lugar, lo que les permite aprender a su propio ritmo y de acuerdo con sus necesidades individuales. Otra ventaja de las nuevas tecnologías es la posibilidad de conectarse con estudiantes y profesores de todo el mundo mediante plataformas de aprendizaje en línea, redes sociales y aplicaciones de mensajería. Esto permite a los estudiantes practicar su español con hablantes nativos y mejorar su competencia comunicativa. También pueden recibir retroalimentación y corrección de su español en tiempo real, lo que les ayuda a identificar y corregir errores.

Ahora bien, a pesar de las ventajas de las NNTT en la enseñanza del E/LE, también existen algunos desafíos asociados a la innovación en la docencia universitaria (Reinhardt, 2022). Uno de los mayores retos en este sentido es asegurar que las nuevas estrategias pedagógicas sean efectivas y adoptadas a gran escala. También es importante considerar cómo la innovación puede afectar a los estudiantes con necesidades educativas especiales y cómo se puede garantizar que el acceso a nuevas tecnologías sea equitativo. Por ejemplo, el acceso a Internet y dispositivos tecnológicos no es universal, lo que significa que algunos estudiantes pueden tener dificultades para acceder a los recursos en línea. Además, es posible que algunos estudiantes se distraigan con las tecnologías y pierdan el interés en el aprendizaje (Kuure et al., 2016).

Entre los terrenos educativos en los que se están llevando a cabo innovaciones educativas relacionadas con las NNTT, que además pueden combinarse entre sí para lograr un aprendizaje más efectivo y enriquecedor, podemos señalar los siguientes (Murillo, 2017; López y Heredia, 2017):

1. Aprendizaje personalizado: la tecnología permite adaptar el contenido y el ritmo de aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante.
2. Aprendizaje colaborativo: las nuevas tecnologías facilitan la colaboración entre estudiantes y profesores, tanto dentro como fuera del aula.
3. Aprendizaje en línea: el aprendizaje en línea permite a los estudiantes acceder a cursos y materiales educativos desde cualquier lugar y en cualquier momento.
4. Aprendizaje basado en proyectos: en lugar de enseñar contenido de manera tradicional, las NNTT favorecen el aprendizaje basado en proyectos enfocados en problemas y desafíos reales que fomentan el pensamiento crítico y la creatividad.
5. Aprendizaje móvil: el aprendizaje móvil permite a los estudiantes acceder a cursos y materiales educativos desde dispositivos móviles, como smartphones y tabletas.
6. Realidad virtual y aumentada: estas tecnologías permiten a los estudiantes experimentar con escenarios y situaciones de manera inmersiva, lo que mejora la comprensión y la retención del conocimiento.
7. Inteligencia artificial y aprendizaje automático: la inteligencia artificial y el aprendizaje automático pueden ayudar a los estudiantes a identificar sus debilidades y proporcionar retroalimentación personalizada.
8. Gamificación: la gamificación consiste en utilizar elementos de juego para motivar y fomentar el aprendizaje.

De estos diferentes entornos, aquí nos interesa especialmente la inteligencia artificial (IA), por su un gran potencial para transformar la educación y mejorar la forma en que se aprende (Roll y Wylie, 2016; Kannan, 2018; Chen et al., 2020; Alam, 2021; Fan y Jiao, 2021; Huang et al., 2021; Hunag et al., 2023). Entre otras áreas educativas, en los últimos años, la IA está revolucionando la forma en que se enseñan y aprenden idiomas en todo el mundo, también en el ámbito del E/LE (Escobar Hernández, 2021; Divekar et al., 2022; Muñoz-Basols et al., 2024). Entre otras razones, porque la IA puede ayudar a personalizar el aprendizaje para cada estudiante, adaptarse a sus necesidades individuales y proporcionar retroalimentación en tiempo real, como se ha dicho más arriba. No obstante, también es importante abordar los desafíos y preocupaciones asociados con su uso para asegurar que se utilice de manera ética y efectiva.

Una de las formas en que la IA puede ser utilizada en la educación es mediante el uso de *chatbots*, es decir, asistentes virtuales y sistemas de tutoría automatizados, un tipo de software que puede proporcionar apoyo personalizado y ayudar a los estudiantes a navegar por el contenido y las tareas (Jeon et al., 2023; Jeon y Lee, 2023; Kasneci et al., 2023). Uno de los programas de IA más recientes, conocidos y avanzados es ChatGPT, un modelo de lenguaje desarrollado por la compañía OpenAI. Creemos que este programa, del que últimamente se habla mucho en los medios y que a veces se presenta más como una amenaza que una oportunidad para la educación, ofrece numerosas posibilidades para la práctica de la expresión y la interacción escrita en el aula de E/LE, como vamos a mostrar más abajo.

ChatGPT es un modelo lingüístico relativamente nuevo y la investigación sobre su aplicación en la enseñanza de idiomas es actualmente escasa. Sin embargo, podemos encontrar información sobre cómo se pueden utilizar en la enseñanza de idiomas otros modelos similares, como GPT-4. Tanto ChatGPT como GPT-4 son modelos de lenguaje desarrollados por OpenAI, pero hay algunas diferencias clave entre ellos. GPT-4 es el modelo de lenguaje más reciente y avanzado de OpenAI, que ha sido entrenado con una gran cantidad de datos y es capaz de generar texto de manera natural y coherente. Es capaz de generar una variedad de textos que incluye noticias, poesía, código, entre otros. Es también capaz de responder preguntas, traducir idiomas, y realizar tareas de programación. ChatGPT es una versión modificada de GPT-4 que está específicamente diseñada para simular conversaciones en tiempo real. Es capaz de mantener un contexto y responder de manera coherente y natural a preguntas y comentarios en una conversación. A diferencia de GPT-4, ChatGPT es especialmente útil para la interacción escrita y la generación automática de textos, como correos electrónicos, cartas, y mensajes de texto. En resumen, GPT-4 es un modelo de lenguaje más general que puede ser utilizado para una variedad de tareas, mientras que ChatGPT es específico para la interacción en tiempo real y la generación de textos. Aunque estas referencias no son específicamente sobre ChatGPT, dan una idea de las posibilidades y desafíos de usar modelos de lenguaje previamente entrenados en la educación de idiomas extranjeros.

Una de las principales ventajas de ChatGPT es su capacidad para generar textos de manera automática. Esto permite a los estudiantes practicar la escritura de diferentes tipos de textos, como cartas, correos electrónicos, artículos, ensayos, etc. Además, ChatGPT puede ayudar a los estudiantes a mejorar su gramática y su vocabulario al proporcionarles retroalimentación inmediata sobre su escritura mediante correcciones automáticas y sugerencias de palabras. Por un lado, el programa tiene acceso a una base de datos masiva de textos escritos en español, lo que significa que los estudiantes pueden obtener ejemplos de cómo se utilizan correctamente las diferentes estructuras gramaticales y palabras en contexto. Esto es especialmente útil para los estudiantes que

tienen dificultades para comprender cómo se utilizan las palabras y las estructuras gramaticales en contextos reales. Por otro lado, ChatGPT es capaz de reconocer y corregir errores gramaticales y de ortografía en el texto escrito por el estudiante, lo que permite que los estudiantes vean inmediatamente dónde cometieron errores y cómo corregirlos, lo cual es especialmente útil para los estudiantes que tienen dificultades para identificar y corregir sus propios errores.

Otra ventaja de ChatGPT es su capacidad para mantener una conversación con el estudiante en español mediante un “interlocutor” virtual en tiempo real, proporcionando respuestas adecuadas y naturales en una conversación. Esto puede ayudar al alumnado a aprender nuevo vocabulario y expresiones y, en definitiva, a practicar y mejorar su capacidad para interactuar en español escrito de manera fluida, y resulta especialmente útil para los estudiantes que tienen dificultades para interactuar en español escrito con otros hablantes nativos. En cuanto a los profesores, ChatGPT puede ser de gran ayuda en tareas como preparar ejercicios de expresión e interacción escrita, elaborar rúbricas para los alumnos, o corregir los textos de los estudiantes y ofrecerles la correspondiente retroalimentación.

En definitiva, partiendo de nuestra situación de enseñanza-aprendizaje particular, por un lado, y de una noción de innovación educativa centrada en las NNTT y la IA, por otro, presentamos, a continuación, un estudio de las posibilidades que ofrece ChatGPT al profesorado –y por extensión, al alumnado– de E/LE para la clase de expresión e interacción escritas. Se trata de un análisis preliminar de un proyecto de investigación-acción desarrollado en un departamento de español de una universidad taiwanesa durante el curso 2023-2024. Constituye, además, una ampliación de otra investigación realizada anteriormente bajo el título: *El aprendizaje del español centrado en las pautas del DELE y los criterios de puntuación para la prueba de expresión e interacción escrita*, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Taiwán (Ref. 109-2410-H-032-062-) durante el curso académico 2019-2020 (Blanco Pena, 2024).

## 2. METODOLOGÍA

Como indagación preliminar para nuestra investigación, probamos el programa web ChatGPT con materiales vinculados con la prueba de expresión e interacción escritas de una muestra oficial del examen DELE B1, administrado en 2013 (colgadas en la web del Instituto Cervantes), por un lado, y con textos correspondientes a tareas de DELE B1 escritos por varios de nuestros alumnos de E/LE universitarios taiwaneses de tercer año en junio de 2021, por otro. Aunque experimentamos con las dos tareas, esto es, Tarea 1 y Tarea 2, aquí presentamos solo las pruebas realizadas en relación con la Tarea 1, obligatoria para todos los candidatos de la prueba DELE B1.

En total llevamos a cabo catorce experimentos diferentes. Creemos que se trata de un número suficiente para nuestro objetivo; de hecho, así nos lo han confirmado los sustanciosos resultados obtenidos, como se podrá comprobar más adelante. Decidimos dividir las pruebas en tres tipos, correspondientes a sendas operaciones pedagógicas: A) Responder a la Tarea 1; B) Crear la Tarea 1; C) Corregir la Tarea 1. Concretamente, los experimentos y las instrucciones fueron los siguientes:

### A) RESPUESTA A LA TAREA 1

#### *Prueba 1*

Introducir en ChatGPT las instrucciones de la tarea 1 de la muestra oficial del IC tal cual, es decir, sin añadir ninguna indicación por nuestra parte.

### B) CREACIÓN DE LA TAREA 1

#### *Prueba 2*

Redacta “una tarea 1 de expresión e interacción escritas para una prueba de DELE B1”.

#### *Prueba 3*

Redacta “una tarea 1 de expresión e interacción escritas para una prueba de DELE B1, de tal modo que incluya el texto de interacción”.

#### *Prueba 4*

Redacta las “instrucciones de una tarea 1 de expresión e interacción escritas para una prueba de DELE B1, de tal modo que incluya el texto de interacción, sobre el tema La ciudad”.

### C) CORRECCIÓN DE LA TAREA 1

#### *Prueba 5*

Corrige “esta tarea de escritura”.

#### *Prueba 6*

Corrige “esta tarea de escritura añadiendo explicaciones de corrección”.

#### *Prueba 7*

Corrige la respuesta (texto) de un alumno a una tarea 1 de una prueba DELE B1 “marcando los errores”.

*Prueba 8*

Corrige la respuesta (texto) de un alumno a una tarea 1 de una prueba DELE B1 “clasificando los errores”.

*Prueba 9*

Corrige la respuesta (texto) de un alumno a una tarea 1 de una prueba DELE B1 “clasificando los errores de acuerdo con las escalas de calificación del DELE B1”.

*Prueba 10*

Corrige la respuesta (texto) de un alumno a una tarea 1 de una prueba DELE B1 “clasificando los errores de acuerdo con la escala analítica del DELE B1, es decir, Adecuación al género, Coherencia, Gramática y Alcance (Vocabulario), dicho de otro modo, según la escala analítica del Instituto Cervantes”.

*Prueba 11*

Corrige la respuesta (texto) de un alumno a una tarea 1 de una prueba DELE B1, ofreciéndole 1) las instrucciones de la tarea, 2) la tarea de alumno (el texto a corregir), de acuerdo con las escalas de calificación de la prueba de expresión e interacción escritas del DELE B1.

*Prueba 12*

Corrige la respuesta (texto) de un alumno a una tarea 1 de una prueba DELE B1, ofreciéndole 1) las instrucciones de la tarea, 2) la tarea de alumno (el texto a corregir), de acuerdo con las escalas de calificación de la prueba de expresión e interacción escritas del DELE B1, que se indican expresamente con sus correspondientes porcentajes.

*Prueba 13*

Corrige la respuesta (texto) de un alumno a una tarea 1 de una prueba DELE B1, ofreciéndole 1) las instrucciones de la tarea, 2) la tarea de alumno (el texto a corregir), de acuerdo con las escalas de calificación de la prueba de expresión e interacción escritas del DELE B1, que se indican expresamente con sus correspondientes porcentajes y puntuaciones de 0 a 4 (No Apto y Apto).

*Prueba 14*

Corrige la respuesta (texto) de un alumno a una tarea 1 de una prueba DELE B1, ofreciéndole 1) las instrucciones de la tarea, 2) la tarea de alumno (el texto a corregir), de acuerdo con las escalas de calificación de la prueba de expresión e interacción escritas del DELE B1, que sin indicar los porcentajes ni las puntuaciones de 0 a 4 (No Apto y Apto), sino solo la puntuación máxima por escala o criterio.

Técnicamente hablando, una vez seleccionadas las muestras con los criterios señalados más arriba, para cada una de las pruebas realizadas, excepto para la primera, hemos utilizado exactamente las instrucciones antes indicadas para insertarlas en el cuadro de diálogo de ChatGPT, con las siguientes diferencias: en los test sobre creación de tareas, el input ha consistido solo en nuestras propias indicaciones; en las pruebas sobre corrección de determinadas tareas, nuestras indicaciones han sido antepuestas o pospuestas a los materiales empleados para el input. En el caso de la prueba de respuesta a una tarea, excepcionalmente y por la naturaleza del experimento, nos hemos limitado a trasladar la muestra tal cual al cuadro de envío de mensajes de la página web. Tras redactar o copiar y pegar de Word el texto completo la prueba en el cuadro de diálogo, y clicar el icono de “Enviar un mensaje”, el sistema ChatGPT nos respondió con su output en segundos y sin interrupciones.

Finalmente, para valorar los resultados y el grado de cumplimiento de las diferentes tareas llevadas a cabo por ChatGPT (respuesta, creación y corrección de tareas), nos hemos fiado de nuestro conocimiento profesional y nuestra dilatada experiencia docente en Taiwán, que, entre otros aspectos, incluye, desde hace tiempo, la utilización de modelos DELE del Instituto Cervantes, de sus instrucciones y escalas de calificación, en las clases de expresión escrita.

### 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado, para una mayor claridad expositiva de los fenómenos observados, organizamos nuestra discusión de los resultados en cuatro secciones: 1) Interacción con el interlocutor, donde valoramos la capacidad de ChatGPT para responder dirigiéndose expresamente a la persona que le ha mandado el mensaje, es decir, para hacer más humana e interactiva su contribución; 2) Realización de tareas, en que analizamos la habilidad del sistema para actuar como candidato al DELE que se somete de la prueba escrita; 3) Creación de tareas, en que se examina la competencia de ChatGPT a la hora de elaborar pruebas de expresión e interacción



escrita tal como son concebidas por el IC; 4) Corrección de errores y comentario, donde analizamos la aptitud del programa de IA como “profesor” de E/LE en su faceta de corregir y comentar textos escritos por los alumnos.

### 3.1. Interacción con el locutor

Después de probar el sistema ChatGPT, observamos varios fenómenos interesantes relacionados con el “talento dialógico” de este programa. Así, por un lado, mientras que en algunos casos (pruebas 1, 5, 6, 7, 8 y 10) el asistente virtual se limita a emitir directamente su respuesta sin más, esto es, sin dirigirse de algún modo a quien le ha enviado el mensaje, en otros sí se da una retroalimentación pragmática que no solo tiene en cuenta las indicaciones de su contraparte, sino que, además, los anima. Por ejemplo, en la Prueba 2, y por partida doble, una vez al principio: “Claro, aquí tienes una posible tarea 1 de expresión e interacción escritas para una prueba de DELE B1”; y de nuevo al final: “Espero que te sea útil. ¡Buena suerte!”. Esta tendencia a interacción positiva y empática con quien le escribe unas veces se da al comienzo del output, como el caso ya comentado de la Prueba 2 o, mientras que otras veces surge solo hacia el final, como en la prueba 11: “Espero que esta retroalimentación sea útil. ¡Mucho éxito en tus estudios!”.

Sin embargo, en otras ocasiones, como en la Prueba 4, la respuesta se ofrece de manera despersonalizada, automatizada y, por lo tanto, más fría: “Instrucciones para la tarea 1 de expresión e interacción escritas para una prueba de DELE B1 sobre el tema ‘La ciudad’”. Esto mismo también ocurre en otras pruebas; por ejemplo, en la Prueba 9, no solo al principio: “La tarea de escritura tiene los siguientes errores clasificados según las escalas de calificación del DELE B1”, sino también al final: “En general, la tarea de escritura tiene pocos errores y se entiende claramente el mensaje. La mayoría de los errores son leves y no afectan significativamente la comprensión del texto”. De nuevo en las pruebas 12 y 14, también al principio y exactamente con las mismas palabras en ambos casos: “Aquí está la corrección del texto del alumno de acuerdo con las escalas de calificación del DELE B1”. Y otra vez encontramos este automatismo en la Prueba 13: “Corrección del texto del alumno de acuerdo con la escala de calificación del DELE B1”, así como en este comentario final de la Prueba 9: “En general, la tarea de escritura tiene pocos errores y se entiende claramente el mensaje. La mayoría de los errores son leves y no afectan significativamente la comprensión del texto”.

### 3.2. Realización de la tarea modelo del IC

En cuanto a la respuesta a la muestra de tarea 1 del DELE B1 colgada en la web del IC, solo podemos calificarla de excelente, si no perfecta, ya que se produce con un nivel de adecuación al género, coherencia, gramática y alcance, que, a nuestro modo de ver, llega e incluso supera el nivel B2. Por lo demás, resulta baladí afirmar que, para un nivel de DELE B1, estaríamos ante un APTO clamoroso.

Algunas muestras de la suficiencia con la que ChatGPT resuelve la tarea, que reflejan un gran dominio de la gramática y el vocabulario, las encontramos, por ejemplo, en: 1) uso del subjuntivo con verbos de sentimiento (“me alegra mucho que hayamos decidido”) y de influencia (“te recomiendo que trates de mantenerla”, “te sugiero que te tomes”, “te pediría que cuides”, “Espero que esta información te sea”); 2) variedad en el empleo de marcadores para introducir subtemas (“Con respecto a”, “en cuanto a”, “respecto a”); 3) uso de estructuras subordinadas, de causa (“ya que”, en dos ocasiones), comparación (“como si fuera”), condicional (“Si tienes alguna que otra pregunta”); 5) utilización de conectores ordenadores u organizadores de la información (“además”, “por último”); 6) amplitud de recursos léxicos (“acceso”, “estacionar”, “espacio”, “disponible”, “transporte público”, “eficiente”, “parada de autobús”, “centro de la ciudad”, “mantenerla”, “estancia”, “muebles”, “electrodomésticos”, “luces encendidas”, “vecinos”, etc.).

Por lo demás, el texto elaborado por ChatGPT resulta perfectamente adecuado al género y coherente (si exceptuamos el error de usar coma en lugar de dos puntos en el encabezado del correo), tanto local como globalmente. Tan solo podríamos achacarle el hecho de que supera con creces las 120 palabras (se va hasta las 185), problema que quizá podríamos resolver enfatizando de algún modo en las instrucciones que le damos que no se pase de las 125-130 palabras.

### 3.3. Creación de tareas

Con respecto a la creación de tareas, el resultado también cabe calificarlo como de positivo, en todas y cada una de sus partes: contextualización inicial, texto intermedio para la interacción e instrucciones finales. No obstante, vemos que, en el caso de la Prueba 2, por un lado, ChatGPT “ha olvidado” incluir el texto para la interacción con el candidato al DELE, y por otro lado, se equivoca al ofrecer un número de palabras por encima de lo requerido (entre 120 y 150 en lugar de entre 100 y 120); en consecuencia, esta tarea resulta fallida e inútil para el fin con el que, en teoría, ha sido creada.

En cambio, si modificamos las indicaciones que le damos al programa, señalando expresamente la necesidad de que se incluya el texto para la interacción, el resultado vuelve a ser de matrícula de honor, tal como podemos comprobar en la Prueba 3, donde el texto incluso aparece entrecomillado, si bien es cierto que el número de indicaciones (tan solo tres) se queda algo corto para lo que es este modelo de tarea. Aparte, en esta

ocasión el número de palabras sí se ajusta a lo requerido. En la prueba 4, en cambio, con siete indicaciones, la respuesta de ChatGPT resulta más analítica y ajustada al formato oficial del examen DELE B1 y, por tanto, de más ayuda y orientación para el candidato.

Un aspecto curioso, pero al mismo interesante, que observamos en las pruebas 3 y 4 es que la tarea creada no termina con las instrucciones para realizarla, como ocurre normalmente en este tipo de tareas DELE, sino con un elemento adicional de eventual ayuda al candidato: se le recuerda los criterios de calificación con los que será evaluado su texto. Además, en la Prueba 3, ChatGPT incluso muestra capacidad de imaginación o invención para asignar puntuaciones a cada escala y criterio, que muestra conocer: 15 puntos a cada uno de los cuatro criterios de la escala analítica (60 en total) y 20, 10 y 10 (40 en total) a cada uno de los tres criterios que crea *ad hoc* para la escala holística (“Dominio del tema y habilidad para comunicar ideas”, “Nivel de desarrollo del contenido” y “Uso efectivo del lenguaje”, respectivamente). Sin embargo, en la Prueba 4, el sistema de IA se muestra más escueto, ya que se limita a señalar de manera general que “Se valorará la adecuación al género, la coherencia, la corrección y el alcance del vocabulario utilizado.”

### 3.4. Corrección de errores y comentarios

En relación con los resultados a la hora de corregir la tarea de nuestros alumnos, en general podemos señalar que el trabajo es muy bueno. Hemos probado expresamente, o ChatGPT nos ha ofrecido, varias modalidades de corrección, que pasamos a comentar.

Primero, con la indicación general de que corrija la tarea (Prueba 5), el asistente virtual ofrece directamente una versión corregida del texto del alumno, muy bien escrita, por cierto, tal como damos cuenta más abajo.

Segundo, con la indicación expresa de que añada explicaciones o marque los errores, el programa ofrece un apartado explicativo bajo el título “Corrección” (Prueba 6) o “Errores” (Prueba 7) después de cada párrafo, distinguiendo lo que no necesita corrección, de un lado, de las palabras (aunque en la prueba 6 se equivoca) que hay que utilizar en lugar de otras, justificándolo gramatical o pragmáticamente (pruebas 6 y 7). Curiosamente, ChatGPT señala más faltas tras indicarle que marque los errores (detecta ocho errores) que al decirle que añada explicaciones de corrección (detecta solo cuatro errores), además, como aclaración adicional, en el primer caso incluye al final una versión corregida del texto, por lo que parece que el uso de determinadas palabras en las instrucciones que le damos resulta clave.

Tercero, cuando le pedimos que corrija el texto clasificando los errores sin mayor detalle (Prueba 8), encontramos que los clasifica en: Ortografía, Puntuación, Gramática, Usos de las mayúsculas, Redundancia, Omisión de palabras. En cambio, al pedirle que corrija clasificando los errores de acuerdo con las escalas de calificación del DELE B1 en general (Prueba 9), encontramos que los divide en: Ortografía, Uso de mayúsculas y minúsculas, Puntuación, Gramática y estructura. Y cuando le pedimos (Prueba 10) que corrija más detalladamente clasificando los errores en 1) Adecuación al género, 2) Coherencia, 3) Gramática y 4) Vocabulario, es decir, indicándole los criterios de la escala analítica del IC (modificando Alcance por Vocabulario), la respuesta del sistema se ajusta a esta división.

Cuarto, cuando, previamente al copiado del texto del alumno, al programa se le ofrece todas las instrucciones de la tarea en cuestión y a continuación se le pide que corrija la respuesta del alumno de acuerdo con las escalas de calificación de la prueba de expresión e interacción escritas del DELE B1 (Prueba 11), ChatGPT da una respuesta de lo más que curiosa. Decimos esto porque, en lugar ofrecer una propuesta de corrección mediante una nueva versión del texto, en esta ocasión comienza con una carta de respuesta a Lucía –es decir, como si la firmante del texto fuera quien ha utilizado el cuadro de diálogo de ChatGPT–, donde le indica (erróneamente, por cierto) que el número de palabras no llega al mínimo exigido, por un lado, y que debe hacer algunas correcciones de gramática y ortografía, por otro. Además, el output concluye con una muestra adicional de interacción empática con Lucía: “Espero que esta retroalimentación sea útil. ¡Mucho éxito en tus estudios!”.

Quinto, cuando se le da al sistema todas las instrucciones de la tarea en cuestión, previamente al copiado del texto del alumno, a continuación se le pide que corrija la respuesta de este de acuerdo con las escalas de calificación de la prueba de expresión e interacción escritas del DELE B1, y además se le indica expresamente los criterios y porcentajes generales de las dos escalas (Prueba 12), obtenemos una respuesta más detallada, tanto desde el punto de vista de la puntuación (con un baremo de 2/2 para cada uno de los criterios y 4/4 para la escala holística) como de las explicaciones de los errores. En cuanto a lo primero, al final incluso ofrece una puntuación total: 5/10. Adicionalmente, ChatGPT ofrece comentarios para cada uno de los criterios y escalas y señala varios errores gramaticales. Por lo demás, al final también ofrece una “versión mejorada y corregida del texto” que, incluso, autopuntúa con 8/10.

Sexto, cuando se le ofrece de nuevo todas las instrucciones de la tarea en cuestión, previamente al copiado del texto del alumno, a continuación se le pide que corrija la respuesta este de acuerdo con las escalas de calificación de la prueba de expresión e interacción escritas del DELE B1, pero esta vez indicando tanto los criterios y los porcentajes generales de las dos escalas de calificación, con el baremo 0 a 4 que va del No Apto

al Apto (Prueba 13), lo que nos devuelve el sistema es, primero, una versión del texto corregida; luego, una puntuación de Apto (4), tanto para los criterios de la escala analítica como para la escala holística; y al final, un comentario general de la tarea, que se remata con una puntuación total de 9 sobre 10.

Por último, cuando volvemos escribirle todas las instrucciones de la tarea en cuestión, previamente al copiado del texto del alumno, a continuación se le pide que corrija la respuesta de acuerdo con las escalas de calificación de la prueba de expresión e interacción escritas del DELE B1, añadiendo ahora los criterios concretos y el número máximo de puntos de las dos escalas –60 y 40 para las escalas, hasta 15 para cada criterio analítico– (Prueba 14), el output de ChatGPT se estructura de la siguiente manera: 1) escala analítica, 1.1.) criterio con puntuación parcial (0/15), 1.1.1.) comentarios, 2) escala holística, 2.1.) comentario con puntuación total (26/40). En esta ocasión sin dar una versión alternativa corregida.

Por lo demás, destacaremos que, de las pruebas realizadas, se deduce que ChatGPT es muy hábil a la hora de redactar en español, pero no perfecto. Aun con toda su capacidad para enfrentarse al reto de contestar, crear y corregir tareas de DELE B1, comete algunos errores, sobre todo a la hora de explicarlos o comentarlos. Como botón de muestra, he aquí una lista no exhaustiva:

1. uso de la coma (,) en lugar de los dos puntos (:) tras el tratamiento que encabeza una carta (Prueba 1), si bien lo hace correctamente en otros casos (Prueba 5);
2. repetición de algunas estructuras, como “en cuanto a” (Prueba 1), si puede considerarse esto un error (¿de estilo?);
3. ausencia de coma (,) en el encabezamiento “Hola amigo” (pruebas 3 y 13), pero no así en otros casos, como en la Prueba 7, donde, además, ChatGPT indica expresamente el error: “Se debe colocar una coma después de “Hola” para separar la interjección del nombre”;
4. dar como correcto “nos quedamos” en lugar de “quedamos” (pruebas 6, 7 y 8);
5. advertir que “organizarle” debe ser corregido a “organizarle con z” (prueba 7), que es correcto (Prueba 8);
6. proponer bastantes correcciones inapropiadas (pruebas 6, 7, 9);
7. falta de congruencia en casos como “a las 3 por la tarde” (Prueba 8) frente a “a las tres de la tarde” (Prueba 11);
8. mantener bastantes errores sin corregir, como “para tu amiga Elga, por supuesto, soy bienvenida”, entre otros, en la Prueba 8;
9. empleo de coma (,) en lugar de punto (.) al final de “Querido Javier” en la Prueba 12.

Antes de terminar este apartado queremos también resaltar, no sin gran sorpresa y admiración, la gran calidad de las diferentes versiones de la tarea 1 ofrecidas por ChatGPT, no solo por su adecuación al género, coherencia estructural y de sentido, gramática y alcance, sino también por la variedad de recursos lingüísticos que muestra en sus respuestas a la hora de plasmar una y otra vez los mismos significados. En este sentido, los textos que se nos da en las pruebas 11, 12 y 13 resultan sin lugar a duda modélicos.

#### 4. CONCLUSIONES

Al principio nos preguntábamos qué ventajas puede ofrecer la IA, y más concretamente herramientas como ChatGPT, para la enseñanza y el aprendizaje del E/LE. Pues bien, tras las pruebas que hemos efectuado podemos confirmar que esta tecnología constituye un avance innovador que otorga enormes posibilidades y ventajas tanto para el profesorado como para el alumnado, no solo de cara a la práctica y mejora de la expresión escrita, sino también de otras destrezas, gracias, sobre todo, a su habilidad para interactuar con su usuario.

Así, hemos podido comprobar la capacidad, e incluso el “talento innato”, de ChatGPT a la hora de comprender, responder, crear y corregir ejercicios de escritura, en particular, tareas y textos de acuerdo con los estándares del DELE. La eficacia alcanzada por este programa frente a instrucciones complejas, que incluso pueden contener rúbricas para la calificación de las tareas, supone un gran avance tecnológico y una gran ayuda para el quehacer del profesor. De cara a su aplicación pedagógica en el aula, abre la posibilidad de trabajar en grupos de Composición comparando modelos “inteligentes” de redacciones o diferentes formas de corregir un mismo texto, por ejemplo. También ofrece al alumno la opción de realizar la autocorrección con retroalimentación de su “profesor virtual”, no ya a través de una corrección automática del texto sin más, sino a través de instrucciones concretas sobre determinados aspectos (gramática, léxico, coherencia, adecuación al género, etc.) o mediante rúbricas diseñadas *ad hoc* por su profesor o incluso por el propio estudiante. Además, creemos que las versiones alternativas correctas de textos originalmente anómalos, así como los comentarios y las explicaciones de los errores, que incluso podrían solicitarse en la lengua nativa del alumno, pueden contribuir a que este comprenda mejor la gramática y mejore su competencia discursiva en general y, por ende, su preparación para afrontar el DELE.

No obstante, de nuestros experimentos también se concluye que la IA, al menos la que sostiene a asistentes virtuales como ChatGPT, hoy en día todavía no ha alcanzado un grado de idoneidad suficiente como para confiar plenamente en ella. Al contrario, el sistema comete bastantes errores de apreciación ante determinadas instrucciones pensadas para corregir textos, lo cual implica que la forma en que se dan y su refinamiento resultan clave para el éxito a la hora de manejar esta nueva tecnología. Dado que programas como ChatGPT tienen sus problemas y sus trucos de utilización, nos parece necesario trasladarlos a los estudiantes a fin de que hagan un buen uso de la retroalimentación que aquellos les proporcionan.

En definitiva, el uso de asistentes virtuales como ChatGPT sin duda facilita mucho el trabajo del profesorado y amplía enormemente las opciones pedagógicas de enseñanza de lenguas. Sin embargo, para sacarle el adecuado provecho, este tipo de herramientas debe emplearse con cuidado, solo como apoyo a la instrucción y siempre bajo la supervisión del profesorado, pero en ningún caso para sustituir por completo la enseñanza humana. En este sentido, animamos a los profesores involucrados en la enseñanza de la escritura en diferentes niveles a incorporar esta tecnología en los cursos de expresión escrita o de preparación de los DELE.

## 5. REFERENCIAS

- Alam, A. (2021). Possibilities and Apprehensions in the Landscape of Artificial Intelligence in Education. *2021 International Conference on Computational Intelligence and Computing Applications (ICCICA)* (pp. 1-8). G. H. Rasoni College of Engineering, Nagpur, India. doi: 10.1109/ICCICA52458.2021.9697272.
- Blanco Pena, J. M. (2024). Innovación en entornos educativos sinohablantes: una investigación-acción en un aula de Composición Escrita en Taiwán. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* (en prensa).
- Chen, L., Chen, P. y Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. doi: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Cruz Piñol, M. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de internet. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 19.
- Divekar, R. R., Drozdal, J., Chabot, S., Zhou, Y., Su, H., Chen, Y., Zhu, H., Hendler, J. A., y Braasch, J. (2022). Foreign language acquisition via artificial intelligence and extended reality: design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), pp. 2332-2360. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1879162>
- Escobar Hernández, J. C. (2021). La Inteligencia Artificial y la Enseñanza de lenguas: una aproximación al tema. *Decires*, 21(25), pp. 29-44. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2021.21.25.3>
- Fan, O. y Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms, *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100020. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020>
- Huang, J., Saleh, S., y Liu, Y. (2021). A Review on Artificial Intelligence in Education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(206), 10.36941/ajis-2021-0077.
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X. y Xie, H. (2023). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society*, 26(1), pp. 112-131. <https://www.jstor.org/stable/48707971>
- Jeon, J., Lee, S. (2023). Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT. *Educ Inf Technol*, 28, pp. 15873-15892. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11834-1>
- Jeon, J., Lee, S. y Choe, H. (2023). Beyond ChatGPT: A conceptual framework and systematic review of speech-recognition chatbots for language learning. *Computers & Education*, 206, 104898. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104898>.
- Kannan, J. y Munday, P. (2018). New trends in second language learning and teaching through the lens of ICT, networked learning, and artificial intelligence. En C. Fernández Juncal y N. Hernández Muñoz (Eds.), *Vías de transformación en la enseñanza de lenguas con mediación tecnológica (Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, pp. 13-30). <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62495>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J. y Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>.
- Kuure, L., Molin-Juustila, T., Keisanen, T., Riekkilä, M., Iivari, N. y Kinnula, M. (2016). Switching perspectives: from a language teacher to a designer of language learning with new technologies. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), pp. 925-941. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1068815>

- López, C. y Heredia, Y. (2017). *Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa - Guía de Aplicación*. Tecnológico de Monterrey. [http://escalai.com/que\\_escalai/guia\\_app/](http://escalai.com/que_escalai/guia_app/)
- Muñoz-Basols, J., Gutiérrez, M. F. y Cerezo, L. (Eds.). (2024). *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*. Taylor & Francis.
- Murillo, A. (3 de octubre de 2017). *¿Qué es innovación educativa?* Instituto para el futuro de la educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/innovacion-educativa>
- Reinhardt, J. (2022). Everyday technology-mediatised language learning. New opportunities and challenges. En C. Lütge (Ed.), *Foreign Language Learning in the Digital Age* (pp. 1-12). Routledge.
- Roll, I. y Wylie, R. (2016). Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education. *Int J Artif Intell Educ*, 26, pp. 582-599. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>
- Volpicelli, F. (2018). Las nuevas tecnologías en la enseñanza del español como lengua extranjera. En E. Cutillas Orgilés (Coord.), *Convergencia y transversalidad en humanidades. Actas de las VII Jornadas de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante* (pp. 135-140). Universidad de Alicante.



# AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE: LA EXPERIENCIA DEL CEPE<sup>1</sup>

ANA LAURA SALVADOR VARELA

*Universidad Nacional Autónoma de México*

*lsalvador@cepe.unam.mx*

## Resumen

El Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) es una entidad educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); la cual se estableció en 1921. Este Centro creó, hace casi una década, un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) con la finalidad de apoyar a los estudiantes extranjeros en la adquisición de la lengua española. Se ha decidido realizar un estudio sobre este ambiente virtual, desde la perspectiva de su profesorado, para poder sistematizar la experiencia que los docentes han obtenido al trabajar con él. A través de la aplicación de una encuesta a este público objetivo, la cual contenía preguntas abiertas y cerradas, se realizó un análisis tanto cuantitativo como cualitativo. Los resultados arrojaron que todos los docentes encuestados conocían este ambiente virtual, siendo su principal uso para reforzar los temas vistos en clase. En términos generales la percepción es positiva. Sin embargo, se detectaron algunas áreas de oportunidad en los siguientes rubros: mayor variedad de ejercicios, acceso a todos los materiales diseñados, capacitación para hacer uso de la plataforma, mantenimiento y actualización constante de la misma para evitar problemas técnicos. La evolución del AVA hacia su versión 2.0 reafirma la importancia que tiene este ambiente virtual para el Centro.

## 1. INTRODUCCIÓN

El impacto de lo digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje ha contribuido a que las instituciones educativas aprovechen los avances tecnológicos que han surgido, a través del tiempo, para incorporarlos a sus ofertas formativas y poder diversificar sus posibilidades de enseñanza. De esta manera, se ha facilitado la incorporación de material didáctico digital al aula, así como la integración de sistemas de gestión de aprendizaje digital que, en forma de plataformas educativas, han acercado a profesores y alumnos a un entorno que ofrece otras posibilidades para favorecer la apropiación del conocimiento, propiciando ambientes virtuales de aprendizaje (AVA).

En México, el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con una trayectoria de más de 100 años en la enseñanza del español como lengua extranjera, incursionó en el diseño de un ambiente virtual de aprendizaje, el cual denominó AVA, con el fin de apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje a alumnos extranjeros, a través de materiales en línea. A más de ocho años de su implementación en el Centro es importante identificar el impacto que ha tenido este ambiente virtual, su evolución, así como las áreas de oportunidad que presenta.

De esta forma, el objetivo general que persigue este trabajo es:

- Valorar la percepción y el uso del AVA entre el profesorado del CEPE.

Las preguntas de investigación que guían este trabajo son las siguientes:

- ¿Cómo se encuentra estructurado el AVA?
- ¿Qué ventajas representa el AVA para la enseñanza del español como lengua extranjera?
- ¿En qué momento del aprendizaje el profesor utiliza el AVA y con qué fin?
- ¿Qué conclusiones podemos extraer de la experiencia de los profesores con el AVA?

El interés en este tema radica en, por una parte, poder dar cuenta de la manera en cómo se están incorporando nuevos modelos para la enseñanza del español a extranjeros mediante el uso de las tecnologías digitales; y por otra, contribuir a la sistematización de la experiencia del CEPE con los ambientes virtuales de aprendizaje que, hasta el momento, no ha sido registrada.

---

<sup>1</sup> Este trabajo de investigación es producto del TFM defendido en abril de 2023 en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo bajo el título “Análisis y evolución del Aula Virtual de Aprendizaje del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México: la perspectiva del profesorado”.

## 2. CONSIDERACIONES PARA EL DISEÑO DE UN AVA

### 2.1. Características

Lo que caracteriza a un AVA, de acuerdo con Bustos y Coll (2010), es que son espacios en donde se persiguen finalidades y objetivos educativos; se configuran recursos tecnológicos como computadoras, redes, plataformas...; se hacen uso de aplicaciones y herramientas como la mensajería instantánea, el correo electrónico, los materiales multimedia...; y se posibilitan las interacciones entre los usuarios, ya sea de forma sincrónica o asincrónica.

De esta forma, en un espacio virtual, destinado a la formación, convergen diversas herramientas y recursos que incidirán en el proceso de enseñanza - aprendizaje al facilitar la presentación de contenidos, la realización de actividades y la comunicación entre los docentes y alumnos; por lo que estos espacios virtuales se vuelven de utilidad para que los profesores puedan programar actividades y tareas para los estudiantes, así como para calificar y evaluar su proceso formativo.

Por lo tanto, gracias a que las TIC han venido a eliminar muchas barreras educativas como las del espacio y el tiempo, la educación formal ha generado innovaciones para facilitar y flexibilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en distintas modalidades: presencial, semipresencial y a distancia.

En cuanto a los ambientes virtuales de aprendizaje, o también llamados entornos virtuales de aprendizaje (EVA), su diseño puede diversificarse dependiendo de la modalidad a la cual va dirigida; es así como, en la modalidad presencial y semipresencial, estos ambientes se han ocupado como un complemento para presentar material digital, realizar algunas actividades y complementar lo visto en la clase, es decir, apoyan la gestión de un curso, pero el foco no está en ellos. En cambio, en la modalidad a distancia, el ambiente virtual presenta una mayor complejidad debido a que los usuarios, a diferencia de las dos modalidades anteriores, no tendrán coincidencia en espacio y tiempo de forma presencial, por lo que este ambiente virtual debe proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para la comunicación con su grupo y profesor, así como para aprender de forma independiente o grupal.

### 2.2. Componentes

De acuerdo con Merchán (2018), el modelamiento de un ambiente virtual de aprendizaje consta de cuatro componentes esenciales: el cognitivo, el comunicativo, el tecnológico y el pedagógico.

El componente cognitivo refiere a la forma de aprender del alumno, a los procesos mentales que sigue para interpretar, procesar y almacenar la información en la memoria; por lo que en este componente es importante “anticipar y disponer acciones de mediación individual, institucional, situacional y tecnológica” (Merchán, 2018, p. 54) con el fin de desarrollar las habilidades que contribuyan a que el aprendizaje se dé.

El componente comunicativo se relaciona, por una parte, con el discurso empleado tomando en cuenta la disciplina a enseñar; y, por otra parte, con el diseño de la interfaz gráfica del usuario. Por su parte, para García Aretio (2020) se genera una dimensión social en la cual se plasma el componente diálogo que refuerza el hecho de la interacción educativa.

El componente tecnológico implica la selección de los recursos y herramientas tecnológicas, entre ellos la plataforma, para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje tomando en cuenta la mediación entre la situación educativa y los procesos de aprendizaje, la mediación e interacción entre los usuarios (docentes, alumnos y de estos entre sí); la interactividad de los usuarios con los contenidos, actividades y tareas de aprendizaje.

El componente pedagógico toma en cuenta modelos instruccionales, modelos didácticos y modelos comunicativos, los cuales influyen en la intencionalidad pedagógica que se desea promover. La intencionalidad, de acuerdo con Merchán (2018, p.57), se define a partir de:

1. Lo que el estudiante es capaz de hacer (modelamiento cognitivo).
2. La enseñabilidad del saber que el estudiante aprenderá (contenido de aprendizaje).
3. Las acciones de mediación didáctica que se asumirán en el AVA.
4. Lo que es capaz de aprender y hacer el estudiante con ayuda de otro u otros, a través de mediaciones digitales (modelamiento tecnológico y comunicativo)

### 2.3. Los entornos virtuales de aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras

En el ámbito de la enseñanza de lenguas encontramos diversidad de ejemplos del uso de estos ambientes virtuales, sobre todo a partir del año 2019, cuando la educación se vio obligada a hacer uso de estas tecnologías digitales para llevar a cabo las prácticas educativas en general, y de la enseñanza de lenguas en particular.

Así tenemos que Tao & Gao (2022), siguiendo el marco de referencia de Martin, Sun & Westine (2020), clasifican los temas de investigación más relevantes sobre la enseñanza y aprendizaje de idiomas en línea, que han surgido en los últimos tres años, en las siguientes categorías: estudiantes, docentes e instituciones educativas.



En el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera, un antecedente importante es el AVE Global el cual, de acuerdo con cifras del Instituto Cervantes (2022), cuenta con una matrícula en la plataforma de cursos en línea de más de doce mil usuarios, lo que es un claro ejemplo del impacto de estos ambientes virtuales en la enseñanza, específicamente del español; pues la flexibilidad que presentan estos ambientes virtuales al poder acceder a ellos desde cualquier dispositivo, sea este móvil o no, en cualquier momento del día, es un plus para la formación.

### 3. EL AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE DEL CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS

#### 3.1. Primera etapa

Es a partir del año 2015 que se comienza a utilizar el AVA con dos objetivos:

- proporcionar a los profesores de español material diverso en línea para desarrollar, practicar y evaluar las diferentes habilidades lingüísticas con sus grupos.
- apoyar a los estudiantes extranjeros en su proceso de adquisición de la lengua ofreciéndoles este espacio para que puedan practicar lo que van aprendiendo en clase.

(comunicación interna, 2 de septiembre 2020).

De esta forma, la estructura del AVA incluye los siguientes niveles y habilidades:

**Tabla 1.**

ESTRUCTURA DEL AVA							
Niveles	Habilidades				Otros aspectos		Total de ejercicios por nivel
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Sistematización lingüística	Expresión escrita	Vocabulario	Exámenes de práctica	
Iniciación	4	0	0	0	1	0	5
Español 1	3	2	5	1	3	2	16
Español 2	1	4	14	1	0	2	22
Español 3	1	3	7	8	0	2	21
Español 4	2	4	13	2	0	2	23
Español 5	3	4	13	0	0	2	22
Español 6	0	2	5	1	0	2	10
Español 7	0	1	11	0	0	2	14
Español 8	0	3	6	2	0	0	11
<b>Total de ejercicios por habilidad y otros aspectos</b>	14	23	74	15	4	14	<b>144</b>

*Fuente:* Elaboración propia a partir de las actividades contenidas en la plataforma AVA del CEPE

Las actividades presentadas han sido elaboradas con base en el Programa de Estudios de los Cursos de Español y Cultura Mexicana, así como en la serie de libros *Dicho y hecho*, los cuales fueron diseñados ex profeso por parte de los docentes del Centro para los cursos de Español y Cultura Mexicana del mismo.

#### 3.1.1. La plataforma

Moodle, por ser un sistema de gestión de aprendizaje de código abierto, ha facilitado la estructuración del AVA y la incorporación de los distintos ejercicios y materiales diseñados para cada habilidad de acuerdo con el usuario al que va dirigido; de esta forma, se muestran en una sección los materiales para el profesor y en otra los materiales y ejercicios para el alumno.

Para el diseño de los 144 ejercicios que en la actualidad contiene el ambiente virtual (ver la relación por nivel en la Tabla 2), se han utilizado nueve de los tipos de actividades que presenta la plataforma: arrastrar y

soltar, descripción, ensayo, emparejamiento, rellenar espacios, opción múltiple, seleccionar palabras faltantes, falso/verdadero, respuesta corta.

### 3.2. Segunda etapa

En el año 2021, se comienza una propuesta de reestructuración del AVA, por parte de la coordinación de español del Centro, con el fin de fortalecer el proyecto. De esta forma, el denominado AVA 2.0:

- Estaría estructurado a partir de secuencias de actividades, entendidas estas como una serie de ejercicios para el aprendizaje de los estudiantes, los cuales estarían interrelacionados temáticamente, tendrían un orden interno entre sí y cumplirían con un objetivo de aprendizaje concreto.
- Mantendrían el enfoque comunicativo que se promueve en los cursos de español.
- Se elaborarían con base en los contenidos obligatorios de cada uno de los niveles de español.
- Trabajarían tres habilidades: gramática, comprensión de lectura y comprensión auditiva.
- Estarían elaboradas con base en preguntas cerradas e incluirían la clave de respuestas.

(comunicación interna, 24 de agosto de 2021).

Cabe señalar que los niveles de estas secuencias se han homologado al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y cada nivel se compone de tres o cuatro subniveles.

### 3.3. Metodología de la investigación

La investigación realizada consiste en un estudio descriptivo-exploratorio en el que se busca valorar cómo percibe el docente, que labora en el CEPE, el diseño del ambiente virtual de aprendizaje, en su primera versión; tomando en cuenta la estructura del mismo así como aspectos técnicos y de gestión, lo que nos permitirá reconocer el uso y utilidad del AVA para el profesorado.

#### 3.3.1. Técnicas e instrumentos

La metodología a seguir en el presente trabajo es mixta, tanto cualitativa como cuantitativa. Se hace uso de la técnica de la encuesta, la cual cumple con el propósito de estandarizar los procesos para la recolección de datos en la investigación. El cuestionario que se diseñó se implementó a través del software Google Forms, el cual permite realizar encuestas en línea, lo que facilitó la distribución de la misma entre los participantes.

#### 3.3.2. Sobre el cuestionario on-line

Como instrumento para la recolección de datos se diseñó un cuestionario conformado por ítems de respuesta cerrada, en mayor medida, y algunos de respuesta abierta; por lo que podemos encontrar variables cuantitativas y cualitativas. Para valorar los ítems de respuesta cerrada, que en su totalidad fueron 20 ítems, se empleó una escala tipo Likert, cuyo nivel de medición se dejó en 4 puntos con el fin de que, como menciona Nadler, Weston & Voyles (2015), se generara un mayor compromiso de respuesta por parte de los encuestados y así evitar que la tendencia fuera hacia una postura más neutral, que no arrojara resultados significativos, y de esta forma evitar una opción de exclusión voluntaria.

Para medir la fiabilidad de los ítems del cuestionario, se calculó el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach sobre las preguntas valoradas con la escala tipo Likert. El análisis se realizó con el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versión 29). Se obtuvo el siguiente resultado:

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.865	20

Figura 9. Alfa de Cronbach

De acuerdo con Barrios y Cosculluela (2013), la fiabilidad adecuada oscila entre 0.70 y 0.95; por lo que si el Alfa de Cronbach se encuentra en ese rango, indica que el grado de fiabilidad es bueno, que es el caso de nuestro instrumento.

#### 3.3.3. Sobre la validez del cuestionario

La validez del instrumento se llevó a cabo mediante la validación por juicio de expertos, entendida esta como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29).

De esta forma, para la validación del instrumento, se tuvo apoyo de cinco expertos en el tema. Todos contaban con formación de posgrado (maestría o doctorado), y se eligieron debido a que ellos han sido participantes en la coordinación del AVA, en distintos momentos y desde diferentes áreas, contando así con la valoración de los expertos que estuvieron desde que surgió el proyecto hasta quien coordina el proyecto en la actualidad; por lo que todos los expertos contaban con un amplio grado de conocimiento sobre el ambiente virtual.

Los criterios establecidos para el proceso de validación se encuentran en el anejo 3.

El proceso de validación arrojó algunas áreas de oportunidad en cuanto a los descriptores de algunos ítems, los cuales se ajustaron; así como la necesidad de agregar algunas especificaciones en las preguntas para esclarecer aspectos que se prestaban a confusión. De igual forma, se hicieron correcciones en la redacción.

#### **3.3.4. Pilotaje**

Una vez que los expertos aprobaron el cuestionario para su publicación, se realizó una prueba piloto, para la cual se invitó a cuatro colaboradores del CEPE, dos profesores y dos encargados de sistemas, para conocer su opinión, ver que entendían adecuadamente todos los ítems del cuestionario y revisar si había algún problema técnico en la configuración. Además, se monitoreó el tiempo que se podría tardar un encuestado en completar el cuestionario.

#### **3.3.5. Sobre la población participante**

La población participante estuvo representada por todos los profesores que impartieron el curso intensivo de español y cultura mexicana, en modalidad presencial, en la sede de Ciudad Universitaria (CU), durante el periodo de invierno de 2023, el cual comprendía del 10 de enero al 21 de febrero del presente año. Teniendo así que el total de la población participante fue de 33 profesores. El periodo de aplicación de la encuesta comprendió del 8 al 18 de febrero de 2023.

### **4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LOS DATOS OBTENIDOS**

#### **4.1. Sobre la encuesta**

La encuesta se estructuró en cuatro apartados:

- I) Información general; cuya finalidad era recabar datos sociodemográficos de la población participante.
- II) Diseño del AVA; cuyo objetivo era identificar el nivel de conocimiento de la estructura del AVA por parte de los encuestados.
- III) Aspectos técnicos; cuyo propósito era reconocer si se han presentado problemas en este rubro que afecten la experiencia de los usuarios (profesores y alumnos) y, por lo tanto, la utilización del ambiente virtual.
- IV) Aspectos de gestión; cuya intención era identificar el tipo y momento de uso de este ambiente virtual por parte de los docentes.

Si bien en los apartados II y III se agrega un espacio para comentarios adicionales, es en el apartado IV que se realizan tanto preguntas cerradas como abiertas, pues se consideró que estas últimas ayudarían a profundizar en las opiniones de los encuestados sobre el AVA con la intención de describir concepciones, creencias, percepciones o problemas de los profesores usuarios.

Por otra parte, se optó por no restringir las respuestas del cuestionario a las experiencias actuales de los encuestados, pues se corría el riesgo de que no hubieran hecho uso del AVA en el curso corriente, por lo que se les indicó que podrían contestar la encuesta con base en sus experiencias previas o actuales.

#### **4.2. Los datos obtenidos**

##### **4.2.1. Parte I. Información general**

Del total de la población participante a quienes se les envió la encuesta, solo 21 profesores la respondieron, lo que representó el 63.6% de la población total, siendo un poco más de la mitad de los encuestados, de los cuales, el 14.3% eran hombres y el 85.7% mujeres.

La mayoría de los encuestados se encontraba en el rango de edad de 31 a 40 años y, junto con los profesores que se encontraban en el rango de edad de 41 a 50 años, representaron más del 50%.

En cuanto a los años de experiencia como profesor de ELE en el CEPE es de destacar que casi la mayoría, el 42.9%, no tiene más de cinco años laborando en el Centro. A este porcentaje le sigue el 28.6% que lleva más de 20 años dando clases en el mismo. Si sumamos el porcentaje de profesores que se encuentran en el rango de 6 a 10 años de experiencia, al rubro con mayor porcentaje, podemos concluir que la mayoría de los profesores cuentan con no más de diez años de experiencia.

Otro aspecto importante es la sede donde laboran los encuestados. Si bien la encuesta se restringió solo a quienes daban clase en CU, esto no quería decir que los encuestados no dieran clase en otra sede, teniendo

como resultado que el 33.33% de los mismos lo hacía. Esto podría indicarnos una posibilidad de que en esas sedes los profesores también trabajarían con el AVA en sus clases.

En cuanto al tema de los cursos que imparte el profesorado encuestado, se puede apreciar que participaron en la encuesta, por lo menos, un profesor de cada nivel impartido en el periodo de invierno de 2023.

La última pregunta de esta primera parte cuestionaba a los encuestados sobre su participación como autores de ejercicios o secuencias didácticas para AVA. Es decir, se buscaba conocer si tenían experiencia en su diseño, con lo que estarían más familiarizados con la estructura del ambiente virtual que quienes no hubieran participado. Las respuestas obtenidas fueron que el 52.38% de los encuestados no había participado en la elaboración de ejercicios o secuencias didácticas, solo un poco más de la mitad de los que sí lo había hecho con, al menos, un ejercicio para AVA.

#### **4.2.2. Parte II. Diseño del AVA**

En cuanto a la segunda parte de la encuesta, es destacable el hecho de que el 100% de los encuestados estaba familiarizado con la estructura general del AVA, teniendo la mayoría (76.2%) un buen conocimiento sobre el mismo; así como un conocimiento moderado sobre la diversidad de ejercicios (47.6%). Sin embargo, algunos encuestados reconocen que saben muy poco sobre esta diversidad que presenta este ambiente virtual (23.8%) lo que nos indica que no todos los encuestados han podido explorar todos los ejercicios por nivel, ya que solo una pequeña parte lo ha hecho, representando el 14.3%.

En cuanto al ítem 3 es destacable que solo el 5% se pronunciara en desacuerdo referente a la diversidad de ejercicios diseñados para el AVA que, aunado al 35% restante, conforma un 40% de encuestados que consideran que no existe un balance en la diversidad de ejercicios presentados en el ambiente virtual, algo que, como se describió en la Tabla 2, es totalmente cierto y el profesorado también se ha dado cuenta de ello.

A pesar de considerar la falta de diversidad en los ejercicios del AVA, el 100% de los encuestados valoran como positivos los ejercicios, ya que consideran que éstos sí les ayudan al estudiante a mejorar la comprensión de los temas gramaticales vistos en clase. Sin embargo, al cuestionar si a los estudiantes les ayuda a mejorar las habilidades que les son más complejas (comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión escrita...) el 5% estuvo en desacuerdo frente al 95% que sí estuvo de acuerdo, lo que de nueva cuenta nos permite ver que el profesorado valora positivamente los ejercicios de AVA.

En cuanto al ítem 6, los encuestados consideran que los elementos audiovisuales, en su gran mayoría, resultan pertinentes, solo un 10% no está del todo de acuerdo.

En el ítem 7, el 70% de los encuestados consideran que el AVA le proporciona material diverso para desarrollar, evaluar y practicar las diferentes habilidades lingüísticas con sus grupos frente a un 30% que no lo valora positivamente.

En cuanto al ítem 8, la mayoría 61.9% no ha hecho retroalimentaciones a los encargados del AVA para mejorar los ejercicios de la plataforma; sin embargo, del 38.1% que sí lo ha hecho, destaca el 9.5% que lo ha hecho en gran medida y que se corresponde a dos encuestados, los mismos que en el ítem 7 consideraron que el AVA no les proporcionó material diverso para trabajar las distintas habilidades lingüísticas con sus grupos. Otro aspecto destacable de estos dos encuestados es que han realizado varios ejercicios para AVA, lo cual nos permite ver que, al contar con un mejor conocimiento sobre el ambiente virtual, no solo como usuario sino también como autor de ejercicios y materiales, puede haber un mayor involucramiento con el mismo, lo que propicia una mayor retroalimentación para su mejora.

Por último, menos del 15% de los encuestados están familiarizados con la nueva versión 2.0 del AVA, lo que representará un reto para los encargados del mismo para capacitar y familiarizar a los usuarios con el nuevo entorno.

#### **4.2.3. Parte III. Aspectos técnicos**

En este apartado, compuesto por seis ítems de evaluación, es evidente que, a pesar de que casi la mayoría de los encuestados (47.6%) no ha recibido capacitación, o ha recibido muy poca (28.6%), por parte del personal encargado del CEPE, para hacer uso del AVA, esto no ha sido impedimento para que soliciten a sus alumno que realicen ejercicios en el ambiente virtual. Las estadísticas también muestran que, incluso, la mayoría de los profesores (52.4%) brinda muy poca asesoría a sus estudiantes para manejar este ambiente virtual, y que la mayoría no los lleva al Centro de Apoyo a la Docencia (CAD) o al laboratorio de idiomas, donde personal capacitado puede orientar a los estudiantes. Con esta información podemos intuir que es el estudiante quien tiene que asumir la responsabilidad de familiarizarse con el entorno y descubrir la manera de realizar sus ejercicios, esto podría explicar el hecho de que un mismo usuario ingrese varias veces a un mismo ejercicio, como se pudo apreciar al momento de revisar los estadísticos de la plataforma, o que incluso no realicen ningún ejercicio en la misma.

Por otra parte, los encuestados refieren que, en su mayoría (71.4%), no han tenido problemas técnicos con la plataforma y que han podido visualizar las actividades adecuadamente; pero solo el 23.8% está totalmente de acuerdo con que la plataforma es de fácil acceso y manejo, frente a un 52.4% que está parcialmente de acuerdo, lo que nos puede indicar que sí es necesario contar con mayor capacitación y orientación al profesorado sobre la plataforma para aclarar procedimientos y cuestiones de índole técnica.

#### 4.2.4. *Parte IV. Aspectos de gestión*

Con respecto a los aspectos de gestión, se puede apreciar que es poco frecuente (57.1%) que el profesor revise la ficha pedagógica con las recomendaciones para trabajar los ejercicios, teniendo que hay profesores que nunca revisan esta ficha (9.5%), lo que nos indica que la mayoría toma como opcional su consulta.

En cuanto al ítem 17, este nos refleja que el trabajo principal con el AVA lo realiza en casa el alumno, pues el 57.1% de docentes, cuando asignan algún ejercicio, lo hacen como parte de las tareas del curso que, aunado al 14.3% de profesores que asignan estos ejercicios con mayor frecuencia para trabajarlos en casa, nos arroja más del 71% que sigue esta práctica.

Por otra parte, podemos apreciar que la tendencia del profesorado es dejar como opcional los ejercicios del AVA; sin embargo, hay un 33% que sistemáticamente recomienda estos ejercicios a los estudiantes que considera necesitan mejorar alguna habilidad lingüística, para que puedan hacerlo.

Referente al compromiso del docente para retroalimentar los ejercicios realizados por los alumnos en el AVA, podemos apreciar que menos de la mitad, 47.6%, lo hace sistemáticamente; mientras que el 38.1% realiza esta actividad de vez en cuando y el 14.3% no lo hace.

En cuanto al último ítem de respuesta cerrada, tenemos que el 57.1% de los docentes considera necesario que los alumnos utilicen AVA, de forma obligatoria, al tomar su curso para realizar, por lo menos, algún ejercicio; lo que hace que menos de la mitad del profesorado no sea partidaria de esta opción, por lo cual se refuerza el estatus optativo del AVA para su empleo en los distintos cursos de nivel de español.

#### 4.2.5. *Análisis interpretativo de las preguntas abiertas*

De acuerdo con Rincón (2014, p. 141), “las preguntas abiertas utilizadas en encuestas proporcionan información de carácter textual; opiniones, explicaciones, justificaciones (...) por eso, según la naturaleza de la pregunta y el interés de la persona, las respuestas varían mucho en cuanto a su extensión y profundidad...”, por lo que para poder analizar las respuestas obtenidas hay que hacer un análisis de tipo textual.

Para hacer el análisis interpretativo de las preguntas abiertas de nuestro cuestionario se utilizó el método de codificación de respuestas<sup>2</sup>. Las preguntas abiertas incluyen los ítems 21, 22, 23 y 24, además de los comentarios adicionales que, de manera optativa, realizaron los encuestados en las secciones II, III y IV de la misma encuesta. De esta forma, se codificaron cuatro temas principales: uso del AVA, momento de uso, dificultades presentadas y recomendaciones.

En cuanto al uso del ambiente virtual, el 57.7% de los encuestados refirió que la emplea para reforzar los temas vistos en clase; por lo que no es de extrañar que la mayoría de los docentes (52.38%) usen la plataforma durante el desarrollo del curso y solo el 38% la use al término del mismo para la realización de los exámenes de práctica.

En lo que refiere a las dificultades presentadas, estas son de índole diversa; sin embargo, los comentarios de la mayoría de los encuestados indica que los problemas técnicos son los principales (40.62%) aunque no se puede dejar de lado las dificultades encontradas en el tiempo de dedicación que hay invertir para trabajar el AVA, ya que el 15.62% considera que el tiempo es insuficiente para realizar más actividades, y el mismo porcentaje considera que la falta de diversidad de ejercicios hacen poco atractivo al AVA. Un aspecto que llama la atención en este apartado es el hecho de que el 9.37% de las opiniones de los docentes consideren que los temas abordados en los ejercicios de la plataforma no resultan interesante para los alumnos, lo que podría estar incidiendo, de igual forma, en la motivación de este para realizar las actividades, como lo indica el 3.12%.

Por su parte, las principales recomendaciones que hacen los encuestados para el AVA las podemos generalizar de la siguiente forma: proporcionar mayor variedad de ejercicios (29.41%), brindar capacitación docente para conocer a detalle el proyecto (17.64%), recibir apoyo técnico para reconocer el funcionamiento de la plataforma (11.76%), que los encargados resuelvan los problemas técnicos presentados al trabajar en la plataforma (14.7%).

<sup>2</sup> “El proceso de convertir las respuestas individuales en categorías se llama codificación. (...) El primer paso en la codificación es determinar las clases de respuestas que se han dado a una pregunta (...) luego, los comentarios en lista se organizan en agrupaciones lógicas a las cuales se les asigna un código; dichas agrupaciones están determinadas tanto por la frecuencia de las respuestas como por los objetivos de la prueba...” Rincón (2014, p. 142)

## 5. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo de investigación consistía en valorar la percepción y el uso que hacen los docentes de español del CEPE del ambiente virtual de aprendizaje creado por el mismo.

En este sentido, podemos concluir que todos los docentes han hecho uso del AVA, ya sea durante las clases o al final de las mismas, con el fin de que sus alumnos refuercen los conocimientos de lo visto en clase, pongan en práctica algunas habilidades y, en menor medida, para prepararlos para los exámenes finales. Lo anterior nos indica que el ambiente virtual cumple con su objetivo y que es un proyecto reconocido por el ámbito académico del Centro, lo que representa una de sus fortalezas.

Sin embargo, una desventaja la podemos encontrar en el hecho de que no todos los docentes conocen la diversidad de ejercicios diseñados por nivel. Podemos concluir que esto se debe a que ellos solo tienen acceso a los ejercicios del nivel que imparte por lo que, siguiendo este procedimiento, tardarían meses e incluso años en conocerlos todos. Esto representa un área de oportunidad para que los coordinadores del proyecto preparen información pertinente para informar a los docentes de la diversidad de ejercicios; una opción podría ser a través de las fichas pedagógicas, mediante la creación de un espacio en común, estructurado por niveles, para que todos los docentes puedan revisarlas y así tener una idea de lo que pueden trabajar en la plataforma.

Otra área de oportunidad la representa el equilibrio de los ejercicios diseñados, en este sentido, los coordinadores del proyecto deben tener mayor control sobre los niveles ya trabajados para lograr homogeneidad en la cantidad de ejercicios disponibles por nivel.

Otro aspecto de reflexión podemos plantearlo con la siguiente pregunta: ¿cómo puede el docente retroalimentar al AVA? Uno de los resultados de la encuesta arrojó que la mayoría de los docentes no comparte sus experiencias con los encargados del proyecto; por lo que la implementación de breves encuestas al finalizar el curso, incluso dirigidas también para alumnos, donde se cuestionen aspectos puntuales como problemas técnicos, contenidos de las fichas pedagógicas, habilidades trabajadas en los ejercicios, entre otros, podrá ayudar a orientar mejoras de forma más sistemática y en un menor tiempo.

En cuanto a los aspectos técnicos, se debe implementar una estrategia que permita brindar soporte a los usuarios (tanto profesores como alumnos) fuera del CAD o el laboratorio de idiomas, esto debido a que la mayoría de los docentes prefieren dejar los ejercicios de AVA para trabajarlos en casa. El diseño de videotutoriales, con respuestas a preguntas o problemas frecuentes, podría ser una solución ante esta problemática. De igual forma lo sería contar con chatbot como apoyo inmediato al usuario. Otro aspecto técnico que es importante cuidar es la visualización de los contenidos y ejercicios en dispositivos móviles, por lo que lo más recomendable sería garantizarle al usuario que, mediante una aplicación, pueda ver y realizar los ejercicios.

A más de ocho años de haberse implementado el AVA, otra de sus fortalezas se encuentra en la experiencia adquirida por quienes coordinan el programa, experiencia que ha redireccionado el rumbo del proyecto para sacar una nueva versión, la 2.0, con la cual se tendrá que dar valor a las experiencias docentes y considerar sus necesidades para que este ambiente virtual siga representando un verdadero apoyo para las clases de español.

Finalmente, no queda más que reconocer líneas de investigación futuras para este tema; en donde será de suma utilidad conocer la perspectiva del alumnado, así como el impacto que ha tenido este ambiente virtual para la enseñanza del español en otras sedes del CEPE. Además, con la nueva versión, será interesante indagar el efecto que tendrá este nuevo ambiente virtual al homologarse a los niveles del MCER.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Ramos, E. (2017). La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 55. <http://www.um.es/ead/red/55/alvarez.pdf>
- Barrios, M., y Cosculluela, A. (2013). Fiabilidad. En J. Meneses (coord.). *Psicometría*. (pp. 75–140). UOC.
- Borges, F. (2007). «El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación». En: Federico BORGES (coord.). «El estudiante de entornos virtuales» [dossier en línea]. *Digithum*. N.º 9. UOC. <http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/esp/borges.pdf>
- Bustos Sánchez, A. & Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), pp. 163-184.
- Cano, Esteban. (2014). Tareas 2.0 para el aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en entornos virtuales de aprendizaje. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*. 185-199. 10.12795/pixelbit.2014.i44.13. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36829340013.pdf>
- Contreras Izquierdo, N. M. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Iniciación a la investigación*, 3 (4), I-VII.

- Coordinación de español. (2020, 2 de septiembre). AVA: pasado, presente y futuro [Presentación]. CEPE - UNAM.
- Días Barriga, F. (2011) Tic y competencias docentes del siglo XXI. En Carneiro, R.; Toscano, J.C.; Díaz, T. (Coord.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Santillana pp.139 – 154
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición*, 6, pp. 27-36. [https://www.humanas.unal.edu.co/lab\\_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol\\_6.\\_Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6._Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 09-28. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Instituto Cervantes (14 de septiembre de 2022). *El número de alumnos de la red del Instituto Cervantes crece el 15% en el último curso académico 2021-2022*. [https://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/prensa/2022/noticias/crecen-alumnos-curso-21-22.htm](https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2022/noticias/crecen-alumnos-curso-21-22.htm)
- Martin, F.; Sun, T. & Westine, C.D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*. Volume 159. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>
- Merchán Basabe, C. A. (2018). Modelamiento pedagógico de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (44). <https://doi.org/10.17227/ted.num44-8989>
- Nadler, J. T., Weston, R., & Voyles, E. C. (2015). Stuck in the middle: the use and interpretation of mid-points in items on questionnaires. *The Journal of general psychology*, 142(2), pp. 71–89. <https://doi.org/10.1080/00221309.2014.994590>
- Rincón Gómez, W. A. (2014). Preguntas abiertas en encuestas ¿cómo realizar su análisis?. *Comunicaciones En Estadística*, 7(2). <https://doi.org/10.15332/s2027-3355.2014.0002.02>
- Tao, J. & Gao, X. (2022). Teaching and learning languages online: Challenges and responses. *System*. Volume 107. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102819>

ISBN 978-84-18465-86-4



9 788418 465864



**UNIVERSIDAD  
DE BURGOS**

**Servicio de Publicaciones e  
Imagen Institucional**