Multimodalidad, interlengua y transdisciplinariedad en la enseñanza del español LE/L2/LH

Edición
Carlos Soler Montes, Alba Del Pozo García,
Inés Gutiérrez-González y Hugo Lázaro Ruiz

UNIVERSITAT ROVIRA i VIRGILI
[publicacions] urv

Consejo Editorial

Magdalena Abad Castelló, *Instituto Cervantes de Mánchester*
Héctor Álvarez Mella, *Observatorio Global del Español, Instituto Cervantes*
Gabriela María Alonso López, *Consejería de Educación de España en el Reino Unido e Irlanda*
Paula Antela Costa, *University of Bristol*
Adriana Arista-Zerga, *University of Nottingham*
Yvette Bürki, *Universität Bern*
Germán Canale, *Universidad de la República*
María Castillo-Ahuir, *University of Exeter*
Thomas Chaurin, *The University of Edinburgh*
Mercè Enjuanes Vázquez, *University of Manchester*
Anxela Fernandez Alonso, *The University of Edinburgh*
Mara Fuertes Gutiérrez, *The Open University*
Teresa García, *King's College London*
María García Florenciano, *University of Leeds*
Jordi Garrell, *University of Nottingham*
Elisa Gironzetti, *University of Maryland*
Antonio Jesús Goñi Mues, *Consejería de Educación de la Embajada de España en el Reino Unido*
Lourdes Hernandez-Martin, *London School of Economics and Political Science*
Ángel Huete García, *Universitat Rovira i Virgili*
Toni Infante, *University of York*
Francisco Jiménez Calderón, *Universidad de Extremadura*
Macarena Jiménez-Naranjo, *University College London*
José Jiménez Serrano, *Escuela Mester Salamanca*
Olga Juan-Lázaro, *Instituto Cervantes*
Manuel Lagares Alonso, *University of Nottingham*
Beatriz Macía Vega, *University of Manchester*
Irene Macías Fernández, *University of Bath*
Paloma Martín Moreno, *Instituto Cervantes de Mánchester*
Laura Martín Cisneros, *Manchester Metropolitan University*
M. Luisa Martínez Martínez, *Consejería de Educación de la Embajada de España en el Reino Unido*
Pablo Martínez Gila, *Instituto Cervantes de Mánchester*
Javier Muñoz-Basols, *Instituto Cervantes de Los Ángeles*
Antoni Nomdedeu Rull, *Universitat Rovira i Virgili*
Kristina Pla Fernández, *Durham University*
Marina Rabadán-Gómez, *University of Liverpool*
Marcela Reyes Otaiza, *Newcastle University*
Mario Saborido Beltrán, *University of Bath*
Marta Saracho Arnáiz, *Instituto Politécnico do Porto*
Elena Solá Simón, *University of Glasgow*
Natalia Stengel Peña, *University of Strathclyde*
José Ángel Tejero López, *The University of Edinburgh*
Raúl Urbina Fonturbel, *Universidad de Burgos*
Roser Vich Gallego, *The University of Edinburgh*
Leticia Villamediana González, *University of Warwick*

Carlos Soler Montes,
Alba Del Pozo García,
Inés Gutiérrez-González y Hugo Lázaro Ruiz

MULTIMODALIDAD, INTERLENGUA Y TRANSDISCIPLINARIEDAD EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LE/L2/LH

UNIVERSITAT ROVIRA i VIRGILI
[publicacions] urv

Tarragona
2026

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

eleuk
Association for the Teaching of Spanish in Higher Education in the United Kingdom

THE UNIVERSITY of EDINBURGH

Fundación San Millán de la Cogolla

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

[publicacions] urv

aHh

© Carlos Soler Montes, Alba Del Pozo García, Inés Gutiérrez-González y Hugo Lázaro Ruiz (eds.), para esta edición
© De los autores, para esta edición
© Universitat Rovira i Virgili, para esta edición
Foto central de Julia Volk: https://www.pexels.com/photo/a-pile-of-colorful-folded-textiles-5656671/

Edita:
Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili
Av. Catalunya 35 - 43002 Tarragona
Tel. 977 558 474 · publicacions@urv.cat
www.publicacions.urv.cat

I.S.B.N.: 978-84-1365-201-6
Depósito Legal: XX-xxxxxx-2026

Impresión:
Impreso en España - *Printed in Spain*

EQUIPO EDITOR

Carlos Soler Montes desempeña su labor docente e investigadora como profesor titular (Senior Lecturer) de Lingüística Hispánica en la Universidad de Edimburgo, donde en la actualidad dirige el Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos. Con anterioridad ha trabajado en el ámbito de la enseñanza de español tanto en el Instituto Cervantes como en varias universidades norteamericanas (Connecticut, Calgary y Nuevo México). Sus intereses investigadores se centran en la sociolingüística del español y sus posibles aplicaciones a la didáctica de la lengua. Ha publicado extensamente sobre varios fenómenos de variación gramatical relacionados con el tiempo y el aspecto verbal. Recientemente investiga sobre el multilingüismo en las prácticas y las culturas científicas, así como el papel del español como lengua de la ciencia, tarea que compagina con la vocalía de la Comisión de Ciencia en Español de la Red de Asociaciones de Investigadores y Científicos Españoles en el Exterior (RAICEX). Entre sus últimos libros publicados destacan *Glotopolítica de la diversidad: Una aproximación al lenguaje inclusivo en español* (Editorial UPV, 2025) y *Variación lingüística en el aula de español: La diversidad de la lengua* (Difusión, 2024). En 2017, recibió el premio a 'Mejor profesor' por parte de la asociación de estudiantes de la Universidad de Edimburgo.

Alba del Pozo García es profesora (Lecturer) en el área de español de la School of Languages, Cultures and Societies de la University of Leeds, en el Reino Unido. Su labor docente incluye la enseñanza del idioma español y de su cultura, con especial atención a la adquisición de lenguas en educación superior. Es doctora en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada por la Universitat Autònoma de Barcelona (2013). Ha impartido docencia en instituciones como la University of Nottingham, la University of Birmingham y el Instituto Cervantes. Sus líneas actuales de investigación combinan estudios literarios y pedagogía, especialmente en torno al aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE), la evaluación y retroalimentación en el aprendizaje de lenguas y desarrollo de competencias interculturales. Es directora del *Centre for Excellence in Language Teaching*, de la Universidad de Leeds, y responsable de

comunicación en la asociación ELEUK (Association for the Teaching of Spanish in Higher Education in the UK).

Inés Gutiérrez-González es profesora (Lecturer) de español y directora del programa de lenguas modernas en el Centro de Lenguas de la Universidad de Keele, en el Reino Unido. Es licenciada en Filosofía por la Universidad de Oviedo y cuenta con un Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Alcalá de Henares. Ha trabajado en distintas instituciones de educación superior tanto en el Reino Unido como en España, así como en el Instituto Cervantes.

Sus principales líneas de investigación se centran en la pedagogía de lenguas y en el desarrollo de metodologías innovadoras e inclusivas en el aula. En particular, el uso de la literatura, el cine y la gamificación en el aprendizaje de idiomas para fomentar la autonomía y la motivación del estudiantado. También se interesa por la pragmática de la comunicación intercultural y por la enseñanza del español como lengua de herencia. Mantiene una estrecha colaboración con asociaciones profesionales del ámbito del hispanismo en el Reino Unido y participa en proyectos de vinculación con centros educativos y comunidades educativas.

Hugo Lázaro Ruiz es doctor y máster en Lingüística Aplicada por la Universidad Nebrija (Madrid, España), además de licenciado en Periodismo por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente trabaja como tutor en la Universidad de Edimburgo, donde imparte docencia en lengua y cultura españolas. Su actividad investigadora se centra en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), con especial atención a la pragmática, la comunicación intercultural y la inclusión de perspectivas LGTBIQ+ en la educación. Sus trabajos más recientes abordan la incorporación del lenguaje inclusivo no binario en la enseñanza de español y la representación de la diversidad afectivo-sexual y familiar en los materiales didácticos de ELE. Ha participado como ponente en congresos y seminarios nacionales e internacionales y ha publicado diversos trabajos sobre pragmática, enseñanza del español, comunicación intercultural e inclusión en contextos educativos. Asimismo, ha colaborado como evaluador externo para revistas científicas y publicaciones académicas especializadas en lingüística aplicada y didáctica de lenguas. Su labor académica combina investigación, docencia y edición científica, con especial interés por el desarrollo de enfoques inclusivos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

AGRADECIMIENTOS

El equipo editor desea expresar su más sincero agradecimiento a las autoras y los autores que han participado en este volumen y que han depositado su confianza en este proyecto para la difusión de sus investigaciones.

Asimismo, queremos reconocer la imprescindible labor del amplio equipo de evaluación y revisión por pares que ha colaborado en la elaboración de este libro. Su dedicación, generosidad y rigor académico, reflejados en el tiempo y el conocimiento que han puesto al servicio de este proyecto de manera desinteresada, han contribuido decisivamente a mejorar cada una de las contribuciones y a garantizar los estándares de calidad científica que caracterizan este tipo de publicaciones.

Nuestro agradecimiento se extiende también a las asociaciones e instituciones que respaldan esta iniciativa: la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), la UK Association for the Teaching of Spanish in Higher and Adult Education (ELEUK) y la Facultad de Literaturas, Lenguas y Culturas de la Universidad de Edimburgo, y a su Cátedra Cervantes, cuyo apoyo académico, humano e institucional ha sido fundamental para hacer realidad este proyecto.

Por último, queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento a la Facultad de Literaturas, Lenguas y Culturas de la Universidad de Edimburgo y a la Fundación San Millán de la Cogolla por la financiación concedida para la realización de este libro. Su generosa contribución ha hecho posible la publicación de este volumen en las dimensiones y con la calidad que presenta.

Índice

Prólogo 1
La enseñanza de español LE/L2/LH frente al futuro. Francisco Moreno Fernández

Introducción 5
Introducción. *Multi-*, *inter-*, *trans-*, nuevas perspectivas investigadoras para la enseñanza del español LE/L2/LH. Carlos Soler Montes, Alba del Pozo García, Inés Gutiérrez-González y Hugo Lázaro Ruiz

SISTEMA DE LENGUA: ENSEÑAR GRAMÁTICA, LÉXICO Y PRONUNCIACIÓN

La presencia de sonidos híbridos como estrategia de pronunciación de profesores de ELE en Río de Janeiro
Adriana María Ramos Oliveira.....29

La adquisición de los verbos modales en ELE: Retos derivados de la interacción entre tiempo, aspecto y modalidad
Irene Balza 49

El tratamiento de la auxiliaridad en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes:* análisis crítico y propuestas de mejora
Juan Hernández Ortega 77

Un enfoque contrastivo para enseñar y aprender el modo subjuntivo: hacia un Mapa del Modo Multilingüe (MMM)
Manuel Lagares.....95

Cómo enseñar unidades idiomáticas en español LE/L2 desde el principio
Marta Saracho-Arnáiz 115

***Parecer y resultar* en la enseñanza de ELE**
Yuko Morimoto y María Victoria Pavón Lucero.....129

METODOLOGÍAS, EVALUACIÓN Y DISEÑO CURRICULAR

Desarrollo de la coherencia en la escritura en español de estudiantes angloparlantes
Ana Barazal Barreira y Óscar García García.....147

Percepción y realidad: la relación entre la retroalimentación y las habilidades de escritura
Edleide Santos-Menezes 163

Diseño, implementación y resultados de un curso de español con un enfoque por tareas: un estudio basado en la investigación-acción
Claudia R. Fernández.....181

Lengua de destino en clases de ELE en China para la mejora de comprensión lectora
Xin Wei 魏欣 & Jingyi Yan严静怡.....213

INNOVACIÓN DIGITAL E IA

Aprendizaje emocional y participativo en entornos cambiantes con realidad aumentada
Alfonso Hernández-Torres y Olga Juan-Lázaro.....239

Escritura académica en tránsito: análisis comparativo del uso del ChatGPT en estudiantes nativos y no nativos de español
Claudia Soriano Moreno y Susana Pastor Cesteros.....263

Mecanismos retóricos y pragmáticos de los memes como discursos multimodales e intertextuales
Isabel Iglesias Casal.....281

Enfoques pluralistas e Inteligencia Artificial: una propuesta didáctica para la enseñanza del contraste aspectual en español L2/3
Lourdes Barquín Sanmartín.....311

Chatbots y su rol en la enseñanza de español: Usos, desafíos y diseño de asistentes interactivos para el aula
Marta Sanz Manzanedo.....333

INCLUSIÓN, DESARROLLO SOSTENIBLE Y DESCOLONIZACIÓN

La resolución de problemas en el aula de español: el perfeccionamiento de la competencia lingüística con contenidos de desarrollo sostenible
Ana Angulo Rufs, Luzia Domínguez Seco, Beatriz Rubio Arribas y Carlos A. Sanz Mingo.....355

Representación de familias LGBTIQ+ en libros de texto de ELE en Alemania: un análisis crítico
Antonio Barquero.....373

Reimaginando la enseñanza de ELE: hacia una perspectiva inclusiva y socialmente justa
Carolina Blázquez Gándara.....395

La integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la enseñanza de ELE: Una propuesta didáctica
Eugenia Esperanza Núñez Nogueroles.....415

Aprendizaje-servicio, *translanguaging* y conciencia crítica del lenguaje: perspectivas sobre cómo la enseñanza del español de herencia puede informar una pedagogía de L2 más crítica, bilingüe y empoderante
Erik Garabaya-Casado.....435

Lon*gele*: longevidad y alumnos fi*eles*
Ivonne Lerner 453

De la reflexión a la práctica. Creación de unidades didácticas por el Grupo Especial para la Descolonización del Currículo de Español de ELEUK
Lourdes Hernández Martín, Macarena Jiménez Naranjo, Paula Antela Costa, Susana Carvajal, Rocío Díaz Bravo, Teresa García, Irene Macías y Leticia Villamediana González 473

Española, pero no mucho. Artista, podcaster y novelista gráfica 495

INTERCULTURALIDAD Y VARIACIÓN: EL ESPAÑOL EN SU CONTEXTO GLOBAL

La variación pragmática en E/LA: Un listado de temáticas para integrar
Cynthia Potvin.....537

Panhispanismo y pluricentrismo en clase de ELE. Variación diatópica y uso de corpus en manuales de ELE de niveles B2-C1
Maksim Ósipov.....555

Panhispanismos y geosinónimos en la enseñanza de ELE a sinohablantes: una aproximación al manual *Español Moderno*
María Ares Blanco.....577

El español de Estados Unidos, inclusividad y empoderamiento de los hablantes de herencia: Observaciones en terreno sobre las normas múltiples en algunos contextos sociales y comunicacionales
Oscar Moreno Martínez.....603

Los geolectos y los sociolectos en el aula ELE: una propuesta de inclusión con Twitter/X y el microblogueo
Rafael Fernández Castillejos y Miguel Ángel Aguirre Torres 623

Inclusión y diversidad lingüística en educación media: el caso de Uruguay
Virginia Gründler 641

LITERATURA, ARTES Y CULTURAS

***Lo siento, te quiero* de Leticia Dolera: análisis multimodal de un cortometraje fantástico**
Ana María Alonso Fernández 661

La enseñanza de lenguas extranjeras a través de la revolución artística y cultural
Azucena Barahona Mora 679

El uso de la zarzuela en la clase de español
Marta Carrón Delgado.....695

El cuento ilustrado y su efecto en el círculo virtuoso de lectura
Victoria Rodrigo 713

DESARROLLO Y PERFILES PROFESIONALES

Docentes de español como lengua de acogida para personas refugiadas: perfil, formación y tipos de cursos impartidos
Anna Tudela-Isanta y Olvido Andújar-Molina.....733

La conciencia de la heteronormatividad, literacidad sexual y las estrategias informadas por la teoría queer de cuatro profesores de ELE respecto a las identidades LGTBIQ+ dentro de sus aulas
Luis David Guerrero Macías 751

Hacia una caracterización del fenómeno 'coaching' desde la enseñanza de lenguas próximas
Rebeca Castañer Berenguer 771

El andamiaje cognitivo y metacognitivo en el desarrollo de la competencia docente
Víctor Coto-Ordás.....785

PRÓLOGO

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LE/L2/LH FRENTE AL FUTURO

Francisco Moreno Fernández
Observatorio Global del Español del Instituto Cervantes
Universität Heidelberg

Curiosos lectores: Las páginas de este volumen permiten tomar el pulso a una disciplina que atraviesa un momento de notable vitalidad y, al mismo tiempo, de profunda transformación. La enseñanza del español como lengua extranjera, segunda lengua y lengua de herencia ha alcanzado en las últimas décadas una madurez indiscutible; pero esa madurez no se expresa en la estabilidad de sus respuestas, sino en la calidad de sus preguntas.

Durante mucho tiempo, el campo se ocupó de consolidar sus fundamentos: la descripción de la lengua que había de enseñarse, la definición de niveles y objetivos, la elaboración de materiales, la formación del profesorado, la evaluación de competencias y la comprensión de los procesos de adquisición. Esa tarea era imprescindible y ha producido resultados duraderos. Hoy contamos con marcos conceptuales, repertorios metodológicos, investigaciones empíricas y comunidades profesionales que permiten hablar de una disciplina sólidamente constituida. Pero el presente nos exige ir más allá. La enseñanza del español se desarrolla ahora en sociedades más móviles, más diversas, más digitalizadas y más conscientes de las relaciones entre lengua, identidad y desigualdad. Es lógico, por ello, que la disciplina se vea llamada a revisar sus prioridades y a ampliar su horizonte.

El lema que inspiró el congreso de ASELE celebrado en Edimburgo— multimodalidad, interlengua y transdisciplinariedad— expresa con acierto esa ampliación. Aprendemos y enseñamos en entornos donde intervienen voces, escritura, pantallas, gestos, algoritmos y repertorios multimodales. El aprendiz, no

es un sujeto definido por sus carencias frente a una lengua meta, sino alguien que construye progresivamente un sistema propio, dinámico y significativo. Y, desde luego, ya no resulta posible pensar la enseñanza del español desde una sola disciplina: las aulas reclaman conocimientos lingüísticos, pedagógicos, tecnológicos, socioculturales y éticos. Los trabajos reunidos en este libro, muestran con claridad ese desplazamiento hacia una comprensión más compleja y más realista de nuestro objeto.

A mi juicio, uno de los mayores logros alcanzados por el sector es haber afirmado que enseñar español no consiste simplemente en facilitar el dominio de un código, sino en acompañar la incorporación de los aprendices a nuevas prácticas significativas. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* formuló esta perspectiva con especial claridad al recordar que el aprendizaje «comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias». La afirmación conserva toda su fuerza: una lengua se aprende para actuar con ella, para interpretar el mundo y para relacionarse con otros. La enseñanza del español ha avanzado precisamente cuando ha sabido situar las formas lingüísticas dentro de ese horizonte de acción social.

Ese avance se percibe también en la atención creciente a la diversidad. Hablo, por supuesto, de diversidad lingüística: la pluralidad de normas y usos del español, la versatilidad de las lenguas de herencia o los repertorios plurilingües. Pero hablo también de diversidad social, cultural y biográfica. La enseñanza del español se enfrenta hoy al desafío de no reproducir visiones empobrecidas de la comunidad hispanohablante ni modelos únicos de estudiante, de docente o de aula. Resulta cada vez más evidente que la inclusión es una condición de calidad. La elección de textos, imágenes, voces y problemas dignos de entrar en clase forma parte sustantiva del proyecto educativo. En este punto, los debates sobre descolonización curricular, justicia social, sostenibilidad y herencia cultural han enriquecido decisivamente nuestra disciplina.

Otro frente ineludible es el de la tecnología, y muy especialmente el de la inteligencia artificial. Nos hallamos ante herramientas que pueden transformar la producción de materiales, la interacción, la evaluación y el aprendizaje autónomo. Sería ingenuo negar sus posibilidades; pero lo sería también adoptarlas sin discernimiento. El futuro de la enseñanza del español dependerá en buena medida de nuestra capacidad para decidir qué debe automatizarse y qué debe preservarse como experiencia genuinamente humana. No toda mediación tecnológica mejora el aprendizaje ni la rapidez equivale a asimilación. La tarea del

profesorado será, cada vez más, enseñar a usar críticamente recursos de enorme potencia, sin confundir fluidez aparente con competencia profunda.

En este contexto, la profesión docente adquiere una importancia aún mayor. Cuanto más sofisticadas son las herramientas disponibles, más necesario resulta un profesorado capaz de interpretar contextos, formular buenas preguntas, construir confianza y proponer espacios de aprendizaje. Jane Arnold, al recuperar una célebre observación de Earl W. Stevick, recordaba que el éxito en el aprendizaje de lenguas depende «menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos, y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula». Esa idea no ha perdido vigencia; al contrario, parece hoy más necesaria que nunca. La enseñanza del español seguirá avanzando en la medida en que sepa conjugar investigación rigurosa, innovación responsable y una comprensión profunda del vínculo pedagógico.

Los trabajos reunidos en este volumen son una muestra valiosa de ese movimiento. No ofrecen una imagen cerrada de la disciplina, sino el retrato de un campo que se interroga sobre sí mismo y que busca responder con lucidez a los desafíos de su tiempo. En ellos se advierte una convicción compartida: enseñar español en el siglo XXI exige más conocimiento, más apertura y más responsabilidad. Exige atender a la lengua, desde luego, pero también a quienes la aprenden y a los mundos que esa lengua es capaz representar.

Quizá por eso convenga cerrar este prólogo con unas palabras de Jean Piaget, tan conocidas como pertinentes para la educación en general y para la enseñanza de lenguas: «El principal objetivo de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que hicieron otras generaciones». Ese es, también, el horizonte de nuestra disciplina: formar hablantes capaces no solo de codificar mensajes con fluidez, sino de pensar, crear, convivir y transformarse con la lengua aprendida.

INTRODUCCIÓN

MULTI-, *INTER-*, *TRANS-*, NUEVAS PERSPECTIVAS INVESTIGADORAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LE/L2/LH

Carlos Soler Montes
The University of Edinburgh
carlos.soler@ed.ac.uk

Alba del Pozo García
University of Leeds
A.delPozoGarcia@leeds.ac.uk

Inés Gutiérrez-González
Keele University
i.gutierrez-gonzalez@keele.ac.uk

Hugo Lázaro Ruiz
The University of Edinburgh
H.Lazaro@ed.ac.uk

Introducción

El español se ha consolidado en las últimas décadas como una lengua de comunicación internacional "para el mundo" cuya enseñanza se desarrolla en contextos geográficos, educativos, sociales y culturales muy diversos (Observatorio Global del Español, 2025: 27). Esta expansión ha ido acompañada de una profunda transformación de la investigación sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, segunda lengua o lengua de herencia, que ha evolucionado de forma paralela al creciente interés por el aprendizaje de la lengua y en constante diálogo con otras disciplinas académicas. Como resultado, este campo ha ampliado sus ámbitos de estudio y sus aplicaciones a contextos de intervención más diversos, al tiempo que ha incorporado nuevas perspectivas metodológicas, tecnológicas, sociolingüísticas y pedagógicas (Muñoz-Basols *et al.*, 2018).

En la actualidad, la enseñanza de español LE/L2/LH no puede entenderse únicamente como un proceso de adquisición de competencias lingüísticas, sino como un área de conocimiento en la que convergen cuestiones que van mucho más allá de la didáctica de la lengua y que están relacionadas con la interculturalidad, la inclusión, la sostenibilidad, la innovación educativa, la formación del profesorado, y los cambios lingüísticos y culturales que experimentan las sociedades contemporáneas.

Lejos de concebirse únicamente como un espacio para la elaboración de propuestas metodológicas o de materiales didácticos, la investigación actual en enseñanza de español se caracteriza por un marcado carácter interdisciplinar, por el diálogo constante entre teoría y práctica y por una creciente sensibilidad hacia las pedagogías críticas y avances tecnológicos que condicionan el aprendizaje de lenguas en el siglo XXI. Esta es la esencia de los trabajos que constituyen el presente volumen, y que bajo el hilo conductor de tres conceptos clave: *multimodalidad*, *interlengua* y *transdisciplinariedad*; y de los tres prefijos que los encabezan: *multi-*, *inter-*, *trans-*; contribuyen a seguir desarrollando la enseñanza del español, entendida como un área del conocimiento, desde la pluralidad, la conectividad y la hibridez que caracteriza la investigación hoy en día.

La multimodalidad conecta el objeto de enseñanza, la lengua y sus múltiples literacidades, a su contexto discursivo, textual, comunicativo y tecnológico, promoviendo la comprensión, combinación y producción de información a través de diferentes tipos de datos, medios o modalidades, en lugar de trabajar solo con texto (Querol-Julián y Beltrán-Palanques, 2025).

La interlengua, desde sus primeras aplicaciones directas al contexto de la enseñanza de ELE (Baralo, 2004), ha seguido estructurándose como un área de estudio en la que describir y analizar los sistemas lingüísticos propios y en desarrollo gracias a nuevas metodologías, como los corpus de aprendientes, y del cuestionamiento del binarismo que divide la L1 de la L2, y al hablante nativo del estudiante, a través prácticas translingües, interlingüísticas e interdialectales, poniendo el foco en la atención al español como lengua de herencia, o legitimando la producción lingüística en lengua extranjera (Fuertes Gutiérrez *et al*., 2021).

La interdisciplinariedad es una característica definitoria de la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas (Lacorte, 2016: 192), integra conocimientos, teorías, métodos y herramientas de dos o más disciplinas para comprender y dar respuesta a problemas complejos que no pueden explicarse adecuadamente desde un solo área del conocimiento. La enseñanza del español se trabaja ahora de forma transdisciplinar, desde y entre varias disciplinas, de la filología, la lingüística y

los estudios culturales, a la pedagogía y la didáctica de la lengua, pasando por las artes plásticas, la música, el deporte, la etnografía o la teoría de la comunicación. Todo ello propicia un intercambio e integración de conceptos y metodologías, llegando incluso a traspasar los límites académicos, e incorporar conocimientos provenientes de la experiencia social, profesional o comunitaria en torno a lo que supone enseñar y aprender en la actualidad.

Estas últimas décadas de consolidación de la enseñanza del español como disciplina académica han supuesto también una ampliación significativa de los objetos de estudio. Si durante muchos años la investigación estuvo orientada fundamentalmente hacia la descripción lingüística y la búsqueda de enfoques metodológicos eficaces para facilitar la adquisición de la gramática y la práctica de las destrezas comunicativas, en la actualidad la enseñanza del español se entiende como un fenómeno complejo en el que convergen dimensiones cognitivas, afectivas, sociales, culturales, tecnológicas y políticas (Fuertes Gutiérrez y Álvarez, 2026). Las aportaciones procedentes de la adquisición de segundas lenguas, la lingüística cognitiva, la pragmática, la sociolingüística, los estudios interculturales, la educación crítica, la evaluación, la formación del profesorado o las tecnologías educativas han contribuido a redefinir el campo y a enriquecer sus marcos teóricos y metodológicos (Muñoz-Basols *et al.*, 2018).

A ello se añade un cambio igualmente relevante en la concepción del aprendizaje de lenguas. Frente a modelos centrados exclusivamente en la adquisición de conocimientos lingüísticos, las investigaciones recientes sitúan al aprendiente como un agente activo que construye significados, desarrolla competencias interculturales, negocia identidades y participa en comunidades multilingües y translingües cada vez más complejas (Fuertes Gutiérrez *et al.*, 2021). Por eso, en la actualidad la enseñanza del español ya no puede entenderse únicamente como el aprendizaje de un sistema lingüístico, sino como un proceso de participación en prácticas comunicativas heterogéneas en las que intervienen factores culturales, ideológicos, actitudinales, emocionales y tecnológicos, y aprendientes con distintos grados de especialización y motivación (Del Pozo García, 2025; Gutiérrez-González, 2026). En este sentido, conceptos como mediación, plurilingüismo, translenguar, alfabetización multimodal, conciencia crítica del lenguaje, descolonización del currículum o justicia social han pasado a ocupar un lugar central en la investigación contemporánea y han ampliado considerablemente el horizonte de la disciplina.

Paralelamente, el desarrollo tecnológico ha acelerado la aparición de nuevos escenarios educativos. La expansión de los entornos virtuales de aprendizaje, la

incorporación de recursos multimodales, la explotación de corpus lingüísticos, el aprendizaje móvil y, más recientemente, la irrupción de la inteligencia artificial generativa están transformando las formas de enseñar, aprender e investigar el español (Muñoz-Basols *et al.*, 2023). Estas herramientas no sustituyen el conocimiento pedagógico del profesorado, pero sí obligan a replantear cuestiones relacionadas con el diseño de actividades, la evaluación, la autonomía del alumnado, la retroalimentación, la escritura académica o el desarrollo de la competencia digital docente. La enseñanza del español atraviesa, por tanto, un momento de profunda renovación metodológica en el que la innovación tecnológica debe ir necesariamente acompañada de una reflexión crítica y ética sobre sus posibilidades y limitaciones.

Al mismo tiempo, la creciente internacionalización del español ha puesto de manifiesto la necesidad de superar concepciones homogéneas de la lengua. El desarrollo de enfoques panhispánicos y pluricéntricos, la incorporación de la variación dialectal, el reconocimiento del español como lengua de herencia, la atención a las lenguas en contacto o la creciente importancia de los contextos migratorios muestran que enseñar español implica hoy reconocer la diversidad de comunidades, variedades e identidades que conforman el mundo hispanohablante (Hernández Muñoz *et al*. 2022; Soler Montes y Herrera Jiménez, 2024). Esta perspectiva se vincula estrechamente con otros debates contemporáneos sobre inclusión, representación, equidad y descolonización del currículo, cuestiones que han dejado de ocupar una posición marginal para convertirse en componentes esenciales de una pedagogía comprometida con la formación de ciudadanos críticos y competentes en sociedades cada vez más diversas (Lázaro Ruiz, 2024; Soler Montes y Fuertes Gutiérrez, 2025).

1. Multimodalidad, interlengua y transdisciplinariedad en la enseñanza del español LE/L2/LH

El presente volumen reúne 36 contribuciones elaboradas por investigadores y docentes procedentes de universidades e instituciones de numerosos países. Lejos de ofrecer una visión fragmentaria de la disciplina, el conjunto de los trabajos refleja la pluralidad de enfoques que caracteriza actualmente a la investigación en enseñanza de español y pone de manifiesto el estrecho vínculo entre la reflexión teórica, la investigación empírica y la innovación didáctica. Buena parte de las aportaciones presentan investigaciones basadas en datos obtenidos en contextos

reales de aprendizaje; otras desarrollan propuestas didácticas fundamentadas en modelos lingüísticos y pedagógicos recientes; todas ellas comparten la voluntad de trasladar el conocimiento científico a la práctica docente y contribuir a la mejora de la enseñanza desde distinto ámbitos de la reflexión teórica, los datos empíricos, la investigación en acción o la innovación docente.

La organización del volumen responde precisamente a esa concepción amplia e integradora de la disciplina que nos ocupa. Las secciones que lo componen recorren algunos de los principales ejes de investigación actuales: la reflexión sobre el sistema lingüístico y su enseñanza; las metodologías, la evaluación y el diseño curricular; el impacto de la tecnología y de la inteligencia artificial; la incorporación de perspectivas inclusivas, críticas y socialmente comprometidas; la interculturalidad y la variación lingüística; el potencial de la literatura, las artes y la cultura como recursos didácticos; y, finalmente, el desarrollo profesional del profesorado y la evolución de sus perfiles competenciales. Tenidos en cuenta en su conjunto, estos bloques no constituyen compartimentos estancos, sino espacios de diálogo que evidencian la creciente interdependencia entre los distintos ámbitos que conforman la enseñanza del español en la actualidad.

Uno de los rasgos más significativos del volumen es, precisamente, la diversidad de contextos educativos desde los que se construye el conocimiento. Las investigaciones aquí reunidas proceden de Europa, América, África, Asia y Oriente Próximo, y analizan experiencias desarrolladas en universidades, centros de educación secundaria, instituciones culturales y programas de formación docente. Esta pluralidad geográfica permite observar cómo muchos de los retos actuales adquieren manifestaciones diferentes según el contexto, pero comparten preocupaciones y objetivos comunes. De este modo, el volumen contribuye a reforzar una visión verdaderamente internacional de la enseñanza del español, acorde con la realidad global de la disciplina.

Asimismo, las investigaciones que aquí se presentan ponen de relieve una tendencia especialmente significativa: la creciente orientación hacia una investigación aplicada basada en evidencias. Frente a aproximaciones exclusivamente teóricas o de carácter reflexivo, numerosos capítulos fundamentan sus propuestas en estudios experimentales, análisis de corpus, investigaciones de aula, diseños de investigación-acción o estudios de percepción, mostrando la consolidación de metodologías propias de las ciencias sociales y humanas que permiten evaluar el impacto real de las innovaciones didácticas a través de datos cuantitativos y cualitativos.

Al mismo tiempo, muchos trabajos comparten una preocupación común por trasladar los resultados de la investigación a la práctica docente mediante propuestas

didácticas, diseños curriculares, secuencias de actividades o recomendaciones metodológicas. Esta convergencia entre investigación y práctica constituye, probablemente, uno de los principales signos de madurez alcanzados por la disciplina.

Es precisamente en este contexto donde se sitúa el presente volumen, que reúne una selección de trabajos presentados en el 34.º Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), celebrado en la Universidad de Edimburgo del 16 al 20 de julio de 2024, y organizado conjuntamente por ASELE y ELEUK, UK Association for the Teaching of Spanish in Higher and Adult Education. Bajo el mismo lema que el de la presente publicación, el congreso propuso un espacio de encuentro para analizar los cambios que están redefiniendo la investigación y la práctica docente en la enseñanza del español.

La celebración del congreso en Edimburgo constituyó, además, un nuevo paso en el proceso de internacionalización que ASELE viene impulsando durante los últimos años. Desde su fundación, la asociación ha desempeñado un papel fundamental en la consolidación de la enseñanza del español como ámbito científico, convirtiéndose en uno de los principales espacios de intercambio entre investigadores y docentes (Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez, 2023). En el ámbito británico ELEUK agrupa a los profesores de español en contextos universitarios, contando con más de cien socias y socios y el objetivo de ser la plataforma para que docentes especializados en la enseñanza del español se reúnan y compartan su experiencia y conocimientos en el campo (Molina Vidal *et al*., 2024).

La organización de este congreso conjunto en la Universidad de Edimburgo y el testimonio que queda depositado en esta publicación refleja, en gran medida, la propia evolución de la disciplina que se alimenta y se sigue desarrollando a través del asociacionismo y de las comunidades de práctica, que como ASELE y ELEUK, se unen para colaborar en distintos contextos para hacer avanzar el conocimiento de manera abierta (Muñoz-Basols y Soler Montes, 2026).

Las contribuciones incluidas en esta obra han superado un cuidado proceso de selección interna llevado a cabo por el equipo editorial, además de un procedimiento de evaluación mediante doble revisión ciega por pares, como requisito previo para su aceptación e incorporación al volumen.

2. Estructura del volumen

La organización del volumen responde a siete grandes ejes temáticos que permiten recorrer algunas de las principales líneas de investigación actuales.

El primer apartado, *Sistema de lengua: Enseñar gramática, léxico y pronunciación*, reúne estudios centrados en la descripción y la didáctica de diferentes componentes del sistema lingüístico, desde la fonética y la pronunciación hasta la gramática verbal, la fraseología y el léxico, combinando el análisis lingüístico con propuestas de aplicación didáctica. El segundo bloque, *Metodologías, evaluación y diseño curricular*, desplaza el foco hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, abordando cuestiones relacionadas con la competencia escrita, la retroalimentación, el aprendizaje basado en tareas, el uso de la lengua meta y la planificación curricular.

La innovación educativa constituye el hilo conductor del tercer apartado, *Tecnologías emergentes, inteligencia artificial y nuevos discursos para la enseñanza de ELE*, en el que se examinan las posibilidades que ofrecen la realidad aumentada, la inteligencia artificial generativa, los chatbots y los discursos digitales para transformar la práctica docente y favorecer nuevas formas de interacción y aprendizaje. Estas contribuciones muestran que la incorporación de la tecnología solo adquiere pleno sentido cuando se fundamenta en modelos pedagógicos sólidos y en una reflexión crítica sobre sus posibilidades y limitaciones.

La cuarta sección, *Educación crítica, inclusión y compromiso social en la enseñanza de ELE*, pone de manifiesto el creciente protagonismo de perspectivas que conciben la enseñanza de lenguas como una herramienta para la formación de ciudadanos críticos y socialmente comprometidos. Los capítulos que la integran abordan cuestiones como la justicia social, la sostenibilidad, la diversidad afectivo-sexual y familiar, la descolonización del currículum, el aprendizaje-servicio, el bilingüismo o la educación a lo largo de la vida, evidenciando que el aula de ELE constituye también un espacio privilegiado para el desarrollo de valores democráticos e interculturales.

En estrecha relación con estas cuestiones, el quinto apartado, *Interculturalidad y variación: el español en su contexto global*, reivindica una visión panhispánica, pluricéntrica e inclusiva de la lengua española. Las investigaciones reunidas en este bloque analizan distintas manifestaciones de la variación pragmática, léxica, geográfica y social, así como el español de herencia y los procesos de inclusión lingüística en diferentes contextos educativos, contribuyendo a consolidar una concepción del español acorde con la realidad diversa de sus comunidades de hablantes.

La dimensión cultural de la enseñanza ocupa el sexto apartado, *Literatura, artes y culturas*, donde se presentan propuestas que incorporan el cine, la literatura, la música, la zarzuela, el cuento ilustrado y otros productos culturales como

recursos para el aprendizaje significativo del español. Estos trabajos muestran que las manifestaciones artísticas constituyen un medio privilegiado para desarrollar simultáneamente las competencias lingüísticas, interculturales, críticas y estéticas del alumnado.

Finalmente, el volumen concluye con el apartado *Desarrollo y perfiles profesionales*, dedicado a la formación y evolución de la profesión docente. Las contribuciones analizan nuevos ámbitos de especialización, como la enseñanza del español a personas refugiadas, la incorporación de perspectivas inclusivas en la formación del profesorado, la aparición de perfiles emergentes como el *coach* lingüístico y el papel de la reflexión y el acompañamiento en la construcción de la identidad profesional del docente de ELE.

2.1 Sistema de lengua: Enseñar gramática, léxico y pronunciación

Esta primera sección está compuesta por seis contribuciones que abordan algunos de los principales desafíos que plantea la enseñanza de los componentes lingüísticos del español como lengua extranjera. Desde perspectivas que combinan la descripción lingüística, la investigación experimental y la innovación didáctica, los trabajos analizan fenómenos relacionados con la pronunciación, la gramática y la fraseología, y proponen estrategias para mejorar su tratamiento en el aula de ELE.

Ramos Oliveira abre el apartado con un estudio de fonética experimental sobre la producción de los alófonos /b, d, g/ por parte de profesores brasileños de español en Río de Janeiro. A partir del análisis acústico de muestras de habla espontánea, identifica la presencia de realizaciones híbridas situadas entre las aproximantes características del español y las oclusivas propias del portugués, lo que constituye una evidencia de la persistencia de la transferencia fonética incluso en hablantes avanzados y aporta nuevos datos para la caracterización de la interlengua y de una posible variedad de español de Brasil.

En el segundo capítulo, Balza examina las dificultades que experimentan los aprendices anglófonos en la adquisición de los verbos modales del español, poniendo el foco en la interacción entre modalidad, tiempo y aspecto. Mediante un estudio experimental demuestra que la complejidad no reside únicamente en la modalidad epistémica, sino también en la elevada polifuncionalidad y riqueza morfológica de estas formas, y defiende la conveniencia de una enseñanza centrada en la forma que favorezca la conciencia de las diferencias interlingüísticas.

Desde una perspectiva curricular, Hernández Ortega realiza una revisión crítica del tratamiento que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* dedica a la auxiliaridad verbal y a las perífrasis. Su análisis pone de manifiesto diversas incoherencias, especialmente la introducción tardía de muchas construcciones perifrásticas, consecuencia de una concepción excesivamente gramatical del fenómeno. A partir de estas observaciones, el autor propone una reorganización de estos contenidos que responda mejor a criterios funcionales y comunicativos.

También en el ámbito gramatical, Lagares presenta una propuesta para la enseñanza del modo subjuntivo basada en un enfoque plurilingüe y contrastivo. Sustentado en la gramática cognitiva y en la comparación entre español, francés, portugués e italiano, el capítulo introduce el denominado *Mapa del Modo Multilingüe* (MMM) como herramienta para facilitar la comprensión de la oposición indicativo-subjuntivo y promover una mayor conciencia metalingüística y una enseñanza más eficiente en contextos universitarios.

La dimensión léxica y fraseológica del aprendizaje ocupa el quinto capítulo, en el que Saracho-Arnáiz defiende la incorporación de unidades fraseológicas idiomáticas desde los niveles iniciales de ELE. A través de una secuencia didáctica dirigida a estudiantes portugueses de nivel A1, demuestra que determinadas locuciones transparentes, especialmente las somáticas, pueden enseñarse con éxito desde las primeras etapas del aprendizaje mediante actividades apoyadas en el aprendizaje significativo, el pensamiento visual y los mapas conceptuales, favoreciendo así el desarrollo temprano de la competencia fraseológica.

Cierra el apartado el trabajo de Morimoto y Pavón Lucero, quienes analizan comparativamente los verbos pseudocopulativos *parecer* y *resultar* para identificar las diferencias semánticas y sintácticas que condicionan su uso. A partir de esta caracterización y de una revisión crítica de su tratamiento en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, las autoras proponen una secuencia didáctica orientada a facilitar la adquisición de estos verbos atributivos y a mejorar la enseñanza de dos estructuras frecuentes cuya complejidad suele pasar inadvertida en los materiales de ELE.

2.2 Metodologías, evaluación y diseño curricular

La segunda sección del volumen reúne cuatro trabajos que exploran distintas dimensiones de la práctica docente en español desde una perspectiva aplicada y basada en la investigación. Los capítulos abordan cuestiones relacionadas con

el desarrollo de la competencia escrita, el papel de la retroalimentación en el aprendizaje, la implementación de metodologías activas y el uso de la lengua meta en el aula. En conjunto, ofrecen propuestas fundamentadas empíricamente para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos contextos educativos internacionales.

Barazal Barreira y García García centran su contribución en el desarrollo de la coherencia en la escritura de estudiantes angloparlantes de español, un componente de la competencia discursiva que suele recibir menos atención que los aspectos gramaticales o léxicos. Tras analizar fenómenos como el anacoluto y la redundancia, los autores justifican la necesidad de incorporar la enseñanza explícita de la coherencia en los niveles avanzados de ELE y presentan una secuencia didáctica organizada en cuatro fases (presentación, comprensión, ejercitación y transferencia) que guía progresivamente al alumnado hacia la producción de textos más coherentes y eficaces.

Desde la perspectiva de la evaluación formativa, Santos-Menezes investiga la relación entre la percepción que los estudiantes tienen de la retroalimentación digital y las mejoras reales en su producción escrita. A partir de un estudio realizado con futuros profesores de ELE en Brasil, la autora demuestra que la correspondencia entre la autoeficacia percibida, la autorregulación y el rendimiento efectivo depende en gran medida de la competencia escrita previa del alumnado. El trabajo pone de relieve la necesidad de considerar las diferencias individuales en el diseño de los procesos de retroalimentación y aporta evidencias relevantes para comprender cómo estos favorecen el aprendizaje de la escritura.

El tercer capítulo, firmado por Fernández, presenta un estudio de investigación-acción sobre el diseño e implementación de un curso universitario de español organizado mediante un enfoque por tareas. La autora analiza el rendimiento del alumnado en las tareas finales, su valoración de la relevancia de las actividades y la adecuación del currículo para alcanzar los objetivos previstos. Los resultados respaldan la eficacia del enfoque por tareas como modelo metodológico para la enseñanza de ELE en la educación superior y ofrecen una reflexión crítica que abre nuevas líneas de investigación sobre el diseño curricular y la mejora continua de la práctica docente.

Por último, el trabajo de Wei y Yan, dedicado al uso de la lengua de destino en clases de ELE en un contexto de escasa exposición al español fuera del aula, como es la universidad china. Mediante el análisis de grabaciones de clase, observaciones sistemáticas y resultados académicos, las autoras muestran que un incremento gradual y planificado del uso del español por parte de la docente se relaciona

con una mejora sostenida de la comprensión lectora del alumnado. Asimismo, identifican los contextos didácticos en los que la lengua meta resulta más eficaz, aportando evidencias que respaldan una implementación estratégica y progresiva de la lengua de destino en contextos de aprendizaje de lengua extranjera.

2.3 Innovación digital e IA

En el tercer apartado se presentan cinco contribuciones que exploran el impacto de las tecnologías digitales, la inteligencia artificial y los nuevos formatos comunicativos en la enseñanza del español. De manera complementaria, los capítulos analizan el potencial pedagógico de herramientas como la realidad aumentada, los modelos de inteligencia artificial generativa y los chatbots, así como el valor didáctico de los discursos multimodales propios de la cultura digital. Los trabajos ponen de manifiesto cómo la innovación tecnológica, integrada desde enfoques pedagógicos sólidos, puede favorecer el desarrollo de la competencia lingüística, discursiva, intercultural y digital tanto del alumnado como del profesorado.

Abren esta sección Hernández-Torres y Juan-Lázaro que exploran el potencial de la realidad aumentada como recurso para promover un aprendizaje emocional y participativo en el aula de ELE. A partir de experiencias desarrolladas con estudiantes de nivel A2 y con profesores en formación del Instituto Cervantes, los autores muestran que las tareas basadas en esta tecnología incrementan la motivación, la creatividad y la implicación del alumnado, al tiempo que favorecen procesos de aprendizaje colaborativo desde una perspectiva constructivista. El capítulo subraya, además, la importancia de la mediación tecnológica y de la resiliencia docente en contextos educativos cambiantes, destacando la contribución de la realidad aumentada al desarrollo de la competencia digital del profesorado.

Soriano Moreno y Pastor Cesteros analizan el uso de ChatGPT como herramienta de apoyo a la escritura académica, comparando las estrategias empleadas por estudiantes universitarios nativos y no nativos de español. Mediante una metodología mixta basada en el análisis de *prompts* y en cuestionarios de percepción, las autoras identifican diferencias significativas en el modo en que ambos grupos interactúan con la inteligencia artificial, determinadas por su nivel de competencia lingüística y por sus experiencias previas de escritura académica. El estudio aporta evidencias sobre el papel que estas herramientas pueden desempeñar en el aprendizaje de la escritura y abre nuevas perspectivas para la alfabetización académica y digital en contextos de ELE.

Desde una perspectiva centrada en los nuevos discursos digitales, Iglesias Casal examina los memes como textos multimodales e intertextuales de gran potencial didáctico. El capítulo analiza los mecanismos retóricos y pragmáticos que sustentan su construcción (la ironía, el humor, la metáfora, la hipérbole, la polisemia, la ambigüedad) y propone su incorporación al aula mediante actividades de análisis y deconstrucción que permitan al alumnado interpretar las referencias culturales, sociales e intertextuales que contienen. La autora muestra así cómo estos productos de la cultura digital pueden contribuir al desarrollo de la competencia pragmática, discursiva e intercultural de los aprendientes.

Barquín Sanmartín presenta una propuesta didáctica que combina los enfoques pluralistas de la intercomprensión entre lenguas afines con el uso de ChatGPT para facilitar la adquisición del contraste aspectual en español como segunda o tercera lengua. Basándose en el análisis comparativo entre español, francés e inglés, la autora plantea actividades de traducción y reflexión lingüística orientadas a desarrollar la conciencia interlingüística de los aprendices anglófonos. El capítulo demuestra que la integración de la inteligencia artificial en enfoques plurilingües puede reducir la carga cognitiva asociada a fenómenos gramaticales complejos y constituye una vía prometedora para la enseñanza de ELE en contextos multilingües.

Esta sección concluye con el trabajo de Sanz Manzanedo, dedicado al papel de los chatbots en la enseñanza del español. A partir de una revisión del estado de la cuestión y de un estudio con 189 docentes de idiomas, la autora analiza tanto las percepciones del profesorado sobre estas herramientas como sus necesidades de formación para integrarlas en la práctica docente. Los resultados evidencian una brecha entre el conocimiento de plataformas de inteligencia artificial y la capacidad para diseñar asistentes conversacionales con objetivos pedagógicos específicos. Como respuesta, el capítulo propone un modelo de diseño de chatbots adaptado a los niveles del MCER y a las necesidades del aula de ELE, ofreciendo orientaciones prácticas para una incorporación crítica y eficaz de la inteligencia artificial conversacional en la enseñanza de lenguas.

2.4 Inclusión, desarrollo sostenible y descolonización

El cuarto apartado contiene siete contribuciones que comparten una preocupación por el papel de la enseñanza del español en la formación de una ciudadanía crítica, inclusiva y socialmente comprometida. Desde perspectivas que abarcan

la sostenibilidad, la justicia social, la diversidad, el bilingüismo, el aprendizaje a lo largo de la vida y la descolonización del currículo, los capítulos proponen modelos de enseñanza que trascienden la adquisición de competencias lingüísticas para situar el aprendizaje de lenguas en diálogo con los grandes desafíos sociales y culturales contemporáneos. Este bloque refleja la consolidación de enfoques que entienden la enseñanza de ELE como un espacio para el desarrollo de la competencia intercultural crítica y la educación en valores.

Angulo Rufs, Domínguez Seco, Rubio Arribas y Sanz Mingo abren el apartado explorando el potencial de la educación para el desarrollo sostenible como contexto para el aprendizaje lingüístico. A través de propuestas de resolución de problemas relacionadas con el cambio climático, la justicia social y la economía circular, los autores muestran cómo la integración de contenidos vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible favorece simultáneamente el desarrollo de la competencia comunicativa, el pensamiento crítico y la conciencia medioambiental del alumnado universitario de Estudios Hispánicos.

La dimensión de la diversidad y la inclusión centra el capítulo de Barquero, quien analiza críticamente la representación de las familias LGBTIQ+ en los libros de texto de ELE utilizados en Alemania. El estudio pone de manifiesto la persistencia de enfoques heteronormativos y la escasa visibilidad de modelos familiares diversos en los materiales didácticos, lo que limita el potencial de la enseñanza de lenguas como espacio para el desarrollo de una competencia intercultural inclusiva. El autor reivindica la revisión de los materiales, del currículo y de la formación docente para avanzar hacia una enseñanza más representativa y respetuosa con la diversidad afectivo-sexual y familiar.

En una línea complementaria, Blázquez Gándara defiende la incorporación de la justicia social como eje transversal de la enseñanza de ELE. La autora argumenta que el aprendizaje del español debe incluir una reflexión crítica sobre las desigualdades, los derechos humanos y las realidades de colectivos históricamente marginados, y presenta dos unidades didácticas centradas en el activismo social y la diversidad cultural. Su propuesta muestra cómo el desarrollo de la competencia lingüística puede ir acompañado del fortalecimiento de la empatía, el pensamiento crítico y el compromiso social del alumnado.

La educación para el desarrollo sostenible constituye igualmente el eje del trabajo de Núñez Nogueroles, quien propone una unidad didáctica para estudiantes de nivel C1 basada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Mediante el uso de materiales auténticos, tanto escritos como audiovisuales, la autora integra el aprendizaje lingüístico con la reflexión sobre

los retos globales contemporáneos y ofrece un modelo práctico para incorporar la sostenibilidad al currículo de ELE desde una perspectiva de ciudadanía global.

Por su parte, Garabaya-Casado traslada al ámbito del español como segunda lengua algunos de los enfoques más innovadores desarrollados en la pedagogía del español de herencia. A partir de los marcos del aprendizaje-servicio, el translenguar y la conciencia crítica del lenguaje, el autor plantea una enseñanza más inclusiva, bilingüe y empoderadora, capaz de reconocer la diversidad lingüística del alumnado y de cuestionar la concepción tradicional del español como lengua exclusivamente extranjera. El capítulo se completa con propuestas prácticas que ilustran la aplicación de estos enfoques en el contexto universitario.

La diversidad del alumnado se manifiesta también en el estudio de Lerner, dedicado al creciente número de personas mayores que aprenden español en contextos de educación permanente. Basándose en una investigación realizada en Israel, la autora analiza las motivaciones y experiencias de estudiantes de más de sesenta años, así como la percepción del profesorado que trabaja con este colectivo. Los resultados evidencian que el aprendizaje de ELE constituye para estos estudiantes un espacio de desarrollo cognitivo, social y afectivo, y subrayan la necesidad de adaptar las prácticas docentes a un perfil de alumnado cada vez más presente en las aulas.

El apartado se cierra con la contribución de varias integrantes del Grupo Especial para la Descolonización del Currículo de Español de ELEUK, Hernández Martín, Jiménez Naranjo, Antela Costa, Carvajal, Díaz Bravo, García, Macías y Villamediana González, quienes presentan su trabajo colectivo. Tras reflexionar sobre los fundamentos teóricos de la descolonización del currículum y la importancia de la posicionalidad docente, las autoras analizan la creación de una unidad didáctica para nivel intermedio como ejemplo de aplicación práctica de estos principios. El capítulo constituye una valiosa aportación al debate sobre la renovación de los contenidos y enfoques de la enseñanza de ELE, e incluye además, en un anexo a modo de ejemplo, una propuesta didáctica que favorece una representación más plural, crítica y diversa del llamado mundo hispanohablante.

2.5 Interculturalidad y variación: el español en su contexto global

Este apartado cuenta con seis contribuciones más que abordan la diversidad lingüística y cultural del español desde una perspectiva panhispánica, pluricéntrica e intercultural. Los trabajos analizan distintas manifestaciones de la variación

(pragmática, geográfica y social), así como los retos que plantea su incorporación a la enseñanza de ELE en contextos internacionales muy diversos. A ello se suman reflexiones sobre el español de herencia y sobre la inclusión lingüística de poblaciones migrantes, configurando un conjunto de estudios que reivindican una concepción del español como lengua global, heterogénea y dinámica. En conjunto, los capítulos coinciden en la necesidad de superar modelos homogéneos de enseñanza para favorecer una educación lingüística más representativa de la realidad sociocultural del mundo hispanohablante.

Potvin abre el apartado con un análisis de la presencia de la variación pragmática en los materiales de español como lengua segunda y adicional. A partir del estudio de diez manuales, la autora constata que la competencia pragmática y, especialmente, la diversidad de usos comunicativos propios de las distintas comunidades hispanohablantes reciben una atención insuficiente. Como respuesta, propone un repertorio de temáticas relacionadas con la variación pragmática que pueden incorporarse tanto a los materiales didácticos como a la formación del profesorado, reforzando así el desarrollo de una competencia intercultural más completa.

En el siguiente capítulo, Ósipov defiende la incorporación de una perspectiva pluricéntrica y panhispánica en la enseñanza del español mediante el análisis de la variación diatópica y del uso de corpus lingüísticos en manuales de niveles B2 y C1. El estudio evidencia que, pese a algunos avances, continúa predominando una visión monocéntrica de la lengua en los materiales didácticos. El autor argumenta que la integración sistemática de corpus y de ejemplos representativos de las distintas variedades del español contribuiría a ofrecer al alumnado una imagen más fiel de la realidad lingüística del mundo hispanohablante.

La dimensión léxica de esta diversidad constituye el eje del trabajo de Ares Blanco, quien examina el tratamiento de los panhispanismos y los geosinónimos en *Español Moderno*, principal manual universitario de ELE en China. Mediante el empleo de la plataforma GEOLEXI, la autora analiza el grado de representación de las variedades léxicas del español y constata que, aunque existe una apertura hacia una visión panhispánica, esta continúa siendo limitada y poco sistemática. Como aportación, propone un corpus de variantes léxicas que facilite el desarrollo de una mayor conciencia de la diversidad geolingüística entre los estudiantes sinohablantes.

El cuarto capítulo de esta sección, firmado por Moreno Martínez, se centra en el español de herencia en Estados Unidos y plantea una reflexión sobre las normas múltiples que caracterizan los contextos bilingües. A partir de la obser-

vación de diferentes prácticas comunicativas y de la experiencia docente, el autor reivindica la legitimidad del español de herencia como variedad lingüística y defiende la necesidad de ampliar el acceso de sus hablantes a registros formales sin cuestionar el valor de sus repertorios lingüísticos. El trabajo propone un enfoque pedagógico basado en la inclusión y el empoderamiento que reconoce la diversidad como un rasgo inherente a las comunidades bilingües.

Desde la perspectiva de los recursos digitales, Fernández Castillejos y Aguirre Torres exploran el potencial de Twitter/X para trabajar los geolectos y los sociolectos en el aula de ELE. Tras analizar las características lingüísticas del discurso propio de esta red social, los autores presentan una propuesta didáctica basada en el uso de publicaciones auténticas que reflejan la diversidad diatópica, diastrática y coloquial del español contemporáneo. El capítulo muestra cómo el microblogueo puede convertirse en una herramienta eficaz para desarrollar la competencia sociolingüística y acercar al alumnado a usos reales de la lengua.

Esta sección finaliza con la contribución de Gründler, dedicada a los procesos de inclusión lingüística de estudiantes migrantes alóglotas en la educación media uruguaya. A partir del análisis de prácticas desarrolladas en talleres de formación dirigidos al profesorado, la autora describe estrategias para adaptar consignas y metodologías de enseñanza a contextos de elevada diversidad lingüística. El capítulo no solo ofrece propuestas transferibles a otros escenarios educativos, sino que también plantea una reflexión sobre la necesidad de diseñar políticas educativas que garanticen una inclusión lingüística efectiva y favorezcan el acceso equitativo a la educación de estudiantes con distintas lenguas de origen.

2.6 Literatura, artes y culturas

Esta sección incluye cuatro contribuciones que exploran el potencial de la literatura, las artes y otras manifestaciones culturales como recursos para la enseñanza del español como lengua extranjera. Partiendo del análisis literario, cinematográfico, musical y visual, estas contribuciones muestran cómo los productos culturales auténticos favorecen un aprendizaje más significativo al situar la lengua en su contexto histórico, artístico y social. Las aportaciones defienden una concepción de la enseñanza de ELE en la que el desarrollo de la competencia lingüística se articula con la competencia intercultural, la alfabetización multimodal y la educación estética, ampliando las posibilidades didácticas de materiales tradicionalmente poco explotados en el aula.

Alonso Fernández abre el apartado con un estudio sobre el cortometraje *Lo siento, te quiero*, de Leticia Dolera, analizado desde la perspectiva del género fantástico y del discurso multimodal. La autora examina cómo los recursos visuales, sonoros y narrativos del cortometraje permiten abordar temas como la culpa, la monstruosidad o el miedo, al tiempo que propone actividades que integran el desarrollo de las destrezas lingüísticas con la reflexión crítica e intercultural. El capítulo pone de relieve el valor del cortometraje como material auténtico capaz de favorecer un aprendizaje significativo mediante el análisis de textos audiovisuales.

La relación entre lengua y manifestaciones artísticas constituye también el eje del trabajo de Barahona Mora, quien defiende el uso de las revoluciones artísticas y culturales como contexto para la enseñanza de lenguas extranjeras. A través de ejemplos como el Renacimiento, la contracultura estadounidense o la Movida madrileña, la autora muestra cómo el empleo de materiales auténticos vinculados a movimientos culturales favorece el desarrollo de las competencias lingüística e intercultural, incrementa la motivación del alumnado y contribuye a contextualizar el aprendizaje del español dentro de los procesos históricos y sociales que han configurado las comunidades hispanohablantes.

Desde el ámbito de las artes escénicas, Carrón Delgado reivindica la zarzuela como un recurso didáctico innovador para el aula de ELE. Tras analizar las características de este género musical y teatral, la autora presenta una propuesta de actividades basada en *La del Manojo de Rosas*, de Pablo Sorozábal, orientada al desarrollo integrado de las competencias comunicativa, lingüística y cultural. El capítulo demuestra que la zarzuela, pese a su escasa presencia en los materiales de enseñanza, constituye un recurso de gran riqueza para acercar al alumnado al patrimonio cultural español mediante experiencias de aprendizaje contextualizadas y motivadoras.

El estudio de Rodrigo, dedicado al papel del cuento ilustrado en el desarrollo del denominado *círculo virtuoso de la lectura* concluye esta sección. A partir de una investigación experimental con lectores de español como segunda lengua, la autora demuestra que las ilustraciones favorecen la comprensión, aumentan el disfrute de la lectura y estimulan el interés por seguir leyendo, factores que contribuyen a mejorar progresivamente la competencia lingüística. El capítulo aporta evidencias empíricas sobre el valor pedagógico del cuento ilustrado y refuerza la importancia de promover la lectura por placer como estrategia para el aprendizaje del español.

2.7 Desarrollo y perfiles profesionales

El último apartado del volumen reúne cuatro trabajos centrados en la evolución de los perfiles profesionales y en el desarrollo de competencias docentes en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. Las contribuciones abordan contextos de intervención emergentes, nuevos espacios de profesionalización y modelos de formación inicial y continua del profesorado, poniendo de relieve la necesidad de responder a los cambios sociales, educativos y tecnológicos que afectan a la profesión. En conjunto, los capítulos ofrecen una visión amplia del ejercicio docente en ELE, destacando la importancia de la especialización, la reflexión crítica y la construcción de una identidad profesional comprometida con la diversidad de contextos y de aprendientes.

Tudela-Isanta y Andújar-Molina analizan el perfil del profesorado que enseña español como lengua de acogida a personas refugiadas y solicitantes de asilo. A partir de una revisión de alcance de la bibliografía publicada entre 1995 y 2024, las autoras muestran que, aunque en los últimos años se han multiplicado las iniciativas de formación, los bancos de materiales y los recursos especializados, continúa existiendo una notable carencia de docentes específicamente preparados para trabajar en contextos de movilidad forzada. El capítulo contribuye a visibilizar este ámbito de especialización y subraya la necesidad de consolidar programas de formación adaptados a las particularidades de la enseñanza del español como lengua de acogida.

Desde la perspectiva de la formación docente, Guerrero Macías examina las percepciones de cuatro profesores de ELE sobre la heteronormatividad, la literacidad sexual y las estrategias *queer* aplicadas a la enseñanza del español. Mediante un estudio cualitativo, el autor muestra cómo, pese a la escasa presencia de contenidos relacionados con las identidades LGTBIQ+ en materiales y programas de estudio, los docentes desarrollan prácticas orientadas a cuestionar los discursos normativos mediante el uso del lenguaje inclusivo, la problematización crítica y la reflexión sobre situaciones de discriminación. El trabajo pone de relieve la importancia de incorporar estas cuestiones a la formación del profesorado para avanzar hacia una enseñanza más inclusiva y socialmente comprometida.

El capítulo de Castañer Berenguer se centra en la caracterización del fenómeno del *coaching* lingüístico y en su relación con la figura tradicional del profesor de lenguas. La autora analiza la progresiva diversificación de este perfil profesional y examina los ámbitos en los que la figura del *coach* lingüístico adquiere una identidad propia, prestando especial atención al trabajo de preparación lin-

güística en producciones audiovisuales y en contextos de contacto entre lenguas próximas, como el español y el portugués. El estudio aporta una reflexión sobre la ampliación de los espacios profesionales vinculados a la enseñanza de lenguas y sobre las competencias que demandan estos nuevos escenarios laborales.

El volumen termina con la contribución de Coto-Ordás, dedicada al papel del andamiaje cognitivo y metacognitivo en la formación inicial del profesorado de ELE. El autor defiende un modelo de desarrollo profesional basado en la reflexión, la autorregulación y el acompañamiento por parte de tutores de prácticas, concebidos como agentes fundamentales en la construcción de la identidad docente. A partir de los principios del *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* y de las competencias clave definidas por el Instituto Cervantes, el capítulo subraya la importancia de formar profesionales críticos, autónomos y capaces de gestionar tanto los procesos de enseñanza como las dimensiones afectivas y emocionales inherentes al ejercicio de la docencia.

En conjunto, este volumen pretende ofrecer una panorámica representativa de algunos de los debates, enfoques y líneas de trabajo que están configurando la enseñanza del español en la actualidad. No aspira a clausurar la discusión sobre ninguno de ellos, sino a estimular nuevas preguntas, favorecer el intercambio entre investigadores y docentes y contribuir al desarrollo de una comunidad de práctica académica cada vez más global, interdisciplinar y comprometida con la mejora de la didáctica de la lengua. En un momento de profundos cambios sociales y tecnológicos, la enseñanza del español continúa ampliando sus horizontes y reafirmando su papel como un espacio privilegiado para comprender no solo cómo se aprenden las lenguas, sino también cómo se construyen las relaciones entre lengua, cultura, conocimiento y sociedad.

Bibliografía

Baralo, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 369–390). SGEL.

Del Pozo García, A. (2026). 'Is this the same subject?' Students' perceptions of language use in Modern Languages degrees. *Language, Culture and Curriculum*, 1–15. https://doi.org/10.1080/07908318.2025.2609713

Fuertes Gutiérrez, M., y Álvarez, I. (Eds.). (2026). *Politics and identities in language teaching and learning: Voices in higher education from the UK and beyond*. John Murray.

Fuertes Gutiérrez, M., Soler Montes, C., y Klee, C. A. (2021). Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español / Applied sociolinguistics in Spanish language teaching (SLT). *Journal of Spanish Language Teaching, 8*(2), 105–113. https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448

Gutiérrez-González, I. (2026). Non-specialists language learners. En M. Fuertes Gutiérrez e I. Álvarez (Eds.), *Politics and identities in language teaching and learning: Voices in higher education from the UK and beyond* (pp. 237–257). John Murray.

Hernández Muñoz, N., Muñoz-Basols, J., y Soler Montes, C. (2022). *La diversidad del español y su enseñanza*. Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/9781003128168

Lacorte, M. (2016). Lingüística aplicada. En Gutiérrez-Rexach, J. (Ed.), Enciclopedia de lingüística hispánica (pp. 186–194). Routledge.

Lázaro Ruiz, H. (2024). La inclusión de la comunidad LGTBIQA+ en el aula de español. En Soler Montes, C. y F. Herrera Jiménez (Eds.), *Variación lingüística en el aula de español: La diversidad de la lengua* (pp. 198–215). Difusión.

Molina Vidal, I., del Pozo García, A., García Florenciano, M., y Muñoz López, J. (Eds.). (2024). *ELEUK ampliando horizontes: Propuestas didácticas y avances en investigación*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/eleuk/04.htm

Muñoz-Basols, J., Cerezo, L., y Fuertes Gutiérrez, M. (2023). *La enseñanza del español mediada por tecnología: De la justicia social a la inteligencia artificial (IA)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003146391

Muñoz-Basols, J., y Fuertes Gutiérrez, M. (2023). Asociacionismo y enseñanza del español en Europa. *Archiletras científica. Revista de investigación de lengua y letras*, 10: 55–68.

Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E., y Lacorte, M. (2018). *The Routledge handbook of Spanish language teaching*. Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/9781315646169

Muñoz-Basols, J., y Soler Montes, C. (2026). Communities of practice in language education. En M. Fuertes Gutiérrez e I. Álvarez (Eds.), *Politics and identities in language teaching and learning: Voices in higher education from the UK and beyond* (pp. 178–205). John Murray.

Observatorio Global del Español. (2025). El español: lengua para el mundo 2025. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2025* (pp. 27–29). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_25/default.htm

Querol-Julián, M., y Beltrán-Palanques, V. (2025). Multimodalidad: Multimodality. En E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Multiliteracies for Spanish Language Teaching* (pp. 30–43). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003190615-4

Soler Montes, C., y Fuertes Gutiérrez, M. (Eds.). (2025). *Glotopolítica de la diversidad: Una aproximación al lenguaje inclusivo en español* (Educación multidisciplinar para la igualdad de género). Editorial Universitat Politècnica de València. https://doi.org/10.4995/EMIG.2025.683301

Soler Montes, C., y Herrera Jiménez, F. (Eds.). (2024). *Variación lingüística en el aula de español: La diversidad de la lengua*. Difusión.

✺ ✺ ✺

SISTEMA DE LENGUA: ENSEÑAR GRAMÁTICA, LÉXICO Y PRONUNCIACIÓN

✺ ✺ ✺

LA PRESENCIA DE SONIDOS HÍBRIDOS COMO ESTRATEGIA DE PRONUNCIACIÓN DE PROFESORES DE ELE EN RÍO DE JANEIRO

Adriana María Ramos Oliveira
Centro Fed. de Educ. Tec. Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ
adriana.oliveira@cefet-rj.br
Instituto Cervantes de Sao Paulo
adriana.ramos@cervantes.es

Resumen
Este trabajo tiene como objetivo principal describir, observar y comparar las características acústicas de los alófonos de /b, d, g/ en la producción oral de hablantes avanzados brasileños de español como lengua extranjera (LE), con el fin de identificar posibles transferencias fonéticas desde su lengua materna (LM), el portugués. Entre los objetivos específicos, se busca verificar si existen rasgos acústicos propios en la interlengua estabilizada de estos hablantes y reflexionar sobre la posible existencia de un "español de Brasil" como variedad emergente. Para ello, se llevó a cabo una investigación experimental basada en el análisis de 532 sonidos extraídos de 20 entrevistas de habla espontánea con profesores brasileños de español LE del estado de Río de Janeiro. Los resultados, analizados estadística y porcentualmente, revelan la presencia de un sonido híbrido, cuya articulación se sitúa entre la realización típica de los alófonos /b, d, g/ en el español como LM (aproximantes) y las características propias del sistema fonético del portugués (oclusivas). Esta hibridación podría constituir un indicio relevante para la caracterización fonética de la interlengua de estos hablantes avanzados de español LE.

Introducción

El objetivo del estudio consistía en verificar cómo ocurre la pronunciación de los alófonos de /b d g/ en la producción de profesores brasileños de español como lengua extranjera (LE) del Estado de Río de Janeiro. Primero, se verificó la

naturaleza fonética de estos alófonos en español – y en portugués – y sus diversas denominaciones: oclusiva [b d g], fricativa [β ð ɣ] o aproximante [β̞ ð̞ ɣ̞], y después de revisar la bibliografía existente, se decidió que, en esta investigación, los fonemas /b d g/ poseen dos alófonos en español: oclusivos y aproximantes (y no como fricativos o espirantes), y un alófono en portugués: oclusivo.

Se sabe que tanto el territorio hispanohablante como el de lengua portuguesa son muy extensos y, aunque somos conscientes de la gran variación lingüística que esta extensión implica, hace falta trabajar con una descripción abstracta e idealizada de estos sonidos en español y en portugués para efectos de este artículo. No obstante, presentaremos algunos datos sobre cómo estos fonemas pueden realizarse en algunas áreas hispanohablantes, aunque la mayoría de los autores de la fonética tradicional y actual de la lengua española están limitados en cuanto a la caracterización de estos sonidos y no tienen en cuenta las diversidades sociolingüísticas que cada producción puede aportar.

El corpus, se ha empezado a construir con la grabación de los informantes (profesores de español LE del Estado de Río de Janeiro con al menos 10 años de experiencia docente) y la transcripción de los datos para, posteriormente, compararlos con los que hay de esa lengua española abstracta e idealizada sobre cómo esos fonemas se realizan en diferentes contextos[1]. A partir de la transcripción y sistematización[2] de los datos, se pasó al análisis acústico en *Praat*[3] para identificar cómo los informantes producían los alófonos anteriormente citados y se hizo un cálculo estadístico de las producciones realizadas.

En portugués, muchos sonidos se realizan de forma distinta a como lo hacen sus aparentes equivalentes en español, si nos guiamos por el criterio fonológico (Troubetzkoy, 1973). Esta diferencia puede dificultar la percepción y producción adecuada de ciertos sonidos por parte de los hablantes brasileños de español como LE, en parte debido a lo que se ha denominado "sordera fonológica" (Polivanov, 1931).

[1] Los valores y la descripción de los fonemas /b d g/ utilizados para el español fueron tomados de la *Nueva gramática de la lengua española: fonética y fonología* (2011), un libro publicado por la *Real Academia Española* junto con la Asociación de Academias de la Lengua Española (Colombia, Ecuador, México, El Salvador, Venezuela, Chile, Perú, Guatemala, Costa Rica, Filipinas, Panamá, Cuba, Paraguay, Bolivia, República Dominicana, Nicaragua, Argentina, Uruguay, Honduras, Estados Unidos).

[2] Esta sistematización se va a detallar en la metodología.

[3] Praat es una herramienta para el análisis de la voz, desarrollada por Paul Boersma y David Weenink, del *Institute of Phonetic Sciences* de la Universidad de Ámsterdam. El programa se puede obtener de forma gratuita descargándolo desde la página oficial: https://www.praat.org.

En este contexto, el presente estudio se justifica por dos motivos principales: en primer lugar, busca observar cómo se produce – en la lengua oral de hablantes avanzados de español LE (con el portugués como LM) – el conjunto de alófonos aproximantes [β̞, ð̞, ɣ̞], que en español LM están en distribución complementaria. Y, en segundo lugar, cabe destacar que los estudios previos sobre este tema se han centrado casi exclusivamente en mejorar la producción oral de estudiantes brasileños de español LE. En cambio, este estudio propone como objeto de análisis la interlengua estabilizada de hablantes brasileños con un dominio avanzado del español, en su mayoría profesores, lo cual constituye una perspectiva novedosa.

Según la bibliografía especializada, estos alófonos no tendrían un equivalente directo en portugués. Además, en la descripción idealizada y "estándar" del español (como se detallará más adelante en la revisión bibliográfica), no se contempla la posibilidad de una realización oclusiva fuera de los contextos posteriores a pausa o nasal. En definitiva, la pregunta central es: ¿estos hablantes avanzados consiguen producir los alófonos aproximantes [β̞, ð̞, ɣ̞], a pesar de no contar en su LM con sonidos idénticos o suficientemente semejantes que puedan servir como modelo?

También podemos preguntarnos si el hecho de que los informantes sean hablantes avanzados y estables ha hecho que desarrollen una alta capacidad de percepción, y por eso su producción estaría centrada alrededor del "prototipo" que más se aproxima al sonido del español, pudiendo incluso crear un sonido nuevo, propio y particular que sería característico de un llamado "español de Brasil". O, ¿es posible que, aun teniendo un dominio avanzado del español como LE, estos hablantes no logren adquirir los sonidos aproximantes [β̞, ð̞, ɣ̞] debido a que no forman parte del sistema fonológico de su LM?

Si se demuestra que estos informantes brasileños, hablantes avanzados de español como lengua extranjera, realizan los fonemas /b, d, g/ como oclusivos incluso en contextos donde, en español lengua materna, se esperarían formas aproximantes —es decir, fuera de los entornos de pausa o nasal—, ¿no podría interpretarse esta realización como una manifestación legítima de una variedad del español? Al igual que ocurre con los *world englishes* (Kachru, et *al*, 2008), ¿podría considerarse esta característica fonética como evidencia de la existencia de un posible "español de Brasil"?

Además, como los alófonos no distinguen significados, cabe preguntarse si ¿resulta verdaderamente necesario insistir en la enseñanza y corrección sistemática de estos sonidos como aproximantes, cuando es posible que ni siquiera los propios profesores brasileños de español como LE los produzcan de ese modo? Este estudio pretende aportar, de forma original, a la identificación de rasgos acústicos que puedan configurar una pronunciación propia del español hablado

en Brasil. Asimismo, ofrece una perspectiva novedosa al centrarse en la producción de docentes de ELE, y no en la de sus estudiantes.

1. Presupuestos teóricos

1.1 Descripción de las consonantes oclusivas sonoras en español y en portugués (de Brasil)

La realización fonética de las consonantes oclusivas comprende dos fases: una de cierre, en la cual los órganos articulatorios entran en contacto y constituyen un obstáculo total para la salida del aire, y otra de apertura, en la cual los órganos articulatorios se separan. Como consecuencia de esta presión, el aire sale de manera brusca y, en el caso de las oclusivas sonoras, desde el punto de vista acústico, hay vibración de las cuerdas vocales.

De acuerdo con la *Nueva gramática de la lengua española – Fonética y Fonología* (2011) de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española, los procesos más importantes que experimentan las consonantes en general, y en especial las oclusivas, son los que ocurren en el ámbito de la sílaba:

- en posición inicial o de ataque silábico, los segmentos oclusivos sonoros sufren modificaciones de diversa índole (relacionadas con las características del sonido anterior y el sonido siguiente), que determinan la aparición de los alófonos aproximantes [β̞ ð̞ ɣ̞] en algunos contextos;
- de la misma manera, cuando el segmento oclusivo ocupa la posición de coda, las variantes de realización que el segmento puede presentar son muy abundantes;
- algunas consonantes oclusivas, además, pueden articularse como coda simple (*sub.ra.yar*) o como parte de un ataque complejo (*su.bra.yar*);
- también afirman que es preciso prestar especial atención a los procesos de variación de la aproximante [ð̞] en posición intervocálica, ya que su conservación puede alternar con su pérdida, y su articulación o no depende de factores lingüísticos, sociales, geográficos y estilísticos complejos.

Callou y Leite (2001:70) afirman que, en el portugués, "las consonantes no constituyen el núcleo de la sílaba y siempre aparecen junto a una vocal".

Así, dependiendo de la posición que la consonante ocupe en la sílaba, habrá consonantes prevocálicas (posición explosiva) o posvocálicas (posición implosiva); en posición posvocálica, el cuadro de consonantes del portugués —a diferencia del español— se reduce a algunos fonemas porque, incluso en la pronunciación culta, palabras como *admirar* u *obter*, por ejemplo, presentan la inserción de una vocal epentética entre las dos consonantes, formando una nueva sílaba. En cuanto a la palabra, las consonantes pueden estar en posición inicial, medial (hay consonantes intervocálicas y no intervocálicas) y final.

1.2 Los fonemas /b d g/ en español

Asimismo, en la *Nueva Gramática de la Lengua Española — Fonética y Fonología* (2011), encontramos una tabla (Tabla 1) que representa la geometría de los rasgos distintivos de los fonemas obstruyentes no continuos del español:

RASGO	**/b/**	**/d/**	**/g/**
Consonante	+	+	+
Sonante	-	-	-
Continuo	-	-	-
Sonoro	+	+	+
Redondeado	-		
Anterior		+	
Distribuido		-	
Alto			+
Retráctil			+

Tabla 1: Rasgos distintivos de los segmentos oclusivos sonoros en español
(Fuente: RAE, 2011)

1.1.2 Los fonemas /b d g/ en portugués

En relación con los fonemas oclusivos sonoros del portugués de Brasil, en Callou y Leite (2001:474) también encontramos una tabla (Tabla 2) que presenta un

conjunto de rasgos que representaría lo que las autoras llaman la matriz fonológica de estos sonidos:

RASGO	/b/	/d/	/g/
Consonante	+	+	+
Sonante	-	-	-
Continuo	-	-	-
Sonoro	+	+	+
Coronal	-	+	-
Anterior	+	+	-
Nasal	-	-	-
Lateral	-	-	-

Tabla 2: Rasgos distintivos de los segmentos oclusivos sonoros en el portugués de Brasil (Fuente: Callou y Leite, 2001)

Al comparar ambas tablas, podemos observar que los rasgos distintivos que una y otra lengua toman en consideración difieren mínimamente, pero son iguales en las características principales.

2. Aspectos metodológicos

Dado que se parte de la hipótesis de que los alófonos aproximantes [β̞, ð̞, ɣ̞] no estarán presentes —o, en caso de aparecer, lo harán con una frecuencia tan baja que resulten irrelevantes desde el punto de vista analítico—, se considera que los informantes, a pesar de presentar un dominio avanzado del español como LE, no producirán espontáneamente dichos sonidos en una grabación natural. Esta ausencia se explicaría por la inexistencia de tales alófonos en su LM, el portugués, lo que llevaría a una realización más próxima a las oclusivas /b, d, g/ propias de esta lengua.

Con base en esta premisa, se llevó a cabo una búsqueda y revisión bibliográfica orientadas a examinar cómo distintos autores, tanto del ámbito del portugués como del español, definen, caracterizan, contrastan e interpretan fonética y

fonológicamente los fonemas oclusivos /b, d, g/ y sus respectivos alófonos: [b, β, β̞], [d, ð, ð̞] y [g, ɣ, ɣ̞].

Entre estos autores, podemos destacar a Mattoso Câmara Jr. (1994), Callou y Leite (2001), Silva (2001), Seara, Nunes y Lazzaroto-Volcão (2015) y Hora y Matzenauer (2017) para el portugués; y a Quilis (1999, 1993), Navarro Tomás (1982 [1918]), Martínez Celdrán (1991, 1985, 2013), Ferríz Martínez (2001), Gil Fernández (2007, 1988), Sola (2015) y los datos de la Real Academia Española con la Asociación de Academias de la Lengua Española (2011) para el español.

En la constitución del corpus, se sabe que tanto el portugués como el español son lenguas que ocupan una gran extensión territorial en Europa y, especialmente, en América. Por esta razón, ambas poseen numerosas variedades dialectales. Esto, de hecho, constituye un factor complicador en el empeño de describir estas lenguas en cualquiera de sus niveles. No es posible abarcar, en una investigación de este tipo, todas las posibilidades de producción de una y otra lengua, dada la inmensa variación existente.

Con el fin de delimitar el corpus de estudio, se optó por analizar la producción oral de un grupo de profesores de español del estado de Río de Janeiro con una experiencia docente mínima de diez años. Se logró registrar a 20 informantes, y se recopilaron 532 sonidos potencialmente analizables. Cada uno de estos sonidos se ha examinado en función de diversos parámetros, tales como el contexto fónico (segmento anterior y posterior), la duración (ms), la categoría acústica, la tonicidad, la intensidad (inicial, media y final), la presencia/ausencia de barra de explosión y de sonorización, la presencia/ausencia de formantes, así como la correspondencia o desviación respecto a la realización esperada.

Para ser un análisis acústico, la elaboración del corpus requiere una excelente calidad de grabación, con el mínimo posible de ruidos e interferencias, para someterlas al análisis instrumental. Así, las grabaciones de los informantes se realizaron con una grabadora digital de alta resolución en un entorno cotidiano, ya que se trata de habla espontánea y tendiendo a ser silencioso. Posteriormente, las grabaciones pasaron por un filtro (en Audacity) para minimizar el ruido de fondo.

A los informantes se les grabó en una situación de producción oral espontánea, en la que se les solicitó que describieran y narraran una historieta del libro *Sí, cariño*, del dibujante argentino Quino. De esas grabaciones, se extrajeron las palabras que contenían los fonemas en estudio, para analizar la realización de los alófonos mencionados. La elección de esta historieta se basó en la previsión

de que su contenido narrativo favorecería la aparición natural de palabras que incluyeran los fonemas /b, d, g/, lo que permitiría observar su posible realización como aproximantes.

Los datos se sistematizaron a partir de una serie de parámetros establecidos en una tabla de datos y los instrumentos de análisis tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- la duración en milisegundos (ms) del sonido analizado.
- la existencia o no de la barra de sonorización en el análisis espectrográfico.
- la existencia o no de la barra de explosión.
- la existencia o ausencia de una estructura de formantes. En este caso, el sonido sería aproximante y se observarían los siguientes datos:
  - ¿hay o no una disminución de la energía en el espectrograma en comparación con los sonidos adyacentes?
  - ¿se diferencian o no de las vocales adyacentes?
  - ¿son identificables o no los formantes?
- si hubo producción de una elisión (no producción del sonido).
- si hubo fusión del sonido con una vocal o consonante.
- si hubo producción de un sonido no esperado o de un sonido híbrido, o cualquier otro fenómeno que pudiera analizarse.

De este modo, el corpus se ha transcrito con el objetivo de registrar los valores fonológicos producidos por cada uno de los informantes dentro de los contornos previamente definidos. Esta transcripción permitió comparar dichas producciones con los valores esperados en español como LM, con el fin de analizar y describir el comportamiento de estas emisiones en la producción oral de los participantes. Asimismo, se observó si la realización de los sonidos se ajustaba a lo esperado de una emisión en español LM o si, por el contrario, conservaba rasgos propios de la lengua materna de los informantes —en este caso, el portugués— durante el uso de la LE.

Para ello, se analizaron los siguientes datos acústicos de los sonidos presentes en el corpus:

- **Sonorización**: vibraciones de las cuerdas vocales, cuya manifestación se puede ver en los sonogramas por una banda de frecuencia baja o por la barra de sonorización que alcanza hasta unos 500 Hz aproximadamente (Martínez Celdrán, 1985).

- **Harmonicidad**: estructura de formantes en el sonido para conformar los armónicos.
- **Intensidad**: potencia del sonido, medida en dB (decibelios).
- **Duración**: tiempo que se considera que dura el sonido o las vibraciones que produce, medido en ms (milisegundos).

A partir del análisis anterior, se establecieron cinco categorías acústicas identificables en el corpus clasificadas de la siguiente manera:

1. **Aproximante**: se consideraría un sonido como aproximante si se observaban sonorización y harmonicidad o una estructura clara de formantes, con pulsos glotales nítidos, sin ruido leve o moderado, y sin interrupción durante la producción del sonido. La transición entre los formantes del sonido anterior al posterior es progresiva. La diferencia de intensidad entre una frontera y otra permite medir el sonido (en ms). La vocal posterior no comienza de manera abrupta, sino progresivamente. No se ha subdividido esta categoría en aproximantes abiertas, cerradas o vocálicas, como lo hace Martínez Celdrán (1991), porque queríamos detectar si esta categoría aparece en el corpus independientemente de la posible realización abierta o cerrada.

2. **Fusión**: en esta categoría, se han incluido los sonidos que, aunque se encontraban en un contexto de realización aproximante, se fusionaban con los sonidos adyacentes. Esto significaba que había una leve disminución de la energía, apreciable por la línea amarilla que marca la intensidad en el programa *Praat*. Sin embargo, esta disminución era tan sutil y progresiva que no era posible establecer una frontera entre un sonido u otro, impidiendo la medición de la duración del sonido como aproximante, pero permitiendo que se midieran las intensidades anterior, central y posterior.

3. **Oclusivo**: en esta categoría, se han incluido los sonidos /b, d, g/ cuya realización esperada para el contexto es aproximante, pero se realizan como sonidos oclusivos. El sonido se considera oclusivo si, con o sin barra de sonorización, no hay presencia de pulsos glotales que constituyan los formantes de harmonicidad en el sonido, y cuando también se observa una clara oclusión, con la presencia de la barra de explosión en el espectrograma.

4. **Elisión**: los sonidos que aparecen en esta categoría son aquellos que, aunque se espere una realización aproximante, ésta no se produce. Es decir, no hay marca del sonido en el espectrograma, ni variación de la intensidad ni percepción acústica. Por lo tanto, se ha entendido que, en este caso, el hablante omitió el sonido.

5. **Fricativo**: en esta categoría se han incluido todos los sonidos, independientemente de su realización esperada, siempre que hubiera fricción. Es decir, si hay turbulencia o ruido apreciables en las frecuencias altas del espectrograma.

6. **Híbrido**: esta categoría se ha creado para abarcar los sonidos que no encajaran en ninguna de las categorías anteriores o que poseyeran características de más de un sonido, siendo realizados como un sonido híbrido, a partir de un continuum de habla y, posiblemente, particular del español hablado por los informantes brasileños.

2.1 Herramientas de análisis

A partir de la siguiente historieta seleccionada del libro *Sí, cariño*[4] (Figura 1), se les pedió a los informantes que contaran qué historia veían en la imagen. La grabación se realizó de manera libre y espontánea para, posteriormente, hacer la transcripción del material y recoger las palabras en las que podrían aparecer los fonemas estudiados. A los informantes no se les informó sobre el objetivo específico de la investigación ni sobre los aspectos fonéticos que serían objeto de análisis, con el fin de favorecer una producción oral lo más espontánea posible.

Se recopilaron grabaciones de 21 informantes, 17 mujeres y 4 hombres, con experiencia docente entre los diez y los veintidós años. Se estableció como criterio de inclusión un mínimo de diez años de ejercicio profesional, partiendo de la premisa de que dicho período permitiría una consolidación suficiente tanto de la práctica pedagógica como del conocimiento de la lengua extranjera, otorgando así mayor fiabilidad a la producción lingüística analizada.

Con el objetivo de comprobar la hipótesis de que no se encontrarían sonidos aproximantes en el corpus —incluso en contextos fonológicos donde, en español como lengua materna, su aparición sería esperable—, se definieron una serie de parámetros[5] para la categorización acústica de los sonidos producidos por los informantes. Estos criterios se fundamentaron en las orientaciones metodológicas propuestas por Martínez Celdrán (1991:72), adaptadas al análisis de la producción en español como lengua extranjera.

[4] QUINO (2013). *Sí, cariño*. 18ª ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor. 76 p.

[5] Parámetros: existencia o no de sonoridad; existencia o no de formantes (harmonicidad); existencia o no de ruidos y barra de explosión; duración en milisegundos e intensidad.

Figura 1: Historieta usada para la grabación del corpus

3. Resultados

Para esta investigación, ha habido una producción total de 206 realizaciones que contienen el fonema /b/, 257 que presentan el fonema /d/ y solo 69 realizaciones con la presencia del fonema /g/, con un total de 532 sonidos (Tabla 3):

/b/	/d/	/g/
206	257	69

Tabla 3: Número de realizaciones por fonema
(Fuente: elaboración propia)

Porcentualmente, la realización de los fonemas en el corpus se puede observar en la Figura 2:

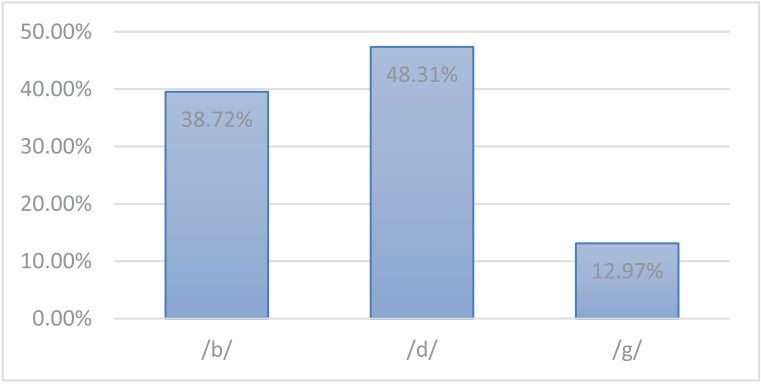


Figura 2: Porcentaje de realización de los fonemas en el *corpus*
(Fuente: elaboración propia)

A partir de las realizaciones obtenidas, se procedió al análisis acústico de los sonidos, presentando los valores estadísticos correspondientes a cada uno de los parámetros considerados: duración, intensidad, tonicidad, presencia o ausencia de barra de explosión y de barra de sonorización, además de observaciones relevantes y los porcentajes de realización registrados para cada caso.

Aunque el número de realizaciones del fonema /d/ fue considerablemente mayor que el del fonema /g/, por ejemplo, se decidió no equilibrar artificialmente la cantidad de ocurrencias de los fonemas /b, d, g/, dado que, en situaciones de habla espontánea, es habitual que estos no se produzcan de forma proporcional.

El promedio de duración (ms) de los sonidos analizados en el corpus (Tabla 4), según las categorías acústicas —con la excepción de la fusión y la elisión, porque en estos casos no se pudo medir la duración, motivo por el cual el valor registrado es cero— fue el siguiente:

/b/	/d/	/g/
56,25	49,63	56,28

Tabla 4: Promedio de duración (ms) de los sonidos en el corpus
(Fuente: elaboración propia)

En cuanto a cómo se realizaron acústicamente los sonidos en el corpus, se observa una acentuada producción de sonidos oclusivos (43%) en comparación con otras categorías, por ejemplo:

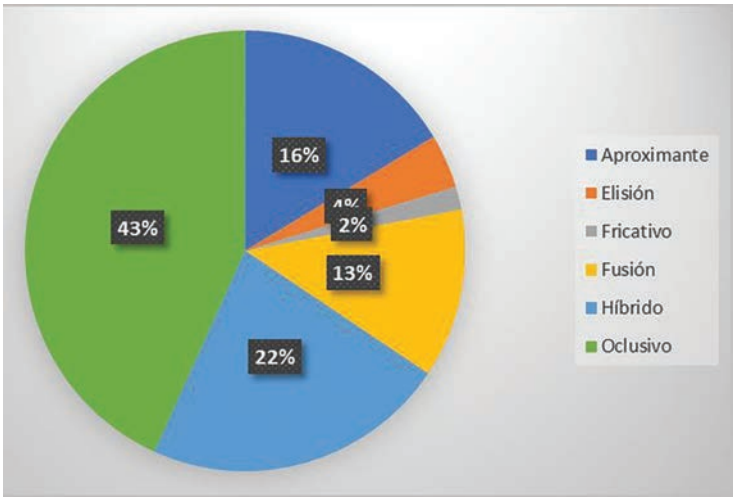


Figura 3: Porcentaje de realización acústica de /b d g/ en el *corpus*
(Fuente: elaboración propia)

Con respecto a la producción de sonidos aproximantes en el 16% de las realizaciones (87 casos), fue posible observar que el 85% se dio en contexto intervocálico y, de este porcentaje, el 51% entre vocales iguales (a/a, e/e u o/o).

El análisis de un corpus de habla espontánea suele revelar realizaciones fonéticas que no están previstas en la bibliografía clásica sobre el tema, ya que la mayoría de los estudios se basan en grabaciones controladas, realizadas en contextos de estudio o laboratorio. Estas condiciones generan características fonéticas distintas a las que se observan en situaciones de producción oral no planificada. En contextos de habla natural, es frecuente encontrar pronunciaciones consideradas

transicionales —denominadas en este estudio como "híbridas"— o no descritas en los entornos fonológicos en los que, teóricamente, deberían producirse. Entre estas realizaciones se incluyen fenómenos como omisiones, fusiones de grupos consonánticos y variaciones de intensidad con fines enfáticos.

Partiendo de la hipótesis inicial —según la cual se esperaría un mayor porcentaje de realizaciones oclusivas en contextos donde, en español como lengua materna, suelen producirse aproximantes—, los datos analizados muestran una clara tendencia hacia la producción oclusiva de los alófonos de /b, d, g/. No se puede considerar irrelevante la presencia de realizaciones aproximantes, ni mucho menos la de aquellos sonidos que, por presentar rasgos combinados, se clasificaron en este estudio como pronunciaciones híbridas. A continuación, se presenta el análisis acústico de las realizaciones correspondientes a los alófonos de cada uno de los fonemas estudiados en el corpus.

En el proceso de categorización de los sonidos, se incluyeron todos aquellos fenómenos que presentaban una incidencia significativa en el corpus, procurando agruparlos de manera detallada según sus características acústicas. En los casos en los que la delimitación entre dos categorías no era evidente, se identificaron los rasgos predominantes para asignar el sonido a la categoría correspondiente. Para aquellas realizaciones que presentaban simultáneamente rasgos propios de más de una categoría —en la mayoría de los casos, aproximante y oclusiva—, se estableció una categoría acústica específica, definida como **híbrida**, que permite dar cuenta de dicha combinación de características.

3.1 Resultados: fonema /b/

Como hemos visto anteriormente (Tabla 3), el fonema /b/ apareció 206 veces en el corpus y representa un 38,72% (Figura 2) de las realizaciones totales analizadas. De todas las realizaciones del fonema /b/, éste se produjo 79 veces como oclusivo, 55 veces como híbrido, 42 veces como aproximante, 25 veces como fusionado, solo 3 veces como fricativo y 2 veces como elisión (Figura 4):

A pesar de haber habido un 20% de realizaciones aproximantes, la suma de realizaciones oclusivas (38%) e híbridas (27%) representa más de la mitad de todo el corpus, con un 65% de todas las producciones[6]. Las fusiones aparecieron en el 12% de los casos y las elisiones y fricativas representaron un porcentaje mínimo (2% y 1%, respectivamente), considerado irrelevante para este análisis.

[6] La suma de las realizaciones de oclusivas e híbridas se debe solamente al hecho de que son las producciones de mayor número en el *corpus.*

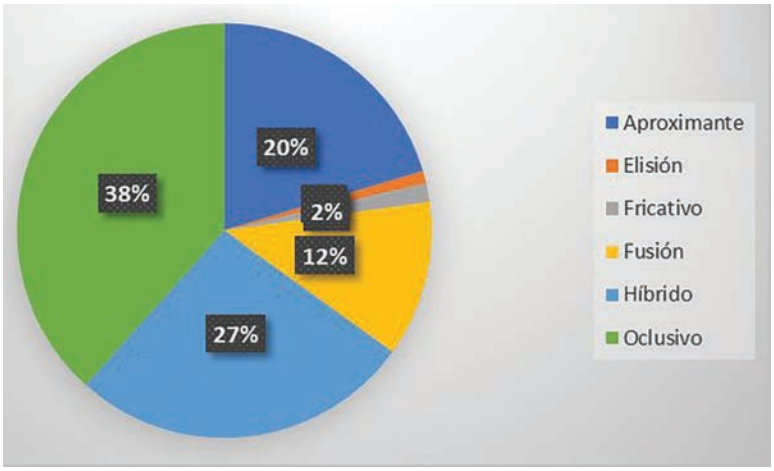


Figura 4: Porcentaje de realizaciones de /b/ en el *corpus*
(Fuente: elaboración propia)

3.2 Resultados: fonema /d/

El fonema /d/ fue el más productivo en el corpus, con un total de 257 realizaciones (Tabla 3), representando un 48,31% de los sonidos analizados (Figura 2). En las realizaciones del fonema /d/, fue posible encontrar 120 producciones oclusivas, 45 híbridas, 37 aproximantes, 33 fusionadas, 19 elisiones y solo 3 fricativas (Figura 5):

Igualmente, en este caso, a pesar de que se haya encontrado la realización como aproximante en un 14% del corpus, el total de realizaciones oclusivas e híbridas también supera la mitad de las producciones (65%).

3.3 Resultados: fonema /g/

El fonema /g/ fue el que registró el menor número de realizaciones: solo 69 producciones (Tabla 3), representando solo un 12,97% (Figura 2) del total del corpus. En las pocas realizaciones del fonema /g/, ha sido posible encontrar 31 producciones como oclusivas, 19 híbridas, 8 como aproximantes y 8 como fusionadas, 3 como fricativas y ninguna elisión (Figura 6):

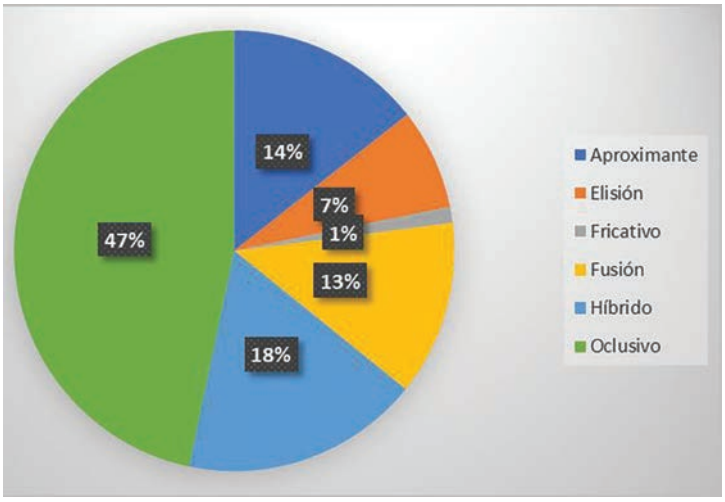


Figura 5: Porcentaje de realizaciones de /d/ en el *corpus*
(Fuente: elaboración propia)

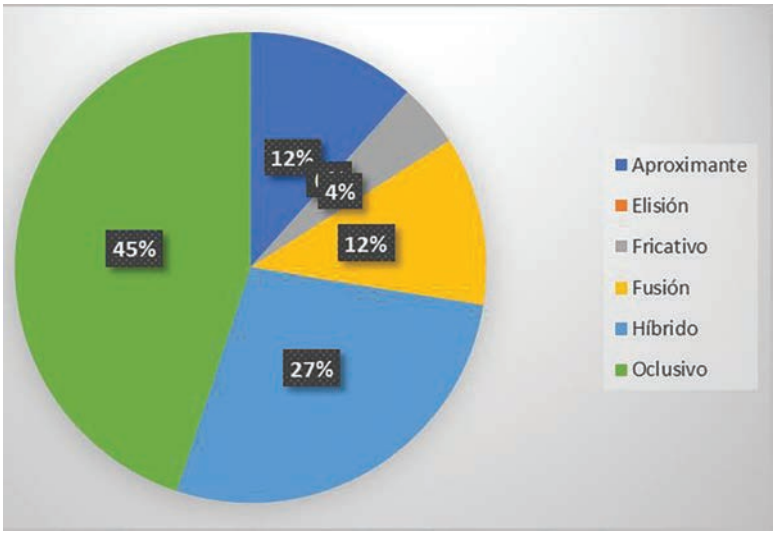


Figura 6: Porcentaje de realizaciones de /g/ en el *corpus*
(Fuente: elaboración propia)

Al igual que con los otros sonidos analizados, la suma de las realizaciones oclusivas e híbridas de /g/ equivale al 57% de la muestra, lo que indica también que estas categorías acústicas superan más de la mitad de las producciones del corpus.

4. A modo de conclusión

Esta investigación tuvo como objetivos principales describir, observar y comparar las características acústicas de los alófonos de /b, d, g/ en la producción oral de hablantes avanzados de español como lengua extranjera, concretamente profesores del Estado de Río de Janeiro. Asimismo, se buscó identificar posibles fenómenos de transferencia acústica desde el portugués, LM de los informantes, hacia el español como LE.

Entre los objetivos secundarios, se incluyó la verificación de si existían rasgos acústicos propios y sistemáticos en la interlengua estabilizada de estos profesores, y, finalmente, se propuso reflexionar críticamente sobre la posible existencia del llamado "español de Brasil", analizando si las características fonéticas observadas podrían considerarse parte de una variedad emergente de la lengua.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que se ha cumplido el objetivo principal de este estudio: a partir de la visualización, análisis y percepción acústica de 532 sonidos procedentes de situaciones de habla espontánea, fue posible clasificar las realizaciones de los fonemas /b, d, g/ en diferentes categorías de análisis, correspondientes a las variantes posibles de producción en el español como LE. Se observaron las frecuencias de aparición de cada variante y sus respectivos rasgos acústicos, lo que permitió explicitar cómo se manifiestan dichas realizaciones en el corpus analizado. Entre los hallazgos más relevantes, se identificó la existencia de una realización no descrita previamente en la literatura especializada: un sonido híbrido, que presenta simultáneamente características propias de las oclusivas (como la presencia de barra de explosión) y de las aproximantes (como la harmonicidad y la presencia de formantes).

A diferencia del español como LM, en el que las formas aproximantes de /b, d, g/ son las más frecuentes en el habla espontánea y se caracterizan por su sonorización, harmonicidad y una leve disminución de energía en comparación con las vocales adyacentes, en el corpus analizado del español LE se observa una mayor incidencia de realizaciones oclusivas y transicionales. Estas dos categorías representan en conjunto el 65 % de todas las producciones registradas.

En relación con los objetivos secundarios, uno de ellos consistía en identificar posibles fenómenos de transferencias acústicas desde la LM de los informantes en la producción del español LE. Si bien se registró un 17,3% de oclusivas en contextos donde, en español LM, cabría esperar una realización aproximante o fricativa, este dato debe ser matizado: del total de realizaciones oclusivas (43 %), más de la mitad (25,7 %) se produjeron en contextos donde la realización oclusiva era esperada según la distribución fonológica del español. Por lo tanto, no se puede afirmar que haya una incidencia significativa de transferencia acústica en la muestra analizada.

También se pretendía verificar si había características acústicas propias presentes en la interlengua estable de los profesores brasileños de español LE, y en este caso, a partir de los datos encontrados en esta investigación, fue posible identificar un sonido característico en la producción de los informantes: el híbrido. Esta producción es extremadamente importante, por un lado, debido a su alta incidencia en el corpus (22%) —después de las oclusivas, esta es la categoría con mayor porcentaje de realización— y, por otro, porque indica que el informante no es un "sordo fonológico", ya que percibe que hay un sonido diferente al de su LM, pero que no logra alcanzar en todos los casos considerados "correctos" por la fonética tradicional, dentro de la distribución complementaria para los alófonos de /b d g/.

Este resultado adquiere especial relevancia si se considera que estudios recientes sobre el habla espontánea del español LM, principalmente en los trabajos de Sola (2015) y Gil (2007), que ya cuestionan la rigidez de la distribución canónica de los alófonos de /b d g/, señalando que no siempre se produce una aproximante fuera del contexto de pausa o nasal (y lateral, en el caso de /d/). Así, la variación registrada en esta investigación se alinea con tendencias observadas en la LM, lo que contribuye a una comprensión más matizada de la producción fonética en español LE.

En cuanto a la discusión sobre la posible existencia de un "español de Brasil", aunque no se puede afirmar la consolidación de una variedad lingüística nacional, dado que los informantes de este estudio pertenecen únicamente al estado de Río de Janeiro, los datos obtenidos permiten señalar que la realización híbrida de /b d g/ podría constituir un rasgo característico del repertorio fonético de estos hablantes. La alta frecuencia de este tipo de realización justifica su consideración como un fenómeno relevante a nivel local, que podría estudiarse en investigaciones futuras ampliadas a otras regiones del país, con el fin de verificar su alcance geográfico y sociolingüístico.

Para finalizar, desde una perspectiva didáctica, esta investigación ofrece una contribución valiosa a la formación de profesores de español como LE. Lejos de proponer la imposición de un modelo único de pronunciación, se sugiere que los futuros docentes conozcan las distintas posibilidades de realización fonética y reflexionen sobre estos aspectos de la lengua, de manera que puedan tomar decisiones informadas y conscientes sobre su propia práctica lingüística y sobre los modelos que transmiten en el aula.

Bibliografía

Callou, D. & Leite, Y. (2001) *Iniciação à fonética e à fonologia*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Ferríz Martínez, M. C. (2001). *Fonología contrastiva del portugués y el castellano: Una caracterización de la interlengua fónica de los castellanohablantes que aprenden portugués*. Tesis doctoral. Departament de Traducció i Interpretació, Facultat de Traducció i Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.

Gil Fernández, J. (1988). *Los sonidos del lenguaje*. Madrid: Síntesis.

Hora, D. da. & Matezenauer, C. L. (2017). *Fonologia, fonologias: uma introdução*. São Paulo: Contexto.

Kachru, B. B., Kachru, Y. & Nelson, C. L. (eds.). (2008) *The handbook of World Englishers*. Londres: Wiley-Blackwell.

Martínez Celdrán, E. (2013). "Caracterización acústica de las aproximantes espirantes en español". En: *Estudios de Fonética Experimental, 22*. pp. 11-35.

Martínez Celdrán, E. (1991). "Sobre la naturaleza fonética de los alófonos de /b, d, g/ en español y sus distintas denominaciones". En: *Verba, Anuario Galego de Filoloxía, vol. 18*, pp. 235-253.

Martínez Celdrán, E. (1985). "Cantidad e intensidad en los sonidos obstruyentes del castellano: hacia una caracterización acústica de los sonidos aproximantes". En: *Estudios de Fonética Experimental I*, Barcelona: PPU, pp. 71-130.

Mattoso Câmara Jr., J. (1994). *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes.

Navarro Tomás, T. (1982). *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC.

Polivanov, E. (1931). "A percepção dos sons de uma língua estrangeira". En: TOLEDO, D. (Org.). *Círculo Lingüístico de Praga: estruturalismo e semiologia*. Porto Alegre: Editora Globo. pp. 113-128, 1931.

Quilis, A. (1999), *Principios de fonología y fonética españolas.* Madrid: Arco Libros (Colección Cuadernos de Lengua Española). Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos (Manuales).

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española: fonética y fonología*. Barcelona: Espasa.

Seara, I. C., Nunes, V. G. & Lazzaroto-Volcão, C. (2015). *Fonética e fonologia do português brasileiro*. Coleção Para Conhecer. São Paulo: Contexto.

Silva, T. C. (2001). *Fonética e fonologia do português*. São Paulo: Contexto.

Sola Prado, A. (2015). *Caracterización acústica de las aproximantes [ß, ð, γ] en el habla espontánea del español peninsular*. Tese de doutorado: Universidad Autónoma de Barcelona, 2015.

Troubetzkoy, N. S. (1973). *Principios de fonología*. Madrid: Cincel. [II: Falsa apreciación de los fonemas de una lengua extranjera].

LA ADQUISICIÓN DE LOS VERBOS MODALES EN ELE: RETOS DERIVADOS DE LA INTERACCIÓN ENTRE TIEMPO, ASPECTO Y MODALIDAD

Irene Balza
Universidad del País Vasco UPV/EHU[1]
irene.balza@ehu.eus

Resumen
Este estudio explora las dificultades que enfrentan los aprendices de español con L1 inglés en la adquisición de los verbos modales en español, particularmente en lo que respecta a su interacción con tiempo y aspecto. A través de un análisis experimental basado en dos tareas de correspondencia contextual, se investigan las áreas problemáticas derivadas de las diferencias morfológicas entre ambas lenguas. Los resultados muestran que los aprendices angloparlantes muestran desviaciones sistemáticas relacionadas con la alta polifuncionalidad de las formas modales del español, su mayor complejidad morfológica y menor transparencia. La dificultad no se limita a la modalidad epistémica, tradicionalmente considerada compleja, sino que se extiende a otras modalidades cuya interacción con el tiempo y el aspecto resulta especialmente intricada. Este fenómeno plantea importantes implicaciones pedagógicas, destacando la necesidad de una enseñanza

[1] Este trabajo presenta los resultados preliminares del *Estudio piloto sobre la influencia de la L1 en la adquisición de los verbos modales desde la perspectiva de su interacción con el tiempo y el aspecto* aprobado por el Comité de Ética de la UPV/EHU y realizado durante una estancia financiada por la Unión Europea-Next GenerationEU, mediante las Ayudas para la Recualificación del Sistema Universitario Español, en la Universidad de Greenwich (Londres).

Mi agradecimiento a María Jesús Arche, a Vicens Colomer, a los integrantes del Centre for Research and Enterprise in Language (CREL) de la Universidad de Greenwich y al Instituto Hemingway (Bilbao). Este trabajo no habría sido posible sin sus valiosas sugerencias y su contribución en la recogida de datos.

centrada en la forma (*Focus on Form*) que promueva mayor conciencia sobre las variaciones interlingüísticas en la expresión de la modalidad.

1. La adquisición de la modalidad

La modalidad constituye un fenómeno complejo que ha sido —y sigue siendo— objeto de debate en la bibliografía especializada, tanto en lo relativo a su delimitación conceptual —es decir, si debe entenderse como una categoría semántica, pragmática o gramatical—, como por su clasificación tipológica (epistémica, deóntica, dinámica, etc.) y su relación con otras categorías gramaticales como el modo (Palmer, 2001). En este sentido, Bybee y Fleischman (1995) reconocen que se trata de una categoría transversal que implica simultáneamente dimensiones semánticas, sintácticas y pragmáticas, lo que contribuye a la dificultad de establecer una definición unificada. Soler Bonafont (2023) coincide con esta perspectiva, subrayando que la modalidad no puede entenderse únicamente como una categoría semántica, sino que debe abordarse como un fenómeno evaluativo que involucra dimensiones cognitivas, funcionales y discursivas. Pese a la diversidad de enfoques, las definiciones más reconocidas en la literatura coinciden en que la modalidad refleja, de algún modo, el juicio, la valoración o la perspectiva del hablante sobre la proposición. Así, Bybee (1985) la concibe como una operación que el hablante realiza sobre la proposición en su conjunto; Palmer (2001) la entiende como la expresión de la actitud u opinión del hablante respecto a lo enunciado, es decir, como una indicación del estatus factual de la proposición; y Portner (2009) la define como el fenómeno lingüístico mediante el cual la gramática permite al hablante manifestar su juicio sobre situaciones que no necesariamente son reales. Soler Bonafont (2023) ofrece una conceptualización integradora que contempla los distintos grados de compromiso del hablante con la verdad de lo dicho, la fuente de la información o la obligatoriedad de la acción, abarcando modalidades epistémicas, deónticas y axiológicas, y proporcionando un marco para el análisis de la modalidad en español.

Desde el punto de vista de su adquisición, los modales presentan un conjunto de significados abstractos y complejos que el aprendiz debe incorporar, que abarcan desde la necesidad y la posibilidad hasta la capacidad, la obligación, el permiso, o incluso la probabilidad o certeza (Cournane, 2020). Además, estas nociones se refieren a mundos no reales (hipotéticos, imaginarios o irreales), lo que añade un desafío adicional en el proceso de adquisición (Papafragou, 1998; Palmer, 2001). Por si esto fuera poco, en muchos idiomas, los verbos modales son polifuncionales,

lo que significa que el mismo verbo puede tener múltiples funciones o significados. Esta variación contextual obliga a los aprendices no solo a dominar las formas gramaticales, sino también a desarrollar una conciencia pragmática que les permita desambiguar los significados modales en función del contexto (Hacquard, 2020).

La complejidad inherente a los modales se ve además agravada por las diferencias interlingüísticas, lo que convierte su adquisición en un desafío para los aprendices de una segunda lengua. Aunque los diferentes significados de los modales son reconocidos universalmente, los mecanismos lingüísticos específicos para expresar estos significados varían considerablemente entre las lenguas (van der Auwera & Plungian, 1998). Esto implica que los aprendices de una lengua adicional deben comprender la forma en que esta construye los diferentes significados modales en la interfaz de los diferentes módulos de la gramática (morfo-sintáctico y semántico-pragmático), es decir, deben relacionar propiedades semánticas e incluso pragmáticas o discursivas con las diferentes formas morfo-sintácticas, lo cual presenta un reto adquisitivo enorme (Slabakova, 2009; Sorace, 2011).

1.1 Distinción entre modalidad epistémica y radical

Si bien existen diversas clasificaciones más o menos pormenorizadas de los significados modales, tradicionalmente estos se han subsumido en dos grandes grupos: modalidad epistémica y modalidad radical. La modalidad epistémica se refiere a expresiones de posibilidad o necesidad basadas en lo que el hablante conoce, mientras que la modalidad radical se asocia con nociones de capacidad, permiso, obligación... y explota la relación causal entre el sujeto y el verbo modal (Hacquard, 2020). Tanto en inglés como en español, una misma forma modal puede expresar ambos tipos de modalidad según el contexto, fenómeno conocido como polifuncionalidad (1-2).

1. a. María debe haber estado en su despacho. (Epistémica)
   b. María must have been in his office.
2. a. María debe trabajar. (Radical)
   b. María must work.

Aunque la distinción entre las dos modalidades no siempre es clara, se cree que los modales epistémicos tienden a ocupar posiciones superiores en la oración, por encima del tiempo y aspecto, mientras que los modales radicales se integran directamente en la estructura argumental, interactuando con el sujeto y el

verbo principal (Hacquard, 2006). Sin embargo, las lenguas varían en cuanto a la transparencia con la que esta presunta jerarquía sintáctica se refleja en la superficie. Mientras que, en algunas, se observan diferencias morfosintácticas clave que pueden ayudar a los hablantes a desambiguar los significados, otras no muestran indicios de esta distinción sintáctica entre dos modalidades.[2]

1.2 El "gap epistémico" en la adquisición de los modales

Los estudios han demostrado que los niños tienden a adquirir primero los significados modales radicales, alrededor de los 2 años, mientras que los usos epistémicos solo emergen de manera productiva cerca de los 3 años (Shatz & Wilcox, 1991; Papafragou, 1998). Este desfase, conocido como el *gap epistémico*, sugiere que los niños encuentran más difícil la adquisición de los modales epistémicos.

Investigaciones iniciales atribuyen el gap epistémico a una mayor complejidad conceptual de esta modalidad, que implica la evaluación de información basada en conocimientos o inferencias, un proceso cognitivo avanzado (Sweetser, 1990). Sin embargo, estudios recientes sugieren que este desfase puede deberse a una mayor complejidad sintáctica en las construcciones epistémicas (Cournane, 2020).

1.3 Desambiguación modal mediante pistas morfosintácticas

Bajo la premisa de que la morfosintaxis juega un papel crucial en la desambiguación de los significados modales, se cree que los hablantes utilizan pistas morfosintácticas

[2] En este trabajo se asume la distinción tradicional entre modalidad epistémica y modalidad radical, ampliamente adoptada en estudios sobre adquisición por reflejar diferencias en el tiempo de emergencia de cada tipo (cf. Shatz & Wilcox, 1991; Papafragou, 1998). No obstante, más adelante se abordarán lecturas modales deónticas, contrafactuales e implicativas, derivadas de la interacción entre modalidad, tiempo y aspecto. Mientras que las lecturas implicativas pueden incluirse dentro de la modalidad radical, al implicar una relación directa entre el sujeto y la realización efectiva de la acción, las lecturas contrafactuales presentan una clasificación más ambigua. Algunos autores las vinculan con la modalidad metafísica, que expresa posibilidades en mundos alternativos (Condoravdi, 2002) y que se sitúa en una posición sintáctica superior a la modalidad radical, más cercana a la epistémica (Demirdache & Uribe-Etxebarria, 2008); mientras que otros, como Laca (2006), sostienen que estas lecturas pueden surgir también con modales radicales —especialmente deónticos— cuando se combinan con formas perfectivas. Esta ambigüedad tipológica pone de relieve la necesidad de reconsiderar los límites de la clasificación tradicional en contextos de adquisición.

para interpretar correctamente los usos modales (Cournane & Veselinović, 2022). A este fenómeno se lo conoce como "arranque sintáctico" (*syntactic bootstraping*; Gleitman, 1990). En inglés, por ejemplo, los complementos verbales en aspecto perfecto suelen correlacionarse con lecturas epistémicas, mientras que los complementos en infinitivo simple se asocian con lecturas radicales:

3. Doggy must be eating his food → Epistémica
   Doggy debe estar comiendo su comida
4. Doggy must eat his food → Radical
   Doggy debe comer su comida (Cournane & Veselinović, 2022).

Cuanto más marcadas son las diferencias sintácticas entre los modales epistémicos y radicales, más fácil resulta su desambiguación. Así, en lenguas como el bosnio/croata/serbio, donde las oraciones epistémicas contrastan con las radicales por ser las primeras biclausales y las segundas monoclausales, los hablantes son capaces de distinguir los dos usos desde una edad temprana (Cournane & Veselinović, 2022).

1.4 Los verbos modales en español

En español, los verbos modales como *deber* (necesidad) y *poder* (posibilidad) son también polifuncionales, capaces de expresar tanto significados epistémicos como de radicales. Sin embargo, a diferencia del inglés, donde los verbos modales carecen de inflexiones de persona y tiempo, los verbos modales en español son morfológicamente ricos, ya que se conjugan en diferentes tiempos y personas. Esta riqueza morfológica implica que los modales españoles presentan una mayor variabilidad en sus formas, pero no necesariamente ofrecen una mayor transparencia semántica. En muchos casos, la morfología temporal en los verbos modales españoles no se interpreta directamente en el lugar donde aparece, sino que afecta a una estructura proposicional más baja (Laca, 2006; Borgonovo & Cummins, 2007), lo que complica su interpretación.

5. Por lo que parece, ayer María debió ganar la carrera.
   El hablante deduce (en el momento del habla) que María ganó la carrera (ayer).

Así, la morfología de pasado que emerge en el modal en (5) no contribuye a la localización del tiempo de evaluación modal, lo que se conoce como *perspectiva*

temporal (Condoravi, 2002), sino que sitúa la situación descrita en el complemento modal en el pasado, es decir, afecta a la localización de la situación descrita o a la *orientación temporal*. Además, en español, la morfología perfecta en los complementos modales puede ser redundante, lo que añade un nivel adicional de ambigüedad semántica, como en (6):

6. a. El ladrón pudo haber entrado por la ventana.
   b. El ladrón pudo entrar por la ventana.
      (i) al parecer (lectura epistémica).
      (ii) pero no lo hizo (lectura contrafactual: la situación expresada en la proposición no llega a cumplirse en la realidad). (Laca, 2006)

Tanto la construcción en (6a), con infinitivo perfecto, como en (6b), con infinitivo simple, sirven para expresar dos tipos de significado: epistémico (i) y contrafactual (ii).

Además, la oración en (6b) puede dar lugar a un sentido adicional —el implicativo— que expresa justo lo contrario al contrafactual, es decir, que la acción ocurrió en el mundo actual ('El ladrón logró entrar por la ventana') (Borgonovo & Cummins, 2007; Laca, 2006).

Este tipo de construcciones representan un desafío para la adquisición de los modales en español, ya que violan, en apariencia, el principio de composicionalidad (la idea de que el significado de una oración debe derivarse directamente del significado de sus partes y de su estructura sintáctica).

1.5 Adquisición de los verbos modales en español

En comparación con otras lenguas, la adquisición de los modales en español ha sido menos estudiada. Sin embargo, estudios preliminares han señalado que los niños hispanohablantes podrían tener más dificultades para adquirir los significados epistémicos de los modales en comparación con sus contrapartes de habla inglesa. Fond (2003), por ejemplo, encontró diferencias significativas en las respuestas epistémicas entre niños angloparlantes e hispanoparlantes, sugiriendo que estos últimos podrían no comprender tan bien el sentido epistémico de los modales como los angloparlantes. Fond especula que esto podría deberse a la mayor complejidad morfológica del sistema español, donde los verbos modales cambian de significado en función de su inflexión temporal, pero no profundiza en ello.

La hipótesis principal de este artículo es que, al igual que podría suceder con los niños hispanohablantes, los aprendices de español como lengua extranjera (ELE) presentarían problemas adquisitivos derivados de la complejidad morfológica de los modales, en especial, aquellos con lenguas nativas de mayor simplicidad y transparencia morfológica, como el inglés. Estos problemas no se limitarían a la modalidad epistémica, sino que también surgirían en otros contextos derivados de la interacción entre modalidad, tiempo y aspecto —como los contrafactuales, implicativos y deónticos prospectivos—, dado que en todos ellos existen diferencias morfosintácticas entre ambas lenguas.

2. Metodología

La metodología empleada en este estudio experimental se centra en dos tareas principales orientadas a evaluar la comprensión y producción de formas de tiempo, aspecto y modalidad (en adelante, formas TAM) en español.

(i) Tarea de correspondencia contextual 1 (TCT1):

El objetivo de esta tarea es evaluar la comprensión de las formas TAM por parte de los participantes. Para ello, se diseñaron contextos que abarcan una variedad de significados temporales y modales. Los participantes debían seleccionar entre dos contextos posibles aquel que correspondía mejor a la forma TAM proporcionada. La tarea incluye 12 ítems. La mitad de ellos presentan formas TAM únicamente compatibles con uno de los contextos, y la otra mitad, formas compatibles con los dos contextos (polifuncionalidad), lo que permitirá comparar los resultados en función de esta diferencia.

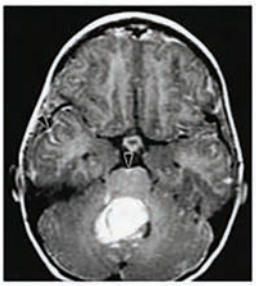
(ii) Tarea de correspondencia contextual 2 (TCT2):

En esta tarea, se evalúa la capacidad de los participantes para emparejar un contexto dado con una forma TAM correcta. Se diseñaron 20 diálogos cortos que describían una situación específica. Cada diálogo incluía una pregunta y una respuesta incompleta, en la que los participantes debían elegir la forma TAM entre seis opciones. Después de un pilotaje inicial, se eliminaron cuatro diálogos que generaban interpretaciones inesperadas, quedando un total de 17 ítems.

PUDO ESTAR *

Selecciona todos los que correspondan.

☐ Gracias a la terapia de pareja, Jesús finalmente.....con la persona a quien siempre amó./ Thanks to couple therapy, Jesus finally.....with the person he always loved.



☐ Ahora se cree que el fallecido ..... enfermo, ya que la autopsia reveló una extraña masa en el cerebro./ It is now believed that the deceased ..... ill, as the autopsy revealed a strange mass in the brain.

Figura 1: Ejemplo ítem TCT1

¿Sabías que esta mañana se ha encontrado un cadáver en algún lugar de Greenwich Park? Era un auténtico esqueleto, ¡no le quedaba ni una pizca de carne en los huesos!
Did you know a body was found somewhere in Greenwich Park this morning? It was a complete skeleton, with not a bit of meat left on the bones!

Pregunta/ *Question:*
— ¿Cómo ha podido llegar a ese estado?

— *How did it get to this state?*

Respuesta/ *Answer:*
— _____ durante décadas.
— It must have rotted for decades.

Figura 2: Ejemplo ítem TCT2

En ambas tareas, se seleccionaron cuidadosamente los ítems para garantizar un equilibrio entre la fuerza modal (necesidad y posibilidad) y se tuvo en cuenta el aspecto léxico de los predicados y su orientación temporal, para una observación más exhaustiva de situaciones modales y temporales. El orden de las preguntas fue aleatorizado para evitar sesgos.

La siguiente tabla muestra la información relativa a los contextos interpretativos recogidos en las tareas, su perspectiva y orientación temporal y las formas TAM mediante las cuales pueden expresarse en español e inglés.

CONTEXTO	PERSPECTIVA-T	ORIENTACIÓN-T	TAM ESPAÑOL	TAM INGLÉS
EPIS 1.1	Presente	Pasada (habitual)	MOD_{IMPERF}-INF_{SIMP}	$MOD_{ø}$- INF_{PERF}
EPIS 1.2	Presente	Pasada (continua/ durativa)	MOD_{IMPERF}-INF_{SIMP}	
EPIS 1.3	Presente	Pasada (perfectiva)	MOD_{IMPERF}-INF_{PERF} MOD_{PRET}-INF_{SIMP} MOD_{PRET}-INF_{PERF}	
EPIS 1.4	Presente	Pasada (antepres.)	MOD_{PRES}-INF_{PERF} MOD_{PERF}-INF_{SIMP}	
CF 2.2	Pasada	Futura (resuelta)	MOD_{IMPERF}-INF_{PERF} MOD_{PRET}-INF_{SIMP} MOD_{PRET}-INF_{PERF}	
IMPL 2.4	Pasada	Pasada (perfectiva)	MOD_{PRET}-INF_{SIMP}	$MOD_{ø\ /\ PAST}$- INF_{SIMP}
IMPL 2.5	Pasada (antepres.)	Pasada (antepres.)	MOD_{PERF}-INF_{SIMP}	
DEON 2.1	Pasada	Futura	MOD_{IMPERF}-INF_{SIMP}	

Tabla 1: Contextos modales/temporales y formas TAM correspondientes en español e inglés

Tras la aprobación ética y la obtención del consentimiento informado, los participantes completaron un cuestionario sociodemográfico y lingüístico. Los criterios de inclusión fueron: inglés como L1 y español como L2 o adicional para el grupo no nativo, y español peninsular como L1 para el grupo nativo. La muestra final estuvo compuesta por 23 hablantes nativos (mayoritariamente bilingües euskera–español) y 26 aprendices de ELE de nivel intermedio-avanzado (B1–C1) con inglés británico como L1.

Las preguntas de investigación en las que se centra el estudio son:

1. ¿Es la polifuncionalidad modal una fuente de dificultad para la interpretación de los modales?
2. ¿Suponen las diferencias morfológicas de los verbos modales españoles una dificultad para los aprendices con L1 inglés más allá de la modalidad epistémica?

El objetivo, en relación con la pregunta 2, es determinar si la complejidad flexiva de los verbos modales y su falta de transparencia generan problemas de adquisición, más allá de la modalidad epistémica.

Para responder a la primera pregunta —*¿es la polifuncionalidad modal una fuente de dificultad para la interpretación de los modales?* — se comparó, en nativos y no nativos, el rendimiento en ítems polifuncionales (4, 5, 6, 8, 9, 10) frente a no polifuncionales (1, 2, 3, 7, 11, 12). Las respuestas de este cuestionario se codificaron dicotómicamente (acierto = 1; error = 0) y se calcularon proporciones de acierto por participante. Sobre esta base se aplicó el Wilcoxon signed-rank test (pareado) para contrastar ambas condiciones y, complementariamente, un Mann–Whitney U test sobre las respuestas por ítem como análisis de robustez. Para la segunda pregunta, se analizaron los datos de ambas tareas de correspondencia contextual (TCT1 y TCT2). En el TCT2, las respuestas se codificaron inicialmente siguiendo las etiquetas de la Tabla 1 y, posteriormente, a cada forma TAM se le asignó un número identificador (1–6). Se contabilizaron como aciertos únicamente aquellas elecciones que coincidían con el número correspondiente a la/s respuesta/s esperada/s. Esta doble codificación permitió calcular los porcentajes de acierto y analizar las desviaciones respecto a las TAM esperadas, prestando especial atención a las potencialmente influenciadas por las diferencias morfológicas entre español e inglés. Con esta base se realizó un análisis descriptivo y se aplicaron pruebas inferenciales: Mann–Whitney U para contrastar la distribución de respuestas entre grupos y contextos, y t de Student cuando se cumplían los supuestos de normalidad.

3. Resultados

3.1 Diferencias estadísticas

El análisis estadístico de los resultados de ambas tareas muestra diferencias significativas entre el grupo experimental y el control.

	L1	MEDIA	MEDIANA	DESVIACIÓN STANDARD	PUNTUACIÓN MÁS BAJA	PUNTUACIÓN MÁS ALTA	N
G. Experimental	EN	4.38	4	1.74	1	9	26
G. Control	ES	8.74	8	1,57	6	12	23

Tabla 2: Resumen estadístico de TCT1

La puntuación media de los estudiantes de ELE en la TCT1 es de 4.38 sobre 12, mientras que la de los nativos casi llega a 9. Esta diferencia es estadísticamente significativa (valor-p<0.001 en Welch Two Sample t-test). Los nativos obtuvieron puntuaciones más altas y concentradas en el rango superior (hasta el 100%), mientras que el grupo experimental obtuvo puntuaciones más bajas y dispersas hacia el extremo inferior, como muestran los gráficos de caja.

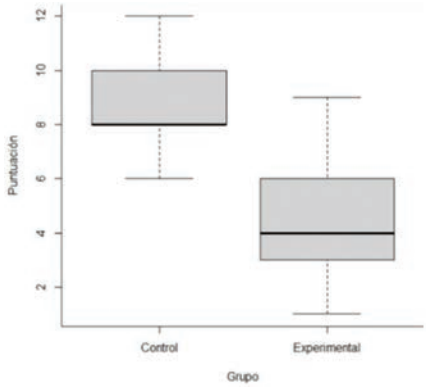


Figura 3: Gráficos de caja TCT1.

Los resultados obtenidos en la segunda tarea son consistentes con los de la primera. La media en el grupo de control es de nuevo significativamente más alta (valor-p=2.842e-14, extremadamente bajo en Welch Two Sample t-test); de hecho, casi dobla la del grupo de aprendices de ELE (14.7 vs. 7.82). Los nonativos tienen una mediana mucho menor que los nativos y ninguno alcanza la puntuación máxima.

	L1	MEDIA	MEDIANA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	PUNTUACIÓN MÁS BAJA	PUNTUACIÓN MÁS ALTA	N
G. Experimental	EN	7.82	8	2.80	3	13	26
G. Control	ES	14.7	14	1,33	12	17	23

Tabla 3: Resumen estadístico de TCT2

En cuanto a la variabilidad, aunque es mayor que en la prueba anterior en ambos grupos, el experimental sigue mostrando una consistencia menor (desviación estándar 8 vs. 1.33), con puntuaciones de 3 a 13, en comparación con los nativos, cuyas puntuaciones se concentran entre 12 y 17 (Figura 4).

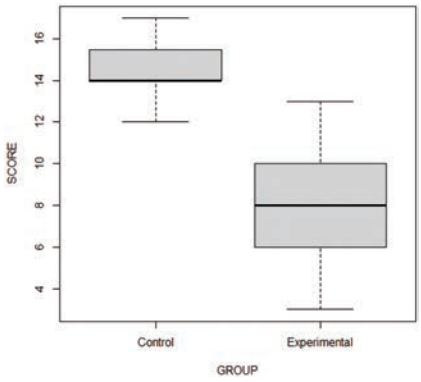


Figura 4: Gráficos de caja TCT2.

3.2 ¿Es la polifuncionalidad modal una fuente de dificultad para la interpretación de los modales?

A continuación, analizaremos si existe alguna correlación entre las preguntas en las que los dos contextos son posibles, es decir, las preguntas que involucran formas modales polifuncionales (TCT1), y la tasa de éxito de éstas.

Las Tablas 4 y 5 muestran las preguntas de TCT1 ordenadas en función de su tasa de acierto (de la más baja a la más alta).

P N.º	FORMA MODAL	TASA DE ÉXITO (%) G. EXPERIMENTAL	POLIFUNCIONALIDAD
4	**DEBÍA (DE) HABER ESTUDIADO**	**11.54**	✓
5	**PUDO CLASIFICARSE**	**15.38**	✓
6	**DEBIÓ (DE) GANAR**	**15.38**	✓
10	**PUDO ESTAR**	**19.23**	✓
9	**DEBIÓ (DE) SER**	**26.92**	✓
2	PODÍA GANAR	38.46	×
8	**DEBÍA (DE) ESTAR**	**34.62**	✓
1	DEBÍA (DE) APRENDER JAPONÉS	46.15	×
11	PUEDE HABER COMIDO	50.00	×
12	DEBES (DE) HABER LLAMADO	50.00	×
3	PODÍA HABERSE SALVADO	65.38	×
7	PUDO HABER EVITADO	65.38	×

Tabla 4: Tasa de acierto no-nativos TCT1

P N.º	FORMA MODAL	TASA DE ÉXITO (%) G. CONTROL	POLIFUNCIONALIDAD
6	**DEBIÓ (DE) GANAR**	**30,43**	✓
4	**DEBÍA (DE) HABER ESTUDIADO**	**39,13**	✓
5	**PUDO CLASIFICARSE**	**52,17**	✓
10	**PUDO ESTAR**	**56,521**	✓
2	PODÍA GANAR	78,26	×
1	DEBÍA (DE) APRENDER JAPONÉS	78,26	×
3	**PODÍA HABERSE SALVADO**	**78,26**	✓
9	DEBIÓ (DE) SER	82,61	×
8	**DEBÍA (DE) ESTAR**	**86,96**	✓
12	DEBES (DE) HABER LLAMADO	91,30	×
7	PUDO HABER EVITADO	95,65	×
11	PUEDE HABER COMIDO	100	×

Tabla 5: Tasa de acierto nativos TCT1

En el caso de los aprendices de ELE (Tabla 4), se observa que la tasa de éxito obtenida en las preguntas no-polifuncionales es más alta que la de las polifuncionales (de media, 52,56 % vs. 20,51 %). Esta diferencia es significativa (Mann–Whitney U = 7650.0; p = 0.00000000944; Wilcoxon signed-rank W = 26.0; p = 0.0010). Lo mismo ocurre con el grupo de nativos, cuya media en las preguntas no-polifuncionales asciende a 86,80 %, frente a 58,11 % de las polifuncionales (Mann–Whitney U = 6138; p < 0,0000001; Wilcoxon signed-rank W = 28; p = 0,0021)

3.3 ¿Suponen las diferencias morfológicas de los verbos modales españoles una dificultad para los aprendices con L1 inglés más allá de la modalidad epistémica?

Recordemos que, por un lado, los verbos modales del español muestran gran riqueza flexiva en persona, número, tiempo y aspecto, mientras que los del inglés presentan formas invariables o defectivas; y que, por otro, esta riqueza no implica mayor transparencia, pues puede darse morfología que no se interpreta (redundancia de *haber* en algunas lecturas) o que no se interpreta donde se manifiesta (pasado en modalidad epistémica). Veamos cómo afectan estas diferencias.

3.4 Falta de correspondencia entre las formas TAM en español y en inglés

En esta sección se presentan los problemas de los aprendices angloparlantes para descartar formas flexionadas incorrectas en función del contexto, derivados de las diferencias morfológicas entre lenguas.

a. Problemas para descartar el pretérito

Un tercio de los aprendices (34 %) no descarta el pretérito —simple (19,2 %) o perfecto (15,4 %)— en contextos de modalidad deóntica prospectiva (P8), que expresan obligación futura. Solamente el imperfecto, opción elegida por casi el 96 % de los nativos, genera este tipo de interpretación en español.

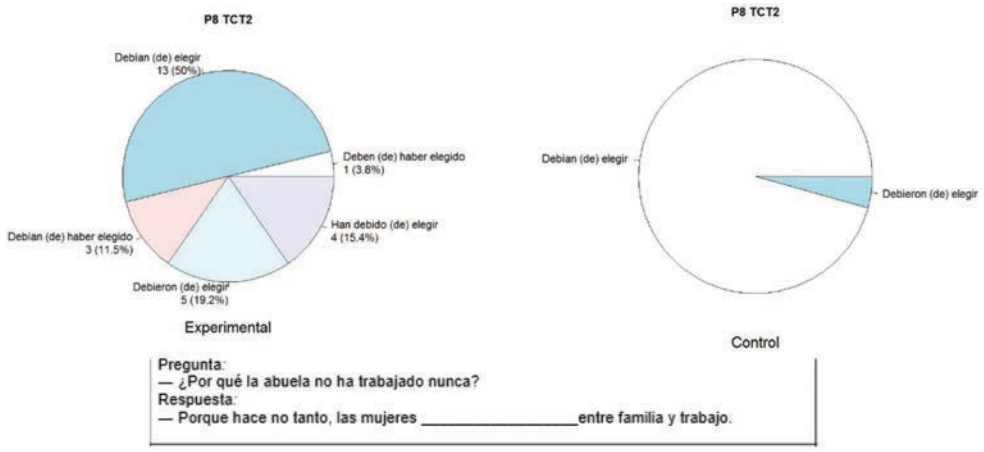


Figura 5: P8-TCT2

Los aprendices también optan incorrectamente por formas pretéritas en contextos epistémicos que requieren el uso del imperfecto (P16). Así, un 38,4 % recurre al pretérito para expresar acciones habituales del pasado (19,2 % compuesto y 19,2 % simple), seguido de infinitivo simple (7,7 %) o perfecto (11,5 %).

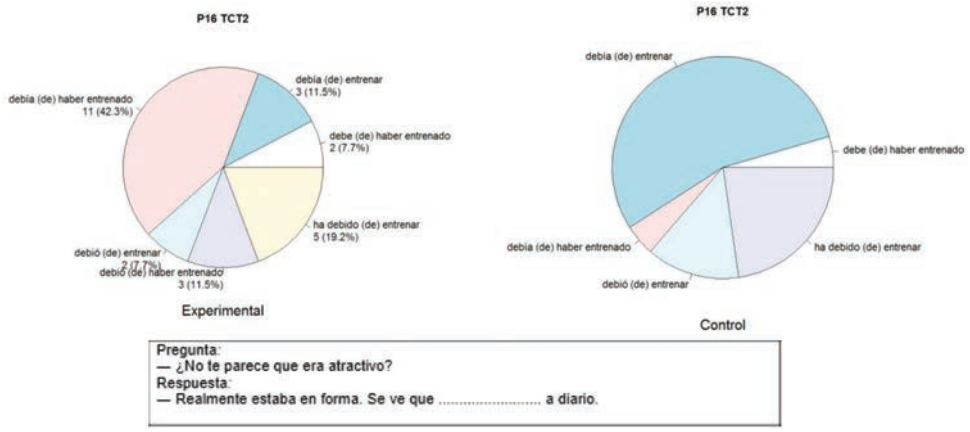


Figura 6: P16-TCT2

Asimismo, el 23,1 % de los no-nativos optan incorrectamente por formas pretéritas para expresar una acción continua en el pasado (P4) (7.7 % pretérito simple y 15,4 % compuesto), frente al 0 % de los nativos.

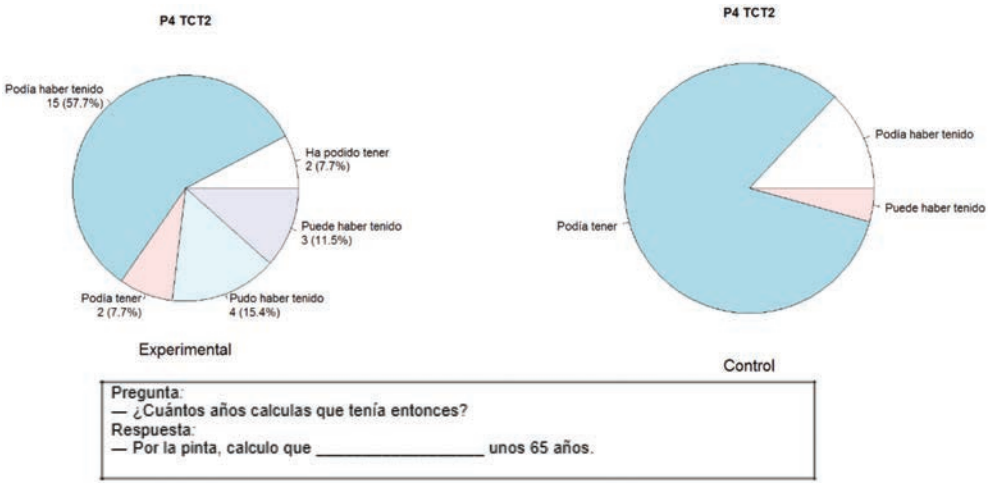


Figura 7: P4-TCT2

b. Problemas para descartar el imperfecto:

Otro desajuste frecuente es la elección del imperfecto en contextos que propician lecturas implicativas. Como muestran las Figuras 8–9, un porcentaje considerable de angloparlantes —30,8 % (P3) y 46,2 % (P15)— tiene dificultades para descartar el imperfecto (seguido de infinitivo simple o perfecto) en contextos donde solo son correctas las formas perfectivas. Estos datos contrastan con los de los hablantes nativos, que optan mayoritariamente por formas perfectivas: 100 % (P3) y 68,2 % (P15). Esta diferencia puede explicarse por el hecho de que la forma inglesa *had to* no codifica gramaticalmente la distinción perfectivo/imperfectivo.

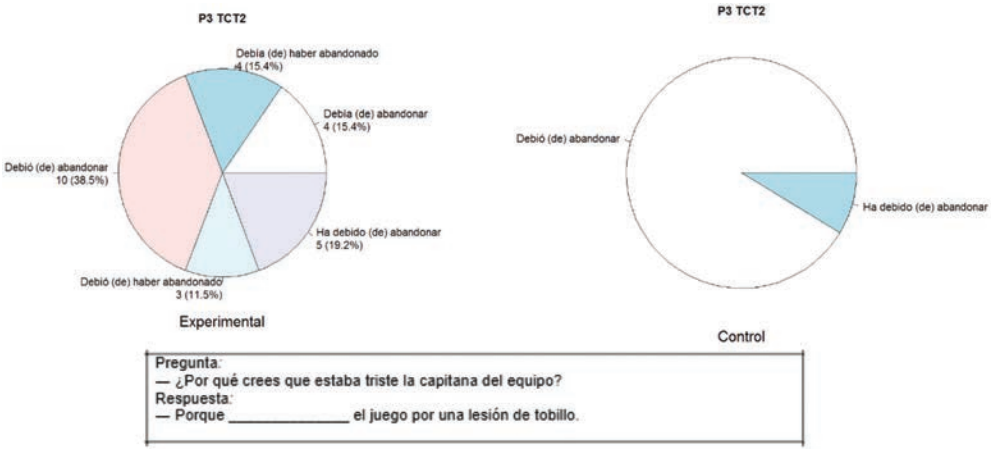


Figura 8: P3-TCT2

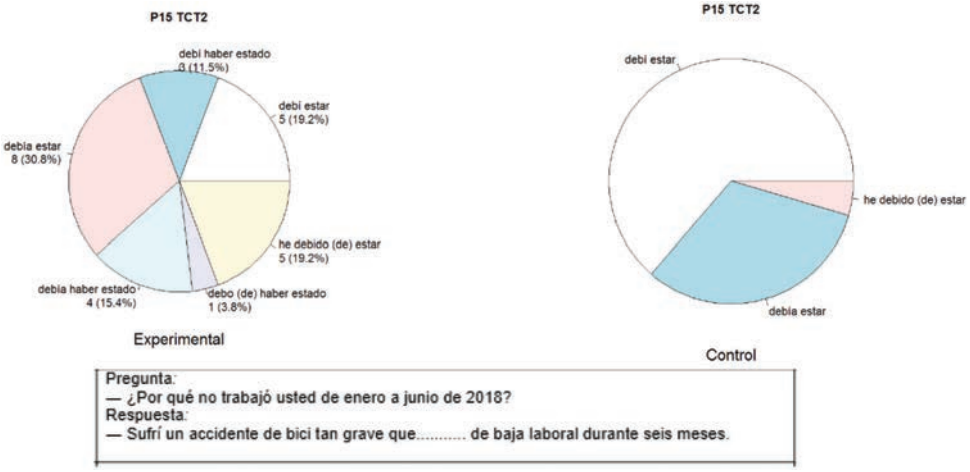


Figura 9: P15-TCT2

En contextos epistémicos, más de un tercio de no nativos elige modales en imperfecto seguidos de infinitivo simple (11,5 %) o perfecto (23,1 %) para describir acciones puntuales del pasado, y un 30,7 % opta por pretérito perfecto compuesto o presente con infinitivo perfecto (Fig. 10).

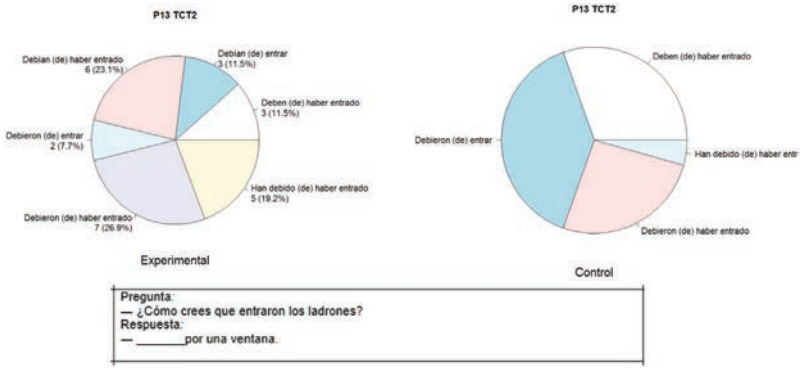


Figura 10: P13-TCT2

c. Problemas en contextos de antepresente:

Además, un porcentaje elevado de angloparlantes elige la opción incorrecta en contextos de antepresente, que requieren el pretérito perfecto compuesto o el presente con infinitivo perfecto.

En contextos epistémicos, las respuestas incorrectas varían entre formas en imperfecto —0,71 % en P1 (3,8 % con infinitivo simple + 26,9 % con infinitivo perfecto) y 53,9 % en P6 (7,7 % simple y 46,2 % perfecto)— y en pretérito simple —15,4 % en la P1 (3,9 % simple y 11,5 % perfecto) y 11,5 % en las P6 (3,8 % simple y 7,7 % perfecto). Los datos contrastan con la consistencia del grupo control, que opta mayoritariamente por formas adecuadas: pretérito compuesto (78,3 % P1 y 30,4 % P6) o presente seguido de infinitivo perfecto (13 % P1 y 47,8 % P6).

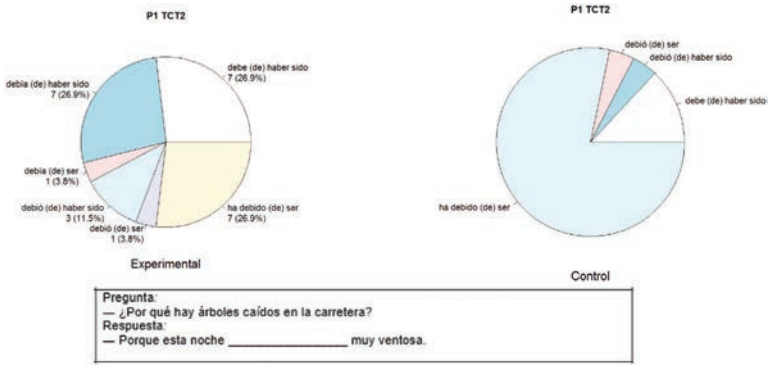


Figura 11: P1-TCT2

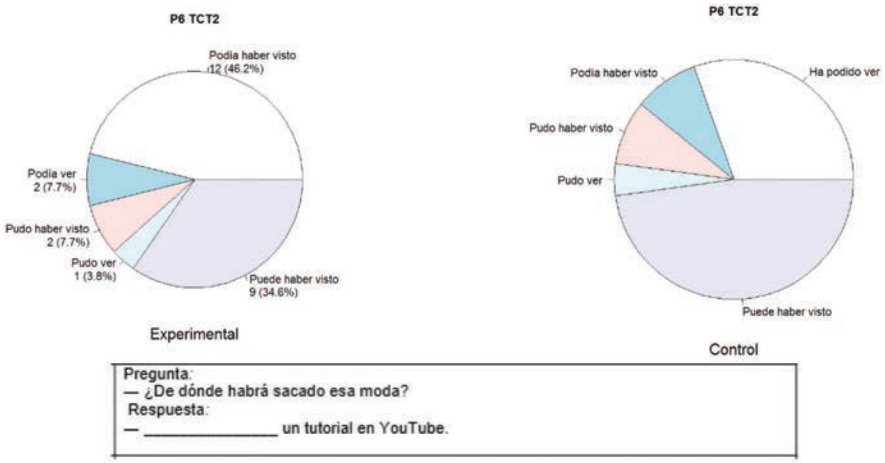


Figura 12: P6-TCT2

En contextos implicativos (Fig. 5), el 23,1 % opta por pretérito simple con infinitivo simple (15,4 %) o perfecto (7,7 %); el 27 % por imperfecto (7,7 % simple y 19,2 % perfecto); y casi un 4 % por presente con infinitivo perfecto, estas dos últimas opciones descartadas por la totalidad de los nativos.

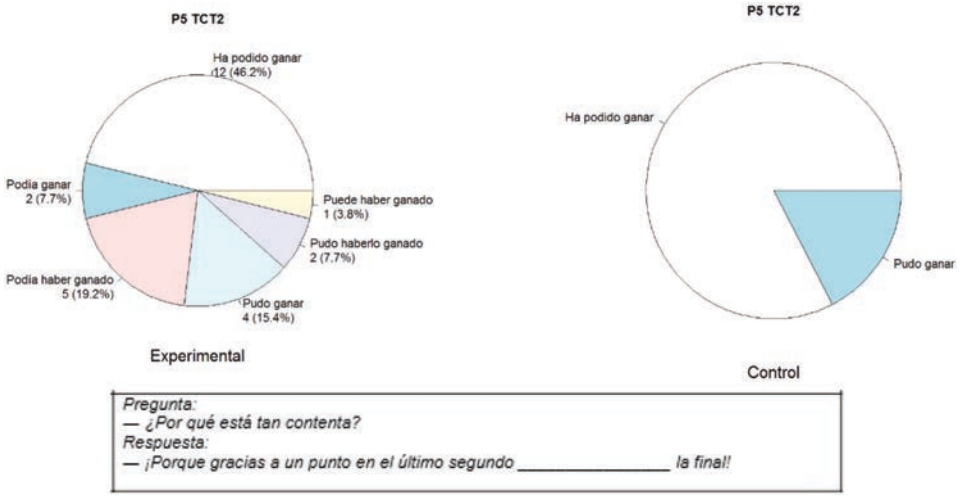


Figura 13: P5-TCT2

En resumen, los aprendices angloparlantes de ELE muestran un amplio abanico de desviaciones en la selección de formas TAM en contextos modales pasados. En contextos que requieren imperfecto, optan por formas perfectivas; en los que exigen pretérito, por imperfectas; y en los de antepresente, por imperfecto o pretérito simple. Estos resultados contrastan con la consistencia del grupo nativo, que elige mayoritariamente las formas adecuadas al contexto.

3.5 Morfología desplazada

Nos centramos ahora en los casos de morfología que se interpreta en una posición distinta de aquella en la que se manifiesta. Este fenómeno aparece en contextos epistémicos con perspectiva presente y orientación pasada, es decir, cuando el hablante emite un juicio en el momento del habla sobre una situación pasada. En español, esta lectura puede expresarse mediante modales flexionados en pasado (8a), aunque el rasgo de pasado se interpreta en el complemento y no en el propio modal. En inglés, en cambio, las formas TAM son defectivas —sin alternancia presente/pasado— y la orientación pasada se expresa mediante infinitivo perfecto (8b).

8 a. Juan debió (de) ganar la carrera.
  b. Juan must have won the race.

Esta diferencia podría generar dificultades para los angloparlantes al descartar formas TAM en presente. Sin embargo, al analizar la frecuencia con que ambos grupos emplean el presente por el pasado, observamos que, aunque el grupo experimental lo usa erróneamente con mayor frecuencia (12,4 % vs. 9,2 %), esto solo ocurre en algunas preguntas (P4, P14 y P16); en otras (P2 y P13), son los nativos quienes lo eligen más. Una prueba t para comparar las frecuencias indica que las diferencias no son estadísticamente significativas ($p = 1.0$).

PREGUNTA	G. EXP. L1=EN OPCIÓN: PRES_MOD_PERF_INF	G. CTRL L1=ES OPCIÓN: PRES_MOD_PERF_INF
2	0 %	4 %
4	33 %	4 %
13	11 %	30 %
14	11 %	4 %
16	7 %	4 %
Media	12,4 %	9,2 %

Tabla 6: Uso de presente en contextos epistémicos

3.6 Ausencia de morfología redundante

Varias de las preguntas con menor tasa de acierto en ambas pruebas corresponden a contextos epistémicos y contrafactuales en los que el modal se combina con infinitivo simple, en lugar de perfecto, como ocurriría en inglés en los mismos contextos.

a. Ausencia de "haber" en contextos epistémicos:

Las preguntas P6 y P10 del TCT1 presentan tasas de acierto muy bajas (15,35 % y 19,23 %, respectivamente; Tabla 4). Las formas TAM implicadas son *debió (de) ganar* y *pudo estar*, cuyos contextos de emparejamiento expresan una lectura implicativa y una inferencia epistémica. En el grupo experimental, aproximadamente la mitad de los sujetos eligió la opción implicativa como única respuesta —46,2 % (P6) y 50 % (P10)—, probablemente porque en inglés las lecturas epistémicas requieren infinitivo perfecto (*must have won, could/might have been*[3]).

[3] Aunque el porcentaje de nativos que detecta la polifuncionalidad es mayor en ambas preguntas, los datos de la P6, que incluye la forma *debió (de) ganar*, muestran una clara preferencia por la lectura epistémica frente a la P10. Esto podría deberse a que muchos nativos prefieren *tuvo que ganar* para expresar el sentido implicativo.

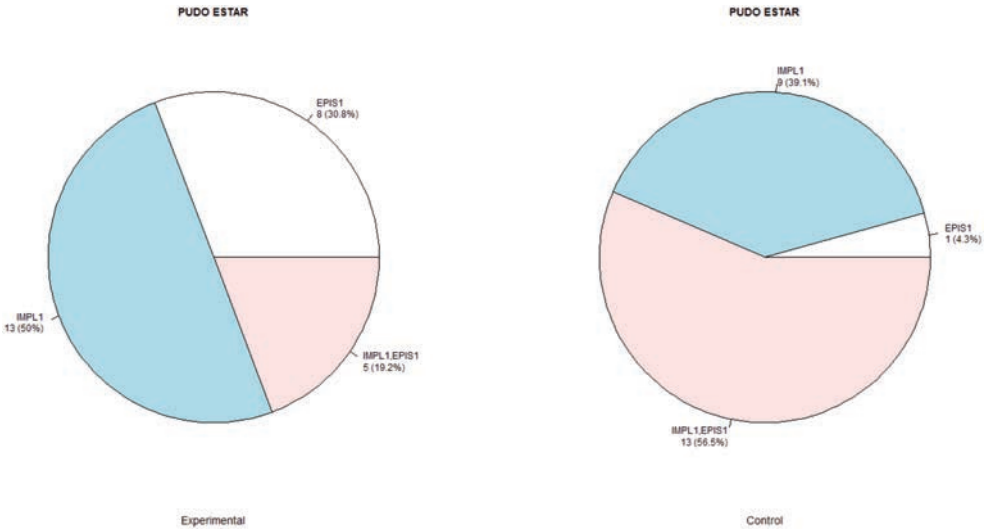


Figura 14: P10-TCT1

En el TCT2, los angloparlantes prefieren combinaciones modales con infinitivo perfecto en contextos epistémicos, independientemente del tiempo o la morfología verbal: 61,5 % en la P16 (Fig. 6), 80,7 % en la P13 (Fig. 10) y 84,6 % en la P4 (Fig. 7). En contraste, los nativos optan mayoritariamente por infinitivo simple (43,3 % en contextos perfectivos —P13—, 82,6 % en continuos —P4— y 90,8 % en habituales —P16—).

b. Ausencia de "haber" en contextos contrafactuales:

Otra de las preguntas con escasa tasa de éxito de TCT1 es la P5 (sólo 15,38 %). Comprende la forma *pudo clasificarse* y dos contextos posibles: implicativo y contrafactual. El 77 % atribuye al modal en pretérito un significado exclusivamente implicativo, lo que nuevamente señala la influencia del inglés (la forma con *haber* se correlaciona con el sentido contrafactual: *should have qualified*).

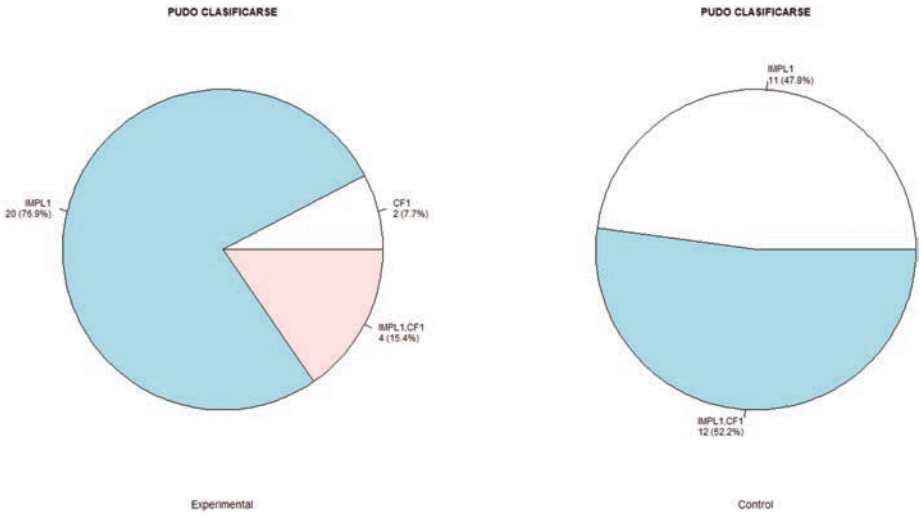


Figura 15: P5-TCT1

En el TCT2 también se observan elecciones influenciadas por el inglés: en contextos contrafactuales (P11 y P17), los angloparlantes prefieren formas con *haber* (74 % en la P11 y 54 % en la P17), mientras que solo una minoría opta por estructuras con modal en pretérito e infinitivo simple (*debió ser*, 15 %; *debiste estudiar*, 8 %).

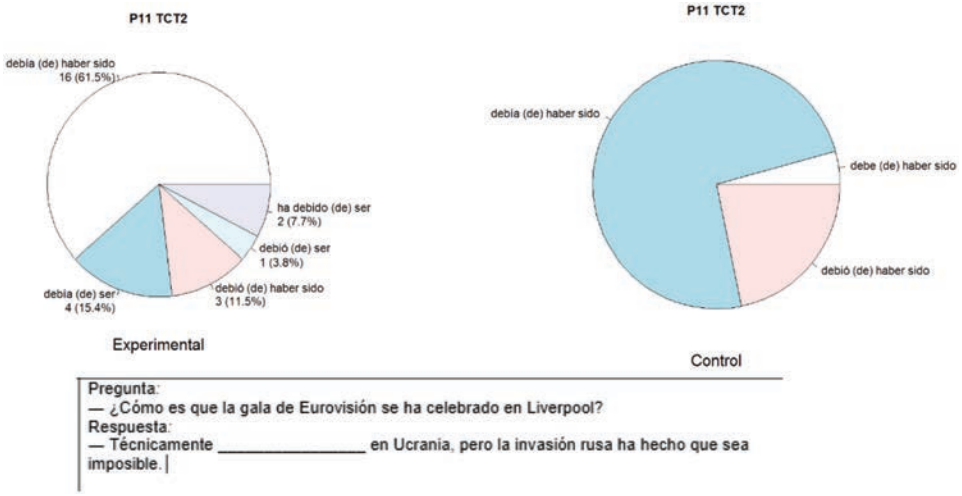


Figura 16: P11-TCT2

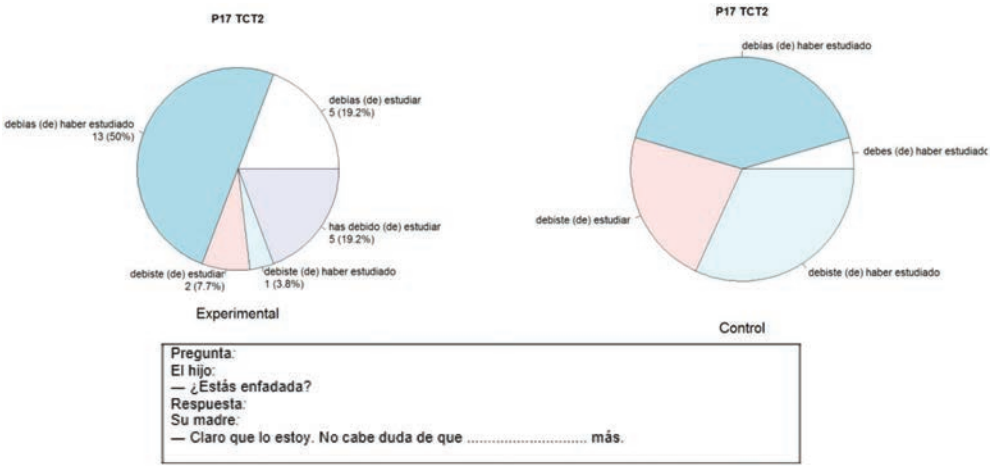


Figura 17: P17-TCT2

En resumen, los aprendices con inglés como L1 muestran dificultades en la selección de formas TAM, al guiarse por las formas nativas, más transparentes y directas en cuanto al tipo de complemento modal (simple o perfecto) que admiten. Estos problemas ocurren independientemente del tipo de contexto modal: epistémico, deóntico prospectivo, contrafactual o implicativo.

4. Conclusión

Los resultados de este estudio indican que los modales españoles presentan una dificultad considerable para aprendices con L1 inglés. Para empezar, los aprendices angloparlantes deben adquirir numerosas formas flexivas (temporales y aspectuales) inexistentes en el sistema modal defectivo del inglés. Además, muchas de estas formas son polifuncionales, lo que dificulta el mapeo entre forma y significado. A esto se suma la opacidad morfológica de algunas formas, que incluye morfología desplazada y redundante.

En cuanto a la polifuncionalidad, tanto aprendices como nativos obtienen peores resultados con formas compatibles con más de un contexto. Su interpretación requiere no solo conciencia sintáctica y semántica, sino también pragmática, al exigir un procesamiento cuidadoso de la información contextual. Además, las

formas TAM polifuncionales del español ofrecen menos pistas de desambiguación que el inglés y, en algunos casos, una única forma (e.g. *debió ganar*) admite hasta tres interpretaciones —implicativa, epistémica y contrafactual—, mientras que el inglés emplea formas específicas para cada una (*had to win, must have won, should have won*). Esto pone de relieve la necesidad de una mayor conciencia interlingüística que permita comprender no solo las diferencias gramaticales, sino también cómo cada lengua distribuye el significado, evitando así transferencias directas de la L1.

En cuanto a la dificultad derivada de las diferencias interlingüísticas, se observa que estas provocan problemas diversos de elección de formas TAM, independientemente del tipo de modalidad expresada. Destacan el uso incorrecto del imperfecto en contextos implicativos y epistémicos referidos a acciones puntuales (i.e. perfectivas) del pasado, la elección de formas perfectivas en contextos de modalidad deóntica orientada al futuro y en contextos epistémicos que refieren a situaciones habituales o continuas del pasado, y la elección del imperfecto o pretérito simple para contextos de antepresente. Estos patrones de respuesta remiten a dificultades ya observadas con relación a la adquisición del sistema flexivo de los verbos del español por hablantes de L1(inglés) (cf. Montrul & Slabakova, 2003; Domínguez et al., 2017; Arche & Domínguez, 2024), pero parecen intensificarse en el caso de la modalidad, ya que afectan no solo a la interpretación temporal, sino también a la interpretación modal de la oración. Por ejemplo, confundir imperfecto y perfecto impide distinguir situaciones no-verídicas (lectura deóntica orientada a futuro) de situaciones acaecidas (lectura implicativa), y la ausencia de *haber* en el complemento modal dificulta la comprensión de contextos epistémicos y contrafactuales, pudiendo todo ello generar graves fallos comunicativos.

Así pues, hablar de *gap epistémico* podría considerarse insuficiente para abordar de manera integral los problemas asociados con la adquisición de los modales en ELE. La tipología de desviaciones apunta más bien a la complejidad de adquirir la modalidad relacionada con el acto de habla en general, como fenómeno situado en la interfaz entre la morfosintaxis y otros módulos (semántica/pragmática). Recordemos que la adquisición de este tipo de categorías lingüísticas requiere vincular características semántico-discursivas con estructuras morfosintácticas diversas (Sorace, 2011), a veces de forma diferente a como se vinculan en la lengua materna (Slabakova, 2009), lo que se considera un reto difícilmente alcanzable.

Por todo ello, a la hora de enseñar los verbos modales de ELE, sería recomendable prestar especial atención a la interacción de los diferentes tipos de

modalidad con el tiempo y el aspecto, fomentando la enseñanza centrada en la forma (*FoF*; Long, 1991), a menudo ignorada en el contexto educativo actual (Jascot & Wiltos, 2020). Esto podría contribuir a desarrollar la conciencia del alumnado sobre las variaciones interlingüísticas que, de lo contrario, podrían pasar desapercibidas, dando lugar a errores persistentes o fosilización (Spada & Lightbown, 2008).

No obstante, las conclusiones de este estudio deben interpretarse con cautela. En primer lugar, la muestra es reducida, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros grupos o contextos de adquisición. En segundo lugar, el diseño es transversal y no permite observar trayectorias de desarrollo ni estabilidad de los fenómenos en el tiempo. Por último, el estudio se basa en tareas experimentales controladas y no contempla la producción en contextos naturalistas, lo que restringe las inferencias sobre el uso espontáneo de los modales en la comunicación real. Futuros trabajos con muestras más amplias y que comparen distintos niveles de competencia serán necesarios para confirmar y matizar las tendencias aquí señaladas. Este tipo de diseño permitiría comprobar, por un lado, si las dificultades en la elección de formas TAM son transitorias y se reducen progresivamente con el reensamblaje de rasgos (Lardiere, 2009), o, por otro, si persisten incluso en aprendices avanzados, lo que apoyaría la hipótesis de la interfaz (Sorace, 2011).

Bibliografía

Arche, M. J., & Domínguez, L. (2024). Viewpoint aspect. En T. Ionin, S. Montrul & R. Slabakova (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition, Morphosyntax, and Semantics* (pp. 284-296), Routledge.

Bybee, J. L. (1985). *Morphology. A study of the relation between meaning and form*. Benjamins.

Bybee, J., & Fleischman, S. (1995). *Modality in grammar and discourse*. Benjamins.

Borgonovo, C., & Cummins, S. (2007). Tense and aspect in Spanish modals. *The Linguistic Review, 24*(2-3), 249-277.

Condoravdi, C. (2002). Temporal interpretation of modals: modals for the present and for the past. En D. Beaver, S, Kaufmann, B. Clark and L. Casillas (Eds.) *The Construction of Meaning*, 59-88. CSLI Publications,

Cournane, A. (2020). The grammatical source of child and adult modality: Evidence from child language. *Language Acquisition, 27*(4), 344-379.

Cournane, A., & Veselinović, D. (2022). Modal development cross-linguistically: Evidence from Bosnian/Croatian/Serbian and English. *Journal of Child Language, 49*(3), 557-590.

Demirdache, H., & Uribe-Etxebarria, M. (2008). Morfosintaxis e interpretación temporal de los verbos modales. Tiempos compuestos y formas verbales complejas. *Lingüística iberoamericana, 34*, 443-497.

Domínguez, L., Arche, M. J., & Myles, F. (2017). Spanish Imperfect revisited: Exploring L1 influence in the reassembly of imperfective features onto new L2 forms. *Second language research, 33*(4), 431-457.

Fond, M. J. (2003). *Deontic and epistemic modal expression: Theory and acquisition in English and Spanish* [ms.]. Smith College.

Gleitman, L. R. (1990). The structural sources of verb meanings. *Language acquisition, 1*(1), 3-55.

Hacquard, V. (2006). *Aspects of modality*. [Doctoral dissertation, MIT].

Hacquard, V. (2020). The grammatical category of modality. En R. Truswell (Ed.), *The Oxford Handbook of event structure* (pp. 295-324). Oxford University Press.

Jaskot, M., & Wiltos, A. (2020). Acercamiento al análisis contrastivo de la expresión de la modalidad epistémica en polaco y español. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (31), 34-48.

Laca, B. (2006). Tiempo, aspecto y la interpretación de los verbos modales en español. *Lingüística ALFAL, 17*, 9-44.

Lardiere, D. (2009). Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition. *Second Language Research, 25*(2), 173–227.

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). John Benjamins.

Montrul, S., & Slabakova, R. (2003). Competence similarities between native and near-native speakers: An investigation of the preterite-imperfect contrast in Spanish. *Studies in Second Language Acquisition, 25*(3), 351-398.

Palmer, F. R. (2001). *Mood and modality* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Papafragou, A. (1998). The acquisition of modality: Implications for theories of semantic representation. *Mind & Language*, 13(3), 370-399.

Portner, P. (2009). *Modality*. Oxford University Press.

Shatz, M., & Wilcox, S. A. (1991). Constraints on the acquisition of English modals. *Cognitive Development*, *6*(2), 177-195.

Slabakova, R. (2009). What is easy and what is hard to acquire in a second language? En H. Caunt-Nulton, M. Bowles, I. Ionin, S. Montrul, & A. Tremblay (Eds.), *Proceedings of the 10th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA2009)* (pp. 280-294). Cascadilla Press.

Soler Bonafont, M. A. (2023). Modalidad y subjetividad: conceptos a revisión. *Boletín de filología*, *58*(1), 557-574.

Sorace, A. (2011). Pinning down the concept of "interface" in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism, 1*(1), 1–33. https://doi.org/10.1075/lab.1.1.01sor

Spada, N., & Lightbown, P. M. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly, 42*(2), 181-207.

Sweetser, E. E. (1990). *From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge University Press.

van der Auwera, J., & Plungian, V. A. (1998). Modality's semantic map. *Linguistic Typology, 2*(1), 79–124.

EL TRATAMIENTO DE LA AUXILIARIDAD EN EL *PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES*: ANÁLISIS CRÍTICO Y PROPUESTAS DE MEJORA

Juan Hernández Ortega
Universidade Jean Piaget de Cabo Verde
hdez.ortega.juan@gmail.com

Resumen
El presente trabajo constituye una revisión crítica del tratamiento que en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2006; en adelante, *PCIC*) se efectúa sobre el fenómeno de la auxiliaridad, los verbos auxiliares y las perífrasis verbales. Asimismo, se exploran las limitaciones de esa perspectiva y se proponen una serie de recomendaciones didácticas desde el punto de vista de la Lingüística Aplicada a ELE. Entre otras inconsistencias del abordaje reveladas por el análisis efectuado, uno de los mayores inconvenientes del enfoque sobre la auxiliaridad del *PCIC* viene constituido por la excesivamente tardía introducción de la mayor parte de los esquemas perifrásticos a lo largo de los niveles de dominio, en estrecha correlación con la concepción estrictamente gramatical del fenómeno.

Introducción

El *PCIC* constituye un texto de referencia en el ámbito del Español como Lengua Extranjera (ELE). De utilidad indiscutible, se configura como un material que actúa como puente entre la Lingüística Teórica, la Lingüística Aplicada y la Didáctica de ELE.

Por su parte, el término 'auxiliaridad' hace referencia al área de estudio que engloba las construcciones encabezadas por verbos auxiliares. Sin entrar en

la discusión teórica del concepto, por 'verbo auxiliar' puede entenderse toda forma verbal que, construida con incidencia estructural sobre otra forma verbal, no genera estructura argumental —*i. e.*, no selecciona sujeto y complementos— por sí sola, aportando al conjunto de la predicación especificaciones gramaticales de, fundamentalmente, 'tiempo', 'aspecto' y 'modalidad'. En este sentido, actúan como verbos auxiliares los subrayados en los siguientes ejemplos, que contienen realizaciones particulares de perífrasis verbales: *Tengo que marcharme*, *Está empezando a llover*; pero también el verbo *haber* en los tiempos compuestos (*Han llamado a la puerta*) o el *ser* de la pasiva (*Esos campamentos fueron destruidos por el enemigo*). Desde una perspectiva ampliada, podrían englobarse bajo el paraguas de la auxiliaridad las construcciones con verbos copulativos y pseudocopulativos, en tanto que auxiliares de predicado nominal, según se expone en Fernández Leborans (1999: pp. 2364-5) y Hernández Ortega (2023: pp. 57-62), entre otros trabajos.

La presente investigación examina la presencia y el tratamiento de las construcciones englobadas bajo el paraguas de la auxiliaridad en los inventarios de "Gramática" del *PCIC*, con especial atención a las perífrasis verbales.[1] Derivado de este estudio, se busca detectar las principales limitaciones del enfoque y ofrecer algunas propuestas de mejora. La investigación combina un análisis crítico de la obra con una batería de recomendaciones pedagógicas en el terreno de la didáctica de ELE, a modo de reflexión final. La estructura del trabajo es la siguiente: en el apartado 1.º se ofrece una breve contextualización del *PCIC*; en el 2.º, se examina la concepción de la auxiliaridad en este texto; en el 3.º, se sistematizan los principales problemas de su enfoque y, por último, en el apartado 4.º se cierra el trabajo planteando algunas propuestas de mejora, de cara a posibles actualizaciones de la obra.

1. Contextualización y fases de desarrollo e implementación del *Plan curricular del Instituto Cervantes*

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) se fundamenta en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, en-*

[1] Algunas reflexiones del presente trabajo desarrollan y actualizan ideas emanadas de una investigación anterior (Hernández Ortega, 2023).

señanza, evaluación (Consejo de Europa, 2001; en adelante, *MCER*[2]). El *PCIC*, en tanto que texto de carácter oficial, representa la trasposición al ámbito de la lengua española de la normativa reguladora europea en cuanto a la enseñanza de lenguas. Adapta los niveles de competencia y los descriptores que indican el grado de "proficiencia" que el Consejo de Europa había propuesto previamente en el *MCER*. Este último, que fue traducido al español por el Instituto Cervantes un año después, en 2002, constituye un documento de estandarización que actualiza un texto previo de 1971 (Consejo de Europa, 2001: p. x). En 2020, el Consejo de Europa publicó el *Volumen complementario*, que es "la ampliación y actualización del texto del *MCER* de 2001 […], cuyo marco conceptual mantiene y desarrolla" (Consejo de Europa, 2020: p. 7).[3]

Una de las contribuciones más destacadas del *MCER* fue la definición de los niveles de competencia lingüística —A1, A2, B1, B2, C1, C2—, consolidados *de facto* desde su introducción en el panorama europeo de enseñanza de lenguas segundas y extranjeras.[4] Esta escala, perfeccionada a partir de propuestas previas, está consolidada de tal manera en la sociedad española actual que ha dado lugar a expresiones comunes en la lengua coloquial: *Alfonso solo tiene un A2 de inglés; Necesito un B2 para ese trabajo; Carmen por fin se ha sacado el temido C1 de valenciano*, entre otros ejemplos posibles.[5] El *PCIC* adopta y desarrolla esta división en niveles para el español y se erige en el documento de programación oficial de aplicación obligatoria en los centros del Instituto Cervantes,[6] cuya labor estandarizadora ha trascendido de esos límites (Martín Peris, 2008, pp. 406-7) y ha alcanzado una

[2] La sigla *MCER* no aparece a lo largo del texto y el título del documento se abrevia en la obra de manera diversa (*Marco*, *Marco común*, *Marco de referencia*, *Marco común europeo* o *Marco común europeo de referencia*); sin embargo, esta sigla ya aparece en el texto del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006: vol. I, p. 11).

[3] Igualmente, el *Volumen complementario* de 2020 (trad. esp. de 2021) supone la versión consolidada de una versión preliminar que vio la luz un par de años antes (Council of Europe, 2018) y que no se tradujo al español.

[4] Para abundar en detalles sobre el *MCER* y su trascendencia en el ámbito hispánico, pueden consultarse García Santa-Cecilia (2019), Gutiérrez Rivilla (2004: apartado 1), Lacorte y Reyes-Torres (2021, pp. 85-88), Martín Peris (2008, pp. 385-389) y Santiago Guervós y Fernández González (2017, pp. 582-591).

[5] En realidad, todas estas expresiones envuelven procesos metonímicos (interprétese 'tiene / necesita un documento en que se acredita un determinado nivel de conocimiento lingüístico'; 'ha superado un examen que le da derecho a obtener un documento que acredita…', etc.).

[6] El texto de Instituto Cervantes (2006) actualiza el primitivo "Plan curricular" de la institución, que vio la luz en 1994.

dimensión general y transfronteriza. Se trata de la obra de referencia de Lingüística Aplicada a la Didáctica de ELE en la que se han basado la mayor parte de los textos y manuales orientados hacia este ámbito en los últimos lustros.[7]

Tanto el *MCER* como el *PCIC* han aportado un legado crucial para el ámbito de los estudios de la enseñanza de segundas lenguas, y son esenciales para entender el auge actual del Español como Lengua Extranjera (ELE) como disciplina científica. Desde un punto de vista historiográfico, en el presente trabajo se propone distinguir tres fases desde la aparición de estos documentos y establecer una correlación con el rápido progreso del área:

a) El momento de origen, en que estas obras ven la luz y sus aportaciones caen en bruto sobre la comunidad de profesionales del ELE, cuyo perfil investigador es aún bastante inicipiente. Podría periodizarse en torno a la primera década del siglo xxi, aproximadamente.
b) El período de desarrollo, en el que se van implementando sus aportaciones y la transición hacia el sistema de niveles propuestos. El área de trabajo y estudio del ELE experimenta un crecimiento exponencial (ca. segunda década del siglo xxi).
c) El período de consolidación —ya en el último lustro, como mínimo—, en que las aportaciones de ambas obras están plenamente implantadas, en un área cada vez más profesionalizada.[8]

En el momento presente —y gracias a la evolución de los estudios de ELE observada— es posible percibir la necesidad de transitar hacia una revisión y actualización sustancial del *PCIC*, con especial énfasis en la reconfiguración del tratamiento de la información de carácter gramatical. La revisión crítica parcial efectuada en esta investigación pretende contribuir a ello.

[7] Los textos introductorios a la didáctica de ELE suelen contener presentaciones más o menos detalladas al *PCIC*, en tanto que trabajo de referencia, por lo que es posible ampliar la exposición a través de ellos: por ejemplo, Santiago Guervós y Fernández González (2017: sección 17.2.4), García Santa-Cecilia (2019: apartado 4) o Lacorte y Reyes-Torres (2021: sección 4.4.3), entre otros.

[8] Sobre la profesionalización del área de ELE, véanse Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García (2014), Muñoz-Basols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya (2017) y Gironzetti y Muñoz-Basols (2022). El esbozo de periodización propuesto toma como "momento de origen" del ELE *como disciplina científica* la aparición de los textos de referencia referidos de una manera aproximada; no existe, pues, afán de menospreciar ni considerar como "prehistóricos" todos los esfuerzos y el trabajo previo fundamental, especialmente intenso en el último cuarto del siglo xx. Al efecto, y entre otros, sirvan como referencia los trabajos de Sánchez Pérez (1992, 2009).

2. La concepción y el tratamiento de la auxiliaridad en el *PCIC*

En el presente apartado se observan, por un lado, los aspectos positivos del tipo de concepción del *PCIC* sobre el fenómeno de la auxiliaridad (§ 2.1) y, por otro, el tratamiento del fenómeno que dispensa en la obra (§ 2.2).

2.1 Aspectos positivos en la concepción de la auxiliaridad en el *PCIC*

La perspectiva del *PCIC* sobre la auxiliaridad presenta una serie de ventajas de base e innovaciones respecto de una gran parte de las obras de Lingüística Aplicada de su época:

a) El *PCIC* constituye un trabajo de Lingüística Aplicada que establece un puente que pone los avances teóricos y descriptivos al servicio de la Didáctica.
b) Integra el subsistema perifrástico en el conjunto del sistema verbal del español, lo cual, aparte de no ser muy frecuente, ofrece ventajas descriptivas y explicativas (*cf.*, por ejemplo, Coseriu, 1996; Emonds, 2022).
c) Toma el verbo auxiliar, y no la perífrasis verbal, como unidad básica de análisis —con todo, una de las principales limitaciones del análisis del *PCIC* deriva de concebir las perífrasis como unidades estrictamente gramaticales, y no léxico-sintácticas (sobre todo esto, *cf.* Hernández Ortega, 2021, 2023, 2025)—.

2.2 El tratamiento de la auxiliaridad en el *PCIC*

Más allá de las innovaciones referidas en la sección anterior, el tratamiento en el *PCIC* de la auxiliaridad se basa en una aproximación clásica asentada en un doble eje: las construcciones perifrásticas se clasifican mediante la combinación de tipos estructurales —"de infinitivo" / "de gerundio" / "de participio"— y semánticos —"modales" / "aspectuales"—. La información sobre la materia se presenta principalmente en los apartados 12.º ("El sintagma verbal") de los inventarios de "Gramática" de cada nivel. Debido al carácter poliédrico y abarcador de la obra, es también posible encontrar información sobre perífrasis verbales en otros inventarios del *PCIC* ("Funciones", "Tácticas y estrategias pragmáticas", etc.). La estructura

interna de estos apartados se divide en dos grandes secciones: "12.1. El núcleo" y "12.2. Los complementos". Es el primer subapartado, el relativo al 'núcleo' verbal, el que contiene la información sobre "Verbos auxiliares" —además de sobre "Verbos predicativos", "Verbos copulativos o atributivos" y "Verbos seudocopulativos", aunque no todos estos epígrafes están presentes en todos los niveles—. El análisis crítico desarrollado en § 3 se centra en la presencia de las perífrasis verbales que encabezan los verbos auxiliares incluidos en el *PCIC*, según quedan inventariados a continuación, en § 2.2.1. En la subsección § 2.2.2 se ofrece información complementaria relativa al punto de vista de la obra sobre la perspectiva ampliada de la auxiliaridad (oraciones con verbos copulativos y pseudocopulativos y pasivas).

2.2.1 Las perífrasis verbales en el *PCIC*: cantidad de construcciones recogidas y cuadro de conjunto

Una vez vaciados los inventarios de "Gramática" del *PCIC*, es posible observar la cantidad de estructuras perifrásticas por niveles de dominio (Tabla 1). Las cifras suman el total de esquemas perifrásticos correspondientes al español estándar[9] y el desglose del número de construcciones por nivel de dominio.[10]

NÚMERO DE ESTRUCTURAS PERIFRÁSTICAS						
	A1	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**
Por niveles	0	8	5	1	14	3
	8		6		17	
Total	31					

Tabla 1: *Cantidad de esquemas perifrásticos recogidos en los inventarios de "Gramática" del* PCIC *en total y por cada nivel de dominio. Elaboración propia.*

Igualmente, es posible obtener un cuadro de conjunto de todos los esquemas perifrásticos de la obra, según se ofrece en la Tabla 2. En cuanto a la manera de disponer

[9] No se incluyen, por tanto, las construcciones adscritas únicamente a alguna o algunas áreas geográficas del ámbito hispanohablante (por ejemplo, el caso de "*saber* + infinitivo").

[10] En el cómputo, las dos perífrasis que se repiten en dos niveles (§ 3.1) se cuentan únicamente una vez, en el primer nivel en que se recogen.

la información en la tabla, los esquemas perifrásticos se ofrecen ordenados por niveles de dominio y, dentro de cada nivel, se respeta su orden de presentación en la obra.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
estar + gerundio		√				
ir a + infinitivo		√				
acabar de + infinitivo		√				
empezar a + infinitivo		√				
volver a + infinitivo		√	√			
poder + infinitivo		√				
tener que + infinitivo		√				
haber que + infinitivo		√				
soler + infinitivo			√			
dejar de + infinitivo			√			
ponerse a + infinitivo			√	√		
estar a punto de + infinitivo			√			
seguir + gerundio			√			
deber de + infinitivo				√		
llegar a + infinitivo					√	
acabar por + infinitivo					√	
no alcanzar a + infinitivo					√	
echar a + infinitivo					√	
echarse a + infinitivo					√	
romper a + infinitivo					√	
ir + gerundio					√	
venir + gerundio					√	
andar + gerundio					√	
terminar + gerundio					√	
venir a + infinitivo					√	
tener + participio					√	
llevar + participio					√	
dejar + participio					√	
haber de + infinitivo						√
acertar a + infinitivo						√
tardar en + infinitivo						√

Tabla 2: *Perífrasis verbales en el* PCIC *por niveles. Elaboración propia.*

A continuación, se recogen algunas observaciones particulares sobre el tratamiento de la auxiliaridad desde una perspectiva ampliada.

2.2.2 Observaciones complementarias sobre la concepción extendida de la auxiliaridad

En nivel A1 se introducen las oraciones copulativas, tanto con *ser* como con *estar*, desde una perspectiva básica. En cuanto a las perífrasis verbales, como se revela de la observación de las tablas anteriores, el *PCIC* no adscribe ninguna construcción perifrástica al nivel A1. A continuación, en el nivel A2 se aborda: (1) la introducción de *haber* como auxiliar de los tiempos compuestos —lo cual es consistente con que en A2 ya se introduce el primero de estos tiempos, el pretérito perfecto compuesto—;[11] (2) la ampliación de la información sobre las oraciones copulativas con *ser* y *estar*; y (3) la introducción de la cuestión de la posición del pronombre átono en las perífrasis, con ejemplos del tipo *Tienes que escribirlo / Lo tienes que escribir*.

En cuanto al nivel B1, el *PCIC* continúa ampliando la información sobre las oraciones con *ser* y *estar*, además de introducir por vez primera aquellas con el verbo *parecer*, a las que rotula —nuevamente, de una manera un tanto opaca— como "variantes sintácticas" (¿las oraciones 'copulativas' con *parecer* constituyen "variantes sintácticas" de las copulativas con *ser* o *estar*?). Por su parte, en el nivel B2, además de ampliar la información sobre las oraciones copulativas (con *ser*, *estar* y *parecer*), presenta asimismo las perífrasis pasivas ("de resultado" y "de acción") e introduce los verbos pseudocopulativos de cambio habituales: *ponerse*, *quedarse*, *hacerse*, *volverse*. En el caso de las oraciones con *parecer*, la obra persiste en la inadecuación descriptiva anterior de etiquetarlas como "variantes sintácticas" de —no queda claro en la exposición— las copulativas con *ser* y *estar*.

En el nivel C1, el *PCIC* sigue ampliando la información sobre las oraciones con los verbos copulativos *ser* y *estar* —sin añadir nada más sobre *parecer*, tratado en la obra como "copulativo" o "atributivo"—; amplía la información sobre la pasiva de resultado e introduce dos nuevos verbos considerados en el texto como 'pseudocopulativos': *mantenerse* y *mostrarse*.[12] Por último, en el nivel C2, además

[11] Desafortunadamente, el *PCIC* adopta las denominaciones habituales en ELE de 'pretérito indefinido' (para la forma *amé*, en vez de 'pretérito perfecto simple') y de 'pretérito perfecto' (para la forma *he amado*, en vez de 'pretérito perfecto compuesto'). Véanse RAE (2009: epígrafe 23.1o), Regueiro Rodríguez (2017: sección 3.2), Hernández Ortega (2021, p. 72).

[12] No es posible abordar en el presente trabajo los diversos problemas que acarrean los verbos pseudocopulativos —y su tratamiento— en el ámbito de ELE; sobre ellos, entre otras

de añadir alguna información de carácter metalingüístico (§ 3.6), se completa la información sobre las oraciones con *ser* y *estar*.

3. Análisis de los datos: aspectos mejorables en el tratamiento de las perífrasis verbales en el *PCIC*

En el apartado anterior se ha mostrado la presencia de la 'auxiliaridad' en el *PCIC*, con atención a las perífrasis verbales (§ 2.2.1) y al resto de construcciones englobadas en esa área gramatical, desde una perspectiva extendida (§ 2.2.2). En este se efectúa un análisis crítico de las carencias, limitaciones y aspectos problemáticos de este enfoque, centrando las observaciones en el terreno de las perífrasis verbales.[13] Las cuestiones tratadas en las secciones siguientes son:

1. Arbitrariedad en la selección de los esquemas perifrásticos
2. Desproporción en su distribución por niveles
3. Inconsistencias en su etiquetado semántico
4. Ausencias injustificadas de algunos esquemas
5. Introducción tardía de los esquemas y el factor de la frecuencia de uso
6. Selección de la información dialectal
7. Inclusión de información de carácter metalingüístico

3.1 Arbitrariedad en la selección de los esquemas perifrásticos

En el examen efectuado es posible diagnosticar arbitrariedad en la selección de las construcciones perifrásticas recogidas. Entre otras cuestiones discutibles que pudieran señalarse —como la aparición de unos esquemas y la ausencia de otros (§ 3.4), o ciertas correlaciones entre esquemas y niveles—, la Tabla 2 muestra que dos perífrasis se repiten en dos niveles. "*Volver a* + infinitivo" se incluye en los inventarios de A2 y de B1 y "*ponerse a* + infinitivo" aparece por vez primera en B1 y se repite en B2. El problema estriba en que no se explica por qué se duplican

referencias, Morimoto y Pavón Lucero (2007) y RAE (2009: epígrafes 38.1-5). Sobre el carácter 'pseudocopulativo' de *parecer*, véanse Fernández Leborans y Díaz Bautista (1990) y Fernández Leborans (1999: pp. 2441-3).

[13] El análisis crítico de las construcciones con auxiliares copulativos, pseudocopulativos y pasivos ha de quedar, por motivos de espacio, fuera del presente trabajo.

estos dos esquemas y por qué se descarta la duplicación de otros; no se explica por qué son solo dos los esquemas repetidos y no más o menos; no se explica por qué las perífrasis repetidas aparecen en dos niveles y no en más, y no se explican los criterios para la reiteración de unas construcciones y no de otras.

3.2 Desproporción en la distribución por niveles

La observación de la Tabla 2 indica, asimismo, desequilibrio en la distribución de los esquemas perifrásticos a lo largo de los niveles. Resulta significativo que el nivel A1 no introduzca ninguno; que un nivel tan relevante como el B2 solo recoja dos perífrasis, solo una de las cuales es de nueva introducción —según se ha mostrado en la sección anterior—, o que el nivel C1 aparezca notablemente sobrecargado. En efecto, de los 31 esquemas perifrásticos diferentes que recoge el *PCIC*, en C1 se recogen catorce, la misma cantidad de perífrasis que habían sido introducidas hasta entonces: ninguna en el nivel A1, ocho en el A2, cinco en el B1, una en el B2. Por último, el nivel C2 solo incluye tres esquemas de nueva aparición.

3.3 Inconsistencias en el etiquetado semántico

A pesar de conformar una materia de estudio recurrente, las subclasificaciones semánticas de las perífrasis verbales constituyen uno de los problemas en torno a los cuales el consenso es menor entre los estudiosos de la materia (Hernández Ortega, 2023: pp. 241-2 y 250-3; 2025: pp. 91-2), por lo que no se persigue aquí efectuar un análisis minucioso de este aspecto en el *PCIC*.[14] No obstante, sí es posible efectuar algunas observaciones sobre las decisiones tomadas, de cara a una posible actualización de la obra. Entre otros puntos cuestionables —como, por ejemplo, las etiquetas propuestas para las perífrasis de C1, la catalogación tajante de *soler* como modal[15] o la consideración de "*tardar en* + infinitivo" como construcción modal (y no aspectual)—, se observa particularmente el subetiquetado semántico del grupo de los esquemas considerados como 'modales' por el *PCIC*.

[14] Esta obra no aporta la subespecificación semántica de todos los esquemas perifrásticos que recoge.

[15] No puede abundarse con detalle en los diversos análisis presentes en la bibliografía ni en los argumentos a favor y en contra de cada uno. Al efecto, en la *Nueva gramática* de la RAE (2009: epígrafe 28.9b) se indica que "*soler* + infinitivo [...] ocupa un lugar intermedio entre las perífrasis modales y las aspectuales". Puede ser útil también la consulta de Martínez-Atienza (2006).

En la Tabla 3, y aparte del carácter discutible de las etiquetas semánticas explícitas o ausentes, llama la atención la confusa leyenda "con verbo modal" que acompaña a dos de las construcciones. No parece que se pretenda afirmar que *poder* solo se combina con (infinitivos de otros) verbos modales, creando únicamente cadenas de dos auxiliares modales (como en *Puede tener que llamarme*), lo cual es descriptivamente inadecuado. Parece más bien que, aunque confusamente, se pretende marcar *poder* como verbo modal, sin tener en consideración que cualquier auxiliar que aporta significado de 'modalidad' también lo es. En el caso de una actualización de la obra, también debería emprenderse la revisión del etiquetado semántico de las perífrasis aspectuales.

		NIVELES DE DOMINIO					
ESQUEMA PERIFRÁSTICO	**SUBTIPO SEMÁNTICO**	**A1**	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**
haber que + infinitivo	'obligativa'		√				
tener que + infinitivo	'obligativa'		√				
poder + infinitivo	"con verbo modal"		√				
soler + infinitivo	"con verbo modal"			√			
deber de + infinitivo	'dubitativa'				√		
venir a + infinitivo	'dubitativa aproximativa'					√	
acertar a + infinitivo	*Sin subclasificación*						√
haber de + infinitivo	'obligativa'						√
tardar en + infinitivo	*Sin subclasificación*						√

Tabla 3: *Subtipos semánticos de perífrasis modales en el PCIC. Elaboración propia.*

3.4 Ausencias injustificadas de algunos esquemas perifrásticos

Es posible también detectar carencias en el inventario de construcciones perifrásticas del *PCIC*. Por ejemplo, se recoge "*acabar de* + infinitivo" (nivel A2) pero no la construcción sinónima "*terminar de* + infinitivo" —cuando en C1 sí se incluye una perífrasis formada con el mismo auxiliar, "*terminar* + gerundio"—. En cuanto a los esquemas formados con el auxiliar *estar*, aparecen "*estar* + gerundio" (nivel A2) y "*estar a punto de* + infinitivo" (B1), pero no *estar al* ni *estar*

para ni *estar por*. No se justifica por qué se incluye el esquema perifrástico "*no alcanzar a* + infinitivo" en su forma negativa (C1) y no en su versión no marcada. Respecto de las perífrasis de gerundio y participio, se opta por un análisis restringido, dejando fuera auxiliares de gerundio como *llevar*, *continuar* u otros (posibles) 'semiauxiliares' —en términos de Gómez Torrego (1988, pp. 169 y ss.)—, como *quedar(se)*, *empezar*, *comenzar*, *acabar* o *salir*. Para las construcciones de participio, sin entrar en la discusión de la defensa o la negación de la propia categoría perifrástica, la nómina es aún más reducida: se recogen únicamente tres estructuras (frente a seis de gerundio), adscritas todas al nivel C1. Quedan fuera otras como las encabezadas con los verbos (posiblemente) auxiliares *ir*, *quedar* o *continuar*, entre otros.[16]

Por último, aparte de construcciones cuyo estatuto perifrástico podría discutirse, llama la atención el caso de la perífrasis "*deber* + infinitivo". El punto paradójico se da al constatar que no aparece en el repertorio de esquemas recogidos por el *PCIC*, mientras que "*deber de* + infinitivo" sí (nivel B2). Ambas construcciones, encabezadas por el mismo auxiliar, constituyen en origen variaciones del mismo esquema. La distribución semántica de usos a la que llega la lengua elaborada —por la cual "*deber* + infinitivo" denota modalidad 'radical' (consejo, obligación: *Debes portarte mejor*), mientras que "*deber de* + infinitivo" indica modalidad 'epistémica' (probabilidad, conjetura: *Deben de ser ya más de las cuatro*)— es artificial y se produce por presión de la norma culta.[17] La consideración de la ausencia como "olvido" es palmaria, pues *deber* aparece —ya a partir del nivel B1— en otros lugares de la obra, como en el inventario de "Funciones" pragmáticas, para ilustrar ciertos fenómenos (por ejemplo, formular reproches: *Ya deberías haberlo solucionado*, etc.).

3.5 Introducción tardía de los esquemas y el factor de la frecuencia de uso

En relación con la desproporción observada en la adscripción de los esquemas a los diferentes niveles (§ 3.2), es posible detectar asimismo una introducción

[16] Como referencia de una perspectiva menos restricta, puede observarse el diccionario sintáctico de García Fernández (2006), que alberga una nómina amplia de (posibles) perífrasis de participio.

[17] Al respecto, pueden verse las pertinentes observaciones en torno a la "arbitrariedad" de la distinción elaboradas por Gómez Torrego (2005, pp. 61-2). Asimismo, es posible abundar en la cuestión a través de Yllera (1980, pp. 127-130, 139-140), Gómez Torrego (1988, pp. 86-92), RAE (2009: epígrafes 28.6i y ss.), Rosemeyer (2017) o Fernández Martín (2019, pp. 31-2).

muy tardía de las diferentes estructuras perifrásticas, en estrecha correlación con el factor de la frecuencia de uso —criterio bajo cuya lógica debería presuponerse una presentación lo más temprana posible—. Esto es, gran parte de los verbos que pueden ser construidos en uso auxiliar son, a su vez, verbos con una alta frecuencia de uso; así, por ejemplo, auxiliares como *ponerse a*, que se introduce en B1, o *dejar*, *llevar* o *venir* (C1) están entre las 120 palabras más usuales del español (Davies y Davies, 2018; véase también Jiménez Calderón y Rufat, 2019).

3.6 Selección de la información dialectal

El *PCIC* ofrece una muy escueta información dialectal, que es escasa e incompleta, y de distribución desigual a lo largo de los niveles. En el caso de las perífrasis verbales, por ejemplo, en el nivel A1 se incluye la perífrasis "*ir a* + infinitivo" como alternante del presente de indicativo en Hispanoamérica, sin especificar las zonas donde se observa este fenómeno, y a pesar de que la presentación de la perífrasis "*ir a* + infinitivo", para el caso del español general, se reserva para el nivel A2. En este nivel A2 se menciona la tendencia al uso de la perífrasis "*estar* + gerundio" en Hispanoamérica con valor 'puntual' (en ejemplos del tipo *Está llegando* por *Llega*), o el uso de la construcción "*saber* + infinitivo" como equivalente de la perífrasis "*soler* + infinitivo" en Panamá, Ecuador y Bolivia. En este punto, no obstante, es muy llamativo que se adscriba esta información al nivel A2 solo en lo tocante a tres países hispanohablantes cuando para el resto del español general la perífrasis "*soler* + infinitivo" no se presenta hasta el nivel B1.[18]

3.7 Inclusión de información de carácter metalingüístico

Por último, el *PCIC* ofrece en el nivel B1 unas mínimas observaciones de carácter metalingüístico, sobre la identificación del concepto de 'perífrasis verbal'. Lo

[18] El trabajo de Camus Bergareche (2006) —citando principalmente a Kany (1969)— muestra que la extensión geográfica del uso de "*saber* + infinitivo" con valor aspectual 'habitual' en Hispanoamérica es mayor que aquella a la que circunscribe el fenómeno el *PCIC*: "Se trata de una construcción de uso frecuente en algunas variedades americanas, sobre todo en Argentina, pero también en Ecuador, Perú, Bolivia, Venezuela y Centroamérica y, más raramente, en Colombia, Chile, México o Paraguay" (Camus Bergareche, 2006, p. 234). Desde una perspectiva diacrónica, del latín a los macrodialectos del español, téngase en cuenta también el trabajo de Artigas y Cabré (2017).

llamativo en este caso es que, una vez tomada la decisión de incluir información de esta naturaleza —de reflexión teórica en torno a los conceptos lingüísticos y su caracterización—, solo se haga en una ocasión y no se retome la cuestión en otros niveles de la obra. Subsidiariamente: ¿si se pretende reflexionar sobre el concepto de 'perífrasis verbal', por qué se hace en el nivel B1 y no en otros?; ¿por qué no se abunda en la cuestión en niveles más avanzados, si es que se apuesta por tratar este tipo de contenidos? (sobre este punto en particular, Hernández Ortega, 2025).

4. Reflexiones finales

A modo de conclusión, se cierra este trabajo con algunas reflexiones finales, a fin de proponer algunas ideas que sirvan como posibles mejoras para una eventual actualización del *PCIC* —necesaria en el momento actual del ELE *como disciplina científica*, según se ha mostrado en la propuesta de periodización ofrecida al final de § 1—. Así, en términos generales, de cara a una actualización de la obra, se recomienda:

1. Abandonar el punto de vista estrictamente gramatical de los fenómenos tradicionalmente así considerados y asumir una perspectiva de interfaz, léxico-sintáctica (Hernández Ortega, 2021).
2. Reconsiderar en profundidad si se opta por incluir reflexiones de carácter metalingüístico sobre la caracterización de los conceptos gramaticales (Hernández Ortega, 2025); en caso de que se decidiese continuar incluyendo este tipo de información, hacerlo de manera homogénea, gradual y estandarizada a lo largo de toda la obra.
3. Mostrar sensibilidad y prestar especial atención a la problemática particular generada en los contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas próximas; por ejemplo, resulta absurdo introducir la construcción "*andar* + gerundio" a un lusohablante en el nivel C1, cuando en su lengua, en muchos contextos, la construcción paralela es prácticamente equivalente a "*estar* + gerundio" (Hernández Ortega, 2023: p. 323).
4. Revisar, actualizar y armonizar exhaustivamente la información de carácter dialectal contenida en la obra.

En cuanto al tratamiento particular de las construcciones perifrásticas, se recomienda:

5. Concebir las construcciones perifrásticas como proyecciones de las propiedades léxico-sintácticas de sus auxiliares y continuar tomando el verbo auxiliar como unidad básica de análisis, y no la perífrasis.
6. Efectuar una revisión crítica de la nómina de construcciones consideradas como perifrásticas, a fin de no tratar como auxiliares verbos construidos en uso predicativo y no "olvidarse" en el repertorio de construcciones con comportamiento perifrástico.
7. Disponer una distribución más proporcional y relativamente equilibrada de los esquemas perifrásticos a lo largo de los niveles, bajo una tendencia general de anticipar radicalmente la presentación de los usos auxiliares de verbos con una alta frecuencia de uso.
8. Ofrecer la presentación escalada de los usos de estos verbos frecuentes a lo largo de los niveles, de la misma manera que ya se hace con *ser* y con *estar*; y proporcionar un tratamiento integrado de los diferentes usos de estos verbos altamente polivalentes (por ejemplo, predicativo, auxiliar, pseudocopulativo, etc.).
9. Revisar atentamente e intentar eliminar las inconsistencias en la subclasificación semántica de los verbos auxiliares y de las construcciones perifrásticas a que estos dan lugar.

Bibliografía

Artigas, E. y Cabré, L. (2017). "Saber" no es 'soler' en latín. A propósito del origen de la perífrasis "saber + infinitivo". En M. Garachana Camarero (Ed.), *La gramática en la diacronía: La evolución de las perífrasis verbales modales en español* (pp. 117-146). Iberoamericana-Vervuert.

Camus Bergareche, B. (2006). "Saber" + infinitivo. En L. García Fernández (Dir.), *Diccionario de perífrasis verbales* (pp. 234-235). Gredos.

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.

Coseriu, E. (1996). *El sistema verbal románico*. Siglo Veintiuno Editores.

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe.

Davies, M. y Davies, K. H. (2018). *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. Routledge.

Emonds, J. E. (2022). *The Syntax and Morphology of English Verbs: Patterns that Matter*. De Gruyter Mouton. De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110734379

Fernández Leborans, M. J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 2357-2460). Espasa.

Fernández Leborans, M. J. y Díaz Bautista, M. del C. (1990). Sobre la sintaxis del verbo español "parecer". *Boletín de la Real Academia Española*, *70*(250), 353-420.

Fernández Martín, P. (2019). *Las perífrasis verbales del español: una perspectiva histórica*. Arco Libros.

García Fernández, L. (Dir.) (2006). *Diccionario de perífrasis verbales*. Gredos.

García Santa-Cecilia, Á. (2019). Descripción de niveles de competencia lingüística: "Marco Común Europeo de Referencia", "ACTFL Proficiency Guidelines" y "Plan Curricular del Instituto Cervantes". En F. Jiménez Calderón y A. Rufat Sánchez (Eds.), *Manual de formación para profesores de ELE* (pp. 31-51). SGEL.

Gironzetti, E. y Muñoz-Basols, J. (2022). Research Engagement and Research Culture in Spanish Language Teaching (SLT): Empowering the Profession. *Applied Linguistics, 43*(5), 978-1005. https://doi.org/10.1093/applin/amac016

Gómez Torrego, L. (1988). *Perífrasis verbales: Sintaxis, semántica y estilística*. Arco Libros.

Gómez Torrego, L. (2005). La norma como herramienta para la reflexión gramatical. *Revista de Filología Española*, *85*(1), 61-79.

Gutiérrez Rivilla, R. (2004). Directrices del Consejo de Europa: el "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación" (2002). En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 619-641). Sociedad General Española de Librería.

Hernández Ortega, J. (2021). La enseñanza de las perífrasis verbales en la clase de ELE: Reflexiones desde la perspectiva léxico-sintaxis. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, *15*(31), 55-79. https://doi.org/10.26378/rnlael1531459

Hernández Ortega, J. (2023). *Las perífrasis verbales en el marco de la auxiliaridad. Estudio lingüístico y análisis contrastivo y de errores de producción de alumnos lusohablantes de español* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

Hernández Ortega, J. (2025). Gramática y habla del profesor en la enseñanza del español: Un estudio de caso sobre las perífrasis verbales. *Philologia Hispalensis, 39*(1), 77-99. https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.03

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (Vols. 1-3). Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.

Jiménez Calderón, F. y Rufat, A. (2019). La enseñanza de verbos frecuentes a partir de enfoques léxicos. *Verba Hispánica*, *27*, 131-151. https://doi.org/10.4312/vh.27.1.131-151

Kany, C. E. (1969). *Sintaxis hispanoamericana*. Gredos.

Lacorte, M. y Reyes-Torres, A. (2021). *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Arco Libros.

Martín Peris, E. (Dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL.

Martínez-Atienza, M. (2006). "Soler" + infinitivo. En L. García Fernández (Dir.): *Diccionario de perífrasis verbales* (pp. 243-247). Gredos.

Morimoto, Y. y Pavón Lucero, M. V. (2007). *Los verbos pseudo-copulativos del español*. Arco Libros.

Muñoz-Basols, J., Muñoz-Calvo, M. y Suárez García, J. (2014). Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. *Journal of Spanish Language Teaching*, *1*(1), 1-14. https://doi.org/10.1080/23247797.2014.918402

Muñoz-Basols, J., Rodríguez-Lifante, A. y Cruz-Moya, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, *4*(1), 1-34. https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115

Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis* (Vols. 1-2). Espasa.

Regueiro Rodríguez, M. L. (2017). El sistema verbal como eje de reflexión semántica. En M. C. Ainciburu (Ed.), *La adquisición del sistema verbal del*

español: Datos empíricos del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera (pp. 15-48). Peter Lang.

Rosemeyer, M. (2017). La historia de las perífrasis "deber / deber de + infinitivo": variación, norma y géneros textuales. En M. Garachana Camarero (Ed.), *La gramática en la diacronía: La evolución de las perífrasis verbales modales en español* (pp. 147-195). Iberoamericana-Vervuert.

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Sociedad General Española de Librería.

Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques*. SGEL.

Santiago Guervós, J. de y Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Arco Libros.

Yllera, A. (1980). *Sintaxis histórica del verbo español: Las perífrasis medievales*. Universidad de Zaragoza.

UN ENFOQUE CONTRASTIVO PARA ENSEÑAR Y APRENDER EL MODO SUBJUNTIVO: HACIA UN MAPA DEL MODO MULTILINGÜE (MMM)

Manuel Lagares
University of Nottingham
manuel.lagares@nottingham.ac.uk

Resumen
La enseñanza-aprendizaje del modo subjuntivo se considera uno de los temas más complejos para los estudiantes anglófonos en el aula de ELE. Frente a la perspectiva monolingüe predominante, que utiliza el español o una combinación de español e inglés en la Educación Superior británica, esta propuesta defiende que la integración de otros idiomas conocidos por los estudiantes puede favorecer la adquisición del modo gramatical.

Este trabajo busca explicar el contraste modal indicativo-subjuntivo a través de un enfoque plurilingüe, partiendo de la óptica de la gramática cognitiva y del concepto de (no)declaración (Ruiz Campillo, 2004), con una intención operativa. En particular, se centra en lo que Solá Simón (2022) denomina "Contexto 1", es decir: las oraciones subordinadas sustantivas, concesivas, causales, consecutivas y finales.

El análisis contrasta el uso del modo en cuatro lenguas romances (español, francés, portugués e italiano), y establece paralelismos para facilitar su enseñanza, mejorar la eficiencia en el aula y promover la diversidad lingüística. Asimismo, se presenta el Mapa del Modo Multilingüe (MMM), se proponen estrategias didácticas específicas y se plantean líneas para futuras investigaciones.

Introducción

Cuando las y los docentes de español como lengua extranjera (ELE) abordan el modo subjuntivo en el aula, su objetivo principal suele ser presentar una nueva

forma gramatical que permite expresar con precisión ideas complejas, mejorar habilidades comunicativas y ampliar el repertorio lingüístico del estudiantado en la lengua meta. Sin embargo, la adopción de un enfoque contrastivo, que compara y analiza diferencias y similitudes entre lenguas, permite que esos objetivos trasciendan lo meramente lingüístico e impulsen un aprendizaje plurilingüe y transversal.

Un enfoque contrastivo aporta beneficios significativos. En primer lugar, contribuye a un currículo general de aprendizaje de lenguas, no referido a una lengua específica, en el que los conocimientos, habilidades y capacidades son transversales y transferibles entre idiomas (Piccardo, 2013, pp. 603-604). Asimismo, mejora la comprensión de cómo funcionan las lenguas, lo que puede enriquecer la perspectiva de los aprendientes y mejorar su disposición a aprender otras lenguas (Lasagabaster, 2015, p. 27). También desarrolla herramientas que permiten a los aprendientes comunicarse como ciudadanos plurilingües en un entorno extraordinariamente diverso (Muñoz-Basols, 2019, p. 317), y promueve la construcción de lazos entre personas, países y culturas, contribuyendo al cambio de percepciones polarizadas y enriqueciendo la vida de los individuos (Stavans & Hoffmann, 2015, p. 8).

En el contexto de la Universidad de Nottingham, Reino Unido, donde el alumnado es mayoritariamente británico y aproximadamente un tercio estudia más de una lengua como parte de su grado, la condición multilingüe tanto del estudiantado como del docente ha permitido reflexionar sobre las implicaciones de la educación multilingüe y sus aplicaciones al aula de ELE. Estos aspectos se exploran a continuación.

1. El multilingüismo en Europa y el enfoque plurilingüe

A lo largo de la historia, la mayor parte de la población mundial ha vivido, y vive todavía, en territorios multilingües en los que más de una lengua formaba parte del repertorio cotidiano. Sin embargo, esta percepción se alteró en algunos estados occidentales durante los procesos de construcción nacional y los periodos coloniales, que hicieron que el monolingüismo de las élites blancas se estableciera como norma. Una de las repercusiones de esta perspectiva fue la conceptualización misma del aprendizaje de idiomas: puesto que se entendía que la sociedad era monolingüe, se asumió que las lenguas se utilizarían de manera completamente separada de la primera lengua, y en el extranjero. Por ello, cada lengua se

enseñaría y se aprendería de forma separada, evitando interacciones, contrastes o interferencias entre ellas. Esta idea de las lenguas como sistemas separados ha sido reforzada históricamente por la mayoría de los sistemas educativos occidentales, que suelen concebir las lenguas como algo que se habla en otras naciones-estado específicas y extranjeras (García and Otheguy, 2020).

Europa, a pesar de esta tendencia histórica, sigue siendo un continente fuertemente multilingüe, con una notable diversidad de lenguas oficiales, regionales y minoritarias. Los 744 millones de habitantes del continente hablan al menos 291 lenguas (Ethnologue, 2022), de las que 24 son lenguas oficiales en el parlamento europeo. Este compromiso con la diversidad lingüística se refleja en las políticas de la Unión Europea, que garantizan a sus ciudadanos el derecho a comunicarse con cualquiera de sus instituciones en cualquiera de esas lenguas. También se promueve el aprendizaje de lenguas europeas: en 2021, al menos el 86% del alumnado europeo estudiaba una lengua en la escuela, y más del 60% aprendía al menos dos en la Educación Secundaria (Eurostat, 2023). Sin embargo, existen importantes desigualdades entre países: mientras que en Luxemburgo, Países Bajos y Eslovenia más del 65% de la población domina al menos dos idiomas, en España, Irlanda, Grecia, Reino Unido, Hungría y Portugal esa cifra es inferior al 20% (European Comission, 2012, p.14).

El Reino Unido, en particular, presenta uno de los índices más altos de monolingüismo en Europa: en 2016, el 65% de la población hablaba únicamente inglés, frente al 31% de media continental que solo hablaba un idioma (Eurostat, 2016). La popularidad del inglés como lengua franca en Europa refuerza esta situación, dificultando un cambio en las políticas educativas nacionales (Council of Europe, 2007). En el sistema educativo británico predomina un enfoque eminentemente monolingüe, donde las lenguas *extranjeras*, y en muchos casos las otras lenguas *autóctonas*, como el galés, el irlandés y el gaélico escocés, quedan relegadas a asignaturas secundarias, con un declive acentuado desde la eliminación de las lenguas como materia obligatoria del currículo nacional en 2004 (Barquín Sanmartín, 2022). En el ámbito de la Educación Superior, el enfoque monolingüe también predomina en el Reino Unido: cualquier estudiante que complete un grado en Francés y Alemán, por ejemplo, habrá aprendido esas dos lenguas de modo completamente independiente, sin ningún tipo de interacción entre ellas, ni teórica ni práctica.

El multilingüismo, como campo de estudio, comenzó a desarrollarse a mediados del siglo XX, aunque ha elevado su trascendencia en las últimas décadas. Generalmente, se entiende por multilingüismo la coexistencia de lenguas y culturas en

un mismo territorio: por ejemplo, España es un país multilingüe y Edimburgo, una ciudad multilingüe. Por otro lado, el plurilingüismo es un concepto desarrollado a partir del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER; Council of Europe, 2001; 2020), y se refiere al individuo: las diferentes lenguas y culturas que una persona adquiere se relacionan e interactúan entre sí. Todas las lenguas de un individuo, no importa su grado de dominio, conforman su "competencia plurilingüe", una especie de "conciencia hiperlingüística" (*MCER*, p. 132) o "multicompetencia" (Cook, 2016) que, entre otras cosas, lleva a una mejor percepción de la organización lingüística de distintas lenguas.

Desde la apuesta del *MCER* por el plurilingüismo, son numerosas las voces que proponen reducir las barreras entre los idiomas conocidos por los estudiantes (Cenoz & Gorter, 2013). Este cambio ha impulsado lo que May (2013) denomina "el giro multilingüe de la lingüística aplicada". Así, diversos tipos de enfoques pedagógicos que aprovechan la riqueza lingüística presente en el aula se aplican desde hace años en distintas partes del mundo y en todos los niveles educativos, generalmente desde la perspectiva del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE; Breeze et al., 2014) o directamente para la enseñanza de idiomas. Pese a ello, la enseñanza de lenguas continúa siendo predominantemente compartimentada.

En este contexto, los principios del plurilingüismo ofrecen un valioso marco para integrar, contrastar y relacionar las lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enriqueciéndolo con una perspectiva más holística y conectada.

2. La enseñanza-aprendizaje del contraste modal desde una perspectiva multilingüe

2.1 El modelo cognitivo-operativo y su aplicación en el aula

Entre 2021 y 2024, participé como docente en un proyecto liderado por Elena Solá Simón, profesora de ELE en las universidades de Glasgow y Strathclyde (Reino Unido), como parte de su investigación de doctorado en la Universidad de Leiden (Países Bajos). El proyecto, centrado en la enseñanza-aprendizaje del modo subjuntivo, evaluó la eficacia de un innovador sistema para adquirir el contraste modal en español. Este estudio empírico se desarrolló bajo un enfoque monolingüe, y los resultados obtenidos en el aula mostraron que las teorías aplicadas ofrecían

explicaciones claras y sistemáticas del contraste modal, abordando eficazmente las dificultades más comunes de los estudiantes (Solá Simón & Lagares, en prensa).

Durante el periodo de aplicación se observó que parte del estudiantado —particularmente, aquella que cursaba varias lenguas en la universidad— sufría interferencias con otras lenguas: pero no interferencias lingüísticas, sino pedagógicas. Los estudiantes confundían algunos de los conceptos de este modelo con los introducidos en las clases de otras lenguas. Este descubrimiento motivó las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Podría servir este sistema como base para explicar el contraste modal no solo en español, sino también en otras lenguas?
2. ¿Sería posible validar dicha explicación como recurso didáctico para la enseñanza de las lenguas romances en general?

La elección de las lenguas romances como objeto de estudio proviene no solo de su prevalencia en los planes de estudio de la mayoría de mis estudiantes, sino también de lo que Stein-Smith (2018) denomina "la ventaja romance": dado el alto nivel de intercomprensión y la raíz común de estas lenguas, el aprendizaje de una facilita considerablemente el de otras.

La enseñanza del contraste modal en el aula de ELE ha estado dominada, en las últimas décadas, por un enfoque formalista basado principalmente en criterios sintácticos y semánticos (Solá Simón, 2020). Un ejemplo tradicional de explicación podría ser este:

> El modo indicativo se usa para expresar una verdad, un hecho, una probabilidad o una acción que no depende de una opinión o condición, mientras que el subjuntivo verbaliza deseos, dudas, emociones o acciones que son posibles, inciertas, dudosas o irreales. Tales ideas dependen de una opinión o de una condición (Petrunin, 2018).

Frente a este enfoque, la gramática cognitiva (Langacker, 2008) propuso un cambio de paradigma, al considerar inseparables la forma y el significado. Desde esta perspectiva, la gramática no se puede explicar mediante listas de casos, sino a través del uso del lenguaje (Llopis García, 2011). Ruiz Campillo (2004, 2007a, 2007b, 2008, 2018) desarrolló un enfoque operativo[1] asociado a la gramática

[1] Más detalles en Llopis-García, R., Real Espinosa, J., & Ruiz Campillo, J. P. (2012).

cognitiva, que define como "una gramática de significados básicos y permanentes con los que tomar decisiones gramaticales" (Ruiz Campillo, 2007b). Este enfoque explica el contraste modal mediante un solo concepto: el subjuntivo expresa "no-declaración".

Se entiende por declaración "la manifestación formal y explícita de lo que el sujeto sabe (afirma) o piensa 'supone'", mientras que la no-declaración es "la manifestación formal y explícita de todo lo demás: lo que el sujeto ni afirma ni supone, sino que menciona" (Ruiz Campillo, 2004; 2008).

Por ejemplo, en las frases:

Sé que estás cansada
Está claro que ese no es tu hermano

El hablante **declara** dos hechos: que "estás cansada" y que "ese no es tu hermano".

Sin embargo, en las frases:

Me gusta comer
Quiero que me llames

No se declara que nadie come, ha comido o comerá, ni se afirma que nadie va a llamar a nadie. Solo se **menciona** algo que le gusta al hablante y algo que quiere.

2.2 El Mapa del Modo como herramienta didáctica

Para organizar y visualizar esta teoría, Ruiz Campillo (2007a) diseñó el "Mapa del Modo", que clasifica las matrices modales en tres contextos:[2] intencionales (*quiero que* vengas), (no)veritativas y valorativas (*creo que* vendrá; *me gusta que* vengas) y especificativas (no)identificativas (… *la persona que venga* …). Estas matrices, que frecuentemente son verbos, pero pueden presentar otras formas, son los elementos que introducen el verbo subordinado y determinan la selección modal en función de su significado. Solá Simón (2022) adaptó ese mapa, unificando los dos primeros contextos para "simplificar y separar de forma más evidente los subcontextos declarativos de los no-declarativos" (Solá Simón, 2022, p. 98).

El modelo ha seguido evolucionando, en un proceso de pilotaje y continua mejora. Su versión más reciente (Solá Simón & Lagares, en prensa), que se reproduce parcialmente a continuación, se organiza en dos contextos, cada uno de ellos para responder una pregunta:

[2] Para profundizar en los tres contextos, consúltese Ruiz Campillo (2007a, pp. 311-322).

1. ¿Quieres declarar un hecho?
2. ¿Quieres declarar una entidad?

En este artículo se trabajará exclusivamente con el Contexto 1, por lo que se omitirá toda referencia al segundo. Esta es su representación *cartográfica*:

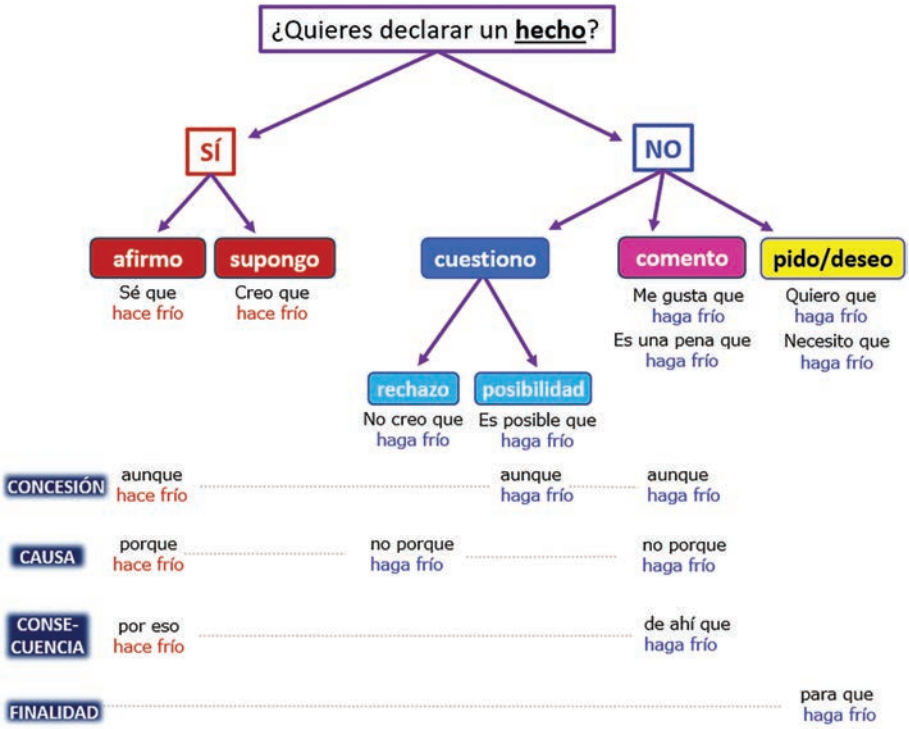


Figura 1: El Contexto 1 del Mapa del Modo

Como se observa en la Figura 1, el Contexto 1 comprende las oraciones subordinadas sustantivas, concesivas, causales, consecutivas y finales. En este marco, se analizan las implicaciones de utilizar el modo indicativo o subjuntivo según cinco actos de habla, diferenciando las matrices que declaran hechos (en indicativo) de las que no (en subjuntivo). Las matrices declarativas pueden realizar dos funciones: **afirmar**, lo que constituye una declaración fuerte, como en "Estoy segura de que hace calor"; o **suponer**, que representa una declaración

débil, equivalente a "Pienso que debes irte". Por otro lado, con las matrices no declarativas el verbo subordinado se conjuga en subjuntivo. En este caso, el hablante puede **cuestionar** un hecho, ya sea rechazándolo como en "No creo que vayamos hoy", o planteando posibilidades, como en "Es probable que llegue tarde". También puede hacer **comentarios** o valoraciones sobre hechos que tal vez sean reales, pero sin declararlos, como en "Le encanta que le hablemos" o "No les parece bien que descanse". Y, por último, el hablante puede expresar **requerimientos** o deseos, como en "Te recomiendo que lo leas entero" o "Espero que me llames".

2.3 Una propuesta multilingüe para el Contexto 1

Esta sección examina si es posible emplear una única explicación para describir el contraste modal en varias lenguas romances y sistematizarla para su enseñanza-aprendizaje. Para ello, se analizan matrices de los cinco subcontextos del Contexto 1 del Mapa del Modo del español en francés, portugués e italiano, aplicándolos a la oración "El perro tiene hambre". Repetir una y otra vez la misma proposición posibilitará que el contraste modal se destaque más fácilmente, a la vez que permitirá reconocer con mayor facilidad la elección de modo en las cuatro lenguas sin necesidad de entenderlas plenamente.

	ESPAÑOL	**FRANÇAIS**	**PORTUGUÊS**	**ITALIANO**
IND.	…el perro tiene hambre	… le chien a faim	... o cão tem fome	... il cane ha fame
SUBJ.	…el perro tenga hambre	…. le chien ait faim	.... o cão tenha fome	... il cane abbia fame

Tabla 1: *Clave para entender cada proposición en los cuatro idiomas*

El primer acto de habla (véase la Figura 1) es "afirmar". En español, todas las declaraciones fuertes se enuncian en indicativo, y lo mismo ocurre en francés y en portugués. En italiano, aunque el indicativo es predominante, algunas matrices como "*È ovvio che*" permiten la formulación tanto en indicativo como en subjuntivo "*È ovvio che il cane ha/abbia fame*" (esto se indica en la tabla con un asterisco). Ejemplos en las cuatro lenguas:

1. AFIRMO			
Es obvio que **el perro tiene hambre**	Il est évident que **le chien a faim**	É óbvio que **o cão tem fome**	È ovvio che **il cane ha*** **fame**
He dicho que **el perro tiene hambre**	J'ai dit que **le chien a faim**	Eu disse que **o cão tem fome**	Ho detto che **il cane ha fame**
No cabe duda de que **el perro tiene hambre**	Il n'y a pas de doute que **le chien a faim**	Não há dúvida que **o cão tem fome**	Non c'è dubbio che **il cane ha fame**
ESPAÑOL	**FRANÇAIS**	**PORTUGUÊS**	**ITALIANO**

Tabla 2: *Subcontexto "afirmar" del Mapa del Modo*

Las declaraciones débiles se formulan en indicativo en español y francés. En portugués, la elección depende del grado de certeza: "*Parece-me que*" usa indicativo, mientras que "*Suspeito que*" requiere subjuntivo. En italiano, toda declaración débil emplea subjuntivo. Ejemplos:

2. SUPONGO			
Creo que **el perro tiene hambre**	Je pense que **le chien a faim**	Acredito que **o cão tem fome**	Credo che **il cane abbia fame**
Me parece que **el perro tiene hambre**	Il me semble que **le chien a faim**	Parece-me que **o cão tem fome**	Mi pare che **il cane abbia fame**
Sospecho que **el perro tiene hambre**	Je soupçonne que **le chien a faim**	Suspeito que **o cão tenha fome**	Sospetto che **il cane abbia fame**
ESPAÑOL	**FRANÇAIS**	**PORTUGUÊS**	**ITALIANO**

Tabla 3: *Subcontexto "suponer" del Mapa del Modo*

El tercer acto de habla es "cuestionar", dentro del cual se distinguen dos subtipos: "rechazar" y "plantear posibilidades". Cuando se cuestiona un hecho, este no se declara, y se emplea subjuntivo en las cuatro lenguas. En el subtipo "cuestiono-rechazo" existen variaciones posibles, como la matriz en francés "*Je ne pense pas que*", que permite el uso del indicativo cuando el hablante quiere expresar mayor certeza: "*Je ne pense pas que le chien ait/a faim*". En cambio, no hay excepciones en el subtipo "cuestiono-posibilidad" y el uso del subjuntivo se mantiene constante en las cuatro lenguas:

3. CUESTIONO - RECHAZO			
No es obvio que **el perro tenga hambre**	Il n'est pas évident que **le chien ait faim**	Não é óbvio que **o cão tenha fome**	Non è ovvio che **il cane abbia fame**
No me parece que **el perro tenga hambre**	Il ne me semble pas que **le chien ait faim**	Não me parece que **o cão tenha fome**	Non mi pare che **il cane abbia fame**
No creo que **el perro tenga hambre**	Je ne pense pas que **le chien ait* faim**	Não acredito que **o cão tenha fome**	Non credo che **il cane abbia fame**
ESPAÑOL	**FRANÇAIS**	**PORTUGUÊS**	**ITALIANO**

Tabla 4: *Subcontexto "cuestionar - rechazar" del Mapa del Modo*

3. CUESTIONO - POSIBILIDAD			
Es posible que **el perro tenga hambre**	Il est possible que **le chien ait faim**	É possível que **o cão tenha fome**	È possibile che **il cane abbia fame**
Es probable que **el perro tenga hambre**	Il est probable que **le chien ait faim**	É provável que **o cão tenha fome**	È probabile che **il cane abbia fame**
Puede ser que **el perro tenga hambre**	Il se peut que **le chien ait faim**	Pode ser que **o cão tenha fome**	Può essere che **il cane abbia fame**
ESPAÑOL	**FRANÇAIS**	**PORTUGUÊS**	**ITALIANO**

Tabla 5: *Subcontexto "cuestionar - posibilidad" del Mapa del Modo*

El cuarto acto de habla del Contexto 1 se refiere a hechos que son información compartida por los interlocutores, por lo que no es necesario declararlos y solo se hace una valoración. El uso del subjuntivo es consistente en las cuatro lenguas:

4. VALORO / COMENTO			
No me gusta que **el perro tenga hambre**	Je n'aime pas que **le chien ait faim**	Não gosto que **o cão tenha fome**	Non mi piace che **il cane abbia fame**
Es una pena que **el perro tenga hambre**	C'est dommage que **le chien ait faim**	É uma pena que **o cão tenha fome**	È un peccato che **il cane abbia fame**
Me molesta que **el perro tenga hambre**	Cela m'ennuie que **le chien ait faim**	Incomoda-me que **o cão tenha fome**	Mi da fastidio che **il cane abbia fame**
ESPAÑOL	**FRANÇAIS**	**PORTUGUÊS**	**ITALIANO**

TABLA 6: *Subcontexto "valorar" del Mapa del Modo*

Por último, la expresión de requerimientos y deseos implica la mención de hechos que no se declaran, por lo que, tanto en español, como en francés, portugués e italiano, se formulan en subjuntivo. La Tabla 7 proporciona varios ejemplos:

5. PIDO / DESEO			
No quiero que el perro tenga hambre	Je ne veux pas que **le chien ait faim**	Não quero que **o cão tenha fome**	Non voglio che **il cane abbia fame**
¿Es necesario que el perro tenga hambre?	Est-il nécessaire que **le chien ait faim** ?	É necessário que **o cão tenha fome**?	È neccessario che **il cane abbia fame**?
¿Prefieres que el perro tenga hambre?	Préfères-tu que **le chien ait faim** ?	Preferes que **o cão tenha fome**?	Preferisci che **il cane abbia fame**?
ESPAÑOL	**FRANÇAIS**	**PORTUGUÊS**	**ITALIANO**

Tabla 7: *Subcontexto "pedir" del Mapa del Modo*

El resto del Contexto 1 alude a lo que tradicionalmente se llama "oraciones adverbiales". La oración concesiva permite, en español, afirmar (declaro el hecho e indico que representa una dificultad para el cumplimiento de lo anunciado en la matriz), comentar (valoro un hecho que está pasando, indicando que no representa un obstáculo para la matriz) y cuestionar (el hecho es solo una posibilidad). En las otras tres lenguas, las opciones son más limitadas:

6. CONCESIÓN				
AFIRMO	El perro quiere salir **aunque tiene hambre**	Le chien veut sortir **même s'il a faim**	-	Il cane vuole uscire **anche se ha fame**
COMENTO	El perro quiere salir **aunque tenga hambre**	Le chien veut sortir **bien qu'il ait faim**	O cão quer sair **mesmo que tenha fome**	-
CUESTIONO	El perro quiere salir **aunque tenga hambre**	-	-	Il cane vuole uscire **sebbene abbia fame**
	ESPAÑOL	**FRANÇAIS**	**PORTUGUÊS**	**ITALIANO**

Tabla 8: *La oración concesiva en el Mapa del Modo*

La expresión de la causa, en las cuatro lenguas, se formula generalmente en indicativo, pues una causa se suele declarar. Sin embargo, en español, portugués e italiano, la causa puede a veces no declararse en valoraciones (nunca en francés).

7. CAUSA				
AFIRMO	El perro está aquí **porque tiene hambre**	Le chien est ici **parce qu'il a faim**	O cão está aqui **porque tem fome**	Il cane non ha mangiato, **quindi ha fame**
RECHAZO	El perro está aquí no **porque tenga hambre**, sino porque quiere salir	Le chien est ici non pas **parce qu'il a faim**, mais parce qu'il veut sortir	O cão está aqui não **porque tenha fome**, mas porque quer sair	Il cane è qui non **perché abbia fame**, ma perché vuole uscire
COMENTO	No **porque el perro esté aquí** tiene hambre	Ce n'est pas **parce que le chien est ici** qu'il a faim	Não é **porque o cão está*** **aqui** que ele tem fome	Non è **perché il cane è qui** che ha fame.
	ESPAÑOL	**FRANÇAIS**	**PORTUGUÊS**	**ITALIANO**

Tabla 9: *La oración causal en el Mapa del Modo*

La consecuencia también se expresa en indicativo en los cuatro idiomas, salvo "de ahí que" en español.[3]

8. CONSECUENCIA				
AFIRMO	El perro no ha comido, **por eso tiene hambre**	Le chien n'a pas mangé, **donc il a faim**	O cão não comeu, **então tem fome**	Il cane non ha mangiato, **quindi ha fame**
COMENTO	El perro no ha comido, **de ahí que tenga hambre**	-	-	-
	ESPAÑOL	**FRANÇAIS**	**PORTUGUÊS**	**ITALIANO**

Tabla 10: *La oración consecutiva en el Mapa del Modo*

Por último, la finalidad constituye la expresión de un requerimiento, por lo que nunca se declara. Las cuatro lenguas siguen un patrón similar, aunque el portugués ofrece una opción suplementaria: el infinitivo personal, que añade

[3] La explicación razonada se ofrece en Ruiz Campillo, J. P. (2019).

terminaciones al infinitivo. Ejemplos son: "para eu comer" (para que yo coma), "para tu comeres" (para que tú comas), "para nós comermos" (para que nosotros comamos) o "para eles/as comerem" (para que ellos/ellas coman).

	9. FINALIDAD			
PIDO / DESEO	El perro está aquí **para comer**	Le chien est ici **pour manger**	O cão está aquí **para comer**	Il cane è qui **per mangiare**
	Estoy aquí **para que el perro coma**	Je suis ici **pour que le chien mange**	Estou aqui **para que o cão coma** Estou aqui **para o cão comer**	Sono qui **perché il cane mangi**
	ESPAÑOL	**FRANÇAIS**	**PORTUGUÊS**	**ITALIANO**

Tabla 11: *La oración final en el Mapa del Modo*

2.4 Metodología y limitaciones del estudio contrastivo

Para la realización de este estudio, se elaboró una tabla de matrices modales en presente, pasado y futuro, partiendo de los usos del español. Se incluyeron todos los casos descritos en este artículo y algunos adicionales, hasta completar un total de cuarenta ítems. A esta tabla inicial se añadieron columnas en blanco correspondientes a cada lengua objeto de contraste.

En una primera fase, se completó una columna en inglés con la traducción de todas las frases, con el objetivo de ofrecer una orientación a los colaboradores para interpretar ciertos matices de lo expresado en español. Se eligió dicha lengua por ser de dominio común entre todos los implicados. Esta traducción se efectuó con ayuda de dos traductoras experimentadas. Luego, esta tabla se envió a uno o dos docentes especialistas en la enseñanza de cada uno de los idiomas presentados, quienes completaron la columna correspondiente a su respectiva lengua.

Una vez efectuada esta tarea, el autor del presente estudio y los docentes colaboradores se reunieron en múltiples ocasiones, tanto presencial como virtualmente, para aclarar las dudas que surgieron durante el proceso de traducción y adaptación. Finalmente, las tablas resultantes fueron revisadas por usuarios competentes en cada uno de los idiomas para verificar que los usos presentados en este estudio fueran realmente operativos. Este enfoque permitió contrastar la

información y enriquecerla con matices, al explorar los límites de cada construcción modal. Los ejemplos presentados en el análisis son gramaticalmente correctos y, con frecuencia, representan la única opción aceptable o la más habitual en cada caso.

No obstante, esto no excluye la posibilidad de que existan otras opciones en determinados contextos. En primer lugar, por variación dialectal: aunque las opciones aquí planteadas son aplicables a un alto porcentaje de hablantes, existen diferencias regionales, como una menor consistencia del uso del subjuntivo en ciertas áreas. Asimismo, en algunas lenguas el registro empleado pude influir en los usos descritos. Por último, todas las lenguas ofrecen alternativas ocasionales, ya sea por *juegos lingüísticos* o por matices menos frecuentes.

Finalmente, cabe señalar que todos los ejemplos analizados se refieren al presente. Esta es una elección deliberada, ya que el contraste modal referido al pasado ha seguido evoluciones divergentes en las cuatro lenguas romances estudiadas, lo cual se alejaba del objetivo de este estudio.

2.5 Hacia un Mapa del Modo Multilingüe (MMM)

El análisis realizado demuestra que el concepto de declaración es aplicable de manera sistemática no solo al español, sino también al francés, al portugués y al italiano. Aunque se observan algunas variaciones, las similitudes estructurales predominan, lo que sugiere la viabilidad de una propuesta multilingüe para la enseñanza del contraste modal.

Esta teoría, inicialmente concebida para el español, permite explicar de manera lógica todos los casos que la gramática pedagógica tradicional consideraba "excepciones". Sin embargo, no siempre ocurre lo mismo con las otras lenguas estudiadas, donde esta teoría aún no ha tenido suficiente recorrido y algunas diferencias notables pueden generar confusión o dificultar su aplicabilidad.

Por esta razón, resulta necesario un esquema que ayude a visualizar las líneas generales del Contexto 1 en los cuatro idiomas: una suerte de Mapa del Modo Multilingüe (MMM). A continuación, se presenta una primera propuesta de este mapa:

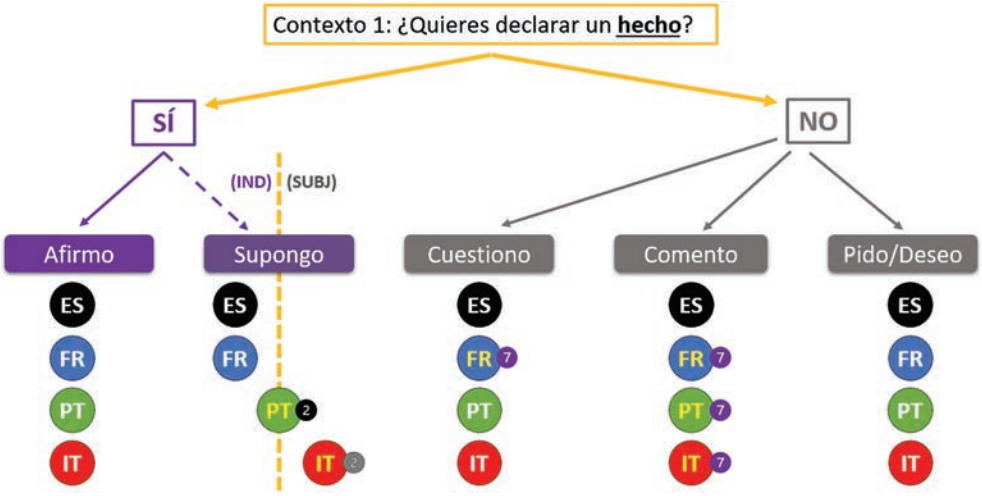


Figura 2: El Contexto 1 de un Mapa del Modo Multilingüe (MMM)

El MMM es una evolución del modelo propuesto por Solá Simón & Lagares (véase la Figura 1), a su vez basado en el trabajo de Solá Simón (2022) y este en el de Ruiz Campillo (2007a). Centrado en los cinco actos de habla y su relación con la intención declarativa o no declarativa, este mapa organiza las estrategias modales de las lenguas estudiadas según la respuesta a la pregunta inicial: "¿quieres declarar un hecho?".

El esquema distingue dos posibles respuestas, afirmativa y negativa, cada una asociada a una selección modal. La línea vertical discontinua establece la frontera entre el uso de cada modo: todo lo que quede a su izquierda se formula en indicativo (en color morado), y a la derecha en subjuntivo (en color gris), aunque hay matices.

El mapa muestra que el sujeto **afirma** en indicativo en los cuatro idiomas, y que también **supone** siempre en indicativo en español y en francés. Sin embargo, en portugués según el grado de certeza se supone en un modo u otro, lo cual viene indicado por ese círculo de color negro (que indica la posibilidad de usar indicativo o subjuntivo) y el número 2 (en referencia al acto de habla 2, mostrado en la Tabla 3); en italiano, por el contrario, toda suposición se formula exclusivamente en subjuntivo, como avisa el círculo gris (que indica el uso exclusivo del subjuntivo). Por otro lado, el sujeto **cuestiona** siempre en subjuntivo en español, portugués e italiano; también en francés, excepto cuando se niega una causa (indicado con ese círculo

morado con un 7, en referencia a ese acto de habla en la Tabla 9, y el color que distingue al indicativo). Los **comentarios** y **valoraciones**, generalmente expresados en subjuntivo en las cuatro lenguas, tienen una excepción en las oraciones causales en francés, portugués e italiano, que lo hacen en indicativo. Por último, los cuatro idiomas utilizan solo el subjuntivo a la hora de expresar **requerimientos** y **deseos**.

3. Aplicaciones en el aula de ELE

El auge de las perspectivas multilingües en la enseñanza de idiomas, particularmente en algunos países de Europa continental, no siempre se traduce en que el profesorado tenga claro cómo aplicar estos enfoques en la enseñanza de un solo idioma. Aunque el *MCER* y otros documentos de referencia destacan la importancia de integrar el plurilingüismo, no aportan directrices detalladas al respecto. El *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Language and Cultures* (*FREPA*; Council of Europe, 2010) identifica cuatro metodologías principales: el enfoque intercultural (Porto, Houghton & Byram, 2018), el despertar a las lenguas (Candelier, 2005; Lory & Armand, 2016), la intercomprensión de lenguas relacionadas (Doyé, 2005) y los enfoques didácticos integrados a diferentes lenguas (Cavalli, 2007).

Aunque las dos ediciones del *MCER* ofrecen algunos ejemplos de tareas concretas para llevar al aula (2001, pp. 4-5; 2020, pp. 30-31), su aplicación suele depender de la creatividad y el criterio de cada docente. Una estrategia inicial para integrar estos enfoques puede ser incluir referencias multilingües en las explicaciones gramaticales para anclar conocimientos o para mostrar patrones comunes entre lenguas. Por ejemplo, la enseñanza del contraste modal en el aula de ELE podría enriquecerse con actividades como:

- Comparación de reglas gramaticales: creación de esquemas y tablas comparando usos en varias lenguas.
- Análisis de textos multilingües: identificación de verbos en subjuntivo, con deliberación sobre su uso.
- Creación de frases a partir de usos específicos, p. ej. “formular un deseo” o “expresar finalidad”.
- Ejercicios de traducción contrastiva.
- Traducción de textos y materiales audiovisuales preexistentes o creados por el alumnado: diálogos, poemas, relatos cortos, canciones, fragmentos de películas, etc., a otros idiomas, con énfasis en el uso del subjuntivo.

- Ejercicios de doblaje o subtitulado de películas.
- Recreación de situaciones orales para usar el subjuntivo en conversaciones.
- Debates en los que tengan que usar el subjuntivo. Los estudiantes se expresan en distintos idiomas.

Entre los avances más recientes para establecer un marco metodológico aplicable por docentes, destacan el modelo de secuenciación de prácticas multilingües de Muñoz-Basols (2024, p. 35) y su inventario de tareas dirigidas a fortalecer destrezas concretas (pp. 36, 37). Tal vez este pueda ser el inicio del camino hacia la institucionalización de una didáctica plurilingüe.

4. Conclusiones y futuras líneas de investigación

El análisis contrastivo presentado en este artículo demuestra que los subcontextos del Contexto 1 del Mapa del Modo del español son aplicables de manera sistemática a otras lenguas romances a pesar de algunas variaciones, como ocurre con las oraciones concesivas y causales. Estas similitudes confirman la viabilidad de una propuesta multilingüe para la enseñanza-aprendizaje del contraste modal, que se puede llevar al aula utilizando las técnicas sugeridas en la sección 3 y el apoyo visual del MMM.

Los enfoques multilingües aportan al aula de lenguas modernas valores que trascienden lo puramente lingüístico, vinculándose con la formación integral del ciudadano y la reflexión intercultural. Sin embargo, es esencial no limitar estos enfoques a lo teórico, ya que su desconexión con la práctica diaria del aula terminaría por condenarlos al olvido.

Desde un punto de vista pedagógico, un enfoque multilingüe refuerza la comprensión del funcionamiento de las lenguas y robustece las capacidades comunicativas del alumnado. Para el profesorado, representa una oportunidad para ampliar su repertorio y sensibilizarse sobre el repertorio del alumnado, aunque ello requiere formación específica que debería integrarse en los programas de formación docente.

Ante la actual falta de materiales adecuados que permitan este tipo de instrucción en clase, es prioritario iniciar un proceso de construcción de recursos pedagógicos y de estrategias metodológicas. Esto debería abordarse, a la vez, desde un currículo general de lenguas y desde la especificidad de cada lengua. Por ello, la colaboración entre el profesorado de distintas lenguas se antoja fundamental, pues facilita el uso de estrategias comunes para llevar al aula un mismo concepto

en múltiples lenguas, maximizando las ventajas pedagógicas y optimizando esfuerzos. Este enfoque, además, daría mayor coherencia a programas universitarios como los grados en "Lenguas Modernas".

Para avanzar en las propuestas aquí planteadas, los siguientes pasos pueden incluir: completar el Mapa del Modo Multilingüe, incorporando el Contexto 2; diseñar materiales didácticos específicos para trabajar estas cuestiones en el aula; y continuar dando pasos hacia la institucionalización de una didáctica plurilingüe que facilite su integración en los sistemas educativos.

En definitiva, avanzar hacia una didáctica plurilingüe no solo responde a una necesidad pedagógica, sino que abre nuevas vías para una enseñanza más integrada y acorde con la realidad lingüística del mundo actual.

Bibliografía

Barquín Sanmartín, L. (2022). El aprendizaje del modo y el aspecto en español como segunda o tercera lengua en el Reino Unido. En C. Soler Montes, R. Díaz-Bravo & V. Colomer i Domínguez (Eds.), *Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: Aportes desde el contexto universitario británico* (pp. 73-87). Research-publishing.net.

Breeze, R., Llamas Saíz, C., Martínez Pasamar, C., & Tabernero Sala, C. (2014). *Integration of theory and practice in CLIL*. Brill.

Candelier, M. (2005). Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français. Conferencia presentada en la Federación Internacional de Profesores de Francés (FIPF), Sèvres, Francia.

Cavalli, M. (2007). *Education bilingue et plurilinguisme des langues – Le cas du Val d'Aoste*. Crédif-Didier.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2013). Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages. *TESOL Quarterly*, *47*(3), 591–599. https://doi.org/10.1002/tesq.121

Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. En V. Cook & L. Wei (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (pp. 1–25). Cambridge University Press.

Council of Europe. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

Council of Europe. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*.

Council of Europe. (2010). *CARAP-FREPA: A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*.

Council of Europe. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*.

Doyé, P. (2005). *L'Intercompréhension. Étude de référence [Intercomprehension. Reference study]*. Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.

Ethnologue. (2022). *Languages of the world*. https://www.ethnologue.com/insights/how-many-languages/

European Commission. (2012). *Europeans and their languages: Eurobarometer 386*.

Eurostat. (2016). *Number of foreign languages known (self-reported) by sex [edat_aes_l21]*. https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do

Eurostat. (2023). *Foreign language learning increases among EU students*. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/edn-20230926-1

García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *23*(1), 17–35. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932

Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press.

Lasagabaster, D. (2015). Different educational approaches to bi- or multilingualism and their effect on language attitudes. En M. Juan Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based learning in multilingual educational environments* (pp. 13-18). Springer.

Llopis García, R. (2011). La gramática cognitiva: Nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Verba Hispanica*, *19*(1), 117-132.

Lory, M. P., & Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Revue de Didactique des Langues*, *2*, 45-62.

May, S. (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Taylor & Francis Group.

Muñoz-Basols, J. (2019). Going beyond the comfort zone: Multilingualism, translation and mediation to foster plurilingual competence. *Language, Culture and Curriculum*, *32*(3), 299-321. https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1661687

Muñoz-Basols, J. (2024). Multilingüismo y enseñanza de lenguas en Europa: Del perfil multilingüe a la competencia plurilingüe. En S. Bailini, M. V. Calvi & E. Liverani (Eds.), *El español como lengua de mediación en contextos educativos y profesionales* (pp. 26-42). Instituto Cervantes.

Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, *47*(3), 600–614. https://doi.org/10.1002/tesq.110

Porto, M., Houghton, S. A., & Byram, M. (2018). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, *22*(5), 484–498. https://doi.org/10.1177/1362168817718580

Ruiz Campillo, J. P. (2004). El subjuntivo es lógico: Una actividad de concienciación. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, *1*, 11-19.

Ruiz Campillo, J. P. (2007a). El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español. En *Actas del programa de formación para profesorado de ELE* (pp. 284-327). Instituto Cervantes de Múnich.

Ruiz Campillo, J. P. (2007b). Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: Gramática cognitiva y ELE. *MarcoELE*, *5*.

Ruiz Campillo, J. P. (2008). El valor central del subjuntivo: ¿Informatividad o declaratividad? *MarcoELE*, *7*, 1-44.

Ruiz Campillo, J. P. (2018). Seis reglas para una gramática operativa: Un antídoto contra el caos. En F. Herrera & N. Sans (Eds.), *Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 27-53). Difusión.

Solá Simón, E. (2020). Una aplicación empírica de la gramática cognitiva-operativa a la enseñanza del contraste modal en español (como lengua extranjera). *MarcoELE*, *31*, 70-90.

Solá Simón, E. (2022). La (no) declaración: Una aplicación didáctica del contraste modal para la clase de ELE. En C. Soler Montes, R. Díaz-Bravo & V. Colomer i Domínguez (Eds.), *Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: Aportes desde el contexto universitario británico* (pp. 89-106). Research-publishing.net.

Solá Simón, E., & Lagares, M. (en prensa). [Referencia pendiente de publicación].

Stavans, A., & Hoffman, C. (2015). *Multilingualism*. Cambridge University Press.

Stein-Smith, K. (2018). The Romance advantage: The significance of the Romance languages as a pathway to multilingualism. *Theory and Practice in Language Studies*, *8*(10), 1253-1260.

CÓMO ENSEÑAR UNIDADES IDIOMÁTICAS EN ESPAÑOL LE/L2 DESDE EL PRINCIPIO

Marta Saracho-Arnáiz
Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico do Porto
martasaracho@ese.ipp.pt

Resumen
Este artículo presenta una propuesta de fraseodidáctica (González Rey, 2007; 2012) con actividades destinadas a desarrollar la competencia idiomática en la clase de ELE/L2 de nivel A1 para, por una parte, facilitar a los docentes la enseñanza de unidades fraseológicas idiomáticas (UFI), y por otro, ofrecer a los estudiantes tareas atractivas y rentables. Estructuras como *echar una mano* o *tomar el pelo* podrían formar parte, juntamente con otro tipo de unidades, del estudio del nivel de principiantes. Por ello, la perspectiva de la propuesta es introducir UFI no opacas, como las locuciones somáticas (Mellado Blanco, 2004), en el nivel inicial de enseñanza de ELE/L2. Así, a partir de seis locuciones somáticas (unidades que contienen una palabra de una parte del cuerpo humano), seleccionadas esencialmente por su transparencia (Saracho-Arnáiz, 2020) y por tener un correlato en la lengua materna de los aprendientes, se ha diseñado un conjunto de actividades para su enseñanza-aprendizaje en una clase de ELE/L2 de la enseñanza superior con alumnos portugueses. Se toman en consideración algunos principios didácticos, como la construcción dinámica del aprendizaje (Aitchison, 1987), el aprendizaje significativo de Vitotsky (1933), el pensamiento visual (Saracho Arnáiz, 2020; Fernández-Fontecha, 2020) y la implicación de los aprendientes en las tareas y su motivación. Pero también, algunas de las características de estas unidades, como el funcionamiento de su significado literal y metafórico (Mellado Blanco, 2004), su carácter plurilexical, el nivel de lengua en el que hacen su aparición, la riqueza de connotaciones que presentan y la posibilidad de que

exista un equivalente en la lengua materna de los aprendientes (Baran à Nkoum, 2014). Se introduce el uso de los mapas conceptuales realizados manualmente por los alumnos (Saracho-Arnáiz, 2020) para partir de sus conocimientos previos y de los significados de estas estructuras. Asimismo, se propicia el uso adecuado de las UFI en un contexto dado. Por otra parte, las actividades se elaboran y se secuencian en función de los momentos de aprendizaje. Asimismo, a lo largo de cada actividad se observa el comportamiento de los estudiantes en cuanto a la motivación y a la dificultad de realización de las tareas (Leal Riol, 2011). Finalmente, se midieron los resultados a medio plazo a través de un cuestionario y de una evaluación escrita al final del semestre. Los datos obtenidos son alentadores e indican que esta propuesta de actividades para enseñanza-aprendizaje de UFI en ELE/L2 de nivel de iniciación (A1) podrá servir de orientación para que los docentes de ELE/L2 puedan enseñarlas en sus clases.

Introducción

En la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2, en particular en los niveles iniciales (A1 y A2), brillan por su ausencia contenidos fraseológicos idiomáticos, es decir, no constan UFI, especialmente en los niveles iniciales. La cuestión de en qué momento o en qué nivel de aprendizaje de una lengua extranjera (LE) se deben introducir las unidades idiomáticas no es consensual, ya que algunos autores proponen que su enseñanza se inicie en los niveles intermedios (B1 o B2), como Ruiz Gurillo (1997) o documentos orientadores como el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL, 2002). En este caso, se aduce que los aprendientes deben tener un mejor conocimiento de la lengua meta para encarar las dificultades que entraña la comprensión y memorización de este tipo de estructuras. Sin embargo, nuestra perspectiva es diferente. Entendemos que es beneficioso que los iniciantes de una LE como el español se familiaricen con las unidades idiomáticas (Baran à Nkoum, 2014), y lo hagan juntamente con la adquisición del léxico desde el principio del estudio de la lengua (Navarro, 2004; Rodríguez y Bernardo Vila, 2011; Aguilar Ruiz, 2013; Valero Fernández, 2021). Por un lado, el fenómeno de la idiomaticidad no es algo nuevo para los estudiantes. En sus lenguas maternas, los alumnos utilizan metáforas y metonimias de manera semejante. Incluso cuando el significado es excesivamente hermético, um aprendiente detecta que existe un caso de idiomaticidad, aun cuando no lo consiga descifrar. Además, en el contexto de lenguas próximas, como es el caso

del portugués europeo, algunas de esas unidades son parecidas o muy similares, lo que hace que la comprensión lectora y auditiva sea más rápida y competente (Minervini, 2019). Otro argumento a favor es la precisión expresiva que aportan estas unidades, lo que hace que el aprendiente adquiera un grado elevado de expresividad en la LE, es decir, se aproxime al uso lingüístico de los nativos (Mogorrón Huerta, 2002). El aspecto expresivo de estas unidades es, además, uno de los aspectos que más motiva a los estudiantes a su aprendizaje (Leal Riol, 2011).

Así pues, nuestra propuesta se dirige a dos clases de treinta estudiantes de la enseñanza superior politécnica portuguesa[1] de español LE/L2 A1 del curso lectivo 2021-22 con jóvenes entre los 18-20 años. Nuestro propósito es aplicar una metodología fraseodidáctica que les proporcione el contacto con UFI para su aprendizaje y, como consecuencia, que refuerce su competencia fraseológica y lingüística. Las unidades seleccionadas fueron seis locuciones somáticas y para ello se realizaron siete actividades de enseñanza-aprendizaje, organizadas y dirigidas primero a la comprensión del significado, a entender el contexto de uso y a su producción. Por medio del trabajo colaborativo y del *visual thinking* los estudiantes elaboraron mapas conceptuales que les permitieron poner en relación conceptos con palabras, ideas y frases. Finalmente, practicaron la producción escrita realizando un guion, y la oralidad, por medio de la creación de un vídeo.

1. Marco teórico

1.1 Enfoque comunicativo de la propuesta y perspectiva fraseológica

El enfoque comunicativo de la lengua privilegia la lengua como instrumento de comunicación, por lo que el objetivo será que los estudiantes consigan alcanzar de manera satisfactoria una tarea comunicativa final compleja que incluya algunas de las unidades idiomáticas seleccionadas. Por otro lado, nos interesan las aportaciones de la lingüística cognitiva, ya que esta se enfoca en los significados y en las relaciones que se establecen entre la lengua y la realidad.

Desde la teoría fraseológica, seguimos a Corpas Pastor (1996) en cuanto a la taxonomía de las UFS, y distinguimos la clase de las locuciones, unidades elegidas para este nivel. Asimismo, nos interesan las unidades que sean idiomáticas total o parcialmente y que se distingan por contener semas connotativos expresivos

[1] Grado de Línguas e Culturas Estrangeiras de la Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto.

(Mellado Blanco, 2004). De este modo, los somatismos (*echar una mano, no dar pie con bolo, perder la cabeza*) son unidades normalmente semiidiomáticas, cuyo significado viene dado frecuentemente por una metáfora y/o una metonimia conceptual (Ureña Tormo, 2019), lo que los hace particularmente expresivos (Penadés Martínez, 2008). Además, como refiere Mellado Blanco (2004), los somatismos contienen un sustantivo de parte de cuerpo humano o animal que genera semas figurados y esto ocurre en todas las lenguas conocidas. Este aspecto, como mencionábamos anteriormente, hace que su enseñanza-aprendizaje no sea tan complejo, pues los alumnos establecen relaciones con las unidades somáticas de su idioma materno.

1.2 El aprendizaje significativo y la construcción del significado

Las actividades de la propuesta son significativas (Ausubel, 1963), es decir, que son coherentes con los conocimientos y vivencias de los estudiantes de mido que estos mantengan su interés. Además, seguimos los principios constructivistas (Vygotsky, 1933), puesto que se da una relevancia especial al aprendizaje en grupo y a la elaboración de tareas colaborativas. En cuanto a la elaboración de mapas conceptuales, nos basamos en Novak (1998; 2000), también en la línea constructivista, los cuales propician la relación y ordenación de los conocimentos. Así mismo, se toma en consideración otros trabajos en lo que se introdujeron mapas conceptuales para la enseñanza-aprendizaje de UF con estudiantes (Saracho-Arnáiz, 2020) y su uso en otras áreas de la enseñanza (Soto Carrión et alii, 2014). Otro factor importante en la creación de los mapas, sobre todo, si se elaboran manualmente, es la creatividad. La actividad de dibujar un concepto o de relacionar una palabra al dibujo, hace que la experiencia de aprendizaje sea más intensa y quede registrada en el cerebro. En la línea del llamado pensamiento visual o *visual thinking* (Fernández-Fontecha et alii, 2020), la utilización del dibujo, además de ser beneficioso para todos los estudiantes, es una manera de dar atención a estudiantes con un tipo de inteligencia que se expresa mejor por medio del dibujo.

2. Metodología

La experiencia práctica se aplicó a dos clases de español A1 de la enseñanza superior pública portuguesa de treinta estudiantes, aunque los resultados obtenidos son de 42 estudiantes en total. Se realizó entre octubre de 2021 y enero de 2022

en tres sesiones de 2 horas cada una. La tarea final, elaboración de un vídeo, la realizaron los estudiantes fuera de la clase. Se diseñaron siete actividades secuenciadas que incluyeron comprensión lectora, memorización y producción escrita y oral. Los resultados se recogieron en un formulario digital (GoogleForm) y en una evaluación escrita que formó parte de la evaluación final del curso.

2.1 Selección de locuciones somáticas

Se seleccionaron seis locuciones somáticas recogidas en el Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual (DFDEA) y en el Diccionario de la Lengua Española DLE (ver Tabla 1).

LOCUCIONES SOMÁTICAS	**TIPO**
1. [alguien] *dar el/su* ***brazo*** *a torcer*	Locución verbal
2. *romperse/clavar/apretar/hincar* [alguien] ***los codos***	Locución verbal
3. *Llevar/tener* [algo/lo] *escrito en* ***la frente***; *traerlo* [alguien] *escrito en* ***la frente***	Locución verbal
4. *en* ***las narices****/ delante de las/mis/****sus narices*** [de alguien]	Locución adverbial
5. (ser) *de* ***bigote/bigotes***	Locución adjetiva (coloquial). Intención ponderativa
6. *entre* ***ceja y ceja*** *metérsele* o ponérsele [a alguien algo/una idea]; *tener* [algo] (DLE)	Locución adverbial; verbal (coloquial) DLE

Tabla 1: Locuciones somáticas seleccionadas y su clasificación gramatical

La decisión de presentar solo seis unidades se debió a considerar el nivel inicial de los aprendientes y a las dificultades que algunas UFS podrían plantear. Previmos la dificultad de comprensión y de memorización por la proximidad o lejanía de cada unidad con la lengua materna. Así, la unidad *dar* [alguien] *el/su* ***brazo*** *a torcer* es la más cercana al portugués (*dar* [alguém] *o seu/o braço a torcer,* en su aspecto formal y en su significado. La unidad *romperse/clavar/apretar/hincar*

[alguien] ***los codos*** puede producir extrañeza al principio debido a la palabra *codos* (*cotuvelos* en portugués). Sin embargo, la frecuencia de uso de la UF del portugués *queimar* ***as pestanas***, con un somatismo, y la relación mental que se establece entre ambas, las aproximan. En *llevar*/*tener* [algo/lo] *escrito en* ***la frente*** también se establece rápidamente una relación con la unidad del portugués *tenho estúpido/a escrito na* ***testa****?* que tiene un significado diferente, por lo que se podría considerar un falso amigo. En realidad, el equivalente en portugués sería una unidad no idiomática: *não consegue disfarçar*. En el caso de *en* ***las narices****/ delante de las*/*mis*/***sus narices*** la equivalencia es una unidad del portugués no somática *se fosse cão, mordia-te.* En cuanto a la unidad *metérsele* o ponérsele [a alguien algo/una idea] *entre* ***ceja y ceja***, la equivalente en portugués es la palabra *cismar,* más usada que *ter uma cisma.* Finalmente, *de* ***bigote/bigotes****,* considerada por el DFDEA coloquial, no tiene un equivalente fácil en portugués europeo.

2.2 Actividades 1 y 2

Para mostrar a los estudiantes el tipo de unidades que vamos a trabajar y qué es la idiomaticidad, en la actividad 1 se proyecta un ejemplo claro de una unidad idiomática somática utilizando una imagen que ofrezca el sentido literal y el sentido figurado (por ejemplo, *tomar el pelo*). De manera informal se pregunta a los alumnos acerca de su significado y se reflexiona sobre la imagen que vemos y podemos describir y sobre otro significado figurado al se se hace referencia. Se indica que se van a trabajar varias estructuras idiomáticas del español. Si hubiera dudas, se podrán dar más ejemplos de unidades idiomáticas del portugués.

Con el objetivo de evitar las listas de unidades y conducir a los estudiantes a una cierta abstracción, se les ofreció en un ficha escrita seis frases contextualizadas que parafraseaban el significado de las seis unidades (actividad 2). En las frases se señaló en negrita la parte que parafraseaba cada UF. La actividad consistió en extaer de cada una de las frases un concepto general, fijándose en las palabras en negrita. Se realiza en conjunto la primera de las frases para que se entienda correctamente la tarea. Una vez realizada, se muestran los seis conceptos que han escrito los estudiantes y se vuelve a las frases contextualizadas anteriores para reflexionar y comprender mejor su relación con estas. Los seis conceptos expuestos son: 'tener algo fijo en la mente', 'algo que es evidente en alguien', 'algo intenso o potente', 'reconocer a alguien o no reconocerlo', 'estudiar mucho' y 'ser sorprendente o llamativo'.

2.3 Mapas conceptuales: empezar por los conceptos

A continuación preparamos a los estudiantes para realizar de manera manual un mapa conceptual en grupos de cuatro alumnos (Saracho-Arnáiz, 2020). Se repartieron hojas A3, lápices, gomas y rotuladores de colores. Por medio de un ejemplo proyectado para toda la clase, se indicó a los alumnos que tenían que escoger uno de los seis conceptos extraídos de las frases anteriores y colocarlo en un bocadillo en la parte superior de la hoja. A partir de este concepto debían crear flechas con la indicación de la relación con otros bocadillos o nodos que pueden ser palabras, expresiones o dibujos. Se les dio libertad total para establecer todo el tipo de relaciones que se les ocurriesen. Además, se les pidió que introdujeran de manera creativa dibujos sencillos, símbolos que se relacionaran con el concepto o palabras y expresiones que pudieran ir surgiendo.

Figura 1: Estudiantes elaborando los mapas conceptuales: actividad 3

En la segunda sesión se expusieron los mapas en la clase. Cada grupo fue explicando a los restantes las palabras o expresiones de su mapa y la motivación de los dibujos (Figura 2).

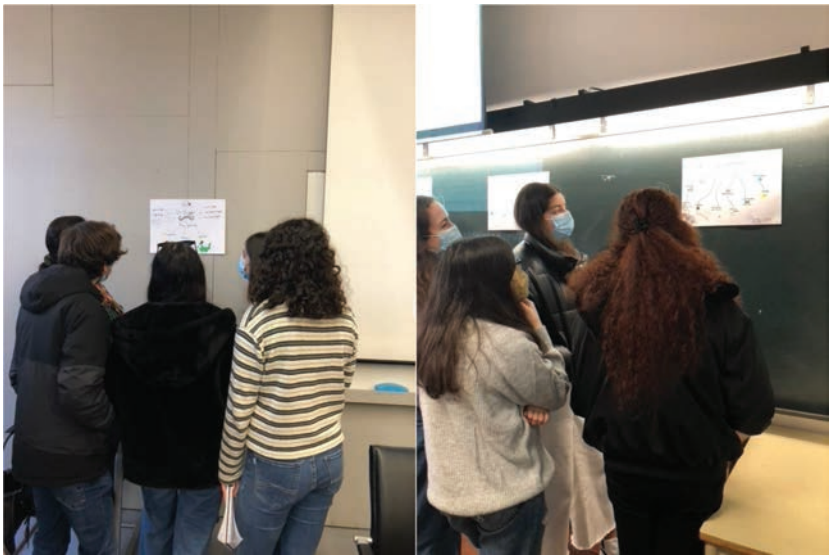


Figura 2: Estudiantes observando los trabajos de los otros grupos y dialogando

Figura 3: Mapa conceptual creado por un grupo de estudiantes: *de bigote*

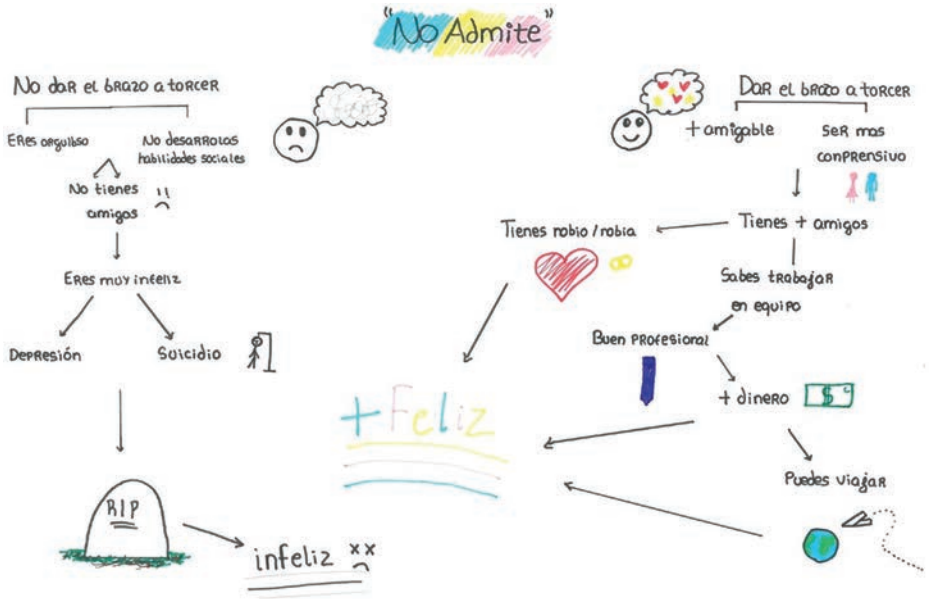


Figura 4: Mapa conceptual elaborado por otro grupo: *no dar el brazo a torcer*

Los estudiantes demostraron una participación muy activa enriqueciendo el mapa con búsquedas en internet en su móviles, haciendo dibujos y aportando expresiones y palabras. Todos los grupos evidenciaron una elevada creatividad (Figuras 3 y 4). Sin embargo, se observó alguna dificultad en seguir algunas indicaciones, como la de que las flechas que unían los nodos debían expresar relaciones. Por ello, se hizo una reflexión valorando aquellos mapas que habían respetado con más rigor las indicaciones dadas.

En la actividad 4 los estudiantes tuvieron que relacionar los seis conceptos con seis imágenes que hacían referencia a los lexemas somáticos (bigote, cejas, codos, frente, brazo, nariz) de las unidades escogidas. Por ejemplo, la imagen de una joven estudiando en una mesa con cara preocupada e hincada de codos se relaciona con el concepto 'estudiar mucho'. En esta actividad se puede introducir un mayor grado de dificultad incorporando más conceptos y más imágenes de partes del cuerpo.

2.4 Actividades de segmentación, de registro y de producción

En la tercera sesión se presentaron las locuciones somáticas en contexto (actividad 5). Se utilizaron fragmentos de materiales auténticos extraidos del CREA y

de internet. Se pidió a los estudiantes que extrajeran de los fragmentos las locuciones somáticas. De este modo, como ya expusimos anteriormente, se evitan las listas de UFS y se presentan las UFI en su contexto. En la actividad 6 se presentaron breves diálogos en los que aparecían las locuciones somáticas. En este caso, los estudiantes tenían que apuntar el registo (coloquial o formal) y el contexto.

Finalmente, para la realización de la actividad 7, se solicitó que se dividieran en parejas. El objetivo era realizar un guion escrito breve y bien contextualizado que incluyera al menos una locución somática. Hubo necesidad de revisar los guiones, corregirlos y sugerir cambios, sobre todo para ajustar el contexto de manera adecuada. Después, los estudiantes tuvieron que entrenar y grabar un vídeo con la aplicación Flipgrid de Microsoft (Da Silva y Dutra, 2018), recientemente desactivada. Se subraya las ventajas de la utilización de las tecnologías móviles, por ejemplo, para realizar la tarea de grabación y envío, pues son de fícil manejo y estimulan la autonomía (Bellido Yucra, 2020). El total de vídeos realizados fue de 18, en los que los estudiantes pusieron en práctica su competencia fraseológica oral en contexto.

3. Resultados

Pasadas seis semanas de la experiencia práctica, se realizó un test en Google Form con seis preguntas para evaluar la memoria a medio plazo. El test evaluaba el significado de las UFI en su contexto. Participaron 42 estudiantes.

LOCUCIÓN SOMÁTICA	RESPUESTAS CORRECTAS
romperse los codos	83,3%
llevarlo escrito en la frente	88,1%
dar el/su brazo a torcer	97,6%
delante de las/sus narices	90,5%
metérsele entre ceja y ceja	85, 7%
de bigote/bigotes	97,6%

No sorprente que la locución somática *dar el/su brazo a torcer* tenga el 97,6% de respuestas correctas, puesto que en portugués existe una prácticamente igual. Lo sorprendente es que *de bigote/bigotes*, que no tiene un equivalente, haya

obtenido la mismo puntuación. Una posible explicación es la alta connotación y expresividad de la unidad perfectamente captada por los estudiantes y que se refleja en la utilización que han hecho en los mapas conceptuales y en los vídeos.

Conclusiones

Una vez realizada esta experiencia práctica de enseñanza-aprendizaje de locuciones somáticas del español en un nivel de aprendizaje A1 con estudiantes portugueses y, ante los resultados obtenidos, podemos concluir que:

a) Existe una predisposición en el alumnado a aprender este tipo de unidades, debido posiblemente a su marcada expresividad;
b) Las locuciones somáticas parecen ser estructuras adecuadas para su aprendizaje en el nivel A1 con alumnos portugueses, porque son semejantes o parcialmente semejantes a las del portugués;
c) Utilizar didácticas que pongan en relación los conocimientos, los ordenen y abran un espacio a la creatividad de los estudiantes son propicias a la memorización y al aprendizaje de UFI en estos niveles;
d) En cuanto a la metodología, evitar las listas de unidades e iniciar su aprendizaje por el significado, los conceptos, y su contexto parece ser una vía más rentable para su enseñanza-aprendizaje;
e) Según los resultados, tanto de las actividades de producción oral (vídeo) como de los cuestionarios, los estudiantes han memorizado (más del 83%) las seis locuciones somáticas y saben utilizarlas en su contexto. Por ello, han reforzado su competencia fraseológica;
f) Se hace necesario seguir invirtiendo en la investigación de didácticas activas que tengan en cuenta los varios tipos de UFS para ampliar la competencia fraseológica y comunicativa de nuestros estudiantes de ELE/L2.

Referencias

Aguilar Ruiz, M. J. (2013). Notas sobre las posibilidades de aprendizaje de español mediante unidades fraseológicas, [en línea] *MarcoELE*, 17.

Aitchison, J. (1987, 1995). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford.

Ausbel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune and Stratton.

Baran à Nkoum, P. (2014). Propuesta para la enseñanza de locuciones verbales somáticas en clase de E/LE, en Mª. I. González Rey, *Didática y traducción de las unidades Fraseológicas* (pp. 99-113). Universidade de Santiago de Compostela.

Bellido Yucra, M. L. (2020). El uso de las TIC en el aula de ELE: propuesta didáctica para desarrollar la comprensión auditiva y la expresión oral en el nivel A1, [Tesis de Máster]. Universitat de Barcelona.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Trad. Instituto Cervantes). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya e Instituto Cervantes.

CREA, Corpus de Referencia del Español Actual, https://www.rae.es/banco-de-datos/crea

Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de Fraseología española*. Gredos.

Da Silva, L. F. y Dutra, A. (2018). Uso do aplicativo Flipgrid para ensinar oralidade em Língua Inglesa, *Revista Tecnologias na Educação 10/vol.27.*

Fernández-Fontecha, A., O'Halloran, K. L., Wignell, P., & Tan, S. (2020). Scaffolding CLIL in the science classroom via visual thinking. *Linguistics and Education*, 55

González Rey, Mª. I. (2007). *La didactique du français idiomatique,* E.M.E.

González Rey, Mª. I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica, *Paremia*, *21*, pp. 67-84.

Leal Riol, M. J. (2011). *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos.* Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Mellado Blanco, C. (2004). *Fraseologismos somáticos del alemán. Un estudio léxico-semántico*. Peter Lang.

Minervini, R. (2019). Las expresiones idiomáticas en la enseñanza/aprendizaje de ELE: un estudio sobre el nivel intermedio (B1/B2), *Rhesis*, *International Journal of Linguistics, Philology and Literature* 10.1

Mogorrón Huerta, P. (2002). *La expresividad en las locuciones verbales en francés y en español*. Universidad de Alicante.

Navarro, C. (2004). Didáctica de las unidades fraseológicas en Félix San Vicente Santiago y Maria Vittoria Calvi, Didáctica del léxico y nuevas tecnologias, pp. 99-115. Mauro Baroni.

Novak, Joseph D. (1998; 2000). Learning, Creating and Using Knowledge. Concept Maps as Facilitate Tools in Schools ans Corporations, Routledge.

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.8 en línea]. <https://dle.rae.es> [14/12/2024].

Rodríguez, M. P. y Bernardo Vila, N. (2011). La importancia del léxico y su didáctica: introducción al aprendizaje de refranes y expresiones, en *VIII Jornadas de EPELE* del Instituto Cervantes de Nápoles (pp. 124-138).

Saracho-Arnáiz, M. (2020). Mapas conceptuales para la enseñanza-aprendizaje de Fraseología en Español lengua Extranjera (ELE), *LindRed*, *Monográfico 17*. Modelos de Análisis en la Fraseología de las lenguas europeas.

Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. (2004). *Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual*. Aguilar.

Soto Carrión, C., Chata Mamani, H. y Jiménez Mendoza, W. (2014). La utilización de mapas conceptuales y mentales en el aprendizaje significativo. *Revista de Investigaciones, 13*. UNAD.

Ureña Tormo, C. (2019). La enseñanza de las unidades fraseológicas desde la perspectiva de la Lingüística Cognitiva, [Tesis doctoral], Universidad de Alcalá.

Valero Fernández, P. (2021). Enseñanza de los refranes a usuarios de nivel A1 de español, *Paremia, 31*, pp. 87-99.

Vigtosky, L. (1933). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.

PARECER Y *RESULTAR* EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Yuko Morimoto
Universidad Carlos III de Madrid
ymorimot@hum.uc3m.es

María Victoria Pavón Lucero
Universidad Carlos III de Madrid
mvpavon@hum.uc3m.es

Resumen[1]
En este trabajo se lleva a cabo un análisis comparativo de los verbos pseudocopulativos del español *parecer* y *resultar*, a partir del cual se elaboran una serie de sugerencias didácticas para su incorporación al currículo de Español como Lengua Extranjera (ELE). Uno y otro verbo pertenecen al grupo de los verbos psedocopulativos no aspectuales del español. Si bien en ciertas construcciones podría aparecer cualquiera de ellos sin que aparentemente haya un cambio sustancial de significado (*La situación {parece/resulta} complicada*), presentan diferencias que tienen que ver con el hecho de que corresponden a dos subgrupos diferentes: *parecer,* que pertenece a la clase de los pseudocopulativos modales, se caracteriza por introducir un matiz de atenuación del valor de verdad de la atribución, mientras que *resultar* es un verbo de constatación, cuya característica más importante es presentar la atribución como resultado de un proceso de evaluación por parte de un experimentante.

Como se muestra en los apartados que siguen, la presencia o ausencia de dativo con el verbo *parecer* hace que este se comporte de modo diferente, por lo que se ha considerado que se corresponde con dos verbos distintos: *parecer* de opinión y *parecer* de percepción. A diferencia de él, en su empleo como pseudocopulativo no aspectual, *resultar* se comporta de igual modo aparezca o no el dativo.

[1] La presente investigación se ha realizado gracias a la financiación concedida al proyecto *Variación microparamétrica en las interficies léxico-sintaxis-discurso en español y las lenguas romances* (PID2021-123617NB-C44), financiado por el Ministerio español de Ciencia e Innovación 2020/00556/001.

En este trabajo, se revisa en concreto el comportamiento de ambos verbos en relación con sus posibilidades de combinación con ciertos tipos de atributos.

Partiendo de esa revisión y teniendo en cuenta el tratamiento que los verbos en cuestión reciben en el PCIC (Instituto Cervantes 2006), se indican una serie de conocimientos y habilitades que el alumnado de ELE debe adquirir para el uso adecuado y efectivo de *parecer* y *resultar* atributivos; la lista de conocimientos y habilidades se complementará con una secuencia didáctica para la enseñanza de los distintos empleos de los verbos estudiados.

Introducción

La existencia de dos verbos copulativos en español, *ser* y *estar*, se considera tradicionalmente una de las mayores dificultades para los aprendientes de ELE[2], al tiempo que constituye un fructífero campo de investigación, tanto desde el punto de vista teórico como en relación con su aplicación a la enseñanza de esta lengua. El español contrasta en esto con muchas lenguas que solo poseen un verbo copulativo, así como con otras, como el italiano, que también poseen dos verbos, pero con un funcionamiento diferente del de los verbos copulativos españoles. Pero el sistema copulativo del español y otras lenguas no se limita a uno o dos verbos. Existen, además, un amplio grupo de verbos, llamados *pseudocopulativos* (denominación que aquí vamos a emplear; véase Morimoto y Pavón 2007) o *semicopulativos* (RAE/ASALE 2025), que, además de la función básica de relacionar un sujeto y un atributo, aportan a la predicación diversos matices significativos, como el cambio (*hacerse, ponerse, quedarse*), la permanencia (*seguir, mantenerse*), la apariencia (*parecer, resultar*), etc. En español, este conjunto de verbos constituye un rico y complejo sistema.

El objetivo general de nuestro trabajo consiste en elucidar las semejanzas y diferencias existentes entre los distintos verbos pseudocopulativos del español para contribuir al aprendizaje y uso adecuado de estos verbos por parte de los aprendientes de ELE. Concretamente, en estas páginas llevaremos a cabo un análisis comparativo de los verbos *parecer* y *resultar* en su empleo atributivo -*Eso {parece/resulta} extraño*-, a partir del cual presentaremos una propuesta de aplicación a la enseñanza de ELE. En una primera sección revisaremos el lugar que ocupan *parecer* y *resultar* entre los verbos pseudocopulativos del español, sus peculiaridades y las semejanzas

[2] La dificultad que suponen estos verbos copulativos al estudiantado de ELE se refleja en su inclusión en obras como la de Gutiérrez Araus (2019) o Moreno (2008), dedicadas a los problemas fundamentales de la gramática del ELE.

y diferencias existentes entre ellos. A continuación, presentaremos algunas sugerencias didácticas orientadas a la enseñanza de ELE, teniendo en cuenta la forma en que el PCIC (Instituto Cervantes 2006) los introduce en los distintos niveles.

1. *Parecer* y *resultar* entre los verbos pseudocopulativos del español

1.1 La clasificación de los verbos pseudocopulativos: los verbos pseudocopulativos no aspectuales

Como señala el *Glosario de términos gramaticales* de la RAE (RAE/ASALE 2019, s. v. *verbo semicopulativo*), los verbos semicopulativos o pseudocopulativos (denominación esta que emplearemos aquí) constituyen un conjunto de verbos que, como consecuencia de un proceso de gramaticalización, han perdido buena parte de su significado léxico. Estos verbos se emplean como nexos copulativos y se construyen con un atributo; sin embargo, a diferencia de los verbos copulativos *ser* y *estar*, aportan diversos tipos de matices significativos a la pura predicación.

En este trabajo, seguiremos la clasificación de los verbos pseudocopulativos del español establecida en Morimoto y Pavón (2007: 23 y 53), según la cual estos verbos se dividen en dos grandes grupos: aspectuales y no aspectuales (véase la Tabla 1).

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">ASPECTUALES</th><th>NO ASPECTUALES</th></tr>
<tr><th></th><th>Estativos</th><th>Eventivos
(verbos de cambio)</th><th></th></tr>
<tr><td>Atributos compatibles con ser</td><td rowspan="2"></td><td>hacerse
volverse</td><td rowspan="3">anjarse
parecer
presentarse
verse
mostratse
resultar
…</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Atributos compatibles con estar</td><td>resultar[3]
salir</td></tr>
<tr><td>andar
continuar
permanecer
seguir</td><td>ponerse
quedar(se)</td></tr>
</table>

Tabla 1: Clasificación de los verbos pseudocopulativos del español. Basada en Morimoto y Pavón (2007: 23 y 53)

Los verbos pseudocopulativos aspectuales aportan a la relación atributiva información relacionada con la estructura temporal interna de la situación descrita por

[3] *Resultar* también se emplea como verbo de cambio. Véase la página 137 y ss. a este respecto.

la oración, indicando si se trata de un estado permanente, un evento momentáneo, un evento con progresión gradual, etc. En cuanto a los pseudocopulativos no aspectuales, como señala RAE/ASALE (2025: 38.5r): "[...] agregan a la simple atribución de una propiedad contenidos que muestran la forma en que es percibida, experimentada o constatada. Las oraciones así construidas tienen cabida, en consecuencia, en el sentido amplio de MODALIDAD [...]". A este último grupo pertenecen los verbos que nos ocupan en este trabajo: *parecer* y *resultar*. El significado que aportan estos verbos, como otros pseudocopulativos no aspectuales, está relacionado con la presencia de un experimentante en las construcciones atributivas a que dan lugar, que, como muestra (1), se puede materializar sintácticamente como un dativo:

(1) La casa {(le) parecía /(le) resultaba / se (le) antojaba...} algo anticuada.

En el PCIC (Instituto Cervantes 2006), los verbos mencionados se recogen en el inventario de las funciones que se presentan en (2). El verbo *parecer* se incluye a partir del nivel B1, mientras que *resultar* aparece en el nivel B2:

(2) "Valorar"; "Expresar aprobación, desaprobación"; "Pedir permiso"; "Pedir valoración"; "Expresar acuerdo"; "Expresar desacuerdo", etc.

Veamos ahora con algo más de detalle la posición de estos dos verbos dentro del grupo de los pseudocopulativos no aspectuales. Como muestra la Tabla 2, Morimoto y Pavón (2007) los clasifican en subconjuntos distintos: *parecer* se incluye entre los pseudocopulativos modales, mientras que *resultar* se clasifica como pseudocopulativo de constatación:

PSEUDOCOPULATIVOS NO ASPECTUALES		
Modales	De percepción y presentación	De constatación
antojarse	*verse*	*resultar*
parecer	*oírse*	
presentarse	*lucir*	
	oler	
	sonar	
	saber	
	mostrarse	
	presentarse	

Tabla 2: Clasificación de los verbos pseudocopulativos no aspectuales del español. Basada en Morimoto y Pavón (2007: 23)

La propiedad que caracteriza a los verbos pseudocopulativos modales es que atenúan el valor de verdad de la predicación; es decir, no presuponen la verdad (y tampoco la falsedad) de la relación establecida entre sujeto y atributo (Morimoto y Pavón 2007: §4.2). Así, frente a una oración como la de (3a), en la que se está afirmando la verdad de la atribución a *María* de la propiedad 'ser inteligente', en (3b) esa verdad no se afirma ni se niega:

(3) a. María es inteligente. ("Afirmo que lo es".)
b. María parece inteligente. ("No afirmo ni niego que lo sea.")

Respecto a *resultar,* Morimoto y Pavón (2007: §4.4) lo caracterizan como verbo de constatación en su empleo no aspectual debido a que presupone la existencia de un filtro cognitivo. Las construcciones con este verbo, como la de (4), expresan el resultado de un proceso de evaluación (consciente o inconsciente), por parte del experimentante.

(4) En estos días resulta imposible hacer una reserva en un restaurante.

1.2 Dos verbos *parecer*

Fernández Leborans (1999) (véase también Díaz Bautista y Fernández Leborans 1990) señala la existencia de dos verbos *parecer*, de los cuales solo uno se construye con dativo. Se trata del que la autora denomina *parecer*-O (de opinión), (5a); cuando aparece sin dativo, nos encontraríamos ante *parecer*-P (de percepción), (5b):

(5) a. Carlos me parece simpático.
b. Carlos parece estudiante.

Las diferencias entre ambos verbos señaladas por la autora tienen que ver con (1) la compatibilidad de uno y otro verbo con ciertos tipos de atributos, (2) su compatibilidad con determinadas perífrasis aspectuales (<*estar* + gerundio>, <*ir a* + infinitivo> o <*seguir* + gerundio>) y la perífrasis causativa (<*hacer* + infinitivo>), así como con las modalidades deóntica y epistémica, y (3) su compatibilidad con ciertos contextos abreviados, del tipo de *¿Te parece?*

En lo que sigue, nos centraremos únicamente en el primero de estos criterios y las diferencias que, en función de él, se pueden encontrar entre los dos verbos *parecer*. *Parecer*-P no presenta restricciones significativas con respecto al tipo de atributos con que se combina, como muestran los ejemplos de (6). En ellos

encontramos, por una parte, atributos tales como nombres de clase (6a-b), sintagmas nominales identificativos (6c) y sintagmas preposicionales clasificativos (6d), así como otros que expresan cualidades subjetivas, como el sintagma preposicional de (6e). Sin embargo, *parecer-O* se combina naturalmente con atributos que expresan cualidades subjetivas (7e), pero no con atributos clasificativos e identificativos (7a-d). Por otra parte, *parecer*-O admite como atributo predicados de individuo, es decir, atributos compatibles con *ser* (7e), pero no predicados de estadio, es decir, compatibles con *estar* (7f), a diferencia de *parecer*-P, que admite ambos tipos de predicados (6e-f):

(6) a. Ana parece enfermera.
b. Eso parece un ordenador.
c. Ese chico parece el hermano de Luis.
d. Juan parece {de Sevilla/ de hierro}.
e. Este broche parece de gran valor.
f. Ana parece enferma.
(Ejemplos de Fernández Leborans 1999: 2444)

(7)[4] a. *Ana *me parece* {enfermera/ estudiante}.
b. ??Eso *me parece* un ordenador.
c. ??Ese chico *me parece* el hermano de Luis.
d. ??Este vino *me parece* de la Rioja.
e. Este vino *me parece* de una gran calidad.
f. *?Ana *me parece* enferma.
(Ejemplos y juicios de gramaticalidad de Fernández Leborans 1999: 2444)

En la Tabla 3 recogemos diferentes tipos de atributos (nombres de clase, sintagmas nominales identificativos, adjetivos relacionales, adjetivos referidos a cualidades subjetivas, sintagmas preposicionales clasificativos o identificativos y sintagmas preposicionales que expresan cualidades subjetivas). Como se puede observar, *parecer*-P es compatible con todos ellos, pero *parecer*-O solo es compatible con adjetivos y sintagmas preposicionales que expresan cualidades subjetivas y que, asimismo, son predicados de individuo.

[4] En este trabajo, utilizamos el signo de asterisco (*) para indicar la agramaticalidad de la secuencia que le sigue, el signo de interrogación para indicar que la secuencia que le sigue no goza de plena gramaticalidad (?) o es poco gramatical, si no totalmente agramatical (??).

COMPATIBILIDAD CON ATRIBUTOS	*PARECER*-P (-DAT)	*PARECER*-O (+DAT)
Nombres de clase (*estudiante*, etc.)	SÍ	NO
SSNN identificativos (*el padre de* X, etc.)	SÍ	NO
Adjetivos relacionales (*asturiano*, etc.)	SÍ	NO
Adjetivos de cualidades subjetivas (*estupendo*, etc.)	SÍ	SÍ
SSPP encabezados por preposiciones clasificativos o identificativos (*de Sevilla*, etc.)	SÍ	NO
SSPP encabezados por preposiciones referidos a cualidades subjetivas (*de gran calidad*, etc.)	SÍ	SÍ

Tabla 3: Compatibilidad de *parecer*-P y *parecer*-O con diversos tipos de atributos

1.3 *Parecer*-O y el resto de los pseucopulativos no aspectuales

Pavón (2013) lleva a cabo un examen del resto de los pseudocopulativos no aspectuales, incluyendo el verbo *resultar*, para comprobar si con ellos se observa una distinción similar a la existente entre *parecer*-P y *parecer*-O y llega a la conclusión de que estos otros pseudocopulativos no aspectuales se comportan de manera similar a *parecer*-O, independientemente de la presencia o ausencia del dativo. Entre otros criterios, la autora revisa la compatibilidad de estos verbos con tipos de atributos similares a los que se han señalado en el apartado anterior.

En la Tabla 4, recogemos la diferencia entre *parecer* y *resultar* en este sentido: en el caso de *resultar*, no existe diferencia entre su uso con dativo y sin dativo, puesto que en ambos casos se combina con los mismos tipos de atributos. Asimismo, el comportamiento de este verbo es similar al de *parecer*-O.

Como muestran los ejemplos de (8) y (9), *resultar* es incompatible con atributos clasificativos e identificativos, tanto si se construye con dativo como sin él. Las secuencias de (10), por otra parte, muestran la compatibilidad de *resultar* con dativo con atributos de cualidades subjetivas; obsérvese que todas ellas serían igualmente gramaticales si se eliminara el dativo.

COMPATIBILIDAD CON ATRIBUTOS	***PARECER-P* (-DAT)**	***PARECER-O* (+DAT)**	***RESULTAR* (+/- DAT)**
Nombres de clase (*estudiante*, etc.)	SÍ	NO	NO
SSNN identificativos (*el padre de* X, etc.)	SÍ	NO	NO
Adjetivos relacionales (*asturiano*, etc.)	SÍ	NO	NO
Adjetivos de cualidades subjetivas (*estupendo*, etc.)	SÍ	SÍ	SÍ
SSPP encabezados por preposiciones clasificativos o identificativos (*de Sevilla*, etc.)	SÍ	NO	NO
SSPP encabezados por preposiciones referidos a cualidades subjetivas (*de gran calidad*, etc.)	SÍ	SÍ	SÍ

Tabla 4: Comparación entre *parecer* y *resultar* respecto a su combinación con distintos tipos de atributos

(8) a. *Esa mesa (me) *resulta* de madera.
b. *Este vino (me) *resulta* de la Rioja.
c. *Juan (me) *resulta* segoviano.

(9) a. *María *resulta* {profesora/ estudiante/...}.
b. *María me *resulta* {profesora/ estudiante/...}.
c. *Aquel chico (me) *resultaba* mi hermano.
(Ejemplos basados en Pavón 2013, (49), (50), (51))

(10) a. Su actitud, su modo de hablar, le *resultan* profundamente desagradables a Juan Abelló. (Jesús Cacho Cortés, *Asalto al poder. La revolución de Mario Conde*; CREA) (*Cf.* Su actitud, su modo de hablar, resultan profundamente desagradables)
b. ¿No le *resulto* a usted del todo fea? (Manuel Longares, *La novela del corsé*; CREA) (*Cf.* ¿No resulto del todo fea?)
c. Raúl está contigo porque le *resultas* cómodo. (Rafael Mendizábal, *Feliz cumpleaños, Sr. Ministro*; CREA) (*Cf.* Raúl está contigo porque resultas cómodo)
(Ejemplos de Pavón 2013, (29a-c))

1.4 Semejanzas y diferencias entre *parecer* y *resultar*

Vamos ahora a profundizar algo más en las semejanzas y diferencias entre ambos verbos. En los apartados anteriores hemos mostrado que *parecer* pseudocopulativo se correspondería en realidad con dos verbos, según se construya con dativo o sin él: *parecer* de percepción (*parecer*-P) y *parecer* de opinión (*parecer*-O). Con respecto a *resultar,* también nos encontramos con dos acepciones que se corresponden con dos verbos pseudocopulativos. En este caso, se trata de verbos que corresponden a clases diferentes: *resultar* aspectual y *resultar* de constatación.

Como pseudocopulativo aspectual, *resultar* presenta el estado designado por el atributo como resultado de un evento en que el sujeto se ve involucrado (11a). Como pseudocopulativo no aspectual, *resultar*, denominado de constatación por Morimoto y Pavón (2007: §4.4), presupone la existencia de un filtro cognitivo, de una evaluación, consciente o inconsciente, por parte de un experimentante, que está representado por el dativo (11b). Cuando el dativo está presente, designa un experimentante específico; cuando está ausente, se sobreentiende un experimentante genérico:

(11) a. Durante el partido, resultaron heridos tres jugadores.
b. Durante el partido, (me) resultaba insoportable el calor.

La comparación ha de establecerse entre *parecer* y *resultar* de constatación, pues solo esta variante de *resultar* corresponde a la misma clase de verbos pseudocopulativos que *parecer*: la de pseudocopulativos no aspectuales. En este sentido, *resultar*, tanto si el dativo está presente como si está implícito, se comporta del mismo modo que *parecer*-O, pues ambos presentan el mismo tipo de restricción con respecto a sus atributos: se combinan únicamente con atributos compatibles con *ser* (Morimoto y Pavón 2007: §4.4). Así, en el ejemplo de (12a), en que el atributo se corresponde con un predicado de estadio, observamos que la secuencia con dativo (*parecer*-O) resulta agramatical, cosa que no sucede si el dativo no aparece (*parecer*-P). En el caso de (12b), con el mismo tipo de atributo, la secuencia con *resultar* es agramatical en cualquier caso.

(12) a. Luis (*me) parece enfermo.
b. *Luis (me) resulta enfermo.

Frente a esta semejanza, entre *parecer*-O y *resultar* de constatación existe una diferencia fundamental, y es que este último no atenúa el valor de verdad de la aserción.

Para mostrarlo, observemos los dos empleos de *resultar* de constatación del ejemplo (13). Si al primero le añadimos una adversativa como *pero no lo es en absoluto,* la construcción resulta anómala semánticamente (14a). Lo mismo sucede si el segundo aparece seguido de la secuencia adversativa *aunque en realidad no eran útiles para nadie* (14b):

(13) La idea de añadirlas a todas las apps del sistema *resulta* más arriesgada, pero puede funcionar. De todas formas, [...] una vez se lanzaron, quedó claro que *resultaban* útiles solo para los usuarios avanzados. (ES, Spanish Web 2018, Sketch Engine, elgrupoinformatico.com)

(14) a. #La idea de añadirlas a todas las apps del sistema *resulta* más arriesgada, pero no lo es en absoluto.
b. #… (quedó claro que) *resultaban* útiles solo para los usuarios avanzados, aunque en realidad no eran útiles para nadie.

La razón de esta anomalía es que, como se indica en Morimoto y Pavón (2007: §4.4) y Morimoto (2008), con *resultar* de constatación el atributo indica el resultado de un proceso de evaluación por parte del experimentante. Por ello, en los ejemplos señalados resulta contradictorio que el hablante niegue el resultado del "proceso de evaluación" llevado a cabo por el experimentante genérico, en cuyo ámbito referencial se sitúa el propio hablante.

La función esencial de *parecer,* sin embargo, es atenuar el valor de verdad de la atribución (§1.1), de ahí que secuencias similares con este verbo no resulten contradictorias (15):

(15) a. La idea de añadirlas a todas las apps del sistema *parece* más arriesgada, pero no lo es en absoluto. (*Parecer-P*)
b. … (quedó claro que) *parecían* útiles solo para los usuarios avanzados, aunque en realidad no eran útiles para nadie. (*Parecer-P*)
c. … nuestro cometido es *parecerles* útiles para que obtengan la financiación que necesitan, aunque realmente no les seamos útiles en absoluto. (*Parecer-O*)

2. Sugerencias didácticas

Teniendo en cuenta las propiedades gramaticales y semánticas de los verbos *parecer* y *resultar* atributivos expuestas en el anterior apartado, para su empleo correcto y adecuado el alumnado de ELE necesita adquirir, al menos, los siguientes conocimientos y habilidades:

- Reconocer la existencia de dos verbos *parecer*, *parecer*-P (-Dat) y *parecer*-O (+Dat), y ser conscientes de las principales diferencias existentes entre ambos con respecto a los tipos de atributos con que se combinan -p. ej., *(*Me) parece estudiante*-.
- Reconocer la existencia de dos empleos atributivos del verbo *resultar -resultar* aspectual y *resultar* de constatación- y saber que, como pseudocopulativo de constatación, presupone la existencia de un experimentante, que se expresa opcionalmente mediante un dativo -p.ej., *Esta fragancia (me) resulta familiar*-.
- Conocer las restricciones que presenta el verbo *resultar* de constatación con respecto a los posibles atributos -p. ej., *(Me) resulta {*piloto/fácil}*-.
- Ser conscientes de la diferencia entre *parecer* y *resultar* de constatación con respecto al compromiso del hablante sobre el valor de verdad de la atribución -*{(Me) pareció útil, aunque no lo era en absoluto / #(Me) resultó útil, aunque no lo era en absoluto}*-.

2.1 *Parecer* y *resultar* en el PCIC

En el PCIC, los verbos pseudocopulativos se introducen a partir del nivel B1. En el siguiente cuadro, se presentan las menciones directas a esta clase de verbos registradas en su inventario de Gramática:

NIVEL	PSEUDOCOPULATIVOS EN EL INVENTARIO DE GRAMÁTICA
B1	Verbos copulativos o atributivos: ***parecer***[5]
B2	Verbos seudocopulativos[6] > verbos de cambio: *ponerse, quedarse, hacerse, volverse*
C1	Verbos seudocopulativos: *mantenerse, mostrarse*

Tabla 5: Pseudocopulativos en el inventario de Gramática del PCIC (Instituto Cervantes 2006)

[5] Quisiéramos advertir que el PCIC clasifica el verbo *parecer* junto con los verbos *ser* y *estar*, otorgándole la etiqueta de "verbos copulativos y atributivos".

[6] Aunque en el presente texto optamos por el uso de la grafía *pseudo*-, aquí respetamos la variante utilizada en el PCIC.

Todas estas menciones están incluidas en el punto 12.1 (12. El sintagma verbal > 12.1. El núcleo) del mencionado inventario.

En cuanto al verbo *resultar* atributivo, el PCIC no lo menciona de forma directa en su inventario gramatical. Sin embargo, sí lo trata indirectamente en el nivel B2. En concreto, en el punto dedicado a las oraciones subordinadas sustantivas flexionadas en función de sujeto, se registra el empleo de esas subordinadas como sujeto de verbos atributivos; es en ese contexto en el que el verbo *resultar* aparece incluido como ejemplo representativo de dicha clase de verbos:

NIVEL	***RESULTAR* ATRIBUTIVO**
B2	Oraciones subordinadas sustantivas > Flexionadas > En función de sujeto > Con verbos atributivos (***resultar****, quedar...*). - Equivalencia restringida con subordinadas de infinitivo. ***Resulta*** *problemático que vayas. / Ir* ***resulta*** *problemático.*

Tabla 6: *Resultar* atributivo en el inventario de Gramática del PCIC (Instituto Cervantes 2006)

En relación con el empleo del dativo con *resultar* y *parecer*, el inventario de Gramática del documento aquí examinado presenta un tratamiento desigual con respecto a ambos verbos. De hecho, mientras que el dativo con *resultar* atributivo forma parte del apartado de los pronombres de dicho inventario (en concreto, en el punto 7.1.3: 7. El pronombre > 7.1. El pronombre personal > 7.1.3. Pronombres átonos de OI: serie *me, te, le*) en el nivel C1, como se indica en el siguiente cuadro, el mismo inventario no hace mención explícita al uso de *parecer* atributivo con dativo (*parecer*-O):

NIVEL	**EL DATIVO CON *RESULTAR* ATRIBUTIVO**
C1	El pronombre > El pronombre personal > Pronombres átonos de OI: serie *me, te, le* - En oraciones impersonales con *ser,* ***resultar*** + adjetivo. *Me fue imposible llamar.*

Tabla 7: El dativo con r*esultar* atributivo en en el inventario de Gramática del PCIC (Instituto Cervantes 2006)

No obstante, en el inventario de Funciones del mismo documento, sí se recogen las dos variantes de *parecer* atributivo desde el nivel B1, con claro predominio de *parecer*-O (+Dat.) en todos los niveles[7].

2.2 Secuencia didáctica

Teniendo en cuenta la lista de conocimientos y habilidades expuesta al principio de esta sección, que recogía lo que, desde nuestro punto de vista, el alumnado de ELE debe saber sobre los verbos *parecer* y *resultar* atributivos, por un lado, y el resultado de nuestra revisión sobre el tratamiento que reciben dichos verbos en el PCIC (Instituto Cervantes 2006), sugerimos la siguiente secuencia didáctica para la presentación de los distintos empleos de *parecer* y *resultar* en el aula de ELE:

Parecer-P (-Dat.) > *Parecer*-O (+Dat.) > *Resultar* aspectual > *Resultar* (±Dat.)

Más en concreto, a partir del nivel B1, se introduce el verbo *parecer* atributivo; teniendo en cuenta que *parecer*-O (+Dat.) presenta mayores restricciones que *parecer*-P con respecto a los tipos de atributos con que pueda combinarse, proponemos que el alumnado aprenda este antes de aquel. Con respecto a *resultar* de constatación -*resultar* (±Dat.)- consideramos deseable introducirlo tras haber completado el estudio de los dos empleos de *parecer* atributivo y garantizado suficiente consolidación. Por esta razón, sugerimos presentar *resultar* aspectual antes de introducir *resultar* de constatación; en cuanto al nivel adecuado para el tratamiento del primero sería a partir de B2, nivel en el que el PCIC sitúa los pseudocopulativos aspectuales *ponerse, quedarse, volverse* y *hacerse*. *Resultar* de constatación podría esperar al nivel C1, ya que el PCIC reserva la introducción del dativo con los verbos *ser* y *resultar* a ese nivel.

3. Conclusiones

En el presente trabajo, partiendo de nuestro trabajo previo (Morimoto y Pavón 2007; Morimoto 2008; Pavón 2013), hemos realizado un análisis comparativo

[7] Tanto en el nivel B, como en el C, se ofrecen abundantes ejemplos construidos con el verbo *parecer*-O (+Dat.); no obstante, solo hemos podido identificar tres de ejemplos de *parecer*-P (-Dat.) en el nivel B y dos, en el nivel C.

de los verbos *parecer* y *resultar* en su empleo atributivo y una revisión de su tratamiento en el PCIC (Instituto Cervantes 2006), con el objetivo de contribuir al aprendizaje y uso adecuado de estos verbos por parte del alumnado de ELE.

Tras definir las características de los verbos pseudocopulativos en contraste con los copulativos *ser* y *estar*, presentamos la clasificación de *parecer* y *resultar* como pseudocopulativos no aspectuales, consideración de la que hemos excluido el uso aspectual de este último (*La fiesta resultó un desastre*). Asimismo, gracias al inventario de Funciones del PCIC (Instituto Cervantes 2006), hemos constatado que ambos verbos comparten una serie de funciones comunicativas similares, como "valorar", "expresar aprobación, desaprobación", "pedir permiso", "pedir valoración", "expresar acuerdo" o "expresar desacuerdo".

En cuanto a las diferencias gramaticales entre ambos, cabe destacar que *parecer* presenta dos empleos claramente diferenciados: *parecer*-O, que requiere de la presencia de un dativo (+Dat.), y *parecer*-P, sin dativo (-Dat.). El primero solo se combina con predicados subjetivos que, además, son predicados de individuo (*Me parece inteligente* / **Me parece asturiano*), mientras que el segundo carece de esa restricción (*Parece inteligente* / *Parece asturiano*). Con respecto al verbo *resultar* de constatación, presenta las mismas restricciones que *parecer*-O, independientemente de la presencia o ausencia del dativo.

A propósito de la semántica de ambos verbos, entre otras características, hemos destacado la siguiente diferencia: entre los pseudocopulativos *parecer* y *resultar*, solo *parecer* atenúa el valor de verdad de la atribución.

Teniendo en cuenta los resultados de nuestro análisis gramatical y semántico de los dos verbos en cuestión, en el último apartado hemos presentado una serie de sugerencias didácticas con respecto a su enseñanza: por un lado, hemos indicado los conocimientos y habilidades que, desde nuestro punto de vista, nuestro alumnado de ELE necesita adquirir; y, por otro, basándonos en una revisión del PCIC (Instituto Cervantes 2006), hemos propuesto una secuencia didáctica de manera que podamos ayudar a nuestro alumnado de ELE a conseguir dichos conocimientos y habilidades de forma eficaz.

Para finalizar, quisiéramos señalar que queda por desarrollar una metodología didáctica que permita una fácil comprensión de las diferencias entre los distintos empleos de los verbos aquí estudiados, así como la implicación modal -la atención del valor de verdad de la atribución- del pseudocopulativo *parecer*. Sería deseable, por otro lado, que esa metodología esté integrada en otra, que englobe la enseñanza-aprendizaje de los verbos pseudocopulativos en general.

Bibliografía

Díaz Bautista, M. C. y Fernández Leborans, M. J. (1990). Sobre la sintaxis del verbo español "parecer". *Boletín de la Real Academia,* 70, pp. 353-420.

Gutiérrez Araus, M. L. (2019). *Problemas fundamentales de la gramática del español como segunda lengua*. Madrid: Arco/Libros.

Fernández Leborans, M. J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2357-2460). Madrid: Espasa.

[PCIC] Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Moreno, C. (2008). *Temas de gramática. Nivel superior.* Madrid: SGEL.

Morimoto, Y. (2008). *Resultar*: del significado aspectual al significado evaluativo. *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis* (pp.160-169).

Morimoto, Y. y Pavón Lucero, M. V. (2007). *Los verbos pseudo-copulativos del español.* Madrid: Arco Libros.

Pavón Lucero, M. V. (2013). El dativo con los verbos pseudocopulativos no aspectuales. *Verba,* 40, pp.7-40.

Real Academica Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2019). *Glosario de términos gramaticales.* Madrid: Espasa. (https://rae.es/gtg)

[CORPES XXI] Real Academia Española: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. (https://www.rae.es)

[CREA] Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. (https://www.rae.es)

[RAE/ASALE] Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2025). *Nueva gramática de la lengua española*. 2.ª ed., revisada y ampliada. Madrid: Espasa.

METODOLOGÍAS, EVALUACIÓN Y DISEÑO CURRICULAR

DESARROLLO DE LA COHERENCIA EN LA ESCRITURA EN ESPAÑOL DE ESTUDIANTES ANGLOPARLANTES

Ana Barazal Barreira
The University of St Andrews
apbb@st-andrews.ac.uk

Óscar García García
The University of Reading
o.garciagarcia@reading.ac.uk

Resumen
La coherencia es un aspecto clave en la producción de textos escritos, aunque suele recibir menos atención que la gramática o el vocabulario en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Este artículo aborda el concepto de coherencia, enfatizando su relevancia para mejorar la calidad textual y analizando dos casos particulares: el anacoluto y la redundancia. Además, se justifica la importancia de trabajar la coherencia en el aula, presentando para ello una secuencia didáctica dirigida a estudiantes de niveles avanzados (C1-C2) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Nuestra propuesta pedagógica se organiza en cuatro fases: presentación, comprensión, ejercitación y transferencia. A lo largo de estas etapas, los estudiantes analizarán el concepto de coherencia y su importancia en textos escritos y practicarán mediante actividades de forma progresiva. Estas actividades comienzan con ejercicios guiados y avanzan hacia tareas más abiertas, colaborativas y prácticas. El objetivo de esta secuencia es sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la coherencia en la escritura y brindarles herramientas efectivas para aplicarla y mejorarla.

Introducción

Cuando en el Plan Curricular del Instituto Cervantes se introducen los géneros discursivos y productos textuales y se presentan las propiedades que un texto

debe poseer para pertenecer a un determinado género, se indica la importancia de que la disposición y las características de los elementos que componen el texto le proporcionen cohesión y coherencia.

En los exámenes DELE de certificación del español, una de las pruebas tanto para el examen de nivel C1 como para el de C2 del MCER es la de Expresión, mediación e interacción escritas. Para calificar el desempeño de los candidatos, en ambos niveles se usan las siguientes categorías: Coherencia, Alcance, Corrección y Cumplimiento de la tarea. La presencia del criterio de la coherencia probablemente parecerá lógica a la inmensa mayoría de los profesores de español como lengua extranjera. Se acepta generalmente que la buena escritura es una escritura coherente, tanto en la L1 como en la L2.

Sin embargo, este elemento crucial de la destreza de escribir no siempre recibe la debida atención en los materiales disponibles para los profesores de ELE. Como ejemplo significativo, Muñoz (2017) realizó un análisis del tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en un corpus de manuales de español como lengua extranjera publicados entre 2008 y 2014 y reveló no solo que esta competencia no recibe en ellos un tratamiento adecuado sino que, en particular, la coherencia "es con creces la subcategoría menos explotada". Parece existir una discordancia entre la escasa presencia de la coherencia en los materiales y la gran importancia que le concedemos como característica de la buena escritura y como criterio de evaluación, como ha destacado el propio Muñoz (2020).

En el presente trabajo, examinaremos algunas ideas en torno al concepto de coherencia y defenderemos la necesidad del trabajo explícito con ella en el aula de ELE. A continuación, propondremos una secuencia didáctica con el objetivo de concienciar a nuestros estudiantes de la importancia de este componente. La secuencia está pensada para estudiantes angloparlantes de nivel C1-C2 y ha sido desarrollada para un contexto profesional, pero puede ser adaptada fácilmente a otros tipos de situaciones pedagógicas.

1. ¿Qué es la coherencia?

En 1980, Canale y Swain propusieron un modelo de competencia comunicativa que contenía las siguientes subcompetencias: gramatical, estratégica y sociolingüística. Tres años después, Canale (1983) añadió la subcompetencia discursiva a este modelo y la describió así: "este tipo de competencia se refiere al dominio de cómo combinar formas gramaticales y significados para lograr un texto hablado o escrito unificado en diferentes géneros […]. La unidad de un

texto se logra a través de la *cohesión* en la forma y la *coherencia* en el significado". Otra contribución clave a este modelo fue la de Celce-Murcia *et al.* (1995), revisada en 2007 por Celce-Murcia. Connor y Mbaye (2002) adaptaron el modelo de Canale y Swain a la escritura. Todas estas revisiones del modelo de competencia comunicativa mantienen la presencia de la competencia discursiva (de hecho, Celce le da un papel central) y todas consideran la coherencia un componente de la misma.

El *Diccionario de términos clave de ELE* define así la coherencia:

> Es una propiedad del texto, de naturaleza pragmática, por la que aquél se concibe como una unidad de sentido global. Es decir, los conceptos y las relaciones de significado que se dan en su interior no contradicen el conocimiento del mundo que tienen los interlocutores.

Se nos indica también que algunos autores consideran la coherencia como una propiedad textual, pero muchos otros sostienen que se trata de una propiedad pragmática, resultado de la interacción entre el emisor, el texto y el destinatario. Esparza (2006) aúna las dos interpretaciones y defiende que la coherencia "es, al tiempo, condición de textualidad, que se apoya en los diferentes recursos cohesivos, y resultado de la actividad interpretativa", por lo que "nos desplaza hacia los sutiles límites entre lenguaje, conocimiento y pensamiento". Thornbury (2005) expone estas mismas ideas y propone una explicación del concepto que nos interesa especialmente por su sencillez y por su aplicabilidad pedagógica: la coherencia es la "capacidad de un texto de *tener sentido*".

Thornbury señala además que podemos considerar la coherencia desde la perspectiva microestructural o macroestructural:

> A nivel microestructural, los lectores tienen ciertas expectativas sobre cómo es probable que se desarrolle la proposición (es decir, el significado) de una oración en la oración o las oraciones que la siguen. Cuando se cumplen estas expectativas, el texto inmediato parecerá coherente. A nivel macroestructural, la coherencia mejora si a) el lector puede discernir fácilmente de qué trata el texto, b) el texto está organizado de manera que responde a las preguntas probables del lector y c) el texto está estructurado de una manera que le resulta familiar al lector.

En la secuencia didáctica que aquí proponemos, nos centraremos sobre todo en la coherencia en el nivel microestructural, pues hemos observado durante nuestras clases que los estudiantes no siempre consiguen mantenerla.

Desde el punto de vista de la pedagogía, nos parecen también muy útiles las cuatro metareglas de la coherencia que ya en 1978 propuso Charolles:

- Metaregla de repetición: el texto "debe incluir en su desarrollo lineal elementos con recurrencia estricta".
- Metaregla de progresión: el desarrollo del texto "debe acompañarse de un aporte semántico constantemente renovado".
- Metaregla de no contradicción: el desarrollo del texto "no debe introducir ningún elemento semántico que contradiga un contenido afirmado o presupuesto por una ocurrencia anterior, o que pueda deducirse de esta por inferencia".
- Metaregla de relación: "es necesario que las acciones, estados o eventos que denota [la secuencia] sean percibidos como congruentes en el tipo de mundo reconocido por quien la evalúa".

En nuestra secuencia didáctica, trabajaremos sobre todo la condición de la progresión y la de la no contradicción, dado que son las que más frecuentemente suelen incumplir nuestros estudiantes.

1.1 Dos casos especiales de incoherencia:

1.1.1 *La redundancia.*

González Pérez (2003) recoge la metaregla de progresión y destaca que "no deberían repetirse indefinidamente los mismos contenidos, ni deberían decirse cosas obvias, que no hacen avanzar temáticamente un texto y que no aportan información nueva y relevante". Efectivamente, si la coherencia depende en gran medida del cumplimiento de las expectativas del lector sobre cómo en cualquier punto de la lectura del texto el significado va a seguir desarrollándose, difícilmente vamos a cumplir con esas expectativas reiterando lo ya dicho o diciendo lo obvio. Nos encontramos aquí con la redundancia y nos interesa de forma especial trabajar en nuestra secuencia didáctica para evitarla porque, como muestra la propia González Pérez (2003) a través de numerosos ejemplos, es muy frecuente en los textos académicos producidos por estudiantes, incluso universitarios.

1.1.2 *El anacoluto.*

Nos preocupa también, de nuevo debido a la frecuencia con la que aparece en los textos escritos por estudiantes angloparlantes de español, un caso especial de la incoherencia: el anacoluto. De este asunto se han ocupado diversos manuales, como por ejemplo el *Manual de Español correcto II* (1993), de Leonardo Gómez Torrego, o *El libro del español correcto* (2012), del Instituto Cervantes. Torrego define el anacoluto como "cualquier incoherencia sintáctica dentro de la oración o período". Ambos manuales ofrecen numerosísimos ejemplos de oraciones truncadas, oraciones subordinadas sin su correspondiente oración principal, discordancias entre nombre y adjetivo y entre nombre y determinante, discordancias entre sujeto y verbo, coordinación indebida de elementos que presentan regímenes diferentes o discordancia entre antecedente y relativo.

Balmaseda (2008) resalta:

> [Estos errores] exigen al lector un esfuerzo extra de lectura y relectura, ponen en peligro la comprensión recta del texto, especialmente si se mezclan con otras incorrecciones o carencias, y siempre provocan irritación y cansancio. Por el contrario, una elocución libre de tales tachas, sea una escritura más elaborada, o sea una escritura sencilla, denota un pensamiento fluido, un razonamiento claro, una voluntad comunicativa autoexigente y con deferencia hacia el lector.

El Instituto Cervantes (2012) da una explicación general del fenómeno que lo describe con suma claridad: los anacolutos son "enunciados orales o escritos en los que la oración comienza de una determinada manera y antes de concluir da un giro y cambia su estructura". Al ser una ocurrencia muy frecuente en la escritura de nuestros estudiantes de ELE y al aparecer frecuentemente mezclada, como apuntaba Balmaseda, con otras incorrecciones y carencias, nos concierne trabajarlo en nuestra secuencia didáctica.

2. ¿Por qué es necesario enseñar la coherencia?

Si la coherencia es la capacidad de un texto de "tener sentido", cabe preguntarse: ¿qué puede haber más importante en la escritura? ¿Hay realmente comunicación en sentido pleno si lo que se escribe no "tiene sentido"? Por ello la coherencia es un componente de la competencia discursiva (a su vez central,

según Celce-Murcia 2007, en la competencia comunicativa), por ello el Plan Curricular del Instituto Cervantes indica su importancia en los productos textuales y por ello se considera un criterio de evaluación en los exámenes DELE (entre otros, por supuesto).

De hecho, si consideramos el inventario C1-C2 de géneros de transmisión escrita del propio Plan curricular del Instituto Cervantes, observamos la presencia de tipos de textos en los cuales la ausencia de la coherencia tendría graves consecuencias prácticas, por ejemplo:

- Cartas, faxes o mensajes electrónicos complejos y extensos, comerciales y profesionales (C1)
- Informes de extensión media de carácter profesional (desarrollo de un proyecto) o sobre temas abstractos (defensa de un punto de vista) (C1)
- Instrucciones públicas extensas (C1)
- Informes extensos y complejos (proyectos de investigación) (C2)
- Memorandos (C2)
- Trabajos académicos (ensayos, memorias, tesis) (C2)

Una vez establecida la importancia de escribir con coherencia, debemos recordar por un momento que escribir con destreza en una lengua extranjera es, sin duda, una tarea especialmente compleja, ya que, como nos recuerda Ferris (2012), "los escritores en L2 […] están adquiriendo al mismo tiempo habilidades tanto en segunda lengua y como en escritura/ composición". A pesar de ello, "se confía en exceso en que los aprendientes pueden transferir conocimientos y destrezas de orden discursivo-textual a la L2, cuando –precisamente- una de las grandes preocupaciones de los expertos en L1 es lograr el desarrollo de las mismas en los hablantes nativos" (Muñoz, 2020). De hecho, los propios profesores de ELE podemos en ocasiones caer en la incoherencia, como ha mostrado Balmaseda (2008) en un análisis de una extensa serie de trabajos de las actas de ASELE que arrojó numerosos ejemplos de discordancias, anacolutos y solecismos, entre otros problemas lingüísticos. No parece por tanto estar garantizado ni que los aprendientes vayan a ser capaces de escribir con coherencia en su propia lengua ni, mucho menos, en la lengua meta: es una habilidad que necesita ser enseñada.

Además, en la práctica de la escritura en la L2 entra en juego otro elemento. El *Diccionario de términos de ELE* nos advierte:

> En los textos que se manejen en la enseñanza de español a extranjeros, la coherencia adquiere unas características particulares, por cuanto el conocimiento del mundo que poseen los aprendientes puede alejarse en muy diversa medida de aquel que el emisor del texto haya dado por supuesto en sus destinatarios. Un texto perfectamente coherente para la mayor parte de los miembros de la comunidad social en que ha sido producido puede resultar incoherente para un miembro ajeno a esa comunidad.

En el caso de los estudiantes angloparlantes que escriben en español, no vamos a encontrar grandes dificultades en este sentido, pero debemos ser conscientes de este hecho.

Una dificultad relacionada con lo anterior y ampliamente estudiada por la retórica contrastiva es que "cualquier lengua dada probablemente tendrá textos escritos que se construyen utilizando rasgos discursivos identificables y estos rasgos pueden variar entre lenguas o estar codificados mediante configuraciones lingüísticas diferentes" (Connor, 2003). En el caso del español y el inglés, Simpson (2000) confirmó en su estudio de párrafos de artículos de revistas académicas escritos en su lengua nativa por hablantes de español latinoamericano e inglés lo que estudios anteriores ya habían destacado: que la retórica del español tiende a mostrar una preferencia por un estilo elaborado en la escritura. Esto puede afectar al nivel de coherencia sintáctica de los textos de nuestros estudiantes. El conocimiento de la tradición discursiva de la lengua meta es, por lo tanto, fundamental y debe ser enseñado de forma específica en el aula, sobre todo si tenemos en cuenta que la cantidad de tiempo que los estudiantes dedican a la lectura en L2 decrece y se reducen por ello sus oportunidades de entrar en contacto con esta tradición por sí mismos.

Está claro entonces que no puede limitarse la enseñanza de la escritura a la enseñanza de la gramática y el vocabulario, como nos advierte Ferris (2012), que señala: "existen abundantes pruebas provenientes de la investigación en composición que demuestran que simplemente enseñar gramática de manera aislada no mejora necesariamente la precisión ni la efectividad de la escritura de los estudiantes". Sin embargo, no puede tampoco limitarse al trabajo con los marcadores y organizadores del discurso. A pesar de que, como indican Duque (2021a, 2021b) y Muñoz (2018), entre otros, la enseñanza de la coherencia y la cohesión está en la actualidad dominada por los marcadores del discurso, el conocimiento de estos no es suficiente para garantizar la coherencia en la escritura. De hecho, saturar el texto con marcadores discursivos puede tener

un efecto contraproducente, como han destacado Thornbury (2005) y Muñoz (2018), entre otros. Este uso excesivo de marcadores del discurso es en nuestra experiencia una característica habitual de los textos en español escritos por estudiantes angloparlantes.

3. Propuesta de secuencia didáctica

Proponemos aquí una secuencia basada en el modelo clásico de cuatro fases (presentación, comprensión, práctica y transferencia) del Instituto Cervantes, adaptado a la peculiar naturaleza de nuestra tarea, la concienciación de la importancia de la coherencia y el desarrollo de destrezas de escritura que la respeten. Como hemos señalado ya, nos centraremos sobre todo en el nivel de la microestructura. La secuencia está pensada para estudiantes de los niveles C1-C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Hemos preferido aquí seleccionar materiales orientados hacia el mundo profesional, pero estos pueden ser adaptados a cualquier otro fin.

3.1 Presentación

La presente fase busca motivar a los alumnos e incentivar el aprendizaje. Comenzamos con la observación de dos textos propuestos en el inventario C1-C2 de géneros discursivos y productos textuales en el Plan curricular del Instituto Cervantes: los ejemplos de carta comercial y carta de reclamación (CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. 7. Géneros discursivos y productos textuales. Inventario. C1-C2.). Su lectura nos permitirá reflexionar con los estudiantes sobre la importancia de la claridad y la inteligibilidad, especialmente en un contexto profesional. Señalaremos cómo, por supuesto, estos textos cumplen con las reglas de la coherencia arriba señaladas.

3.2 Comprensión

Esta fase promueve que el alumno procese información lingüística observando fenómenos y reflexionando sobre el uso del idioma, lo que le permitirá abordar actividades posteriores.

Proponemos ahora que los estudiantes observen los siguientes pares o tríos de oraciones y reflexionen sobre cuál es el problema en el primer miembro de cada par o trío. Esta actividad tiene una importancia crucial, pues ayuda a concienciar a los estudiantes sobre la existencia de este tipo de errores. Basándonos en nuestra experiencia y observación informal durante las clases, notamos que a menudo los estudiantes no son conscientes ni de que cometen este tipo de errores ni de la importancia de no cometerlos. Los ejemplos aquí presentados no son reales, ya que los hemos elaborado nosotros mismos, pero reflejan el tipo de incoherencias que solemos observar en los textos de estudiantes angloparlantes.

- Quiero exponer aquí lo que dijo la entrevista.

Quiero exponer aquí lo que dijo la entrevistada./ Quiero exponer aquí lo que dijo durante la entrevista.

- En mi opinión, creo que me han enviado ustedes las cajas equivocadas.

Creo que me han enviado ustedes las cajas equivocadas.

- La educación privada es muy cara, puesto que muy pocas familias pueden acceder a ella.

Puesto que la educación privada es muy cara, muy pocas familias pueden acceder a ella.

- Según nuestro estudio, a nuestros clientes habituales no les interesan en absoluto los quesos de importación. Así, podríamos comercializar con éxito varios tipos de camembert y gouda.

Según nuestro estudio, a nuestros clientes habituales no les interesan en absoluto los quesos de importación. Por lo tanto, no tendría éxito la comercialización de varios tipos de camembert y gouda.

- Gracias a nuestras investigaciones, hemos investigado las posibles consecuencias negativas de esta ley para nosotros.

Hemos investigado las posibles consecuencias negativas de esta ley para nosotros.

- El representante de la empresa hizo una presentación muy convincente sobre los productos disponibles, Manuel Caballero.

El representante de la empresa, Manuel Caballero, hizo una presentación muy convincente sobre los productos disponibles./ Manuel Caballero, el representante de la empresa, hizo una presentación muy convincente sobre los productos disponibles.

3.3 Ejercitación

La presente fase permite a los alumnos practicar la destreza que nos ocupa mediante actividades de producción, comenzando con ejercicios más mecánicos y concluyendo con otros más comunicativos.

3.3.1 *Análisis y corrección de oraciones*.

En esta actividad, proponemos que los estudiantes trabajen en parejas para analizar de manera colaborativa las siguientes frases, proporcionadas con el objetivo de identificar los errores presentados en la fase de comprensión. Además, deberán ofrecer alternativas correctas, lo que fomentará su producción lingüística y sus habilidades de comunicación y trabajo en equipo. De nuevo, nosotros mismos hemos elaborado los ejemplos.

- Es importante que meditemos para nosotros mismos sobre las consecuencias de esta inversión.
- Necesitamos incrementar nuestras ventas de turrón durante la época navideña, que es nuestro producto más popular.
- Todos los empleados están trabajando en el proyecto desde el lunes. Sugerimos que, dada la importancia que tiene para nuestra empresa, los trabajadores empiecen a trabajar en el proyecto cuanto antes.
- Comiencen la tarea con calma y tranquilidad.
- Debemos apresurarnos en solucionar este apremiante problema. Si nos ocupamos de él con cuidado y lentitud, tendremos éxito.
- Dentro de un mes comenzará el curso escolar, cuando se inicien las clases.
- Los precios están subiendo de una forma alarmante. Si continúan subiendo así.

3.3.2 *Análisis y corrección de un texto*.

En la siguiente actividad, buscamos que los estudiantes trabajen con un texto completo, un informe (perteneciente al inventario C1-C2 de géneros de transmisión escrita), en lugar de frases aisladas, con el propósito de identificar los errores detectados en la fase de comprensión y ofrecer alternativas correctas, lo que busca

que se familiaricen con un formato que simula situaciones auténticas, similares a las que podrían enfrentar en contextos prácticos y reales. Trabajamos aquí para evitar la contradicción y la insuficiencia de información:

> Instrucciones:
> La cadena de comida rápida "Sandwichos de Marmito" cuenta con 5 locales en Madrid, pero está sufriendo pérdidas. El equipo directivo ha encargado un informe sobre las causas de estas. No obstante, el informe que ha recibido es confuso y contradictorio. Aquí tienes un fragmento, corrígelo.
> Fragmento del informe:
> Los costes de la importación de Marmite a España han subido un 3% en el último año debido a la incertidumbre general en el sector con respecto al futuro de las relaciones comerciales entre el Reino Unido y la Unión Europea. Las dificultades para realizar operaciones con uno de nuestros proveedores de pan de molde británico (Hovis, Warburtons y Kingsmill) nos han ralentizado en varios momentos, lo que ha supuesto una serie de costes adicionales especificados en el Anexo 1.
> La reubicación de dos de nuestros cinco locales al centro de la ciudad (Puerta del Sol y Tetuán) ha supuesto un incremento de un 10% en los costes de alquiler, pero este coste adicional se ha visto compensado por el aumento en el número de clientes en estos dos emplazamientos (Anexo 2). Por lo tanto, podemos afirmar que la reubicación de estas dos sucursales ha sido la causa principal del descenso en nuestro margen de beneficios.
> El gerente del local en el centro ha iniciado un proceso de selección de personal para contratar a dos camareros que saben hablar inglés. La fecha límite para la entrega de los currículums es el próximo día 15 y las entrevistas se realizarán el día 25.

3.3.3 *Análisis y corrección de un texto en grupo*.

En esta actividad, se utilizarán editores de texto colaborativos, como Framapad, Firepad o Google Docs, para fomentar la cooperación y la participación activa. Los estudiantes recibirán un texto con errores analizados en la fase de comprensión, y cada grupo analizará y corregirá un párrafo, proponiendo alternativas adecuadas

usando uno de los editores mencionados. A continuación, deberán revisar y comentar las propuestas de sus compañeros para llegar a un consenso sobre la versión final, desarrollando así habilidades de trabajo en grupo y negociación. Trabajamos aquí la redundancia.

Texto promocional del aceite de oliva:

El aceite de oliva, que proviene de las aceitunas, se usa en la cocina y es muy saludable. Tiene una larga historia que se remonta a miles de años y ha sido utilizado para diversos propósitos en culturas de todo mundo: en la antigua Grecia también se usaba. En el antiguo Egipto, era usado por los egipcios y en las dietas mediterráneas es un componente diario esencial que se usa todos los días.

El aceite de oliva extra virgen es el de mejor calidad y se obtiene a partir de la primera prensa de las olivas. El refinado se obtiene mediante un proceso para mejorar su sabor y su color y es menos sano que el extra virgen.

El aceite de oliva se puede usar para cocinar, freír, asar, hornear, hacer ensaladas, hacer salsas y muchas otras cosas. Es importante tener en cuenta que tiene muchos beneficios para la salud y es muy sano. Por ejemplo, tiene grasas saludables que son buenas para el corazón y ayudan a reducir el colesterol malo y aumentar el bueno. De igual forma, se puede usar en la cosmética para hidratar la piel y el cabello, y también tiene propiedades antioxidantes.

El aceite de oliva es muy versátil y se puede usar para muchas cosas diferentes. También tiene un sabor único que mejora el sabor de los alimentos. Como hemos mencionado, es muy sano para la salud y tiene muchos beneficios. En resumen, el aceite de oliva es un producto muy valioso.

3.3.4 *Texto oral a escrito*.

Proponemos ahora la conversión de un texto oral a uno escrito. Esta actividad se inspira en la tarea 2 de la Prueba 2 (Destrezas Integradas: comprensión auditiva y de lectura, y expresión e interacción escritas) del examen DELE nivel C2, vigente hasta mayo de 2024. En dicha tarea, los candidatos debían transformar un texto, adaptándolo a un género o registro diferente, realizando los cambios pertinentes. En la actividad propuesta a continuación, el texto de partida sería oral y no, por ejemplo, una transcripción, como en el mencionado examen. En un texto oral,

la incoherencia y la redundancia son mucho más frecuentes y disculpables. La transformación a uno escrito, donde no lo son, fuerza a los estudiantes a corregir estas imprecisiones.

> Instrucciones:
> Jaime ha salido de una reunión y la manda un audio a su compañero Marcos. Escucha el audio y luego escribe el correo electrónico que Marcos debe mandar a Pablo y Teresa.
> Transcripción del audio:
> Hola, Marcos, qué tal. Te dejo este audio aquí porque cuando salimos de la reunión Laura me dijo que ya te habías ido y yo voy de camino ya a la estación. Espero que tu hijo siga bien, menudo susto, la verdad. Mira, te cuento: hemos decidido posponer los cambios en el programa del segundo curso porque no hay tiempo suficiente. Que sí que hay tiempo suficiente, pero hemos decidido posponerlo. Todo se ha complicado porque nos piden el informe sobre el tercer curso justo en las mismas fechas y, bueno, la decisión ha sido esta. En fin, esta ha sido la decisión. Si no hubiera tiempo suficiente… Lo importante ahora es avisar a Pablo y a Teresa. ¿Puedes mandarles un correo explicándoles todo esto? Es que creo que estaban pensando en empezar ya a trabajar con el segundo curso. Que no empiecen. Bueno, muchas gracias.

3.4 Transferencia

Esta fase se centra en una o varias actividades que constituyen el colofón de la secuencia didáctica. Estos ejercicios, de naturaleza comunicativa y de respuesta abierta, requieren creatividad y la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Aunque este tipo de actividades no constituyen el objetivo de esta secuencia en particular, nos gustaría hacer algunas sugerencias:

- El proceso iterativo de escritura, en el que los estudiantes producen un texto, reciben retroalimentación y después vuelven a redactarlo, lo que les permitirá perfeccionar sus habilidades mediante una revisión constante y reflexiva.
- La defensa del texto escrito por parte del estudiante a través de un formato de minidefensa, lo que fortalece sus habilidades de argumentación oral y estimula una reflexión crítica sobre el trabajo realizado.

- El empleo de herramientas de inteligencia artificial como apoyo en el proceso de aprendizaje, requiriendo que los estudiantes justifiquen las sugerencias aceptadas y expliquen sus decisiones y promoviendo el desarrollo de competencias metacognitivas y una mayor autonomía lingüística.

4. Conclusiones

La escritura de textos coherentes es a menudo un gran reto para estudiantes que escriben en su propia lengua y es lógico que sea un desafío todavía mayor para estudiantes que lo hacen en la lengua meta. Sin embargo, ocurre con frecuencia en la instrucción y práctica de las destrezas de escritura que estas se reducen al estudio de la gramática y el vocabulario, acompañados de recomendaciones sobre el formato de los diferentes géneros textuales y el uso de los marcadores del discurso. Tales recursos, aunque imprescindibles, no son, en nuestra opinión, suficientes para que los aprendientes se expresen por escrito con claridad y sofisticación. Es necesario trabajar de forma explícita la coherencia (entre otros componentes de la competencia discursiva, claro está).

En el presente artículo hemos intentado proporcionar a los profesores algunas herramientas útiles para trabajar la escritura coherente en el aula. Nuestros esfuerzos se han concentrado en concienciar a los estudiantes de la importancia de la coherencia, pues hemos observado en nuestras aulas que, en su preocupación por dominar los elementos arriba mencionados (gramática, vocabulario) olvidan a menudo componentes discursivos cruciales para producir un texto claro, fácil de leer, organizado y sin contradicciones.

5. Referencias bibliográficas

Balmaseda Maestu, E. (2008). El español escrito de los profesores de español L2-LE (aspectos textuales y normativos). En S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 187-193). Servicio de Publicaciones; Universidad de Alicante/Universitat d'Alacant.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). Longman.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics, 6*(1), 5–35.

Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. En E. Alcón Soler & M. P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41–57). Springer. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching | SpringerLink

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française, 38,* 7–41. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes - Persée

Connor, U., & Mbaye, A. (2002). Discourse approaches to writing assessment. *Annual Review of Applied Linguistics, 22,* 263–278. 14. DISCOURSE APPROACHES TO WRITING ASSESSMENT | Annual Review of Applied Linguistics | Cambridge Core

Connor, U. (2003). Changing currents in contrastive rhetoric: Implications for teaching and research. En B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 218–241). Cambridge University Press.

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo. Versión española en línea disponible en https://cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Duque, E. (2021). Las etiquetas de discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera. En M. Sáracho-Arnáiz & H. Otero-Duval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español como LE/L2* (pp. 854–873). ASELE.

Duque, E. (2021). Retos en la enseñanza de la coherencia y la cohesión en español L2. En P. García Guirao (Ed.), *Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2* (pp. 165–176). Octaedro.

Esparza-Torres, M. Á. (2006). Pautas para el análisis de la cohesión y la coherencia en textos españoles. *Rilce: Revista de Filología Hispánica, 22*(1), 59–89.

Ferris, D. R. (2012). Writing instruction. En A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (pp. 226-235). Cambridge University Press.

Gómez Torrego, L. (2005). *Nuevo manual de español correcto 2.* Arco/Libros.

González Pérez, R. (2003). La coherencia textual como fenómeno discursivo. *Rilce: Revista de Filología Hispánica, 19*(2), 217–242.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español.* Biblioteca Nueva. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Instituto Cervantes. (2012). *El libro del español correcto.* Espasa Libros.

Martín Peris, E. (Ed.). (2008). *Diccionario de términos clave de ELE.* Instituto Cervantes-SGEL. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Muñoz Pérez, J. (2017). Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de español como lengua extranjera [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].

Muñoz Pérez, J. (2018). Textos eficaces, alumnos felices: Técnicas y reflexiones para mejorar la competencia discursiva de los aprendientes de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE, 14,* 185–194.

Muñoz Pérez, J. (2020). El currículo discursivo en los manuales de ELE: Análisis de contenidos de cuatro series de los niveles B1 y B2. En L. Chierichetti, G. Garofalo, & G. Mapelli (Eds.), *Creación discursiva del destino turístico y del viajero: Maneras de ver, maneras de ser* (pp. 147–168). *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 83.*

Simpson, J. M. (2000). Topical structure analysis of academic paragraphs in English and Spanish. *Journal of Second Language Writing, 9,* 293–309. Topical Structure Analysis of Academic Paragraphs in English and Spanish - ScienceDirect

Thornbury, S. (2005). *Beyond the sentence.* Macmillan Education.

PERCEPCIÓN Y REALIDAD: LA RELACIÓN ENTRE LA RETROALIMENTACIÓN Y LAS HABILIDADES DE ESCRITURA

Edleide Santos-Menezes
Universidade Federal de Pernambuco
edleide.menezes@ufpe.br

Resumen[1]
Este estudio examina la relación que puede haber entre la percepción sobre la Retroalimentación (RA) digital y el desempeño real observable, respecto a la autoeficacia y la autorregulación. Estudios anteriores muestran que hay una correlación positiva entre la percepción sobre la RA y la capacidad de utilizarla eficazmente para mejorar las producciones escritas (Şahin & Durna, 2018). A partir de esta evidencia, el presente estudio pretende averiguar (1) si la autoeficacia en la RA de los estudiantes se corresponde con mejoras observables en la producción escrita, y (2) qué papel juega la autorregulación y la competencia escrita previa (CEP) en esa relación. Para ello, se llevó a cabo un estudio transversal, con una muestra de estudiantes de un programa de posgrado en formación de profesorado de ELE en el Noreste de Brasil (N=31). Para la recogida de datos se administró, en línea, un cuestionario estandarizado del proyecto Inter_ECODAL (Ducasse et al., 2023) y se han analizado tres borradores escritos, con sus respectivas puntuaciones. Los datos, analizados tanto cuantitativa como cualitativamente, indicaron que la alineación entre la percepción de los estudiantes y su desempeño real en la RA

[1] Este trabajo se llevó a cabo durante la estancia de investigación realizada en la Universitat Pompeu Fabra el curso 2023-2024, bajo la supervisión de las Dras. Carmen Pérez Vidal y Carmen López Ferrero. Se desarrolló gracias a la asistencia de la autora a los seminarios de investigación del proyecto I+D+i Interculturalidad e intercomprensión en la evaluación de la competencia discursiva plurilingüe: formación en retroalimentación digital (acrónimo: Inter_ECODAL), coordinado por la Dra. Carmen López Ferrero, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades español, y por la Agencia Estatal de Investigación.

está mediada por la competencia escrita. En efecto, quienes demostraron mayor dominio de esta competencia al inicio del estudio tendieron a mostrar una mayor correspondencia entre su mejora real y percibida (autoeficacia), así como entre su autorregulación efectiva y la que reportaron percibir.

1. Introducción

La retroalimentación (RA) es un componente crucial en la enseñanza del ELE, ya que facilita la mejora continua y el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas. En este proceso, la autoeficacia, la autorregulación y la competencia escrita previa (CEP) se destacan como factores fundamentales que influyen en cómo los estudiantes reciben y aplican la RA. La autoeficacia, entendida como la confianza en las propias capacidades, y la autorregulación, como el control sobre los propios procesos de aprendizaje, pueden determinar la capacidad de los estudiantes para aprovechar la RA de manera efectiva. A pesar de su evidente importancia, el número de estudios que exploran estas influencias en el contexto de ELE es sorprendentemente limitado. Este artículo se propone contribuir a llenar ese vacío, analizando cómo la autoeficacia, la autorregulación y la CEP impactan el aprendizaje de ELE mediante la RA, subrayando la necesidad de estrategias pedagógicas que fomenten estos factores para mejorar los resultados educativos en la enseñanza de lenguas.

2. Marco teórico

2.1 Retroalimentación (RA) digital en el aprendizaje de lenguas

En el marco de la enseñanza y el aprendizaje mediados por tecnologías, cobra relevancia el concepto de la RA digital, entendida como toda devolución formativa proporcionada a través de medios digitales —plataformas de gestión del aprendizaje, comentarios en documentos compartidos, grabaciones de audio o video o herramientas automatizadas, entre otros—. Esta modalidad conserva los principios fundamentales de una RA de calidad —claridad, especificidad, oportunidad y orientación al progreso—, pero introduce características propias del entorno digital que pueden amplificar o limitar su impacto (Espasa & Meneses, 2010). Entre estas características destacan la posibilidad de ofrecer devoluciones multimodales, asincrónicas y personalizadas, así como de fomentar una mayor

trazabilidad de los procesos de revisión y mejora (Mahoney et al., 2019). En contextos de aprendizaje de lenguas, la RA digital ha mostrado un notable potencial autorregulador, en tanto permite a los estudiantes acceder a las devoluciones en múltiples momentos, revisar su progreso y tomar decisiones más conscientes sobre su desempeño (Carless & Boud, 2018).

Desde esta perspectiva, centrada en el potencial formativo de la RA digital, se refuerza la centralidad del estudiante en el proceso de aprendizaje. Tal como se ilustra en la Tabla 1, se observa una evolución en la concepción de la RA: de una visión centrada en la transmisión unidireccional de información —en la que el profesorado desempeña un papel predominante— hacia una perspectiva más dialógica, entendida como un intercambio activo entre docentes y estudiantes. Esta transformación conceptual ha dado lugar a una comprensión más reflexiva y crítica del proceso, en la que la RA no solo apoya la mejora inmediata del desempeño, sino que también contribuye a desarrollar una alfabetización en RA. Esta alfabetización implica no solo la capacidad de interpretar y usar la RA en contextos específicos, sino también de cuestionar, transformar y reescribir dichos contextos, Tai et al. (en Nieminen y Carless, 2022) afirman que las alfabetizaciones por retroalimentación no solo permiten leer el mundo, sino también editarlo o reescribir lo posible, lo cual conecta la RA con epistemologías críticas y transformadoras.

CONCEPCIÓN DE RA	**DEFINICIÓN**	**RESPONSABILIDAD (AGENTE)**
Información	Es la información sobre el rendimiento o la comprensión de una tarea que recibe el estudiante (Sadler, 1989).	El profesor es el proveedor de la RA.
Interacción	Diálogo sobre una tarea para favorecer el aprendizaje tanto en situaciones formales como informales (Carless, 2016).	Responsabilidad compartida entre profesores y estudiantes.
Acción	Conjunto de acciones que realizan los estudiantes para dar sentido a los comentarios recibidos y emplearlos para fines de mejora (Carless y Boud, 2018; Nieminen y Carless, 2022).	La acción del estudiante y su implicación activa en aplicar la RA para mejorar.

Tabla 1: *Conceptos de RA (Gros Salvat y Cano Garcia, 2021)*

Actualmente, se acepta que una RA efectiva debe estar contextualizada y alineada con los objetivos y contenidos de aprendizaje; además, debe enfocarse en aspectos mejorables, siendo contingente, dinámica y concreta. Para cumplir su función, debe proporcionar información precisa, detallada y reiterada sobre las fortalezas y debilidades del aprendizaje (Carrasco Perea & López Ferrero, 2023). Más allá del contenido evaluado, su eficacia depende también de su capacidad para promover procesos de autorregulación, como la autoevaluación. Es igualmente fundamental que mantenga coherencia con las características individuales del estudiante, incluyendo su personalidad, motivación y percepción de la RA recibida (van Blankenstein et al., 2021). En esta línea, investigaciones recientes han mostrado que comprender cómo los estudiantes perciben y responden a la RA es un factor determinante para que esta tenga un impacto significativo en el aprendizaje (Ducasse et al., 2023; Sutton, 2012).

De igual modo, es esencial que el profesorado entienda los procesos mediante los cuales los estudiantes generan, interpretan y aplican la información para mejorar su desempeño (Carless, 2015). Para que estos procesos sean efectivos, resulta clave el desarrollo de una formación —también denominada alfabetización o literacidad— en RA. El concepto de *feedback literacy*, introducido por Sutton (2012), se refiere a la habilidad de los estudiantes para comprender, interpretar y utilizar eficazmente la RA recibida durante su proceso de aprendizaje.

Sutton (2012) destaca que una sólida formación en la RA permite que los estudiantes no se limiten a recibir pasivamente la información, sino que participen activamente y la aprovechen como herramienta para mejorar su desempeño. Esta formación se compone de competencias interrelacionadas que incluyen: (a) la comprensión del propósito de la RA, entendida como la capacidad para reconocer que su función trasciende la evaluación y se orienta al aprendizaje y desarrollo académico; (b) la interpretación efectiva de la RA, que implica identificar, analizar y extraer los elementos clave para guiar procesos de mejora; (c) la regulación emocional frente a la RA, es decir, la capacidad para gestionar constructivamente las emociones que esta puede generar, especialmente cuando contiene críticas; y (d) el uso activo de la RA, que consiste en aplicar las recomendaciones recibidas para ajustar prácticas o productos académicos en tareas futuras.

Esta perspectiva resalta la necesidad de que los estudiantes no solo tengan acceso a una RA de calidad, sino que estén capacitados para interpretarla, procesarla emocionalmente y emplearla de manera estratégica en su trayectoria académica. Por ello, la formación en la RA implica que tanto docentes como estudiantes

conozcan sus características, impacto, usos y las condiciones que permiten potenciar su efecto en el aprendizaje.

2.2 Autorregulación y Autoeficacia en RA

El aprendizaje autorregulado se refiere al control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivacióna través de estrategias personales y del desarrollo de la competencia de aprender a aprender. En palabras de Chamot, la autorregulación se define como:

> Efforts (learners make) to direct their own learning by setting goals, planning how to achieve them, monitoring the learning task, using learning strategies to solve problems, and evaluating their own performance. Thus, self-regulation involves a number of processes and understandings, including autonomy, learning strategies, metacognition, motivation, and self-management. (Chamot, en Herrera y Ferrrer, 2017).

El desarrollo de la autorregulación en el aprendizaje de lenguas se configura a través de un conjunto integrado de acciones. Gros Salvat y Cano García (2021) señalan que el desarrollo del aprendizaje autorregulado puede fomentarse mediante el juicio evaluativo, el cual puede adquirirse a través de procesos de evaluación entre iguales o de autoevaluación, proporcionando apoyo a los componentes cognitivos, metacognitivos y afectivos de la autorregulación. En esta línea, Castaño Arques y López Ferrero (2023) destacan que, cuando reciben la capacitación adecuada y utilizan herramientas de evaluación personalizadas, los estudiantes pueden utilizar la RA por pares para mejorar aspectos de su escritura y adquirir un metalenguaje apropiado para guiar a otros. Igualmente, Cui et al. (2022) constataron que, tras un programa de formación, la RA por pares y la RA de docentes pueden tener efectos positivos similares en la mejora de la competencia escrita, la autoeficacia en la escritura y la motivación del estudiantado.

Por un lado, los estudios publicados por Herrera y Ferrer (2017) evidenciaron la importancia de trabajar previamente las creencias sobre lo que constituye e implica un aprendizaje autónomo y autorregulado antes de proponer a los estudiantes el desafío de autoevaluarse y asumir la iniciativa en su propio aprendizaje. Sus resultados demostraron que el uso de metodologías constructivistas, como el trabajo con el *Scheme for a Complete Orienting Basis of an Action* (SCOBAs),

criterios de evaluación, pautas metacognitivas y autoevaluaciones, asociando evaluación y autorregulación, es clave para que el estudiante tome conciencia de lo que ya ha aprendido y, al mismo tiempo, asuma responsabilidades sobre lo que aún necesita mejorar. Además, este enfoque motiva a los estudiantes, ya que les permite percibir el aprendizaje como un reto, según afirman los autores. De este modo, los resultados recogidos tras una década de implementación de estas propuestas muestran efectos positivos. Contar con descripciones detalladas, consensuadas y compartidas de los procedimientos y criterios de evaluación ha contribuido, por un lado, a mejorar el desempeño de los aprendientes y, por otro, a incrementar la satisfacción de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Herrera y Ferrer, 2017).

Los mismos autores constataron que el estudiantado expresaba una mayor satisfacción al percibir que podían gestionar mejor su desempeño en las tareas, y al notar una mayor coherencia entre su percepción del aprendizaje y los resultados obtenidos. A partir de estos hallazgos, es posible considerar que estas propuestas constituyen un recurso valioso para promover la autorregulación del aprendizaje, ajustar las expectativas de los estudiantes y favorecer una mayor correspondencia entre percepción y realidad en términos de autoeficacia y autorregulación. Asimismo, dichas estrategias contribuyen a una mejor sintonía entre las preferencias de los estudiantes y las prácticas docentes en torno a la RA. En ese sentido, se refuerza la necesidad de que tanto docentes como estudiantes reciban una formación sólida en RA, de modo que esta pueda cumplir su propósito fundamental: favorecer el aprendizaje (Carrasco-Perrea y López-Ferreiro,2023).

Por otro lado, en el desarrollo de la autorregulación intervienen diversas clases de expectativas, especialmente la expectativa de autoeficacia. La autoeficacia se concibe como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, a partir de los cuales organizará y ejecutará sus actos, de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1987) o ganar confianza para realizar determinada actividad (Blanco et al., 2011). Aplicada a los estudios sobre RA, la autoeficacia se refiere a la confianza que un estudiante tiene en su capacidad para interpretar adecuadamente la RA que recibe y utilizarla de manera efectiva para mejorar sus producciones comunicativas. En este sentido, Carless (2019) propone un modelo compuesto por tres fases del proceso de RA: la fase de presagio, la fase de proceso y la fase de producto. La primera, denominada también fase de experiencia previa, abarca las creencias, actitudes y expectativas que los estudiantes traen consigo antes de recibir la RA, incluyendo su nivel de autoeficacia. Esta etapa condiciona en gran medida cómo se interpreta y utiliza la

información proporcionada en las siguientes fases. La fase de proceso se refiere a la interacción activa con la RA, es decir, cómo se comprende, se analiza y se integra. Finalmente, la fase de producto contempla las acciones que resultan de esa interacción, como las mejoras concretas en tareas posteriores. Este marco teórico permite comprender la autoeficacia no como una dimensión aislada, sino como un componente clave que actúa desde el inicio del proceso de RA, influyendo en la disposición del estudiante a implicarse con ella de forma significativa.

En este sentido, la autoeficacia desempeña un papel clave en la forma en que los individuos abordan las tareas de aprendizaje. Se ha demostrado que influye directamente en el esfuerzo y la persistencia durante la ejecución de una actividad, además de facilitar el control de estados emocionales como el estrés y la ansiedad, los cuales pueden interferir en el uso eficaz de los recursos personales. También permite identificar estrategias para afrontar obstáculos que puedan surgir a lo largo del proceso (Bandura, 1987, 1997). Las personas con mayor percepción de autoeficacia tienden a elegir tareas que consideran manejables y a evitar aquellas que perciben como fuera de su alcance. Además, suelen dedicar más tiempo y esfuerzo, y perseveran con mayor constancia frente a las dificultades, en comparación con quienes dudan de sus propias capacidades. En investigaciones más recientes, se ha reafirmado que la autoeficacia no solo incide en el rendimiento, sino también en la autorregulación emocional y en la capacidad para afrontar los desafíos del aprendizaje autónomo (Usher & Pajares, 2008; Klassen & Klassen, 2018).

La percepción de autoeficacia influye directamente en la forma en que los estudiantes reciben y utilizan la RA. Una revisión de investigaciones recientes pone de manifiesto una relación positiva entre autoeficacia, persistencia, compromiso cognitivo y profundidad en el aprendizaje (Alemayehu y Chen, en Mayordomo Saiz et al., 2023). En esta misma línea, Haro Soler (2017) señala que ciertas prácticas didácticas, como la entrega gradual de tareas escritas, la posibilidad de revisión tras la RA, y la orientación explícita sobre cómo interpretar y aplicar los comentarios recibidos, pueden fortalecer la autoeficacia del estudiante, al mismo tiempo que promueven aprendizajes más significativos. Apoyando esta perspectiva, el estudio de Yulianawati (2019) evidenció que la autoeficacia desempeña un papel determinante en el desarrollo de la competencia escrita en lengua extranjera. En su investigación, los estudiantes que recibieron orientación explícita sobre cómo usar la RA mostraron mejoras notables tanto en la calidad de sus producciones como en su percepción de eficacia personal. Además, el estudio identificó que las experiencias de dominio (*mastery experience*) constituyeron la fuente más influyente en el fortalecimiento de la autoeficacia, seguidas por la persuasión

social y el estado emocional, mientras que las experiencias vicarias (*vicarious experience*) tuvieron un impacto menor. De forma complementaria, Duijnhouwer et al. (2010) destacaron que recibir RA formativa durante el proceso de escritura —en lugar de al final— favorece el fortalecimiento de la autoeficacia, ya que permite al estudiante actuar sobre la tarea en curso, tomar decisiones informadas y experimentar progresos visibles.

3. Método

3.1 Contexto del estudio, objetivos y preguntas de investigación

Esta investigación surge de la inquietud por comprender las dificultades que atraviesan los estudiantes de programas de formación de profesores de español en Brasil durante el proceso de aprendizaje de la expresión escrita en lengua española y entender el papel que juega la RA en ese proceso. Con el propósito de comprender mejor esta problemática y contribuir con posibles formas de abordarla, en el presente estudio nos propusimos analizar el papel que puede desempeñar la RA digital en dicho contexto. En particular, examinamos la relación entre la percepción que tienen los estudiantes sobre la RA y su desempeño observable en términos de autoeficacia y autorregulación, con el fin de responder a las siguientes preguntas de investigación:

(1) ¿Se corresponde la autoeficacia en la RA de los estudiantes con mejoras observables en su producción escrita?
(2) ¿Qué papel desempeñan la autorregulación y la CEP en esa relación?

3.2 Recogida de datos: Participantes e instrumentos

El presente estudio se plantea como la continuación de una investigación previa en la que se analizaron las prácticas y preferencias de docentes y discentes, así como los posibles efectos de la alineación entre ambas perspectivas en la percepción del aprendizaje por parte del alumnado (Santos-Menezes et al., 2023). Para el logro de los objetivos, se ha diseñado un estudio exploratorio, mixto (con datos cuantitativos y cualitativos) y con una única recogida de datos. La muestra se compuso de estudiantes de un programa de posgrado de formación de profesores de español en modalidad a distancia (N=31) en el Noreste de Brasil, cuya lengua

materna es el portugués. Los informantes tenían entre 21 y 50 años, siendo 19 participantes del sexo femenino y 12 del sexo masculino.

Para la recogida de datos cuantitavos se empleó un cuestionario digital desarrollado en el marco del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad Complutense de Madrid y del Proyecto I+D+i Inter_ECODAL de la Universidad Pompeu Fabra. El cuestionario consta de dos partes: una de ellas sobre "experiencia previa sobre RA" y otra sobre "autopercepción y preferencias sobre la RA digital". Para este estudio, se han considerado cuatro preguntas de la primera parte (ver apartado 3.3). La cumplimentación del cuestionario completo requiere entre cinco y seis minutos, y las respuestas se recogen mediante una escala Likert de cinco puntos que se mide de "nunca" a "siempre".

Los datos cualitativos provinieron de un foro realizado a través de la plataforma Moodle del programa de posgrado en formación de profesores de español a distancia (AVA) a los estudiantes de la asignatura *Ensino de línguas e literaturas hispánicas*, de la Universidade Federal de Pernambuco (Brasil). Los estudiantes contestaron a la siguiente pregunta: ¿La RA que recibo de los profesores sobre mis producciones escritas se corresponden con mis necesidades y preferencias? El foro nos ha permitido corroborar los datos del cuestionario sobre la percepción de autoeficacia y autorregulación. La primera unidad del curso tuvo una duración media de tres meses. El proceso de enseñanza y aprendizaje se llevó a cabo en formato totalmente digital, con encuentros orientativos síncronos y asíncronos. La interacción en la RA, que se realizó a través de correos electrónicos y de la plataforma Moodle, consistió predominantemente sobre la RA escrita.

La medición del aprendizaje se ha realizado a partir de la evolución de las calificaciones de las actividades de escritura propuestas para el Módulo 1 de la referida asignatura según la siguiente secuencia: Actividad 1 seguida de la RA individualizada sobre aspectos lingüísticos, textuales y formales; actividad 2 con rúbrica seguida de la RA individualizada sobre los mismos aspectos; y, finalmente, segunda entrega de actividad 2 seguida de calificación final. La asignatura fue impartida por dos profesoras del área de metodologías de enseñanza de lengua española, una de las cuales participó en el estudio como investigadora.

3.3 Tratamiento y análisis de los datos

El análisis de los datos tuvo como objetivo examinar la posible correspondencia entre las variables definidas en las siguientes preguntas de investigación: (P1)

¿Existe relación entre la percepción de autoeficacia de los estudiantes y su mejora en la producción escrita a partir de la RA? (P2) ¿Cómo se relacionan la percepción de autorregulación, la CEP y la autoeficacia?

Para la P1, se conformaron dos grupos de análisis según el nivel de autoeficacia percibida: alta y baja. Esta categorización se basó en las respuestas a la afirmación: "La RA que recibo me ayuda a mejorar mis trabajos académicos·, incluida en el cuestionario. Las respuestas fueron agrupadas en función del grado de acuerdo declarado por los estudiantes.

Para la P2, se evaluó la autorregulación a partir de las respuestas a tres ítems del cuestionario relacionados con los agentes que intervienen en la revisión de los trabajos escritos: (a) Reviso mis trabajos preguntando a mis profesores; (b) Reviso mis trabajos preguntando a mis compañeros/as o recibo RA de parte de ellos/as; (c) Reviso mis trabajos con ayuda de alguna herramienta digital. La opción (a) fue considerada indicativa de heterorregulación, dado que implica dependencia del acompañamiento docente. En cambio, las opciones (b) y (c) fueron tomadas como evidencia de autorregulación, entendida como la capacidad del estudiante para asumir un rol activo en su propio proceso de aprendizaje, planificando, monitoreando y ajustando sus acciones con base en información obtenida a través de la RA. En este sentido, y siguiendo a Gros Salvat & Cano García (2021), se asume que la participación del estudiante en procesos de RA entre pares o el uso autónomo de herramientas tecnológicas para revisar sus producciones constituyen prácticas que favorecen y reflejan niveles más altos de autorregulación.

El análisis incluyó tanto una comparación de medias (ANOVA, que corresponde a "analysis of variance" en inglés) sobre los datos cuantitativos del cuestionario, como un análisis cualitativo de las intervenciones escritas de los estudiantes en el foro, con el objetivo de explorar patrones discursivos que evidenciaran elementos de autoeficacia y autorregulación.

Se consideró la CEP como el nivel de desarrollo en la producción escrita en lengua española demostrado por los estudiantes al inicio del curso. Para su evaluación, se tomó como referencia la primera actividad escrita realizada por los participantes, que consistió en redactar una reflexión sobre los enfoques más adecuados para el aprendizaje de lenguas y el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua meta, a partir de lecturas previamente asignadas. Esta producción fue analizada según criterios de coherencia, cohesión, claridad argumentativa, adecuación lingüística y corrección gramatical. Con base en estos aspectos, se establecieron tres niveles de competencia —bajo, medio y alto—, con el propósito de categorizar a los estudiantes y examinar la posible influencia de este factor en la relación entre autoeficacia, autorregulación y mejora en la producción escrita.

4. Resultados

P1. Autoeficacia y Aprendizaje en RA

El análisis de los datos del cuestionario indicó que la totalidad de los estudiantes (N=31), consideraron que la RA les ayudaba a mejorar la escritura. Entre estos, el 19% (N=6) consideró que aprendían ocasionalmente (AE-), mientras el 81% (N=14) consideró que aprendía siempre o casi siempre (AE+). De forma similar, según los datos del foro, todos los participantes consideraron que aprendían a partir de la RA. No obstante, la mayoría (57%) consideró que aprendía menos debido a las características y la periodicidad de la RA, así como las actitudes del profesorado (locus de control externo y percepción de no alineación de prácticas y preferencias), mientras el 42% consideró que aprendía más frecuentemente. En general, los datos sugieren que: a) los estudiantes se consideraban capaces de aprender a partir de la RA (alta autoeficacia) y que la RA docente era fundamental para el aprendizaje, pero aprendían menos de lo pretendido debido al profesorado (alta heterorregulación), véase la Tabla 2.

NIVEL	AUTOEFICACIA GENERAL	COMPETENCIA GENERAL	COMPETENCIA SEGÚN MUESTRA DE APRENDIZAJE (46%)	COMPETENCIA SEGÚN MUESTRA DE REESCRITURA (25%)
Alta	11 (42 %)	6 (25 %)	2 (18 %)	1 (17 %)
Media	10 (38 %)	7 (29 %)	5 (45 %)	4 (67 %)
Baja	5 (20 %)	11 (46 %)	4 (36 %)	1 (17 %)
Total	**26 (100 %)**	**24 (100 %)**	**11 (100 %)**	**6 (100 %)**

Tabla 2: *Autoeficacia, competencia y aprendizaje*

En relación con el aprendizaje, solo 11 de los 31 participantes (46%) completaron más de una actividad, y únicamente el 25% (n=6) decidió realizar una segunda entrega o reescritura. Durante este proceso, los estudiantes recibieron RA individualizada tanto en la primera como en la segunda actividad, además de una rúbrica de evaluación y la oportunidad de mejorar sus producciones. Todos los participantes mostraron mejoras en sus trabajos posteriores a la RA, aunque estas fueron relativamente moderadas. Esta evolución limitada puede atribuirse, en parte, al breve período de evaluación contemplado en el estudio (aproximadamente tres meses), así como a otros factores relevantes. Entre ellos destaca la

discrepancia entre las expectativas de los estudiantes y la RA efectivamente recibida, un fenómeno señalado por varios participantes en el foro. Esta interpretación se ve respaldada por un análisis cuantitativo y relacional previo, realizado con la misma muestra, cuyos resultados aún no han sido publicados formalmente (Santos-Menezes et al.; López Ferrero, 2023). La mayoría de los testimonios de los estudiantes en el foro sugieren una alta autoeficacia. En la misma proporción, los estudiantes consideran que aprenden menos de lo que les gustaría debido a las características de la RA, su periodicidad y la inacción del profesorado, como indican las siguientes declaraciones: E10 "Para mí, los profesores dejan mucho a desear cuanto a la retroalimentación de las actividades"; o E7: "Este período de aprendizaje fue bastante tenso… Yo tuve algunas dificultades, ya que no recibí retroalimentación para corregir y mejorar el trabajo". Otro factor explicativo del menor aprendizaje, según los estudiantes, se refería a la afectividad del profesorado. En general, la mayor parte de los participantes consideraron que la RA que recibían no se correspondía con sus idiosincrasias y ese factor reducía el potencial de aprendizaje de la RA.

Pese a estas consideraciones, un número importante de estudiantes, con diferentes niveles de competencia previa, consideraron positivamente la RA que recibían, como demuestran los testimonios de E1: "En líneas generales, los profesores suelen proporcionar criterios de evaluación claros […], todo eso me lleva a considerar que la manera que se realiza las evaluaciones corresponde a mis necesidades"; y E4: "Veo que recibimos retroalimentación para poder mejorar si cometemos errores. Creo que el aprendizaje nos hace reflexionar sobre lo que queremos y lo que debemos hacer. Por último, creo que los profesores tuvieron mucha paciencia para ayudarnos y guiarnos de la mejor manera".

P2. Autorregulación, Autoeficacia y Competencia Escrita Previa (CEP)

El análisis de la autorregulación se fundamentó en dos fuentes de datos: las respuestas del cuestionario relativas a los agentes de la RA y las atribuciones de resultado (locus de control) expresadas por los estudiantes en el foro. Los resultados del cuestionario revelaron que los estudiantes recurren con mayor frecuencia a recursos digitales para obtener RA individualizada, mostrando una diferencia significativa en las medias según la distribución *t* de Student. En segundo lugar, se sitúan la RA proporcionada por pares y por docentes, sin que se detecten diferencias estadísticamente significativas entre estos dos últimos agentes (véase la Tabla 3).

COMPARACIONES MÚLTIPLES (PRUEBA DURBIN-CONOVER)		**MEDIA**	**P**
Profesorado	Pares	2.52	0.701
Individual	Profesorado	3.71	0.029
Pares	Individual	3.00	0.011

Tabla 3: *Agentes de RA*

Estos datos permiten plantear algunas hipótesis interpretativas. En primer lugar, la mayor media asociada al uso de recursos digitales para obtener RA individual podría reflejar una percepción de aprendizaje autorregulado por parte de los estudiantes. No obstante, esta percepción no necesariamente se traduce en prácticas autorreguladoras efectivas o eficaces. De hecho, un análisis previo con la misma muestra reveló que el uso predominante de dichos recursos era, en muchos casos, poco productivo, ya que se limitaba a herramientas centradas en la transmisión de información o el simple intercambio de RA, como la escritura colaborativa en línea o el uso del correo electrónico. Esta observación concuerda con lo señalado por Gros Salvat y Cano García (2021), quienes advierten que no todo uso autónomo de tecnología implica, por sí solo, una autorregulación significativa del aprendizaje. La baja realización de RA por pares puede haber sido indicativo de baja autorregulación, puesto que existen estudios anteriores que evidencian que esta forma de RA es un indicativo seguro de autorregulación (Castaño Arques y López Ferrero, 2023). Finalmente, la percepción de que el alumnado recurre poco al profesorado (indicativo de autorregulación) no coincide con el alto grado de atribución externa (heterroregulación) observada en el foro.

Finalmente, se ha observado que un número significativo de estudiantes optaron por no reescribir los trabajos, lo que implicaba recibir menos RA docente. Este dato sugiere que, pese a que los participantes atribuían gran parte de la responsabilidad a la cantidad insuficiente de RA, ellos mismos renunciaban a la oportunidad de recibir más RA. En su conjunto, esas informaciones pueden corroborar la idea de alta heterorregulación. De hecho, entre las 27 declaraciones del foro, sólo se identificó un único registro de autorreflexión: "Creo que mucho de esa percepción [de demanda excesiva] se deba a la falta de costumbre con la modalidad de enseñanza" (Participante E1).

Respecto a la relación entre la CEP y la autoeficacia, un análisis cualitativo de los datos nos lleva a inferir que la CEP y la percepción de autoeficacia no guardan relación, ya que los grupos de CEP (alta, media, baja) no se han distinguido respecto a la autoeficacia. De hecho, los tres grupos indicaron alta autoeficacia. No obstante, la prueba Ji-Cuadrado indicó una asociación significativa entre estas

variables con el valor p de 0,020. En otras palabras, es poco probable que esta asociación se haya producido por casualidad. El valor de Chi-cuadrado (11,7) y los grados de libertad (4) indican que la diferencia entre las frecuencias observadas y esperadas es considerable, reforzando que las variables no son independientes. En definitiva, existe asociación significativa entre la CEP y la autoeficacia con un nivel de significancia del 5% ($p < 0,05$), lo que sugiere que los estudiantes con mayor CEP también presentaban mayor autoeficacia y viceversa.[2]

En cuanto a la relación entre autoeficacia y autorregulación, el resultado de la prueba *t* de Student indicó que no ha habido diferencias entre los grupos de mayor (AE+) y menor autoeficacia (AE-) en cuanto a los agentes de la RA (autorregulación), como indica la Tabla 4. Los resultados sugieren que, independientemente del nivel de autoeficacia, los estudiantes tienden a buscar RA principalmente a través de recursos informáticos, seguidos, en menor medida, por la interacción con sus compañeros y profesorado. Sin embargo, el análisis cualitativo aporta matices relevantes. Se observó que los estudiantes con mayor CEP mostraban una autoeficacia más realista, recurrían con menor frecuencia al profesorado como fuente de RA y, al mismo tiempo, entregaban trabajos individuales de mayor calidad. Esto permite inferir que los niveles de autorregulación fueron también más elevados en aquellos estudiantes con autoeficacia alta y ajustada a su rendimiento real.

AGENTE	**AE+**	**AE-**	**P**
Profesorado	3.17	3.08	0.823
Pares (solicitado)	3.50	2.88	0.177
Pares (recibido)	2.67	2.28	0.465
Individual	3.67	3.72	0.910

Tabla 4: *Autoeficacia y Autorregulación*

Los resultados de este estudio revelan una brecha significativa entre la percepción de autoeficacia y el aprendizaje real, así como entre la percepción de autorregulación y la autorregulación efectivamente observada. En términos generales, se concluye que la mayoría de los estudiantes presentó un alto nivel de autoeficacia, independientemente de su competencia previa o su rendimiento académico, aunque dicha autoeficacia no siempre resultó ser realista.

[2] Este análisis fue realizado a partir de la categorización de las respuestas de los participantes en el foro.

Se observó que la correspondencia entre autoeficacia percibida y aprendizaje efectivo dependió, en gran medida, de la CEP. Es posible que el elevado nivel de autoeficacia detectado en esta muestra se explique, en parte, por la similitud lingüística entre el portugués y el español. En efecto, muchos estudiantes brasileños tienden a percibir el español como una lengua fácil, lo que puede llevarlos a subestimar las exigencias del aprendizaje y sobrevalorar su dominio del idioma. A pesar de ello, los resultados obtenidos respaldan la afirmación de que la autoeficacia puede contribuir positivamente al aprendizaje de lenguas, como sostienen estudios previos. Según Oxford y Ehrman (1995), la creencia del estudiante en su capacidad para aprender una lengua extranjera influye directamente en su motivación, en el uso de estrategias y en su rendimiento general. En la misma línea, Bandura (1997) defendía que los estudiantes con altos niveles de autoeficacia tienden a implicarse más activamente en las tareas de aprendizaje, muestran mayor persistencia ante las dificultades y, en consecuencia, logran mejores resultados. De forma complementaria, Mills et al. (2007) constataron que la autoeficacia lingüística incide directamente en la actitud del aprendiz frente a nuevos desafíos lingüísticos, determinando su nivel de esfuerzo, resiliencia y compromiso a lo largo del proceso.

5. Conclusiones

Este estudio analizó el papel de la RA en la mejora de la producción escrita en ELE, considerando la percepción de autoeficacia, la autorregulación y la CEP del estudiantado. Los hallazgos sugieren que una autoeficacia ajustada al rendimiento real favorece niveles más altos de autorregulación y, en consecuencia, una apropiación más efectiva de la RA, como sugieren estudios anteriores (Quezada Cáceres & Salinas Tapia, 2021). Por el contrario, una percepción sobrevalorada de la propia autorregulación puede comprometer el aprendizaje, al reducir el esfuerzo invertido y la responsabilidad asumida en el proceso. Asimismo, se observó que los estudiantes con mayor CEP y mejor desempeño evidenciaron tanto una autoeficacia más realista como mayores niveles de autorregulación, lo que refuerza la hipótesis de que ambas variables están estrechamente vinculadas y actúan como facilitadoras del aprendizaje a partir de la RA (Carrasco Perea y López Ferrero, 2023; Gros Salvat y Cano García, 2021).

En términos pedagógicos, estos hallazgos ponen de relieve la necesidad de promover una evaluación formativa que incluya estrategias explícitas para el desarrollo de la autorregulación, así como actividades que ayuden a los estudiantes

a calibrar de forma más precisa su autoeficacia. Se recomienda integrar instrumentos como portafolios, rúbricas y guías metacognitivas, que han demostrado ser eficaces tanto para estudiantes como para docentes en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Carless, 2015; López FerreroHerrera y Ferrer, 2017; Carrasco Perea & López Ferrero, 2023).

En cuanto a las limitaciones del estudio, cabe señalar el corto período de implementación, así como el uso de una única dimensión del cuestionario para evaluar la autorregulación, centrada en los agentes de RA. Este enfoque, si bien operativo, resulta limitado para captar la complejidad del constructo. Por ello, se recomienda que futuros estudios incorporen metodologías mixtas y herramientas cualitativas complementarias —como portafolios reflexivos, entrevistas o análisis de diarios de aprendizaje— para una evaluación más integral de la autoeficacia y la autorregulación en contextos de RA (Herrera y Ferrer, 2017; Mayordomo Saiz et al., 2023). Además, extender la duración de los estudios permitiría observar con mayor profundidad los efectos sostenidos de estas variables sobre el aprendizaje.

Bibliografía

Bandura, A. (1987). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Blanco, A., Martínez, C., Zueck, M. D., & Gastélum, G. (2011). Self-regulated learning and feedback orientation in Mexican students. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *16*(49), 759-784.

Van Blankenstein, F. M., O'Sullivan, J. F., Saab, N., & Steendijk, P. (2021). The effect of peer modelling and discussing modelled feedback principles on medical students' feedback skills: A quasi-experimental study. *BMC Medical Education*, *21*, 332. https://doi.org/10.1186/s12909-021-02755-z

Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice*. Routledge.

Carless, D. (2016). Feedback as dialogue. In M. Henderson & M. Phillips (Eds.), *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well* (pp. 90-103).

Carless, D. (2019). Feedback as a dialogic process in higher education: Reframing practice. *London Review of Education*, *17*(2), 213-229.

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(8), 1315-1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

Carrasco Perea, E., & López Ferrero, C. (2023). Retroalimentación ¿para aprender?: Experiencias de futuros docentes de lenguas. *Perspectiva Educacional*, *62*(2), 234-255. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1419

Castaño Arques, A., & López Ferrero, C. (2023). Peer-feedback of an occluded genre in the Spanish language classroom: A case study. *Assessing Writing*, *57*, 100713. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100713

Cui, Y., Gai, X., & Wang, Z. (2022). Peer feedback and academic engagement among Chinese undergraduates. *Frontiers in Education*, *7*, 123.

Ducasse, A. M., López Ferrero, C., & Mateo, M. T. (2023). Technology-enabled higher education academic writing feedback: Practices, needs and preferences. *Australasian Journal of Educational Technology*, *39*(4), 48-73. https://doi.org/10.14742/ajet.8557

Duijnhouwer, H., Prins, F. J., & Stokking, K. M. (2010). Progress feedback effects on students' writing mastery goal, self-efficacy beliefs, and performance. *Educational Research and Evaluation*, *16*(1), 53-74.

Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, *79*(1), 67-89. https://doi.org/10.2307/329394

Espasa, A., & Meneses, J. (2010). Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: An exploratory study. *Higher Education*, *59*(3), 277-292. https://doi.org/10.1007/s10734-009-9247-4

Gros Salvat, B., & Cano García, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *24*(2), 107-125. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886

Haro Soler, M. del M. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, *11*. https://doi.org/10.19083/ridu.11.567

Herrera, J., & Ferrer, À. (2017). Evaluación y autorregulación del aprendizaje: La experiencia del Instituto Cervantes de Belgrado. En *Actas del III Congreso Internacional SICELE: Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*. Centro Virtual Cervantes.

Klassen, R. M., & Klassen, J. R. L. (2018). Self-efficacy beliefs of medical students: A critical review. *Perspectives on Medical Education*, *7*, 76-82. https://doi.org/10.1007/s40037-018-0401-9

Mahoney, P., Macfarlane, S., & Ajjawi, R. (2019). A qualitative synthesis of video feedback in higher education. *Teaching in Higher Education, 24*(2), 157-179. https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1471457

Mayordomo Saiz, R. M., Espasa Roca, A., Guasch Pascual, T., & Martiz Melo, M. (2023). Orientación motivacional, autoeficacia y expectativas: La implicación cognitiva con el feedback en entornos virtuales. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *26*(2), 135-154. https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36242

Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, *57*(3), 417-442.

Nieminen, J. H., & Carless, D. (2022). Feedback literacy: A critical review of an emerging concept. *Higher Education*. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00895-9

Quezada Cáceres, S., & Salinas Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de la literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *26*(88), 225-251.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, *18*(2), 119-144.

Santos-Menezes, E., López Ferrero, C., & Pérez-Vidal, C. (2023). Retroalimentación digital (RA) a la producción escrita en ELE [Resumen]. En *Actas del 41.º Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*. AESLA.

Şahin, S., & Durna, M. (2018). Self-efficacy and feedback on writing: A study with university students. *Journal of Education and Training Studies*, *6*(4), 174-182.

Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *37*(4), 487-499.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, *78*(4), 751-796. https://doi.org/10.3102/0034654308321456

Yulianawati, I. (2019). Self-efficacy and writing: A case study at a senior high school in Indonesian EFL setting. *Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning*, *8*(1), 79-101.

DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y RESULTADOS DE UN CURSO DE ESPAÑOL CON UN ENFOQUE POR TAREAS: UN ESTUDIO BASADO EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Claudia R. Fernández
University of Illinois-Chicago
cferna5@uic.edu

Resumen[1]
Este estudio de investigación-acción surge de la pregunta acerca de la efectividad de un currículum con base en tareas de un curso de español intermedio sin fines específicos en la educación superior. En particular se investigó el desempeño de los estudiantes en las Tareas Finales, su percepción sobre la relevancia, así como el diseño del currículum para lograr sus objetivos. Las observaciones fueron positivas y las reflexiones que surgen como resultado iluminan nuevas áreas en necesidad de futura investigación.

Introducción

El propósito de este estudio surgió de la necesidad de evaluar el currículum basado en la enseñanza mediante tareas que fue diseñado y adoptado durante el año 2018-2019 para el Programa de Español Básico (SBLP por sus siglas en inglés) de la Universidad de Illinois-Chicago (UIC) bajo la supervisión de la directora del Programa y autora del presente manuscrito (profesora/investigadora de aquí en adelante). Durante ese período, el currículum del SBLP se transformó de uno con un enfoque gramatical a otro con un enfoque por tareas (Fernández, 2021). Aunque los

[1] Este estudio fue posible gracias al apoyo de CATE (Center for the Advancement for Teaching Excellence) en la Universidad de Illinois-Chicago a través de su programa de Action Research Fellows.

resultados con base en evidencia interna basados en encuestas sobre perspectivas de satisfacción y uso de materiales (Fernández, 2020, 2022, 2023) han sido mayoritariamente exitosos, ha llegado el momento de empezar a hacer una evaluación más completa y sistemática. Tal evaluación añadiría información confiable sobre qué tanto y qué tan bien se están cumpliendo los objetivos del programa bajo el marco pedagógico adoptado. Cuando el profesorado de la UIC tuvo la oportunidad de llevar a cabo un estudio basado en la investigación-acción auspiciado por el programa de Action Research Fellows del Center for the Advancement for Teaching Excellence (CATE), la directora del programa pensó que una investigación basada en la práctica reflexiva y con el propósito de encontrar qué funciona y qué podría mejorar —si bien a microescala— arrojaría información útil. Tal información, además de iluminar sobre cómo el currículum es puesto en práctica, también podría servir de primer paso hacia una evaluación a mayor escala. Así pues, se llevó a cabo un estudio de investigación-acción en uno de los grupos de Español 104 del SBLP que enseñaría en el semestre de otoño de 2023. En este manuscrito se reportan los resultados y las reflexiones que surgieron como resultado de esta investigación.

1. La investigación-acción y su importancia para la excelencia pedagógica

Los estudios de tipo investigación-acción caen bajo lo que se llama "investigación del practicante" (Mahboob et al., 2016) y se caracterizan por una práctica pedagógica reflexiva (Norton, 2019). Mahboob et al. (2016) mencionan que se sitúa en la interfaz entre la teoría y la práctica y donde los participantes se mueven entre las dos en un proceso de intervención diseñado para atender y solucionar desafíos identificados previamente por los participantes. Así, la investigación-acción se basa en la indagación sistemática que arroje evidencia sobre diversos aspectos de la práctica docente y que requiere de reflexión sobre lo que se hace y cómo se hace, con el fin de mejorar las áreas de enseñanza y aprendizaje que lo necesiten. Norton (2019) define la investigación-acción pedagógica como:

> Pedagogical action research involves using a reflective lens through which to look at some pedagogical issue or problem and methodologically working out a series of steps to take action to deal with that issue. The fundamental purpose of pedagogical action research is to systematically investigate our own teaching/learning facilitation practice with the dual aim of modifying practice and contributing to theoretical knowledge (p. 1).

Una característica de la investigación-acción es su ciclo de investigación en espiral (Suárez Pazos, 2002), que consta de fases secuenciales que empiezan con la reflexión inicial y terminan con una reflexión final, que a su vez sirve también como el inicio de un nuevo ciclo de investigación, como se ve en la Figura 1.

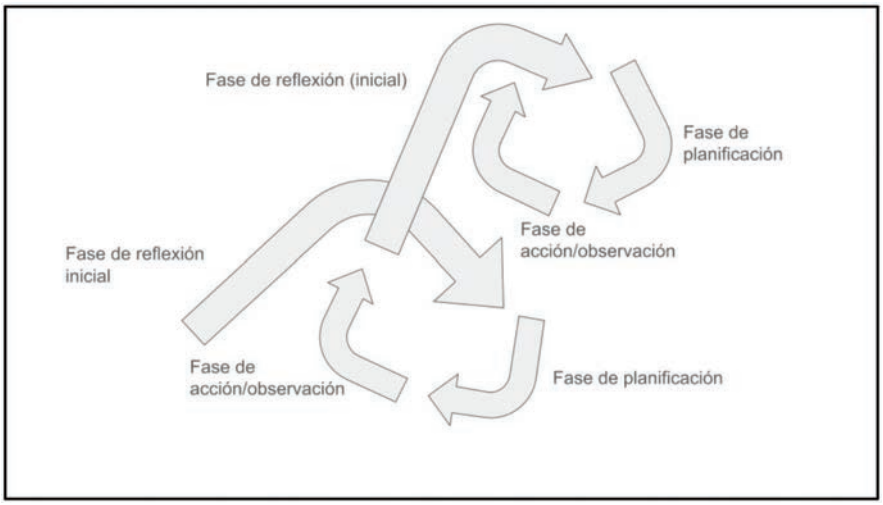


Figura 1: *Fases en la investigación-acción.*

De acuerdo con Norton (2019), el hecho de que la investigación-acción tenga fases de reflexión hace que potencialmente tenga un impacto mayor en el mejoramiento de la práctica docente. La reflexión por sí sola no necesariamente produce un cambio. Sin embargo, como Norton lo establece, la reflexión sobre un tema que nos preocupa puede ser un factor determinante que anime a tomar acción y efectuar cambio. Hay evidencia substancial, como los estudios de caso en Salter (2013), que demuestran que la práctica reflexiva es una parte crucial en la enseñanza de alta calidad (Suárez Pazos, 2002).

2. El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas adicionales

Una tarea es un evento comunicativo (es decir, involucra la interpretación, la negociación y/o la expresión de significado con propósito y en un contexto) que también sirve como herramienta de aprendizaje y/o de evaluación. Hay

muchas definiciones de tarea, pero la más sencilla es quizás la que propone Ellis (2009): Una tarea

1. tiene una meta comunicativa (i.e., los aprendientes están enfocados en interpretar, negociar y/o expresar significado, no en practicar alguna forma gramatical o léxica)
2. tiene una brecha de información que hay que cerrar (i.e., la información que se interpreta y/o negocia no se sabe de antemano por los aprendientes y se necesita obtener para cerrar esa brecha)
3. permite y promueve el uso de recursos lingüísticos que el aprendiente decida usar (no los fuerza a interactuar de cierta manera ni a usar ciertas formas o estructuras)
4. tiene un resultado concreto y no-lingüístico (i.e., los aprendientes saben que hay una meta a la que hay que llegar -no es mera práctica- y al final saben si han llegado).

Si partimos del hecho establecido que las lenguas se aprenden al estar involucrados en eventos comunicativos, entonces la tarea tiene ciertamente un gran potencial para promover la adquisición y la habilidad comunicativa entre los aprendientes de lenguas. Ese potencial es tal que VanPatten (2017) establece que las tareas son "el evento comunicativo por excelencia en la enseñanza de lenguas contemporánea" (p. 80). Esto es porque la tarea fomenta que los aprendientes hagan uso de la lengua incipiente de la forma que efectivamente conlleva el desarrollo lingüístico y de la manera natural y auténtica en que los hablantes usamos la lengua para llegar a los numerosos propósitos que queremos llegar en nuestra vida diaria mediante su uso.

El currículum del SBLP adoptó un enfoque mediante tareas con base en el currículum que Long (2015) propone dentro del marco de la Enseñanza de Lenguas basada en Tareas (TBLT en inglés). En este tipo de currículum, la Tarea Meta es la unidad de diseño, es decir, lo que dirige el currículum. Estas Tareas se seleccionan con base en las necesidades y propósitos de los estudiantes y/o de otras entidades involucradas en el diseño del currículum (padres de familia, administradores, etc.) mediante un análisis de necesidades (Long, 2005) y reflejan las tareas que los aprendientes necesitan o les gustaría hacer en la lengua meta fuera del salón de clase. Es decir, son un reflejo de situaciones de la vida real (Zanón, 1999).

Una vez que se tienen identificadas las Tareas Meta, se diseñan tareas pedagógicas o posibilitadoras generalmente llevadas a cabo en clase.[2] Por lo tanto, las tareas pedagógicas se basan en la naturaleza de las Tareas Meta de las cuales se derivan. El objetivo de las tareas pedagógicas es el de servir de peldaño en la ruta hacia la Tarea Meta. Siendo tareas, tienen en sí mismas un objetivo comunicativo —no lingüístico— como meta final (es decir, el objetivo no es practicar una forma verbal, por ejemplo), pero al mismo tiempo sirven también de vehículo con el potencial de promover la adquisición de los recursos lingüísticos clave más apropiados o necesarios para hacer la Tarea Meta exitosamente. Esto es porque las tareas pedagógicas están diseñadas para incluir de forma entretejida los recursos lingüísticos necesarios o apropiados para llevar a cabo la Tarea Meta y así proveer la oportunidad a los aprendientes de procesarlos (i.e., asignar significado) y de usarlos —si están lingüísticamente listos y así lo desean— lo que no sólo avanzará el aprendizaje de la lengua sino también los preparará para un mejor desempeño de la Tarea Meta.[3] El diseño de las tareas pedagógicas aunado a los principios metodológicos de TBLT (Long, 2015) implementados en la práctica tales como proporcionar gran cantidad de input elaborado, enfocarse en la forma de manera reactiva (a lo que Long se refiere como "Focus on Form"), y fomentar el aprendizaje de frases hechas (*chunks*), entre otros hace que un currículum basado en tareas tenga gran potencial para fomentar la adquisición y la habilidad comunicativa.

La evaluación en el currículum del enfoque por tareas propuesta por Long (2015) se hace al final del módulo para observar qué tanto y qué tan bien el aprendiente realiza la Tarea Meta. La evaluación se hace con un criterio preestablecido que indica el nivel mínimo de desempeño. La evaluación puede ser con una rúbrica tan simple como cumplió/no cumplió la Tarea o más complicada identificando los varios componentes en la naturaleza de la Tarea (intención, claridad, registro, etc.) y varios niveles de desempeño (sobrepasó expectativas, cumplió expectativas, mínimamente cumplió las expectativas, no cumplió expectativas). El uso de recursos lingüísticos puede ciertamente ser parte

[2] Hay un paso intermedio, clasificar las Tarea Meta en tipos de tareas. Es decir, si las Tareas Meta consisten en hacer una reservación de tren, una de hotel, y una de restaurante, se pueden reducir en el tipo de Tarea Meta de hacer una reservación (Long, 2015).

[3] La secuenciación de las tareas pedagógicas ha sido un tema complicado y debatido en TBLT, sin embargo, un buen comienzo es ir de las más simples a la más complejas (ver capítulo 8 en Jordan y Long, 2023 y González-Lloret, 2016 para una explicación sencilla sobre la secuenciación de tareas pedagógicas).

de la rúbrica, sin embargo, como Long aconseja, hay que ser muy cautelosos para que éstos no secuestren el criterio de evaluación de la Tarea Meta.

En las secciones del Contexto del estudio y de Fases de investigación se ejemplificará la implementación del currículum con un enfoque por tareas inspirado por Long (2015) en el SBLP.

3. Motivación del estudio

Aunque en el presente estudio no se identificó un problema por resolver en concreto como es generalmente en el caso en la investigación-acción, sí que el ímpetu por este estudio surgió por varias preocupaciones. Una de ellas era que, aunque los estudiantes reportan en encuestas internas percibir interesantes las Tareas Meta (llamadas en el Programa Tareas Finales [TF], término que se usará de aquí en adelante) que sirven como unidades en el diseño curricular (Figura 2), y por lo tanto son los objetivos específicos de cada curso, se desconoce si éstas realmente son consideradas válidas y relevantes para los objetivos personales y profesionales de los estudiantes. Uno de los puntos débiles del currículum del SBLP es que durante el proceso del planeamiento curricular no se llevó a cabo un estudio de análisis de necesidades (Long, 2005) relativamente riguroso que arrojara información confiable sobre el tipo de intereses y metas de los estudiantes al aprender español en el Programa. La decisión por la inclusión de las TFs que el currículum actualmente tiene se basó en las perspectivas del profesorado y su conocimiento del perfil de los estudiantes durante el proceso de planeación del currículum. Sin embargo, cabe reconocer como necesario saber la perspectiva de los estudiantes. Por lo tanto, uno de los objetivos a indagar en esta investigación-acción fue el de saber qué tanto las TFs eran válidas para los estudiantes.

Además, era importante determinar qué tan bien los estudiantes llevaban a cabo las TFs. Un factor que puede contribuir en la calidad del desempeño en las tareas es el grado de dificultad percibido por los aprendientes, el cual no sólo afecta el resultado sino también la motivación (Gurzynski-Weiss et al., 2021). Si las TFs resultan ser demasiado difíciles para los estudiantes con base en el criterio de evaluación establecido, no sólo impactarán las calificaciones de los estudiantes (motivo suficiente de desmotivación) sino también afectarían la actitud hacia ellas viéndolas como algo difícil si no imposible de alcanzar. Por el contrario, si las TFs resultan ser demasiado fáciles no habría un aliciente para esforzarse en su

preparación y desempeño lo cual afectaría el avance en el aprendizaje y la motivación. Por lo tanto, investigar la dificultad percibida por los estudiantes en las TFs era una de las metas del estudio.

Otra meta del estudio consistió en observar la medida en la cual los estudiantes usaban los recursos lingüísticos clave en las TFs. Como se mencionó anteriormente, las tareas tienen la característica de dejar que los estudiantes usen sus propios recursos lingüísticos mientras las realizan, siendo el objetivo principal que la tarea se cumpla. Es decir, el usar o no usar ciertos aspectos léxicos o gramaticales que podrían interpretarse como más naturales o auténticos no tiene por qué ser un factor decisivo en la realización exitosa de muchas tareas en la vida cotidiana. Sin embargo, es importante (y lo que tanto estudiantes como profesores quieren) que los estudiantes vayan adquiriendo los recursos lingüísticos necesarios, apropiados o deseables para realizar la TF lo más cercano posible a cómo los hablantes de la lengua meta lo hacen, incluyendo los recursos que usan. Por lo tanto, había que observar la medida en la cual los recursos integrados en las tareas pedagógicas en clase se reflejaban en las TFs; es decir, saber si los estudiantes los usaban y si era así qué tanto y qué tan bien lo hacían.

Otro objetivo del estudio era saber la percepción de los estudiantes con respecto al aprendizaje de su español. Es decir, si pensaban que, como resultado de prepararse para la TF, su competencia en la lengua iba mejorando. Esto es importante dado que proporcionar gran información explícita sobre cómo funciona la lengua no es central del enfoque por tareas y en particular, es prácticamente inexistente en la práctica docente de la profesora/investigadora del presente estudio. Es decir, no habiendo dedicado tiempo en clase para explicaciones gramaticales sino mayoritariamente enfocándose en la realización de las tareas pedagógicas y sólo apoyando lingüísticamente a los estudiantes mediante un enfoque reactivo (con base en la necesidad del estudiante para expresarse) o por medio de la juiciosa repetición correcta de la producción errónea del estudiante, es posible que los estudiantes, sobre todo adultos, puedan pensar que no están aprendiendo español a diferencia de cómo podría percibirse cuando se enseña de manera explícita. Por lo tanto, era importante saber si aún con un enfoque en el aprendizaje que potencialmente resulte en un conocimiento lingüístico mayoritariamente implícito (no saber qué se sabe), los estudiantes pudieran percibir que su español iba mejorando.

Finalmente, era importante saber en qué medida los componentes del currículum diseñados para preparar al estudiante lingüística y temáticamente para la TF realmente lo estaban haciendo, con base en la perspectiva de los estudiantes.

Así pues, y con base en lo anterior, el estudio se guio por las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tanto y qué tan bien los estudiantes llevan a cabo las TFs?
2. ¿Incorporan los estudiantes los recursos lingüísticos clave en las TFs? Si es así, ¿qué tanto los usan y con qué precisión?
3. ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes con respecto a su progreso en el aprendizaje de español?
4. ¿Cuáles son las perspectivas de los estudiantes sobre el papel que juegan los diferentes componentes del curso para prepararlos para las TFs?
5. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre el valor de las TFs?

4. Contexto del estudio

El curso de Español 104 es el último curso en la secuencia de cuatro cursos que conforman el Programa de Español Básico (SBLP) en la UIC. Estudiar una lengua adicional sin fines específicos es un requisito de la universidad y varía entre facultades. Para el *College of Liberal Arts and Sciences,* que incluye carreras como Biología, Ciencias Políticas, y Psicología entre muchas otras, el requisito se cumple al haber terminado Español 104 para aquellos estudiantes que escogieron estudiar este idioma. Los estudiantes demuestran su conocimiento de español mediante un examen de ubicación que puede colocarlos en alguno de los cuatro cursos (Español 101, 102, 103 o 104) o que puede determinar que tienen el conocimiento equivalente a Español 104 y por lo tanto cumplen con el requisito de lengua adicional y no tienen que estudiar más la lengua si no lo desean.

En el otoño de 2023, cuando se llevó a cabo este estudio, había un total de aproximadamente 260 estudiantes en Español 104 los cuales estaban registrados en una de las 13 secciones de ese curso ofrecidas ese semestre, con aproximadamente 15-20 estudiantes por sección. En una de esas secciones se llevó a cabo el presente estudio. El curso se impartía de manera presencial los lunes, miércoles y viernes a las 12 del día por 50 minutos y por la duración del semestre que fueron 15 semanas de clases.

El curso de Español 104 se guía por los siguientes dos objetivos generales:

1. Llevar a cabo exitosamente TFs en las que los estudiantes usen el español para comprender, interactuar y expresar sus ideas.

2. Identificar y explicar productos y prácticas del mundo hispano, así como analizar y reflexionar sobre los valores y perspectivas culturales que puedan representar.

Para preparar a los estudiantes para cumplir ambos objetivos el curso y evaluarlos, el curso tiene los siguientes componentes con su peso correspondiente:

- Para cumplir objetivo 1
  - Tareas pedagógicas en clase evaluadas con participación y asistencia: 15 %
  - Tarea fuera del aula (i.e., deberes): 10 %
  - Conversaciones en línea con hablantes nativos de español (6 de 30 minutos c/u): 10 %
- Para evaluar Objetivo 1
  - Tareas Finales (7): 25 %
- Para cumplir objetivo 2:
- Lecturas graduadas (2 libros): 15 %
  - Película: 5 %
- Para evaluar Objetivo 2:
  - Reflexión cultural (2 ensayos cortos, en inglés): 10 %
  - Proyecto el español en Chicago: 10 %

La tarea fuera del aula (i.e, los deberes) consistía en estas actividades hechas en Blackboard® (la plataforma del sistema de gestión del aprendizaje en línea proveída por la Universidad):

- Actividades autocorregibles basadas en input llamadas *Más ejercicios* (aproximadamente 6-12 por lección)
- Lecturas cortas (1 por lección)
- Videos cortos (1 por lección)
- Prueba de la unidad (1 por lección)
- Cuatro preguntas de reflexión sobre el aprendizaje llamadas *En construcción* (por lección; Apéndice A)

Es importante señalar que ambos objetivos no están rígidamente divididos en la implementación del currículum, sino que pueden superponerse. Hay componentes del curso que están alineados para cumplir el objetivo uno pero que tam-

bién pueden impactar el objetivo número dos y viceversa. Es decir, la preparación para cumplir las TFs puede incluir contenido cultural que indirectamente ayude al cumplimiento del Objetivo dos (información cultural en las tareas pedagógicas en clase) o los recursos lingüísticos adquiridos en la preparación del cumplimiento del Objetivo dos (lecturas graduadas) pueden preparar a los estudiantes indirectamente en la realización de las TFs.

Los materiales usados fueron las unidades 6 a 12 del libro de texto *Aula Internacional Nueva edición 3* (Corpas et al., 2014), que proporcionaba las tareas pedagógicas en clase y las Tareas Finales, las lecturas cortas, los videos, los *Mas ejercicios* (muchos de ellos adaptados por la profesora/investigadora para hacerlos online y adecuados al perfil de los estudiantes) y las preguntas de En construcción. Los libros graduados fueron *Gael y la red de mentiras* (Rodríguez, 2011) y *Elena* (VanPatten, 2018) y la película fue *Nosotros los Nobles* (Alazraki, 2013). Las conversaciones en línea con nativo-hablantes de español en Latinoamérica se llevaron a cabo mediante el servicio de TalkAbroad®. Los materiales para los demás componentes del curso (diseño del proyecto, creación de rúbricas, actividades de interpretación de la película, etc.) fueron creados por la profesora/investigadora.

El presente estudio se enfocó en el Objetivo 1 y el resto del manuscrito se tratará sobre el diseño, su implementación y los resultados obtenidos en el cumplimiento y evaluación de esta meta en particular.

5. Metodología y análisis

El curso se llevó a cabo durante el semestre de otoño de 2023. El currículum del curso no cambió excepto por la inclusión de una encuesta que los estudiantes contestaban al terminar cada TF y que estaba integrada a la tarea online en Blackboard® justo antes de la reflexión *En construcción*. Al principio del semestre se invitó a los estudiantes a participar concediendo su permiso informado para usar sus calificaciones en los diferentes componentes del curso y en las Tareas Finales, así como sus respuestas en las encuestas para los propósitos de este estudio. Todo esto se hizo de acuerdo con los lineamientos éticos en la reclusión de participantes y la aprobación del IRB por la OPRS de la Universidad.[4]

[4] IRB: Institutional Review Board, OPRS: Office for the Protection of Research Subjects.

La planeación de la enseñanza siguió un diseño inverso donde cada lección de clase se llevaba a cabo con base en la naturaleza de la TF (la meta de la unidad) y su criterio de evaluación. Siete TFs guiaron el curso, pero la primera y la última se excluyeron del estudio (Figura 2). Esto fue porque en las dos primeras semanas del semestre los estudiantes todavía siguen registrándose en clases por lo que todavía no había un grupo definitivo de estudiantes, lo que podría impactar los resultados de la primera TF asignada en la tercera semana de clase. La última se excluyó también porque sólo una porción de estudiantes decidió hacer la última TF ya que sólo seis de las siete TFs cuentan para la nota final (la TF cuya calificación es la más baja no se incluye en los cálculos de la calificación final). Por lo tanto, sólo cinco de las siete TFs se incluyeron en el estudio.

Con base en la naturaleza de la TF, la profesora/investigadora seleccionaba las tareas pedagógicas del manual que eran las más adecuadas para preparar a los estudiantes para la TF durante los siguientes 5 o 6 días de clase. Ver ejemplo de la unidad guiada por la Tarea Final 5, "Diseñar y presentar un objeto que resuelva un problema cotidiano" en Figura 3.

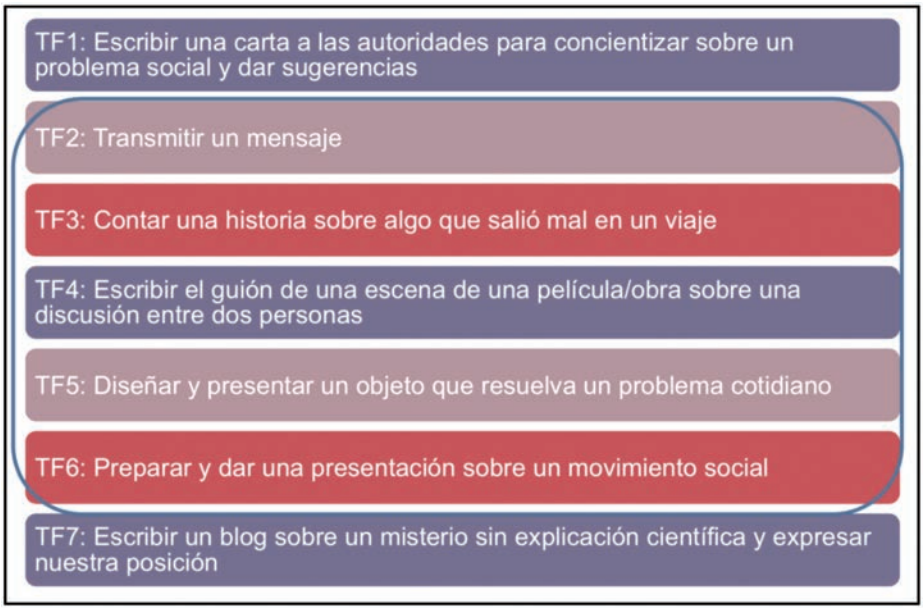


Figura 2: Tareas Finales en Español 104 (TF1 y TF7 no se incluyeron en el análisis)
Fuente: *Aula Internacional Nueva Edición 3* (Corpas et al., 2014).

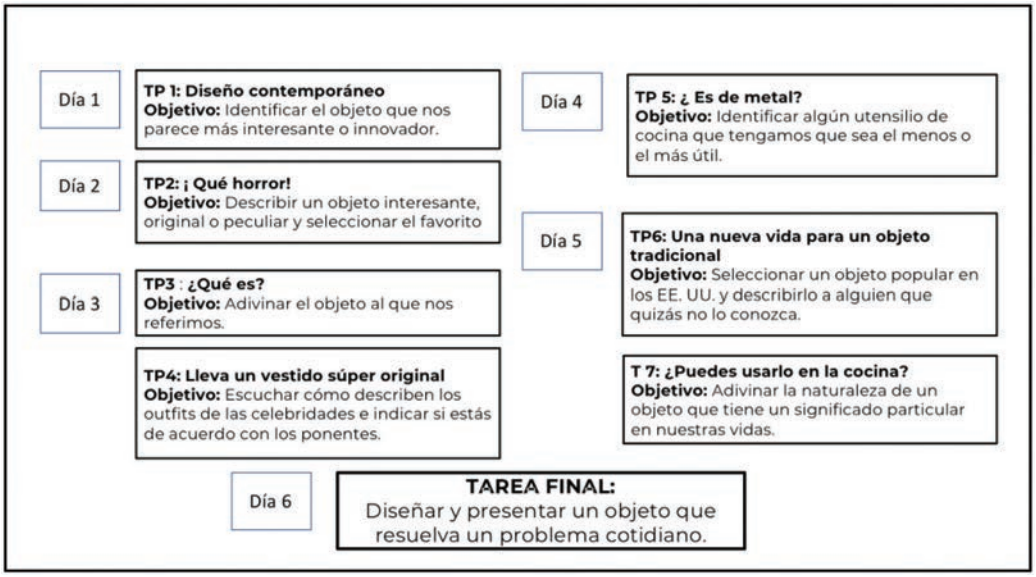


Figura 3: Ejemplo de un plan de unidad basado en tareas pedagógicas (TP) derivadas de la TF. Fuente: *Aula Internacional Nueva Edición 3* (Corpas et al., 2014).

Fuera del aula, los estudiantes hacían las actividades de Más ejercicios online con el propósito de complementar las tareas pedagógicas en clase dando más oportunidades para seguir adquiriendo los recursos lingüísticos clave para llevar a cabo la TF. Los deberes también consistían en otras actividades (ver sección anterior). Al cabo de 5 ó 6 días de clase, los estudiantes hacían la TF en el aula. Después tenían de 24 a 48 horas para contestar la actividad de reflexión *En construcción* y la encuesta en la plataforma Qualtrics® (Apéndice B).

Al final del semestre, se recogieron los resultados y se continuó con su análisis. El análisis se hizo con una metodología mixta. Se hizo un análisis cuantitativo mediante estadística descriptiva y uno cualitativo mediante un análisis temático.

6. Resultados

El curso tenía 14 estudiantes y 11 de ellos aceptaron participar en este estudio. El perfil de los participantes aparece en la Tabla 1. Todos los participantes pasaron con relativamente alta calificación, como puede observarse en la Figura 4. El promedio de la calificación final del curso entre los participantes fue de 85.8 con base en 100 puntos.

ESTUDIOS DE ESPAÑOL EN PREPARATORIA		**UBICACIÓN EXAMEN DE COLOCACIÓN**		**TIPO DE ESTUDIANTE**		**AÑO EN LA CARRERA EN UIC**		**GÉNERO**	
años	*n (%)*	*curso*	*n (%)*	*ELA*	*ELH*	*año*	*n (%)*	*F*	*M*
								n (%)	*n (%)*
				n (%)	*n (%)*	*4o*	*1(11)*	*6 (55)*	*5 (45)*
4	*4 (36)*	*101*	*5 (55)*	*8 (72)*	*3(28)*	*3o*	*8 (72)*		
2	*4 (18)*	*102*	*3 (33)*			*2o*	*2 (18)*		
1	*1 (9)*	*103*	*1(11)*			*1o*	*0 (0)*		
0	*2 (18)*	*104*	*0 (0)*						
n/a	*2 (18)*	*n/a*	*2 (22)*						

Tabla 1: *Perfil de los participantes. n: número de participantes; ELA: español como lengua adicional; ELH español como lengua de herencia*

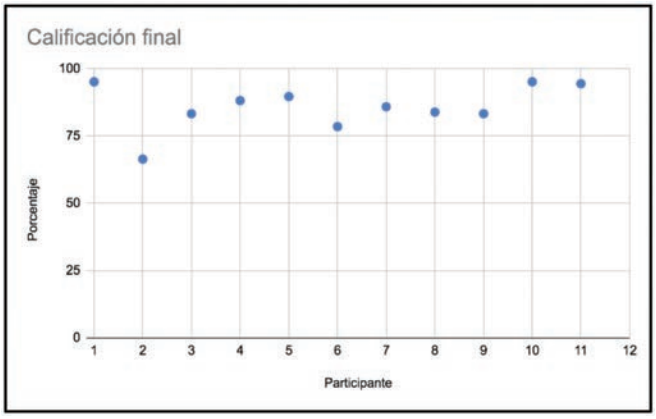


Figura 4: Calificación final del curso de cada participante (n=11)

La primera pregunta de investigación ¿qué tanto y qué tan bien los estudiantes llevan a cabo las TFs? se contestó por un lado con las calificaciones que los estudiantes recibieron con base en las rúbricas de evaluación para cada TF (Apéndice C) y por otro con las respuestas a la pregunta de la encuesta sobre la dificultad percibida por los estudiantes en cada TF. La Figura 5 indica que la gran mayoría de las calificaciones fue entre 75-100 (siendo 100 máximo) y la respuesta de la mayoría de los estudiantes para la mayoría de las TFs fue que las encontraron difíciles pero factibles (Figura 6).

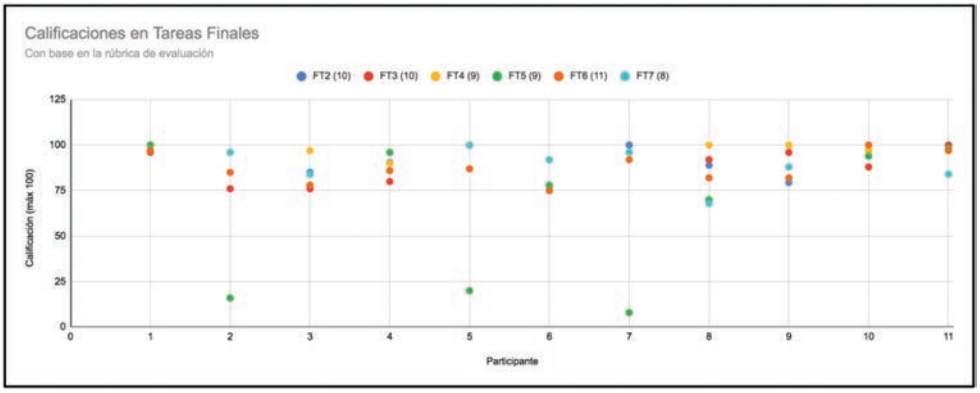


Figura 5: Calificaciones en Tareas Finales (número de participantes que hicieron la TF en paréntesis)

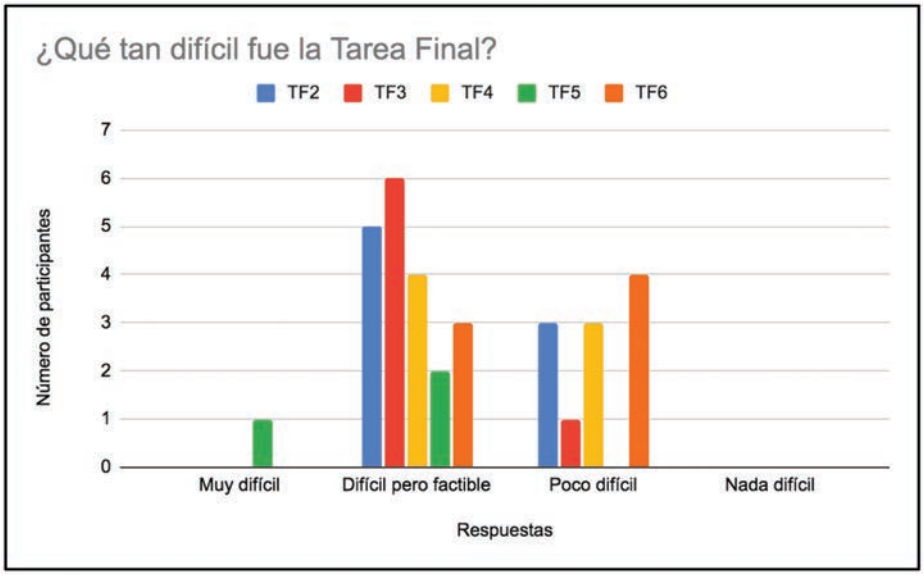


Figura 6: Respuestas a la pregunta de la encuesta sobre dificultad percibida en las Tareas Finales

La segunda pregunta fue ¿usan los estudiantes los recursos lingüísticos clave en las TFs? Si es así, ¿cuántos y con qué precisión? Para contestarlas primero se

identificó la calificación de cada estudiante en el criterio de evaluación "Uso de recursos lingüísticos" de las rúbricas (ver Apéndice D). La Tabla 2 muestra el promedio de calificaciones en esta parte de la rúbrica.

TAREA FINAL	CALIFICACIÓN PROMEDIO
TF2	83.6
TF3	79
TF4	95.5
TF5	93.3
TF6	85.4
Promedio Total	87.36

Tabla 2: *Calificación promedio en el criterio "Uso de recursos lingüísticos" de la rúbrica para cada Tarea Final*

Después se analizó la producción de cada estudiante en cada TF. Este análisis consistió en pasar la producción en los textos escritos (en TF 2 y TF 3) de los estudiantes a una base de datos y, para los textos orales (en TF 4 y TF 6), subir los archivos de audio a Cockatoo® (una aplicación que convierte textos auditivos a escritos), los cuales después fueron transferidos a una base de datos. Se identificaron entonces los recursos lingüísticos clave usados por cada estudiante para cada Tarea Final y luego se cuantificaron (el mismo recurso usado una o más veces se cuantificó como un uso) identificando también su precisión (correcto/incorrecto). La TF 4 (i.e., Escribir el guion de una escena de una película) no se incluyó en este análisis porque los participantes la hicieron en equipos de tres y por lo tanto era imposible determinar la producción por participante. La Tabla 3 reporta los resultados.[5]

Es importante enfatizar que también incidentalmente se observó un uso natural de estos recursos. Es decir, la producción de los estudiantes no se notaba forzada o artificial. Este es un ejemplo de la producción escrita del estudiante 8 en la TF 3 "Contar una historia de un viaje que salió mal". Los recursos lingüísticos clave consistían

[5] El lector debe interpretar estos números con precaución ya que no hubo un segundo revisor que corroborara este análisis.

	TF 2		TF 3		TF 5		TF 6	
P	**RL USADOS**	**RL USADOS SIN ERROR**	**RL USADOS**	**RL USADOS SIN ERROR**	**RL USADOS**	**RL USADOS SIN ERROR**	**RL USADOS**	**RL USADOS SIN ERROR**
1	3	3	18	10	9	9	1	1
2			6	5				
3	2	1	9	9			3	3
4	2	1	17	10	2	2	1	1
5	2	1	26	23			2	2
6	1	0			4	3	2	2
7	2	2	19	11			0	
8	0		14	7	9	8	0	
9	1	0	10	7			2	1
10	2	1	15	7	8	6	1	1
11	3	1	15	11	8	6	3	2
Total recursos	**18**	**10**	**149**	**96**	**40**	**34**	**15**	**13**
Precisión	**55.6 %**		**67.1 %**		**85.0 %**		**85.00 %**	

Tabla 3: *Participante (P), Número de recursos lingüísticos (RL) clave por participante, Tarea Final (TF) y porcentaje de precisión. Las celdas vacías indican no haber hecho la Tarea.*

en frases como "Una vez", "Resulta que…", "Total" y en verbos usados en pretérito o imperfecto. Las palabras y frases en negrita indican un uso preciso y las que están marcadas con * un uso con error. Las frases y palabras subrayadas fueron recursos proporcionados por la profesora/investigadora mientras el estudiante hacía la Tarea:

> **Una vez** yo *fue a San Martin para vacaciones. El primer dia cuando fue en coche al hotel, el coche se paro por que se descompuso. **Resulta** que yo *espero 4 horas a lado a calle. Mas tarde en la dia cuando yo *ceno me **enferme** por que la carne fue crudo. Yo **vomite** mucho y no *puedo dormir. En la segunda dia yo fue en excursión en camello pero el camello fue mallo y yo cai den el piso. Ahora yo *denia dolor en los piernas. En dia tres yo *hizo masajes con barro caliente y **me quemo** en mi espalda. Despues yo *come hormingas pero no todos fue muerto y las hormigas me picarrron. **Total**, que no me **gusto** este viaje.

Como puede verse, el estudiante usó 14 recursos lingüísticos clave de los cuales 7 no contenían error (los errores de ortografía no se contaron ya que no era una expectativa de la rúbrica).

Las respuestas a la pregunta en la encuesta ¿qué tanto tu español ha crecido desde el comienzo de la unidad? se usaron para contestar la pregunta de investigación 3: ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes con respecto a su progreso en el aprendizaje de español? La Figura 7 muestra las respuestas. La gran mayoría oscilaron entre "En gran medida" y "En buena medida" para la mayoría de las TFs.

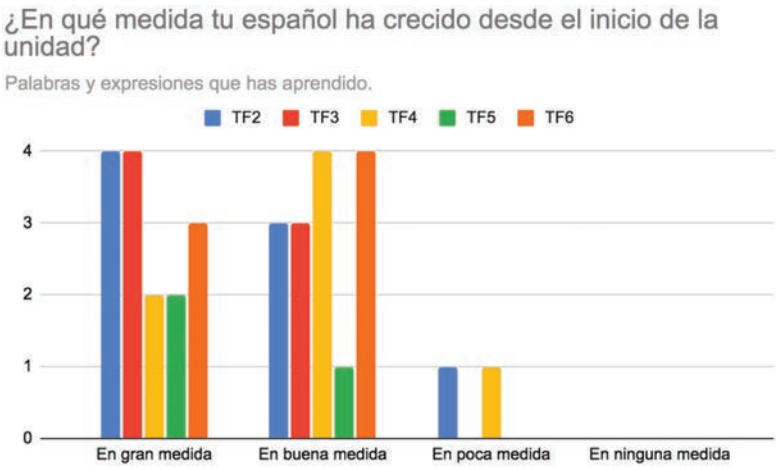


Figura 7: Perspectivas de los estudiantes con respecto al desarrollo de su español

La cuarta pregunta de investigación "¿Cuáles son las perspectivas de los estudiantes sobre el papel que juegan los diferentes componentes del curso para prepararlos para las Tareas Finales?" se contestó con los resultados de la encuesta. La Figura 8 muestra los resultados. Los estudiantes reportaron como "En gran medida" y en "En buena medida" las tareas pedagógicas en clase (100 %), la Prueba de la unidad (92 %), *Más ejercicios* (86 %) y las conversaciones por TalkAbroad® (82 %) como los componentes que los prepararon mejor para la TF. Esto tiene sentido ya que el propósito de estos componentes es precisamente éste.

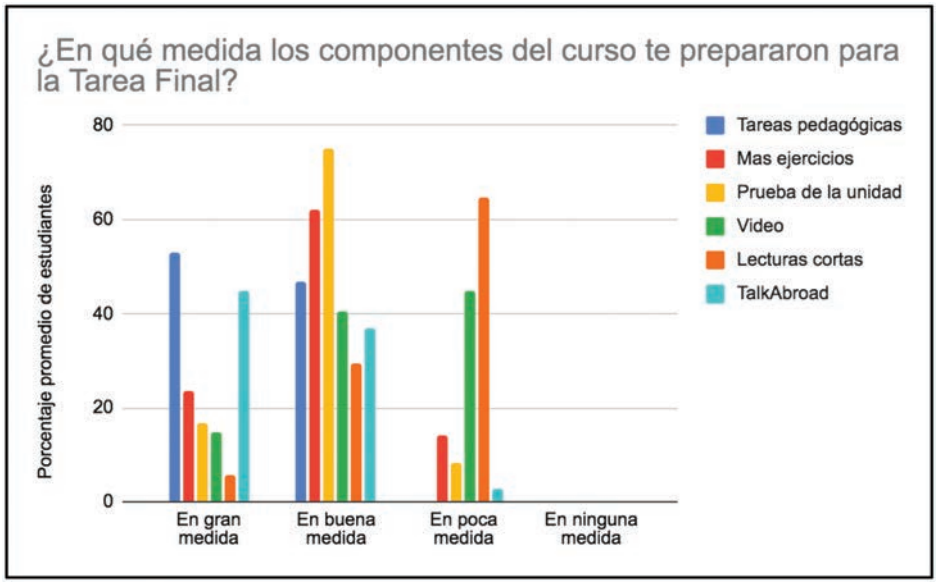


Figura 8: Perspectiva del porcentaje promedio de estudiantes con respecto al valor de los componentes del curso en la preparación de la Tarea Final

La quinta y última pregunta de investigación ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre el valor de las Tareas Finales? se respondió mediante las tres preguntas de la encuesta (1) ¿Qué tan interesante fue la Tarea Final?, (2) ¿Qué tan valiosa fue para ti la Tarea Final para tu futuro profesional o tus metas personales? y (3) Explica brevemente por qué te pareció valiosa la Tarea Final. Así mismo, se usaron los comentarios relevantes a la Tarea Final en las preguntas de reflexión de *En construcción* que los estudiantes contestaban después de cada TF fuera del salón de clases. La Figura 9 demuestra que la gran mayoría de los

estudiantes consideró interesantes "En gran medida" y en "En buena medida" la gran mayoría de las TFs siendo la TF 6 la que obtuvo "En gran medida" por 71 % de los participantes, seguida de la TF4 (57 %), la TF5 (33 %) y la TF2 (14 %).

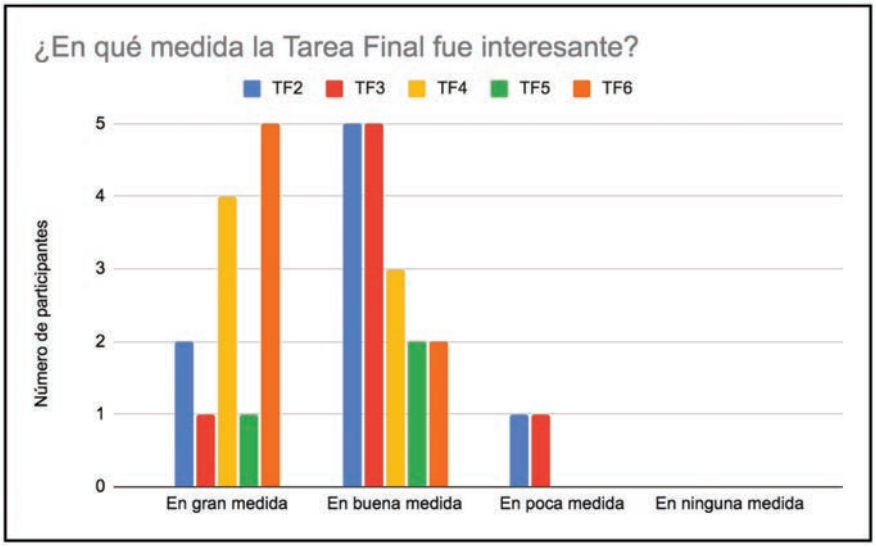


Figura 9: Percepción de los participantes sobre qué tan interesantes fueron las Tareas Finales

La Figura 10 muestra que las TFs fueron consideradas todas valiosas para la mayoría de los participantes siendo la TF 5 más valiosa (el 63 % indicó "En gran medida" pero sólo 3 participantes contestaron esta pregunta), seguida por la TF 3 (57 %), TF6 (42 %), TF2 (37.8 %) y TF 4 (20.5 %).

Las respuestas de los estudiantes sobre la razón por la cual la TF les pareció valiosa se analizaron con la ayuda de ChatGPT-4 para encontrar temas recurrentes. El proceso fue el siguiente: primero se transfirieron las respuestas para cada TF a una base de datos (Google Sheets) y se anonimizaron asignándoles un código. Después se le indicó a ChatGPT-4 que encontrara los temas en común que revelaran las razones por las cuales los estudiantes encontraban la TF valiosa para ellos (ver indicaciones en Apéndice F). Por último, se recogieron todas las respuestas y se le pidió analizar todos los temas recurrentes para encontrar las

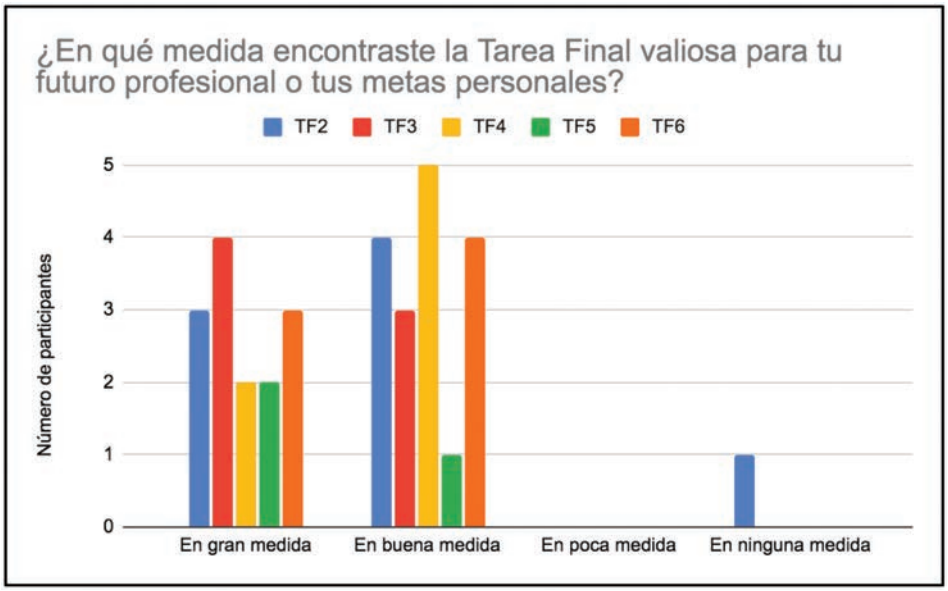


Figura 10: Percepción de los participantes sobre el valor de las Tareas Finales

razones más comunes. Los resultados revelaron que los estudiantes valoraban las Tareas Finales porque:

1. Había una aplicación para la vida real y permitía usar el español de forma práctica.
2. Les permitían expandir su vocabulario en conversaciones significativas.
3. Eran una oportunidad para usar el español de forma persuasiva y desarrollar la habilidad de expresión.
4. Eran una oportunidad para desarrollar habilidades para hablar en público mediante presentaciones orales.

Estas son algunas muestras que ejemplifican algunos de los temas recurrentes encontrados:

> Participante 8
> I found this Tarea Final valuable because it gave me more vocabulary to use in real life. I was able to learn more words and learn verb usage that will be

> beneficial in real life. Verb usage with reflexive words was also a component this unit so learning this is good for actual language use.
>
> Participante 4
> I found this Tarea Final valuable, because it allows us to learn vocabulary that is more centered towards daily life rather than a theme of vocab. Being able to have an argument with someone is necessary for all languages, because it is prevalent in all of our lives. I liked how we also learned more formal and professional ways to argue or disagree with someone because I am sure most of us will be using Spanish in the workplace or in formal settings in the future, so it is nice to know how to express your disagreement formally.
>
> Participante 6
> Along with learning about different issues around the world, I found it valuable being able to present issues to my classmates and describing why it is important and why more people should take action.

Para analizar y obtener los temas más recurrentes en las respuestas de la tarea de reflexión *En construcción*, se siguió el mismo procedimiento arriba mencionado con la ayuda de ChatGPT-4 (ver instrucciones en Apéndice G). Los temas más recurrentes en las respuestas de los estudiantes sobre lo que encontraron importante en cada lección fueron:

1. Dominar habilidades conversacionales prácticas.
2. Desarrollar habilidades narrativas.
3. Ampliación de vocabulario y gramática en un contexto.
4. Desarrollar el lenguaje emocional y expresivo.

Estas son algunas muestras que ejemplifican algunos de los temas recurrentes encontrados:

> Participante 4
> The most important thing for me this lesson was understanding how to tell emotion when listening to conversation, there were exercises that questioned us on our ability to distinguish emotions during a conversation. I want to remember how to say: Eso no es verdad, lo que pasa es que, que va, pero que dice, no estoy de acuerdo.

Participante 1
The most important thing for me this last week and half was to prepare and do well for my talk abroad conversation. Through learning the various new vocabulary words and grammar this unit I was able to accomplish this and apply it to the talk and tarea final. Words and expressions I want to remember relate to telling a story. Words like "asi que, porque, en el final, al otro día".

Participante 6
The most important thing for me about this unit was being able to read or listen to somebody's stories and both being able to understand the person and being able to react to their experiences in a genuine and fluent way. There are many words and expressions I want to remember: All the different reactions towards a story (Que horror/mal/bien/bueno suerte; Menos mal) as well as the different transition words used when telling a story, like "al siguiente dia..., resulta/total que, de modo que, y al final.

Participante 11
The most important thing for me in this unit was expanding my vocabulary and learn to have different conversations besides those in the present tense. Some expressions I would like to remember are the ones used to transmit a message or tell a story: such as "he told me that..." (me dijo que) and "he asked me" (me pido).

7. Discusión de los resultados

Los resultados son bastante positivos e indican que los estudiantes alcanzaron el Objetivo 1 del curso. Es decir, demostraron un desempeño exitoso para lograr cumplir las TF de acuerdo con los criterios de la rúbrica de evaluación. Los estudiantes percibieron las TF suficientemente difíciles para representar un desafío, pero no demasiado, lo cual es ideal. También, el español usado en las TF no sólo parecía natural, sino que incorporó de forma apropiada algunos de los recursos lingüísticos claves integrados en la enseñanza mediante las tareas pedagógicas, en *Más ejercicios* y en la prueba de la unidad. Esto que puede indicar que estos componentes del currículum fueron beneficiosos para la promoción del uso apropiado de los recursos lingüísticos para llevar a cabo las Tareas Finales. En efecto,

coincide con la perspectiva de los estudiantes con respecto a los componentes del curso que más los ayudaron en la preparación de la Tarea Final, los cuales se alinean con la intención inicial de su propósito en la planeación curricular.

Igualmente positivos son los resultados con respecto al valor de las TFs para los estudiantes y en las explicaciones que dieron sobre el por qué fueron consideradas valiosas para su aprendizaje de español. Aunque las TFs concretamente no sean las tareas con las cuales los estudiantes se topen en su vida personal y profesional, los resultados en el aprendizaje fueron percibidos como útiles y relevantes para lo que desean hacer en español. En efecto, el análisis cualitativo de las respuestas de los estudiantes tanto en la encuesta como en la reflexión de *En construcción* revelan que las TFs fueron valiosas por las oportunidades de aprendizaje y de uso del español para una aplicación práctica, de carácter productivo, significativo y similar a los contextos de vida real más allá del aula. Para los propósitos de la enseñanza de español con base en tareas, estas percepciones son exactamente lo que los docentes y diseñadores del currículum quieren oír. Realmente no se puede pedir mucho más.

Ahora bien, aunque estos resultados son muy positivos, también llevan a ponderar puntos importantes y a hacerse otras preguntas. Una de las preguntas que surge es en qué medida estos resultados reflejan la situación del resto de los estudiantes de Español 104 del Programa o si son idiosincráticos de esta clase dada sus características peculiares. Este curso ciertamente tenía estas características. Por ejemplo, era un grupo relativamente pequeño de 14 estudiantes comparado con el resto de las secciones que generalmente tiene entre 18 y 20 estudiantes. Un grupo con relativamente pocos estudiantes se presta para que cada uno reciba más atención, es posible llevar a cabo las tareas pedagógicas en clase con más holgura, y el docente puede sacarles más jugo elaborando en el tema, contextualizando más y mejor las tareas, dando más tiempo para que los estudiantes trabajen, y tomarse más tiempo comentando y expandiendo las respuestas de los estudiantes. Esto ciertamente fue el caso en esta clase y pudo jugar un factor significativo en el desempeño de los estudiantes.

Otra característica peculiar de este curso es que la profesora/investigadora tiene décadas de experiencia pedagógica del español como lengua adicional, en particular de la enseñanza con base en tareas, conoce muy bien el currículum del programa, tiene un entendimiento bastante claro de la naturaleza de las TFs, de la meta comunicativa de cada tarea pedagógica en clase, sabe muy bien cómo implementar estas tareas para sacarles el mayor provecho mediante una gestión efectiva de clase, tiene gran habilidad para interpretar y adaptar los materiales

a la situación diaria, y sabe implementar apropiadamente los principios metodológicos de TBLT. Ciertamente no todos los instructores del Programa tienen una experiencia y conocimiento similar, sobre todo muchos de los estudiantes de posgrado que son *Teaching Assistants* del programa y son docentes novatos en la enseñanza de español.

Un tercer factor que pudo contribuir a estos resultados fue el nivel de competencia lingüística y comunicativa de los participantes. Eso ciertamente se observó y, el perfil de los participantes indica que, en efecto, la mayoría tenía ya varios años de experiencia estudiando español: Ocho de los once participantes tenía entre 2 y 4 años de estudios en la preparatoria antes de llegar a la universidad. Cinco de los once empezó en Español 101, y 3 en Español 102 por lo que estaban familiarizados con la enseñanza por tareas. Además 3 de los once estudiantes, si bien ubicados en el Programa con base en examen de colocación, venían de hogares donde se hablaba español. La pregunta que queda por responder es cómo se responderían estas preguntas con grupos más numerosos, con docentes menos expertos, y con una distribución más normal de competencia comunicativa de los estudiantes. Es decir, en contextos más comunes del Programa.

Otra respuesta que queda pendiente es en qué medida los componentes del curso, en particular los *Más ejercicios* y la Prueba de la unidad apoyan a los estudiantes con menos competencia lingüística y habilidad comunicativa en la preparación de la TF. ¿Es suficiente y apropiada la preparación que se intenta dar con estas actividades para las necesidades de estos estudiantes? Lo que se observó es que parece serlo para los participantes en este estudio, pero no lo podemos determinar para estudiantes con otros perfiles. Este es ciertamente un tema importante que merece indagación.

8. Conclusiones

Las preocupaciones iniciales que sirvieron de ímpetu para la realización de esta investigación-acción fueron disipadas por los resultados obtenidos con los participantes de este curso. Sin embargo y como es natural, de las reflexiones finales surgen otras preguntas que son necesarias abordar. Dada la idiosincrasia del curso, será necesario trabajar con otros profesores del programa en investigación-acción colaboradora para entender mejor los factores en juego tales como experiencia docente, nivel de los estudiantes, y el apoyo a docentes inexpertos, así como también el apoyo curricular a estudiantes menos fuertes lingüísticamente. Lo que se

observó es que ciertamente es posible diseñar un curso de español con un enfoque por tareas y sin fines específicos en la educación superior, implementarlo exitosamente y obtener resultados positivos tanto en el desempeño de los estudiantes como en la percepción de su valor.

Bibliografía

Alazraki, G. (Director). 2013. *Nosotros los Nobles* [Película]. Alazraki Films.

Corpas, J., Garmendia, A., y Soriano, C. (2014). *Aula Internacional Nueva Edición 3*. Difusión.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, *19*(3), 221-246. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x

Fernández, C. (2020). Instructor's perspectives on the value of innovative Spanish L2 textbooks in Higher education in the USA. *Folio*, *2*(1), 4-11.

Fernández, C. (2021). From grammar-driven to proficiency-based. *The language educator*, *11*, 50-52.

Fernández, C. (2022). Instructor's use of innovative teaching materials within a task-based curriculum in higher education in the USA. En C. Fernández y A. Berwick (Eds.), *Using language learning materials: Theory and practice* (pp. 158-190). Cambridge Scholars Publishing.

Fernández, C. (2023). How are materials actually used? Instructor's task enactment in L2 Spanish in US higher education. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 73-92). Bloomsbury Academic.

González-Lloret, M. (2016). *A Practical Guide to Integrating Technology Into Task-based Language Teaching*. Georgetown University Press.

Gurzynski-Weiss, L., Giacomino, L., y Jarrett, D. (2021). Examining high-school learners' experience of task motivation and difficulty in a two-week Spanish immersion camp. En M. J. Ahmadian & M. H. Long (Eds.), *The Cambridge Handbook of Task-Based Language Teaching* (pp. 566-584). Cambridge University Press.

Jordan, G., & Long, M. H. (2023). *English Language Teaching Now and How It Could Be*. Cambridge Scholars Publishing.

Long, M. H. (Ed.). (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press.

Long, M. H. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley.
Mahboob, A., Paltridge, B., Phakiti, A., Wagner, E., Starfield, S., Burns, A., Jones, R., y De Costa, P. (2016). TESOL Quarterly Research Guidelines. *TESOL Quarterly*, *50*(1), 42-65. https://doi.org/10.1002/tesq.288
Norton, L. (2019). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge.
Rodríguez, E. (2011). *Gael y la red de mentiras*. Difusión.
Salter, D. J. (Ed.). (2013). *Cases on quality teaching practices in higher education*. IGI Global.
Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora de la educación. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, 1*(1).
VanPatten, B. (2017). *While we're on the topic: BVP on language, acquisition, and classroom practice.* American Council on the Teaching of Foreign Languages.
VanPatten, B. (2018). *Elena.* Input and More.
Zanón Gómez, J. (Ed.). (1999). *La enseñanza del español mediante tareas. Edinumen.*

Apéndice a

Preguntas de *En construcción*

1. ¿Qué fue lo más importante para mí? (What was the most important thing for me?)
2. Palabras y expresiones que quiero recordar (Words and expressions I want to remember)
3. Algo interesante sobre la cultura hispana (something interesting about the Hispanic culture)
4. Quiero saber más sobre... (I want to know more about...)

Apéndice b

Ejemplo de encuesta para cada Tarea Final

1. Did you do this lesson's *Tarea Final* "Design an object that resolves an everyday problem and present it in class"?

2. To what extent did you find this Lesson's Tarea Final interesting?
3. To what extent did the *Más ejercicios* help you prepare for this Tarea Final?

    a. To a great extent
    b. To a good extent
    c. To little extent
    d. To no extent

4. To what extent did the *Prueba de la unidad* help you prepare for this *Tarea Final*?
5. To what extent did the video assignment help you prepare for this *Tarea Final*?
6. To what extent did the *Viajar* reading assignment help you prepare for this *Tarea Final*?
7. To what extent did the TalkAbroad conversation help you prepare for this *Tarea Final*?
8. To what extent has your knowledge of Spanish grown (e.g., have you learned more words, expressions, and in general have more linguistic resources now than when we started the lesson)?
9. How challenging did you find this *Tarea Final*?
10. What factors contributed to make this Tarea Final challenging? Check all that apply.

    a. I did not find this Tarea Final particularly challenging
    b. I did not prepare myself enough
    c. I did not understand it well
    d. I did not feel comfortable with the format (e.g., giving a presentation, drawing an object, etc.)
    e. I do not have the Spanish proficiency needed to complete the task

11. Compared to the previous *Tareas Finales*, this *Tarea Final* was...

    a. More challenging
    b. Equally challenging but doable Less challenging
    c. Equally easy
    d. I did not do previous *Tareas Finales*

12. Was the time (i.e., number of class sessions) allocated to prepare you for this *Tarea Final* appropriate?
13. The *Tareas Finales* mirror things people do in the world and serve to show you and your instructor what you can do in Spanish. Their aim is to prepare you to use Spanish in the world outside the classroom. To what extent did you find this *Tarea Final* valuable (that is, useful for your professional future or your personal Spanish learning goals)?
14. Finally, please briefly explain why you found this *Tarea Final* valuable to a great extent.
15. Finally, please briefly explain why you found this *Tarea Final* valuable to a good extent.
16. Finally, please briefly explain why you found this *Tarea Final* valuable to a little extent.
17. Finally, please briefly explain why you found this *Tarea Final* valuable to no extent.

Apéndice c

Ejemplo de Rúbrica de evaluación para las Tareas Finales

	LEVELS OF ACHIEVEMENT			
CRITERIA	**EXCEEDS EXPECTATIONS**	**MEETS EXPECTATIONS: STRONG**	**MEETS EXPECTATIONS: MINIMAL**	**DOES NOT MEET EXPECTATIONS**
Respects the intention **Weight: 20.00%**	**100.00%** Clearly presents the movement that has designed. The poster is very attractive. The presentation is relevant (i.e., it is meant to present a movement that promotes a social movement); there is no irrelevant information. Presentation time is the assigned one (1 to 2 minutes) It clearly creates awareness of the problem.	**80.00%** Presents the movement that has designed. And The poster is attractive. And/or Most of the presentation is relevant. And/or Time may be a bit too short or a bit too long. And/or It creates awareness of the problem.	**60.00%** Minimally presents the movement that has designed. And/or The poster lacks attractiveness. And/or Includes only a few aspects of the movement, some information may be irrelevant. And/or Presentation too long or too short. Minimally creates awareness of the problem.	**40.00%** The presentation is not relevant or poster is not attractive or missing. There are too many aspects that are missing from the description of the movement. Presentation too long or too short. Does not create an awareness of the problem.
Linguistic resources **Weight: 20.00%**	**100.00%** Uses in a very appropriate way the vocabulary, expressions, and grammar elements to describe a poster of a social movement: • starts the presentation using: Mi movimiento se llama (nombre del movimiento) • States their opinion (Me parece terrible que haya contaminación en los océanos...) • Defines the movement: Describes what is for, what is like, how to donate money for the movement, etc . None or a few inaccuracies are present.	**80.00%** Uses mostly appropriate way the vocabulary, expressions and grammar necessary to describe a social movement although with several inaccuracies.	**60.00%** Uses some linguistic resources to describe a social movement and/or there are several inaccuracies.	**40.00%** Presentation has little accuracy and the use of linguistic resources is not evident.
Respects the characteristics of the genre and the communicative situation **Weight: 20.00%**	**100.00%** Uses the appropriate register to address the audience in a consistent way, does not read from a script, and voice is clear and loud enough. Captures the attention of the audience.	**80.00%** Uses the appropriate register to address to the audience most of the time, there are moments that reads from a script. And/or voice is clear and loud enough. Captures the attention of the audience most of the time.	**60.00%** Uses appropriate register to address to the audience although with some inconsistency, or/and reads from a script and/or voice is not always clear or loud enough. Sometimes attention is lost.	**40.00%** Reads from a script the entire time, register is not identified and voice is not adequate for audience to understand or hear.

(*continuado*)

	LEVELS OF ACHIEVEMENT			
CRITERIA	**EXCEEDS EXPECTATIONS**	**MEETS EXPECTATIONS: STRONG**	**MEETS EXPECTATIONS: MINIMAL**	**DOES NOT MEET EXPECTATIONS**
Textual coherence **Weight: 10.00%**	**100.00%** Uses appropriate connectors to relate sentences such as y, también, pero Presentation is organized and logical.	**80.00%** Uses mostly appropriate connectors to relate sentences. Presentation is expressed mostly in logical and organized way.	**60.00%** The presentation is not always logical and/or is very organized. Connectors to relate sentences are missing most of the time.	**40.00%** Mostly illogical or disorganized. No use or very little use of connectors.
Comprehensibility **Weight: 15.00%**	**100.00%** The presentation is very clear and can be understood even by those not used to non-native speakers.	**80.00%** The presentation is clear and can be understood by those used to non-native speakers.	**60.00%** The presentation is mostly clear but those used to nonnatives may need additional help to understand it.	**40.00%** Most of what is said may be unintelligible or understood with difficulty even by those used to nonnative presentations.
Evaluation of the presentation **Weight: 15.00%**	**100.00%** Clearly explains why he/she would join the social movement identified using the appropriate linguistic resources (e.g., valorar/dar opiniones, el condicional).	**80.00%** Gives an explanation as to why he/she would join that movement using most of appropriate linguistic resources (e.g., valorar, superlativos y otros gradientes).	**60.00%** Minimally gives an explanation as to why to join the movement selected. Linguistic resources are missing most of the time.	**40.00%** Does not give an explanation as to why to join the social movement selected. No use or very little use of the appropriate linguistic resources (e.g., valorar, superlativos y otros gradientes).

Apéndice d

Ejemplo de evaluación uso de recursos lingüísticos

Linguistic resources	**100.00%**	**80.00%**	**60.00%**	**40.00%**
Weight: 20.00%	Uses in a very appropriate way the vocabulary, expressions, and grammar elements to describe a poster of a social movement: • starts the presentation using: Mi movimiento se llama (nombre del movimiento) • States their opinion (Me parece terrible que haya contaminación en los océanos...) • Defines the movement: Describes what is for, what is like, how to donate money for the movement, etc . None or a few inaccuracies are present.	Uses mostly appropriate way the vocabulary, expressions and grammar necessary to describe a social movement although with several inaccuracies.	Uses some linguistic resources to describe a social movement and/or there are several inaccuracies.	Presentation has little accuracy and the use of linguistic resources is not evident.

Apéndice f

Instrucciones ChatGPT-4 para análisis de pregunta sobre el valor de la TF en la encuesta

> This is the report that seven students gave on the value of a final task 3 that was done in a Spanish class. Analyze their comments and find commonalities and/or different themes. The purpose is to identify the different reasons students gave on whether or not they find the task valuable.

Now, based on the answers that you gave me regarding the responses of students on task value for the different final tasks, find the three or four most frequent common themes.

Apéndice g

Instrucciones ChatGPT-4 para el análisis de las respuestas de En construcción

These are ten university students' reflections on what they learned in a Spanish learning module/unit. Analyze what they say and find the most common themes."

Analyze the answers that you have given me on these students' reflections on what they learned in the several Spanish learning modules/units and find the most recurrent themes. Identify three or four.

LENGUA DE DESTINO EN CLASES DE ELE EN CHINA PARA LA MEJORA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Xin Wei 魏欣
Jingyi Yan 严静怡
The University of Shenzhen
profeweixin@szu.edu.com

Resumen
Este estudio analiza el grado, las funciones y el impacto del uso de la lengua de destino (LD) por parte de la docente en clases de ELE sin exposición natural al español en la Universidad de Shenzhen. La muestra estuvo compuesta por 36 estudiantes (8 hombres, 28 mujeres), distribuidos en dos grupos de la asignatura "Lectura en español", y una docente participante. A lo largo de tres cuatrimestres consecutivos, mediante grabaciones de aula y observaciones sistemáticas, se cuantificó la proporción de español (LD) y chino (L1) empleados por la profesora y se codificaron los contextos de uso de la LD (explicación de contenidos, gestión del aula, andamiaje y retroalimentación). El rendimiento del alumnado se midió con las calificaciones de la asignatura.

Los resultados muestran que, aunque coexisten español y chino en clase, un aumento gradual y planificado del uso de la LD por parte de la docente se asocia con una mejora sostenida en las calificaciones. Asimismo, se describen las situaciones didácticas en las que la LD aparece con mayor frecuencia y eficacia pedagógica. En conjunto, la evidencia sugiere que una implementación progresiva de la LD favorece el aprendizaje en contextos de baja exposición a la lengua meta fuera del aula.

Introducción

El consenso sobre el valor pedagógico de maximizar el uso de la lengua de destino (LD) en la enseñanza de lenguas extranjeras está ampliamente documentado (Turnbull & Arnett, 2002: 211), lo que ha impulsado trabajos en contextos de empleo casi exclusivo de la LD (Vold & Brkan, 2020). No obstante, debates recientes subrayan la incorporación prudente de la primera lengua (L1) como recurso para facilitar la comprensión, el andamiaje y la gestión del aula (Ellis & Shintani, 2014; Shin et al., 2019), en consonancia con marcos de adquisición de segundas lenguas (p. ej., input comprensible, atención, andamiaje) y con ciertas políticas lingüísticas institucionales que favorecen un uso flexible de códigos en función de los objetivos de aprendizaje.

A pesar de ello, siguen siendo escasos los estudios que precisan umbrales operativos de uso de L1/LD y, sobre todo, que describen con transparencia los procedimientos de medición (Vold & Brkan, 2020). Mientras Ellis y Shintani (2014) consideran "claramente no aceptable" que la L1 supere el 50 % del tiempo de clase, Macaro (2005) propone márgenes del 10 %–15 %. A la vez, diversos autores (Edstrom, 2009; Ellis & Shintani, 2014) sostienen que la elección de la lengua de instrucción debe contextualizarse dentro de un marco explícito (función comunicativa, complejidad del contenido, perfil del alumnado) y apoyarse en datos observacionales en las aulas.

Con base en lo anterior, el presente estudio, realizado en la Universidad de Shenzhen, se propone: (1) cuantificar la proporción y la distribución funcional del uso de la LD (español) y la L1 (chino) en aulas reales de ELE, registrando contextos de empleo (explicación de contenidos, gestión del aula, andamiaje, retroalimentación); (2) describir un protocolo replicable de grabación y codificación para medir dicho uso; y (3) examinar la relación entre la variación en el uso docente de la LD y el rendimiento académico del alumnado en contextos de baja exposición a la lengua meta fuera del aula.

1. Marco teórico

La literatura ha abordado tradicionalmente tres líneas: (a) la cantidad de uso de la lengua de destino (LD) y de la primera lengua (L1) en las aula**s**, (b) las funciones atribuidas a la L1 y (c) los factores que condicionan la elección de código durante la actividad docente (Vold & Brkan, 2021). En el presente estudio, la L1 es el

chino mandarín y la LD es el español. En el contexto de ELE en China, el inglés apenas se emplea como lengua vehicular de apoyo, pues podría añadir ambigüedad innecesaria a la mediación didáctica (Lu, 2000; Martínez & Marco, 2010).

1.1 La cantidad del uso de LD y L1

Los estudios comparativos muestran alta variabilidad en la proporción LD/L1 según lengua meta, nivel educativo y país/región, así como según los métodos de medición (autoinformes, observación, grabaciones). Por ejemplo, Kim & Elder (2008), en contextos fuera de China y con lenguas meta no hispánicas, observaron un uso limitado de la LD y un recurso a la L1 cercano a la mitad del tiempo de clase para facilitar la interacción docente-alumno. En contraste, Macaro (2001), en un contexto anglófono, reportó un uso mínimo de L1 (≈6,1 %), siendo la LD el medio principal de instrucción. Crawford (2004), en un estudio con docentes de lenguas fuera del contexto chino, halló que menos del 40 % de los profesores atribuían gran importancia al uso de la LD en todas las actividades. Por su parte, Littlewood & Yu (2011), comparando Hong Kong y China continental, mostraron que el contexto educativo modula la elección de código.

Asimismo, Turnbull & Arnett (2002) documentaron un rango muy amplio de uso de la LD entre docentes (10%–90%, media ≈ 78%), sin detallar siempre los procedimientos de obtención de tales porcentajes; Kim & Elder (2008), mediante entrevistas a profesores de diferentes lenguas meta, también registraron grandes diferencias atribuibles a factores individuales y a la distancia tipológica entre LD y L1. Finalmente, Liu et al. (2004), con grabaciones y entrevistas, reportaron un promedio bajo de LD (≈32 %) y variación interindividual notable. Estas divergencias contextuales y metodológicas aconsejan precisar el entorno de cada estudio para valorar su transferibilidad al ELE en China.

1.2 Las funciones de L1 y los factores que determinan el uso del lenguaje en el aula

Más allá de la cantidad, la L1 cumple funciones relativamente estables en distintos contextos: explicación gramatical, mediación sociocultural, instrucciones complejas, gestión del aula **y** andamiaje (Bateman, 2008; Crawford, 2004; Littlewood & Yu, 2011; Macaro, 2001). El tipo de tarea didáctica influye en la

elección de código (Soltz, 2011); asimismo, la competencia en LD del alumnado modula su uso (Hall & Cook, 2012), aunque Macaro (2011) halló diferencias limitadas entre principiantes y avanzados, en contraste con Meiring & Norman (2002), quienes observaron mayor motivación de los principiantes para usar la LD. La competencia docente en la LD también resulta determinante: niveles altos tienden a correlacionarse con mayor uso de la LD (Bateman, 2008; Crawford, 2004; Littlewood & Yu, 2011). No obstante, Askland (2018) advierte que incluso docentes nativos con bajo dominio pedagógico pueden reducir su uso de LD. A estos factores se añaden las políticas lingüísticas institucionales, la complejidad del contenido y las metas de aprendizaje, que recomiendan decisiones contextualizadas y protocolos de medición transparentes en las aulas.

Preguntas de investigación

En este marco, el estudio se orienta a responder:

RQ1. ¿En qué situaciones y con qué funciones se emplean la LD y la L1 en aulas reales de ELE en la Universidad de Shenzhen?

RQ2. ¿Cuál es la proporción y la distribución temporal-funcional de LD vs L1 a lo largo de tres cuatrimestres?

RQ3. ¿En qué medida un incremento gradual del uso docente de la LD se asocia con el rendimiento académico (p. ej., comprensión lectora) del alumnado en contextos de baja exposición a la lengua meta fuera del aula?

2. Metodología

La literatura muestra que los métodos de medición del uso de la lengua de destino (LD) en el aula producen resultados heterogéneos (entrevistas, autoevaluaciones y grabaciones con análisis cuantitativo) y que la falta de detalle sobre procedimientos estadísticos y de recolección dificulta la comparación entre estudios (Stoltz, 2011; Riordan, 2018; Vold & Brkan, 2020). Para atender estas observaciones, en este trabajo se explicita el contexto, los instrumentos, la duración de la recogida y los criterios de selección de los grupos.

2.1 Participantes en la investigación

El estudio se llevó a cabo en la Universidad de Shenzhen (provincia de Guangdong, China) con dos cohortes de la especialidad de Filología Hispánica: **Grupo A**

(ingreso 2018) y **Grupo B** (ingreso 2019). Ambos grupos fueron observados en su segundo año de grado (B1), a fin de garantizar comparabilidad en nivel de competencia y contenidos curriculares. Se obtuvo consentimiento informado institucional y de los participantes. La participación fue voluntaria.

Docente participante. La asignatura fue impartida por una profesora con doctorado, certificación DELE C1 **y** 13 años de experiencia docente, con 4 años de estancia en países hispanohablantes.

TÍTULOS	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	TIEMPO DE ESTANCIA EN ALGÚN PAÍS HISPANOHABLANTE	CERTIFICACIÓN
doctor	13 años	4 años	DELE C1

Tabla 1: Información de la docente participante

Mientras tanto, los participantes universitarios son del acceso a la universidad en el año 2018 y 2019 de la especialidad de Filología Hispánica (en adelante, en abreviatura estudiantes de grupo A (acceso 2018) y de grupo B (acceso 2019). Ambos grupos cursaban asignaturas de segundo año con un nivel de referencia B1. Las informaciones concretas las marcamos en la siguiente tabla:

NÚMERO DE ESTUDIANTES (M=MASCULINO, F=FEMENINO)	GRUPO A		GRUPO B	
	M	F	M	F
	3	15	4	14

Tabla 2: Información de los estudiantes participantes

2.2 Instrumentos y datos recogidos

Grabación de aula con transcripción automática. Se empleó una grabadora digital con transcripción automática para registrar íntegramente las sesiones.

Duración total. Se recopilaron 7.860 minutos de audio (≈ 131 horas), abarcando dos asignaturas de segundo año a lo largo de cuatro fases por cuatrimestre.

Observación sistemática y codificación. Sobre las transcripciones se realizó codificación de contextos de uso de LD y L1 (explicación de contenidos, gestión del aula, andamiaje, retroalimentación).

Pruebas estandarizadas de comprensión lectora. El rendimiento se evaluó con tareas DELE B1 de comprensión lectora (baterías equivalentes por fase) para alinear el instrumento con el nivel B1 de los participantes y evitar efectos techo/suelo (puntuaciones excesivamente altas o excesivamente bajas).

NIVEL DE CURSO	GRUPO A	GRUPO B
Lectura 1	2º cuatrimestre del año 2018-2019	2º cuatrimestre del año 2019-2020
Lectura 2	1º cuatrimestre del año 2019-2020	1º cuatrimestre del año 2020-2021
Lectura 3	2º cuatrimestre del año 2019-2020	2º cuatrimestre del año 2020-2021

Tabla 3: Seguimientos de cursos

Antes de empezar las observaciones y grabaciones de nuestra investigación, pedimos que la profesora hiciera una prueba de nivel de comprensión lectora de estos grupos de estudiantes. De acuerdo con el tiempo de estudio de la lengua española, usamos los ejercicios de la comprensión lectora de la serie de Preparación al Diploma de Español como lengua española (en adelante, Preparación DELE). Dado que el uso de distintos tipos de ejercicios puede afectar la fiabilidad de los resultados (Tremblay, 2011), en este estudio se emplearon tareas estandarizadas del DELE. Las pruebas administradas antes del inicio del periodo de observaciones y grabaciones se presentan en la siguiente tabla:

	NIVEL DE CURSO	NIVEL DE EXAMEN
1	**Lectura 1**	Preparación A1 (modelo 1)
2	**Lectura 2**	Preparación A2 (modelo 1)
3	**Lectura 3**	Preparación B1 (modelo 1)

Tabla 4: Niveles de exámenes antes de la investigación

En la universidad investigada, cada cuatrimestre tiene de 17 a 19 semanas de clases. Las asignaturas obligatorias, Lectura en español 1, 2 y 3, se imparten

durante 80 minutos cada semana. Optamos por grabar 16 semanas consecutivas de clases en estas materias, divididas en cuatro fases: Fase I (semana 1-4), Fase II (semana 5-8), Fase III (semana 9-12) y Fase IV (semana 13-16). Durante la Fase I, la profesora tiene total libertad para usar el español como lengua de enseñanza. Tras finalizar esta fase, los alumnos realizan un examen de comprensión lectora basado en ejercicios de preparación para el DELE.

	NIVEL DE CURSO	NIVEL DE EXAMEN
Fin de la semana 4	**Lectura 1**	Preparación A1 (modelo 2)
	Lectura 2	Preparación A2 (modelo 2)
	Lectura 3	Preparación B1 (modelo 2)

Tabla 5: Niveles de exámenes de Fase I

Al iniciar la Fase II, tras analizar los datos de la Fase I, instruimos a la profesora a maximizar el uso del español, sustituyendo el chino cuando fuera posible. Se graban las clases de la semana 4 a la 8. Al finalizar, los alumnos realizan otra prueba de comprensión lectora del DELE. En las Fases III y IV, el incremento del uso de español varía según los resultados previos y el desempeño de los estudiantes.

	NIVEL DE CURSO	NIVEL DE EXAMEN
Fin de la semana 8	**Lectura 1**	Preparación A1 (modelo 3)
	Lectura 2	Preparación A2 (modelo 3)
	Lectura 3	Preparación B1 (modelo 3)
Fin de la semana 12	**Lectura 1**	Preparación A1 (modelo 4)
	Lectura 2	Preparación A2 (modelo 4)
	Lectura 3	Preparación B1 (modelo 4)
Fin de la semana 16	**Lectura 1**	Preparación A1 (modelo 5)
	Lectura 2	Preparación A2 (modelo 5)
	Lectura 3	Preparación B1 (modelo 5)

Tabla 6: Niveles de exámenes de Fase II

3. Resultados

3.1 Recogida de datos

Se utilizaron dos grabadoras Sogou AI S1 con transcripción automática multilingüe (alcance eficaz ≈15 m) en aulas de ≈100 m², equipadas con micrófonos y altavoces que facilitaron la transcripción simultánea en español. Una investigadora estuvo presente en todas las sesiones sin interrumpir la dinámica de clase. Se observaron dos grupos en paralelo durante un año y medio en las asignaturas Lectura en español 1, 2 y 3, con materiales y duración idénticos en la misma universidad. Se recopilaron datos durante 48 semanas por grupo (96 en total), sumando 7.680 minutos de grabaciones, lo que garantiza la exhaustividad y fiabilidad del estudio. La información detallada se muestra en la tabla siguiente.

		LECTURA 1	LECTURA 2	LECTURA 3	TOTAL
Grupo A	**Semana**	16	16	16	48
	Duración (minutos)	1280	1280	1280	3840
Grupo B	**Semana**	16	16	16	48
	Duración (minutos)	1280	1280	1280	3840
Total	**Semana**	96			
	Duración (minutos)	7680			

Tabla 7: Tiempo y duración de las grabaciones

3.2 Análisis de datos estadísticos

Las investigadoras codificaron el uso lingüístico y las actividades didácticas: L1 (chino) y LD (español). Se registraron con ordenador los inicios y finales de cada idioma, contrastándolos con grabaciones y transcripciones para asegurar precisión. El código lingüístico se activa al iniciarse el habla (docente o alumnado) y se desactiva al cesar. En el cómputo de actividades se incluyeron solo aquellas que requieren lenguaje verbal; se excluyeron ver vídeos, escuchar audios, copiar soluciones o reflexión en silencio.

Material didáctico y tareas. Ambos grupos comparten misma profesora y mismo manual (*Lectura en español*, Shanghai Foreign Language Education Press). Cada unidad integra textos y ejercicios (preguntas abiertas/cerradas, V/F, explicación de términos en cursiva, traducción ES→ZH, etc.). Aunque las tareas varían por nivel, la estructura se mantiene estable, lo que permite codificar de forma uniforme:

CÓDIGO	DESCRIPCIONES DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS
C1	Saludos (calentamiento) y despedidas (inicio/cierre).
C2	Breves introducciones socioculturales relacionadas con el texto.
C3	Responder preguntas basadas en el texto.
C4	Resolución de ejercicios de respuesta cerrada.
C5	Traducciones del español al chino.
C6	Instrucciones, comentarios, explicación de errores y resolución de dudas.
C7	Asignación de tareas y recapitulación de la clase / incidencias.
C8	Uso bilingüe en el aula.
C9	Debate, exposición o presentación oral.
C10	Preparación de debate/exposición/presentación.
C11	Actividades escritas (apuntes, toma de notas, etc.).

Tabla 8: Tipo de actividades didácticas (códigos y descripciones)

Aclaración docente/alumnado. La C7 es eminentemente propia del profesorado (instrucciones, comentarios, correcciones, etc.). Para analizar el uso de español distinguimos dos fuentes:

Por parte del profesorado: C1–C8 y C11.

Por parte del alumnado: C1–C5 y C8–C11 (excluyendo C6 y C7).

Abreviaturas y ejes (consistencia de gráficos). LD = lengua de destino (español); **L1** = primera lengua (chino); **TL** (si aparece) = **LD**; **Nota** = calificación media (0–100). Salvo indicación expresa, en los Gráficos 3.1a–3.1c los porcentajes son por parte del profesorado. Eje X (gráficos porcentuales): Fases I–IV; Eje Y**:** % de uso. Eje X (varianza): Fases I–IV**;** Eje Y: varianza de notas (unidad en puntos^2 sobre escala 0–100).

3.3 Resultados de datos estadísticos

3.3.1 Porcentaje de uso de LD (español) y L1 (chino) en clases de ELE

El uso de LD se analiza por parte del profesorado y por parte del alumnado; en esta subsección nos centramos en el profesorado. A lo largo de tres cuatrimestres consecutivos (Lectura en español 1, 2 y 3), tanto la profesora como los alumnos incrementan gradualmente el uso del español en las actividades docentes. Los gráficos siguientes muestran el porcentaje de LD por parte del profesorado en cada curso:

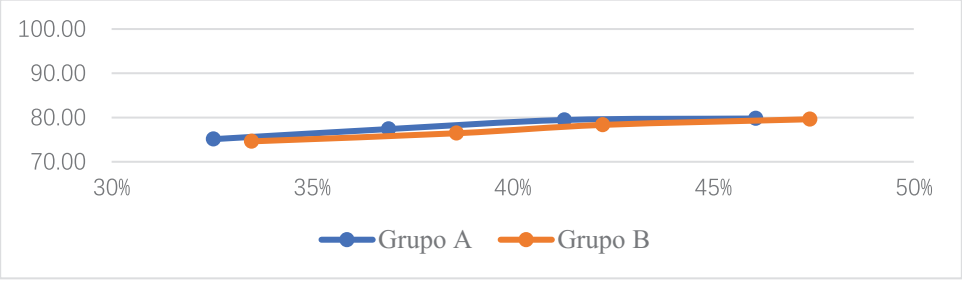


Gráfico 1.1: Porcentaje de LD en Lectura en español 1

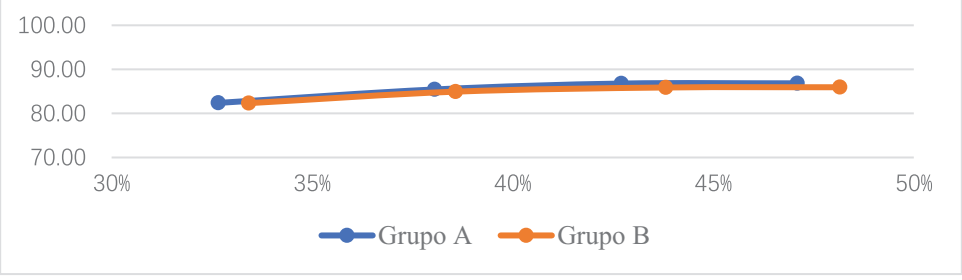


Gráfico 1.2: Porcentaje de LD en Lectura en español 2

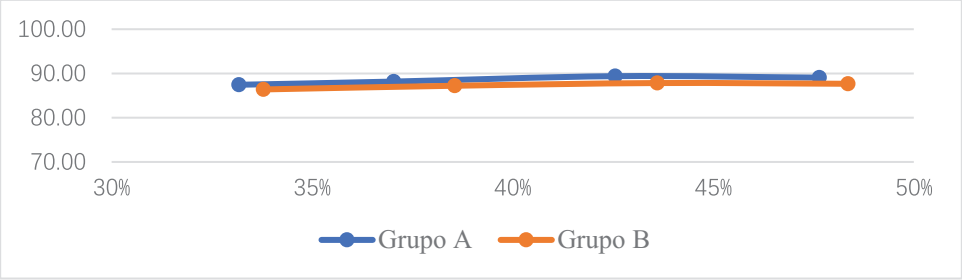


Gráfico 1.3: Porcentaje de LD en Lectura en español 3

Los Gráficos 1.1–1.3 evidencian que, en ambos grupos (A y B), el promedio de LD aumenta de forma continua y gradual, en correlación con la mejora progresiva de las notas de comprensión lectora. Dado que cada unidad temática es independiente (repetición de vocabulario nuevo < 1,83 % del glosario total), los avances se atribuyen más al incremento de LD que a una mera acumulación de conocimiento previo.

Se observan también variaciones intragrupo y entre fases: p. ej., la nota media más alta en Grupo A es 89.39 y en Grupo B 87.83, ambas en Fase III de Lectura 3; las mínimas son 75.11 (A) y 74.61 (B) en Fase I de Lectura 1. La diferencia máxima entre grupos en la misma fase es 1.56 puntos, lo que sugiere tendencias similares y bajo impacto de la diferencia entre grupos en las conclusiones. Para completar el panorama, a continuación, se presentan los porcentajes de LD y L1 por grupo y curso:

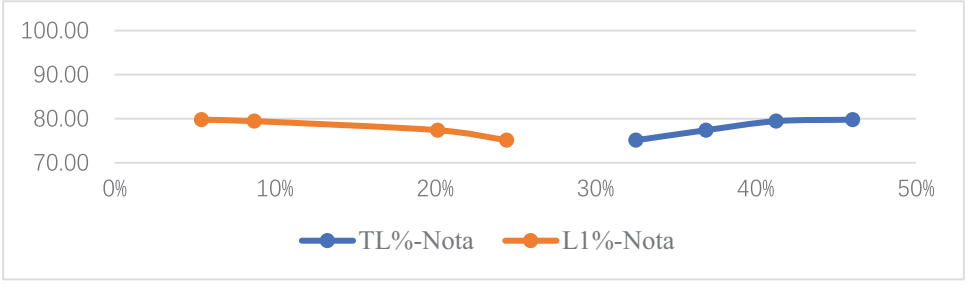


Gráfico 2.1: Porcentaje de L1 y LD en Lectura en español 1 para Grupo A

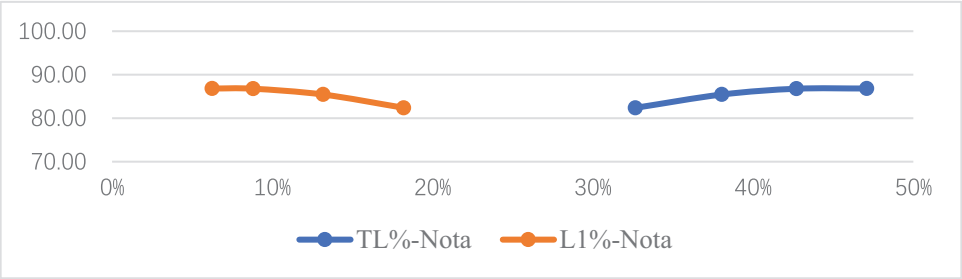


Gráfico 2.2: Porcentaje de L1 y LD en Lectura en español 2 para Grupo A

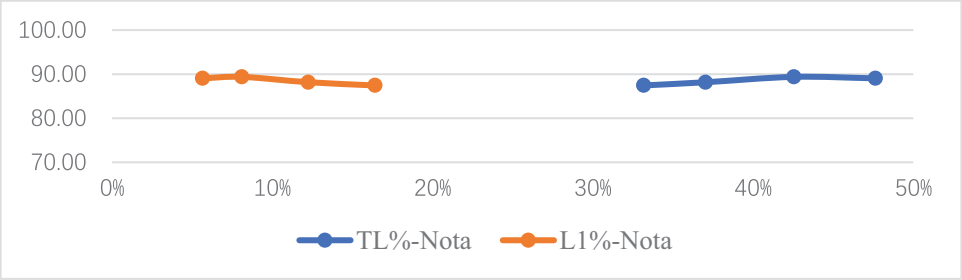


Gráfico 2.3: Porcentaje de L1 y LD en Lectura en español 3 para Grupo A

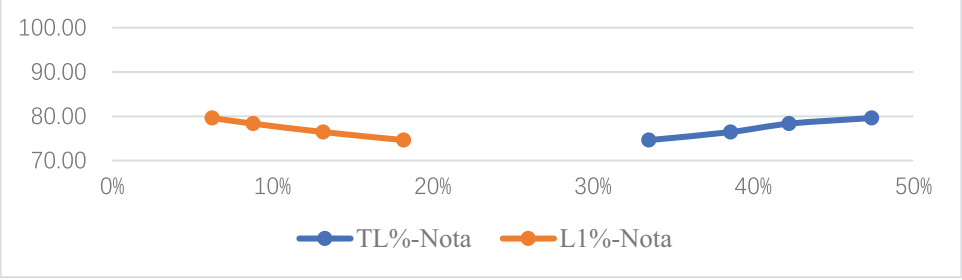


Gráfico 3.1: Porcentaje de L1 y LD en Lectura en español 1 para Grupo B

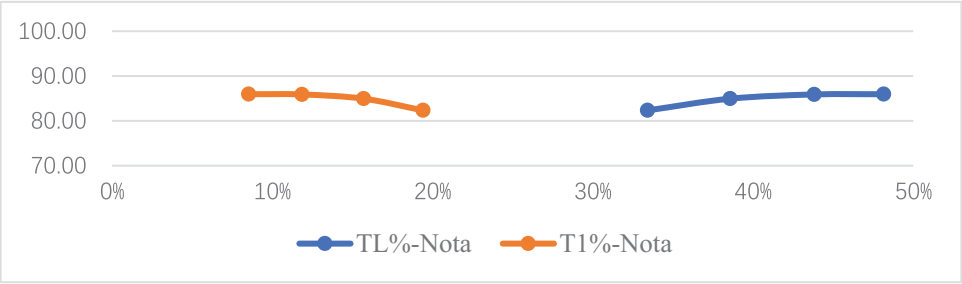


Gráfico 3.2: Porcentaje de L1 y LD en Lectura en español 2 para Grupo B

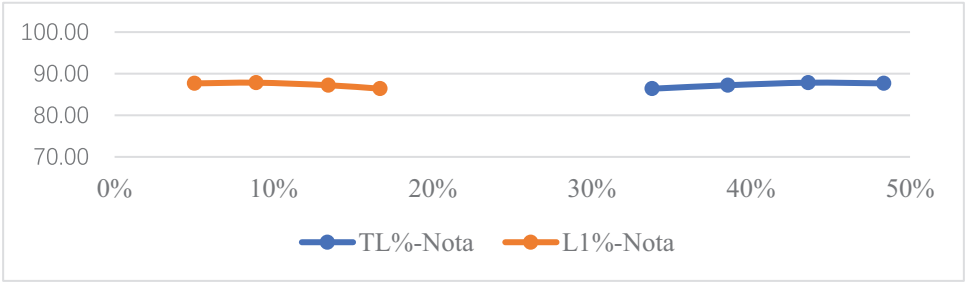


Gráfico 3.3: Porcentaje de L1 y LD en Lectura en español 3 para Grupo B

Se observa que la disminución de L1 y el aumento de LD se asocian con mejoras en las notas. El mínimo de L1 ronda el 5 % del tiempo de clase (80 minutos) en Fase IV (Grupo A–Lectura 1; Grupo B–Lectura 3). El máximo de LD alcanza ~48 % en Fase IV en lecturas específicas. Los picos de L1 aparecen en Fase I (~24 % en A–Lectura 1; 19 % en B–Lectura 2). Las tendencias y diferencias entre grupos son reducidas, lo que refuerza la consistencia de los hallazgos.

3.3.2 Relación entre promedio de notas, cursos y porcentaje de LD

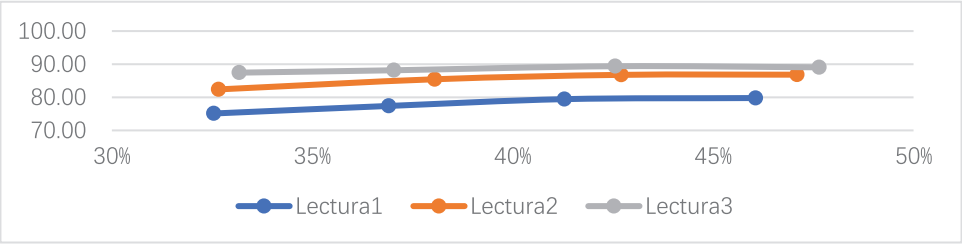


Gráfico 4.1: Resultados de estudio de lectura 1, 2 y 3 para grupo A

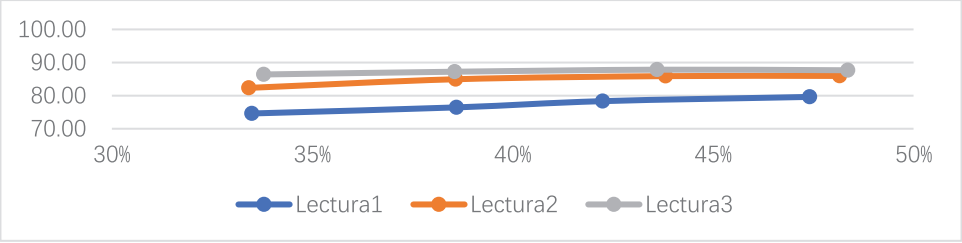


Gráfico 4.2: Resultados de estudio de lectura 1, 2 y 3 para grupo B

En Lectura en español se aprecia una mejora sostenida de las notas desde Lectura 1 hasta Lectura 3 en ambos grupos. Inicialmente (Fase I–Lectura 1), el uso de LD es más bajo (33 %) y las Notas también (A: 75.11; B: 74.61). Aunque el máximo de LD (48 %) se registra en Fase IV–Lectura 3, los máximos de nota aparecen en Fase III–Lectura 3 (A: 89.39; B: 87.83).

		GRUPO A	GRUPO B
Lectura 1	**Diferencia del LD% (D. LD)**	13%	14%
	Diferencia de notas (D.N.)	4.67	5
	Porcentaje: D.N./ D. LD	35.92%	35.71%
Lectura 2	**Diferencia del LD% (D. LD)**	14%	15%
	Diferencia de notas (D.N.)	4.44	3.61
	Porcentaje: D.N./ D. LD	31.74%	24.07%

		GRUPO A	GRUPO B
Lectura 3	**Diferencia del LD% (D. LD)**	15%	14%
	Diferencia de notas (D.N.)	1.62	1.28
	Porcentaje: D.N./ D. LD	10.8%	9.14%

Tabla 9: Resultados de estudio mediante la proporción entre diferencias de notas medias y de uso promedio de LD

Según la Tabla 9, la variabilidad de Notas es mayor en Lectura 1 (A: 35.92 %; B: 35.71 %) y menor en Lectura 3 (A: 10.80 %; B: 9.14 %). El patrón sugiere que el aumento de LD impacta más en cursos inicial-intermedios que en avanzados: en los primeros, el incremento continuo y gradual de LD se asocia con mejoras notables en comprensión lectora; en los segundos, los avances son menores pese al mayor uso de LD.

3.3.3 Varianza de las calificaciones (por fases y asignaturas)

Definiciones previas. En esta subsección, *LD* = lengua de destino (español); *L1* = primera lengua (chino); *calificación media* = nota obtenida en las pruebas de comprensión lectora. Ejes de las figuras 5.1 y 5.2. Eje horizontal**:** Fases I–IV (semanas 1–4, 5–8, 9–12 y 13–16). Eje vertical**:** varianza de las calificaciones (escala de puntos del examen). Las tablas y gráficos se presentan de forma conjunta para facilitar la lectura (Tabla 10 con Gráficos 5.1 y 5.2).

			FASE I	FASE II	FASE III	FASE IV
Grupo A	**Lectura1**	**LD%**	33%	37%	41%	46%
		Varianza	3.20	2.99	3.11	3.17
	Lectura2	**LD%**	33%	38%	43%	47%
		Varianza	3.62	3.63	3.14	2.57
	Lectura3	**LD%**	33%	37%	43%	48%
		Varianza	2.45	1.98	1.91	2.10

(*continuado*)

			FASE I	FASE II	FASE III	FASE IV
Grupo B	**Lectura1**	**LD%**	33%	39%	42%	47%
		Varianza	3.74	3.82	3.58	3.50
	Lectura2	**LD%**	33%	39%	44%	48%
		Varianza	3.25	3.19	2.91	3.06
	Lectura3	**LD%**	34%	39%	44%	48%
		Varianza	2.97	2.78	2.23	2.30

Tabla 10: Varianza de las notas medias por el cambio del LD

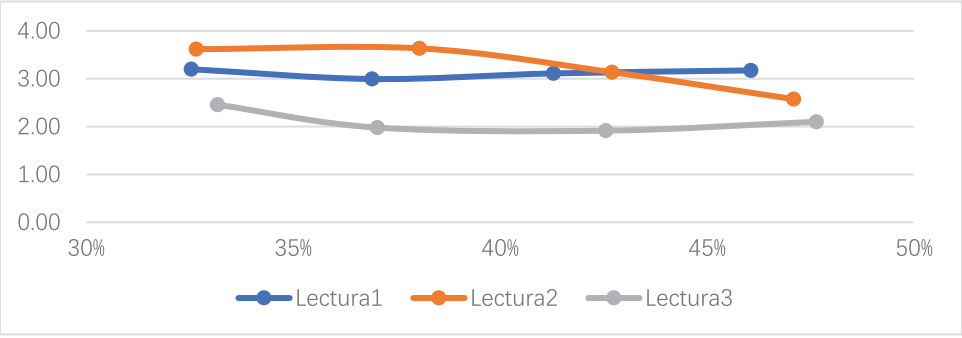


Gráfico 5.1: Varianza de Grupo A

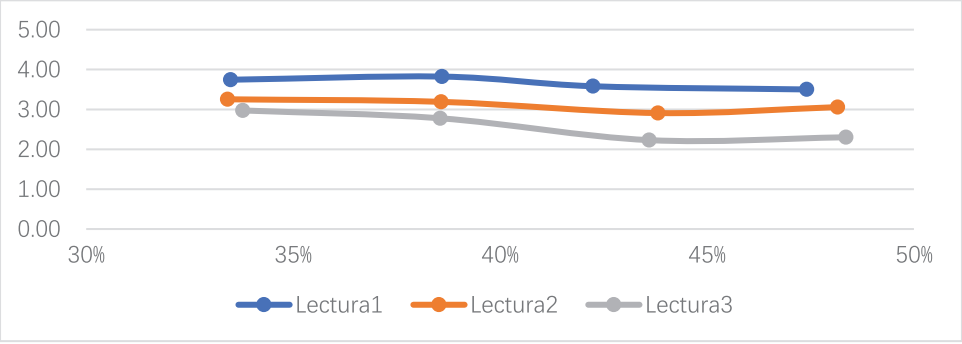


Gráfico 5.2: Varianza de Grupo B

A través de la Tabla 10 y los Gráficos 5.1 y 5.2, las medidas de dispersión de estas curvas no son muy grandes: para el grupo A, la varianza de lectura 1 está alrededor a 3 y para la lectura 2, entre 2.57 y 3.62, al mismo tiempo, para la lectura 3, la varianza está rodeada entre 1.91 y 2.45. En cuanto al caso de Grupo B, el cambio de la varianza demuestra de la situación es parecida a la del Grupo A.

Además, generalmente los puntos de inflexión aparecen de forma muy cercana. Esto quiere decir que los resultados de nuestra investigación son estables y confiables, por ejemplo, como hemos visto para el Grupo A, de la fase I a la fase II, los tres niveles de estudio demuestran una bajada de varianza. Esto ocurre igualmente en otras fases.

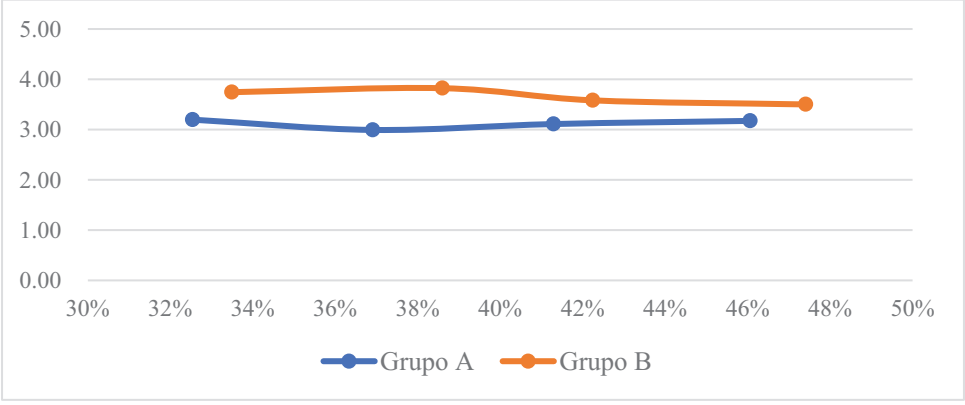


Gráfico 6.1: Varianza de lectura 1 entre Grupo A y Grupo B

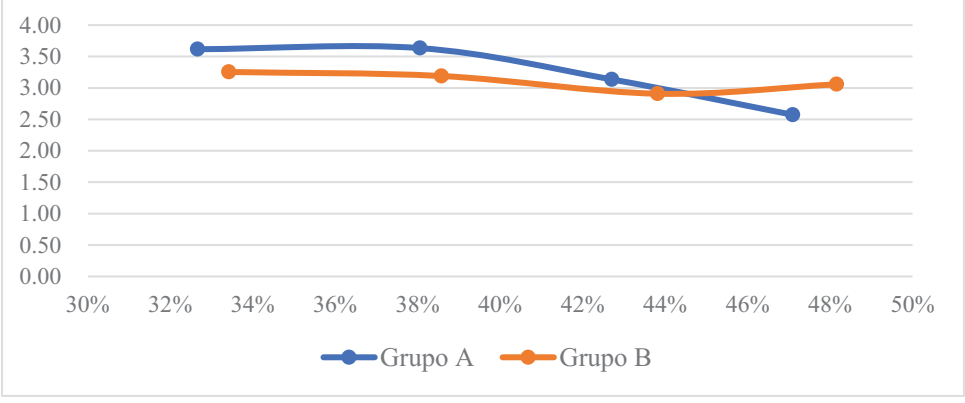


Gráfico 6.2: Varianza de lectura 2 entre Grupo A y Grupo B

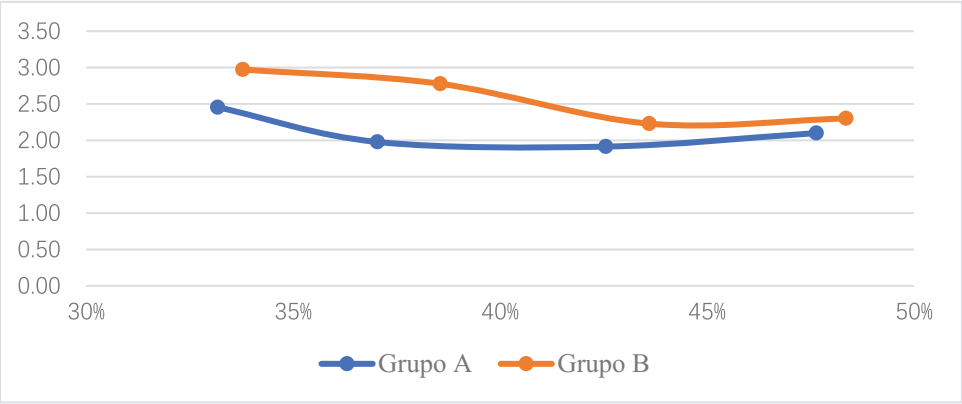


Gráfico 6.3: Varianza de lectura 3 entre Grupo A y Grupo B

En comparación con las diferencias de la misma asignatura en los diferentes grupos, las fluctuaciones de las varianzas de la lectura 1 y de la lectura 3 para Grupo A y Grupo B se mantienen en un ámbito muy estable. Para la lectura 1 de los dos grupos está entre 3 y 4, al mismo tiempo, para la lectura 3, entre 2 y 3. Además, hemos visto que las varianzas de la lectura 1 y 3 de los dos grupos se acercan cada vez más de fase I a fase II. Esto quiere decir que no existe una diferencia muy grande para la situación general de los dos grupos.

4. Discusión

A través del análisis de los resultados de nuestra investigación, hemos visto que la mejora del nivel de la comprensión lectora tiene que ver con cierto aumento de LD. Sin embargo, debemos discutir los siguientes factores que pueden afectar al uso y porcentaje de LD.

4.1 El perfil de profesorado

En muchas investigaciones se observa que los resultados no siempre se aplican eficazmente en la práctica pedagógica, lo que a menudo lleva a los docentes a prestar poca atención a las conclusiones académicas. Según Spada & Lightbown (2022), es crucial que la relación entre investigaciones y pedagogía, así como

entre investigadores y docentes, incluya confianza mutua, colaboración estrecha y seguimiento continuo de las prácticas pedagógicas.

En nuestro estudio, la constancia del factor docente es clave; la misma profesora enseña a ambos grupos, asegurando consistencia en la enseñanza y mitigando variables como aptitudes, personalidad y estado anímico que podrían influir en el rendimiento (Olivieira et al, 2019). Los Gráficos 6.1, 6.2 y 6.3 muestran que las varianzas en las lecturas 1, 2 y 3 para ambos grupos son similares, con diferencias mínimas en las varianzas entre grupos para la misma asignatura, generalmente entre 3 y 4, y una diferencia máxima no superior a 1.

Esto refuerza la importancia del rol del profesorado en la educación. Los resultados sugieren que, cuando el nivel de enseñanza del profesorado es estable, el incremento en el uso de LD contribuye significativamente a la mejora en el rendimiento de los estudiantes.

4.2 El perfil del alumnado

En nuestro estudio, consideramos dos grupos de estudiantes de diferentes cursos que siguen el mismo plan curricular y usan la misma versión del libro. Antes del experimento, realizamos pruebas de nivel para asegurarnos de que los participantes no estuvieran familiarizados con los materiales ni con técnicas específicas de lectura. A pesar de las diferencias entre los grupos, no observamos una gran distinción en el cambio de nivel académico debido al aumento gradual del uso de LD. Los Gráficos 4.1 y 4.2 muestran una mejora continua en las notas a través del incremento del uso de LD, lo que indica que integrar más LD en la enseñanza potencia el rendimiento académico de los estudiantes de manera efectiva.

4.3 El porcentaje más apropiado de LD para la mejora del rendimiento académico

En la última fase de Lectura 3, el uso máximo de LD alcanzado por el profesorado fue del 48% para ambos grupos, con resultados ligeramente diferentes: 89.06 para el grupo A y 87.67 para el grupo B. Los estudiantes utilizaron LD en un 40.14% y un 39.16% respectivamente. Para evaluar el impacto de aumentar aún más el uso de LD, repetimos el experimento durante las dos últimas semanas del cuatrimestre con una nueva unidad de lectura del mismo nivel. Instruimos

a profesores y estudiantes a evitar el uso del chino para maximizar el porcentaje de LD, y la profesora mostró las soluciones de las traducciones en una pantalla digital para eludir el uso del chino. Los resultados de este enfoque se presentan en la tabla siguiente:

SEMANA 17.		**GRUPO A**	**GRUPO B**
Duración: 80 minutos		Nuevo dele B2 (2021): examen 1	
LD%	**profesora**	57.46%	60.07%
	alumnos	40.18%	39.88%
Nota media		88.93	87.59
SEMANA 18.		**GRUPO A**	**GRUPO B**
Duración: 80 minutos		Nuevo dele B2 (2021): examen 2	
LD%	**profesora**	53.46%	55.74%
	alumnos	41.18%	38.94%
Nota media		89.01	87.62

Tabla 11: Porcentaje de LD y nota media de Grupo A y B

Los datos sugieren que aumentar simplemente el uso de LD en la enseñanza de un idioma extranjero no garantiza, por sí solo, mejoras en el rendimiento académico, ya que esto involucra múltiples factores. Según los resultados de la Tabla 11, un uso excesivo de LD, sobre el 57% en la semana 17, no favoreció la mejora lingüística, evidenciado por una ligera disminución en las notas de los estudiantes (88.93 y 87.59). Al ajustar el uso de LD a un rango de 53% a 55% en la semana 18, las notas se estabilizaron cerca de los niveles de la semana 16. Esto nos lleva a concluir que mantener el uso de LD entre 48% y 55% durante la enseñanza optimiza la comprensión lectora de los estudiantes.

5. Conclusiones

En nuestra investigación, hemos explorado cómo el uso incremental de la lengua de destino (LD) influye en la comprensión lectora en estudiantes de diferentes niveles, a través de tres asignaturas consecutivas. Las actividades que integraron

más uso de LD incluyen interacciones básicas como saludar, instrucciones, comentarios, y respuestas a preguntas por parte de los profesores, así como debates y presentaciones por los estudiantes.

Según la información de las Tablas 8, y los Gráficos 4.1 y 4.2, observamos que el uso inicial de LD en ambas clases fue del 33%, con notas de comprensión lectora promediando 75.11 y 74.61. Al avanzar a la última fase de la Lectura 3, el uso de LD se elevó al 48% en ambos grupos, lo que se correlacionó con un aumento en las notas a 89.06 y 87.67 respectivamente. Esto indica que un incremento controlado de LD, dentro de un rango del 48% al 55%, optimiza el rendimiento académico, especialmente en niveles de lectura inicial.

Las diferencias en rendimiento entre diferentes niveles de cursos son mínimas, lo que sugiere una tendencia general de mejora en la comprensión lectora independientemente del nivel. A través de los Gráficos 5.1, 5.2, y 6.1-6.3, confirmamos que las varianzas entre grupos para la misma asignatura son pequeñas, indicando que los resultados son consistentes y no significativamente afectados por la variabilidad entre grupos.

Nuestros resultados generan preguntas clave para futuras investigaciones. En primer lugar, es necesario evaluar cómo otras áreas de estudio como gramática y vocabulario interactúan con la comprensión lectora y el papel del esfuerzo individual de los estudiantes en sus propios resultados académicos. En segundo lugar, es crucial entender cómo el balance en el uso de LD entre profesores y estudiantes puede influir en los resultados; en nuestra investigación, la profesora utilizó más LD que los estudiantes, lo cual podría ser un factor a considerar. Finalmente, debemos analizar cómo minimizar la interferencia de la lengua materna (L1), dado que hemos observado una disminución en su uso con un incremento correspondiente en el uso de LD y mejoras en las notas.

En conclusión, estos hallazgos resaltan la necesidad de promover un uso efectivo y equilibrado de LD en la enseñanza de idiomas extranjeros. Las instituciones educativas deberían considerar inversiones en la formación de docentes como elemento clave para optimizar el uso de LD. Asimismo, resulta fundamental que los docentes reflexionen críticamente sobre cómo diseñar sus clases para maximizar los beneficios del uso de LD. Por último, futuras investigaciones deberían concentrarse en el uso activo de LD por parte de los estudiantes en el aula, explorando no solo el impacto en diferentes asignaturas, sino también el grado y las formas de participación activa de los estudiantes en este proceso.

Bibliografía

Askland, S. (2018). ¨Too much grammar will kill you!¨ Teaching Spanish as a foreign language in Norway: What teachers say about grammar teaching. Nordic *Journal of Modern Language Methedology, 6 (2)*, 57-84. https://doi.org/10.46364/njmlm.v6i2.435

Bateman, B. E. (2008). Student teachers´attitudes and beliefs about using the target language in the classroom. *Foreign language Annals*, *41 (1)*, 11-29. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03277.x

Crawford, J. (2004). Language choices in the foreign language classroom: Target language or the learners´ first language? *RELC Journal*, *35 (1)*, 5-20. https://doi.org/10.1177/003368820403500103

Comité de la Enseñanza del español como Lengua Extranjera en China. (2000). *Programa de Enseñanza para cursos básicos de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas*. Shanghai Foreign Languages Education Press.

Comité de la Enseñanza del español como Lengua Extranjera en China. (2000). *Programa de Enseñanza para cursos superiores de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas*. Shanghai Foreign Languages Education Press.

Clambless, K. S. (2012). Teachers´ oral proficiency in the target language: Research on its role in language teaching. *Foreign Language Annals, 45* (S1), 141-162. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01183.x

Edstrom, A. (2009). Teacher reflection as a strategy for evaluating L1/ L2 use in the classroom. *Babylonia 1*, 12-15.

Ellis, R., Shintani, N. (2014). Using the L1 in the L2 classroom. In R. Ellis. & N. Shintani (Eds.), *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*, 225-249. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203796580

Fukui, H. & Yashima, T. (2021). Exploring Evolving Motivation to Learn Two. Languages Simultaneously in a Study-Abroad Context. The Modern Language Journal, 105, 1, 267-293. DOI: 10.1111/modl.12695

García, M. & Sánchez, V. (2020). *Preparación al Diploma de Español, Nivel A2*. Editorial Edelsa.

García, M. & Sánchez, V. (2020). *Preparación al Diploma de Español, Nivel B1*. Editorial Edelsa.

Hall, G. & Cook, G. (2012). Own language use in language teaching and learning. *Language Teaching, 45 (3)*, 271-308. https://doi.org/10.1017/S0261444812000067

Hidalgo, A. F. (2020). *Preparación al Diploma de Español, Nivel A1*. Editorial Edelsa.

Kim, S. H. O. & Elder, C. (2008). Target language use in foreign language classrooms: practices and perceptions of two native speaker teachers in New Zealand, *Language, Culture and Curriculum*, 167-185. https://doi.org/10.1080/07908310802287574

Littlewood, W.& Yu, B.H. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. Language Teaching, vol.44, núm.1, 64-77. https://doi.org/10.1017/S0261444809990310

Liu, D., Ahn, G. Beak, K., & Han, N. (2004). South Korean high school English teachers code switching: Questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching. *Tesol Quarterly*, 38 (4), 605-638. https://doi.org/10.2307/3588282

Macaro, E. (2001). Analyzing student teachers´ codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85 (4), 531-548. https://doi.org/10.1111/0026-7902.00124

Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In E. Llurd (Ed.), *vol 5. Non-native language teachers.* 63-84, New York: Springer. Educational linguistics.

Martínez, C.M., & Marco, J. L. (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. Revista Cálamo FASPE, núm. 56, 3-14.

Meiring, L. & Norman, N. (2002). Back on target: Repositioning the status of target language in MFL teaching and learning. *Language Learing Journal, 26 (1)*, 27-35. https://doi.org/10.1080/09571730285200201

Oliveir, C. et al. (2019). Espaços educativos: Oportunidades de uma prática educativa problematizadora. *REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, vol. 7 (1), 59-73.

Polio, C. G. & Duff, P.A. (1994). Teachers´ language use in university foreign language classrooms: a qualitative analysis of English and target language alternation. The Modern Language Journal, vol.78, núm.3., 313-326.

Riordan, E. (2018). *Language for teaching purposes. Bilingual classroom discourse and the non-native speaker language. teacher*. London: Palgrave Macmillan.

Sato, M. & Loewen, S. (2022). The Research–Practice Dialogue in Second Language Learning and Teaching: Past, Present, and Future. The Modern Language Journal, 106, 3, 509-527. DOI: 10.1111/modl.12791

Shin, J.-Y., Dixon, L.Q., & Choi, Y. (2019). An updated review on use of L1 in foreign language classrooms. *Journal of. Multilingual and Multicultural Development*. https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1684928

Spada, N. & Lightbown, P. M. (2022). In it together: Teachers, Researchers and Classroom SLA. The Modern Language Journal, 106, 3, 635-650. DOI: 10.1111/modl.12792

Stoltz, J. (2011). *L´alternance codique dans l´enseignement du FLE. Étude quantitative et qualitative de la production. orale d´interlocuteurs suédophones en classe de lycée (PhD thesis).* Växjö, Kalmar: Linneus University Press.

Tremblay, A. (2011). Proficiency assessment standards in second language acquisition research. *Studies in Second. Language Acquisition, núm.33*, 339-372. https://doi.org/10.1017/S0272263111000015

Turnbull, M. & K. Arnett (2002). Teachers´uses of the target and first languages in second and foreign language. classrooms. *Annual Rewiew of Applied Linguistics* 22, 204-218. https://doi.org/10.1017/S0267190502000119

Vold, E. T. & A. Brkan (2020). Classroom discourse in lower secondary French-as-a-foreign language classes in Norway: Amounts and contexts of first and target language use. *System* 93, 1-16. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102309

INNOVACIÓN DIGITAL E IA

APRENDIZAJE EMOCIONAL Y PARTICIPATIVO EN ENTORNOS CAMBIANTES CON REALIDAD AUMENTADA

Alfonso Hernández-Torres
Instituto Cervantes de Londres
alfonso.hernandez@cervantes.es

Olga Juan-Lázaro
Instituto Cervantes
olgajuan@cervantes.es

Resumen
La sociedad digital evoluciona mediante una selección natural de las tecnologías con las que interactúa como, por ejemplo, la realidad aumentada, que ha experimentado una eclosión de aplicaciones en ámbitos como el ocio, el turismo, la arquitectura o el comercio, entre otros. En este artículo presentamos el uso de la realidad aumentada (RA) en el ámbito educativo como un entorno virtual de aprendizaje que apela, por un lado, al aprendizaje emocional y, por otro, al aprendizaje participativo de los estudiantes en clase.

Esta investigación la hemos llevado a cabo, primero, con alumnos de ELE de nivel A2 y, segundo, con profesores en formación (PeF) del curso de preparación para el Diploma de Acreditación Docente del Instituto Cervantes (DADIC). Como conclusión de nuestro estudio, afirmamos que las tareas programadas con esta herramienta fomentan el constructivismo social del aprendizaje (Huertas Abril, 2020) al tiempo que aumentan la motivación, el interés de los aprendientes y la creatividad.

En este escenario, cobra especial relevancia el concepto de mediación tecnológica y resiliencia referido tanto a alumnos como a profesores en entornos cambiantes que, a su vez, ayudan a crear ambientes relajados, permeables a los contenidos (García & Orejudo, 2022), facilitando a los profesores la transferencia

a sus contextos de aprendizaje presenciales y apoyando la competencia pedagógica digital del nivel B2.

Introducción

En este artículo presentamos una revisión teórica de experiencias con RA y los resultados de una investigación aplicando su uso. Queremos responder a preguntas como ¿cuáles son las sensaciones que experimentan los alumnos y profesores en formación con la introducción de una nueva herramienta digital?, ¿qué papel ocupa la interacción y la mediación en estos escenarios tecnológicos?, ¿hasta qué punto con la RA se contribuye a desarrollar la resiliencia en entornos cambiantes en estudiantes y profesores?

Cuando realizamos prácticas docentes con la aplicación de RA *Halo AR*, integramos en el aula escenarios que conviven con lo real y lo virtual, por lo que esta experiencia se convierte en una oportunidad para formarse en pedagogías emergentes. Estos espacios tienen un papel significativo para la construcción de entornos comunicativos de aprendizaje amplificados. Son espacios mucho más flexibles, en los que conseguimos que el alumnado se convierta en el máximo protagonista de la construcción activa de su propio aprendizaje mediante la experimentación y el conocimiento.

Las actividades con RA producen en los estudiantes sensaciones muy dispares como el factor "wow", también llamado "efecto novedad" (Huertas Abril, 2020) que promueve en los alumnos una actitud positiva hacia el aprendizaje y fomenta la motivación por su carácter experimental y lúdico. La RA estimula en los estudiantes un aprendizaje inmersivo y manipulativo: un aprendizaje experiencial que se centra en una enseñanza-aprendizaje más interactiva y dinámica, logrando que los alumnos se sientan más relajados en el aula.

Con esta experiencia, los profesores y formadores conseguimos que los estudiantes de ELE y PeF se familiaricen con la RA en un proceso de descubrimiento dentro de un contexto de "metodologías emergentes" (Wu, 2021). Estas búsquedas docentes forman parte de la motivación de nuestra investigación, enmarcada en los niveles B2-C2 de desarrollo de la competencia digital docente (MEFP, 2022), razón por la cual queremos apoyar estas prácticas y motivar a los profesores de ELE para que introduzcan estas actividades en sus cursos.

El uso de las tecnologías para mejorar la enseñanza en el aula de ELE, en concreto la RA como recurso, está conectado con las actitudes de los ciudadanos de

la sociedad digital. ¿Por qué no estudiar su potencial en educación? En la puesta en práctica de estas actividades, el papel del profesor es el de diseñador de nuevos escenarios tecnológicos en el aula, además de ser mediador y guía (Alarcó, 2022), para apoyar tanto el andamiaje cognitivo del estudiante como el desarrollo de su autonomía (Belda-Medina & Marrahi-Gómez, 2024).

Este estudio se estructura en cinco epígrafes. Primero, mostramos y justificamos el uso de la RA en el aprendizaje de lenguas a partir de innovadoras interacciones con el entorno que experimentan los ciudadanos digitales. Segundo, describimos la metodología de investigación. Tercero, describimos la práctica docente con la aplicación de RA *Halo AR*. Cuarto, analizamos los resultados a partir de las evidencias recogidas en los diarios de aprendizaje y los cuestionarios. Y, por último, presentamos las conclusiones y las líneas de investigación futuras en el aprendizaje de lenguas mejorado con tecnologías.

1. La realidad aumentada en el aprendizaje de lenguas. Aprendizajes emergentes

Después de 2020 se produce la expansión de la RA con juegos como *Pokémon Go* (Wu, 2021), que acumula 630 millones de descargas, lo que representa un 36,6 % de los dispositivos del mundo. Se trata de una tecnología que está siendo integrada con éxito en diferentes ámbitos de la vida, como el turismo, la medicina, la arquitectura, el comercio o el entretenimiento.

La presencia de la tecnología en el aula de idiomas ha llevado a explorar pedagogías emergentes en las que los estudiantes son protagonistas de un aprendizaje activo. Este cambio de orientación didáctica es necesario para desarrollar la competencia digital ciudadana y responder al perfil del ciudadano del siglo XXI (Juan-Lázaro & Alejaldre Biel, 2020). El interés académico en la RA es creciente. Por ejemplo, se presenta en el *Horizon Report* 2010 (García y Orejudo, 2022) como una de las herramientas con mayor proyección de futuro en educación y, en paralelo, aparecen estudios sistemáticos basados en la búsqueda del término "realidad aumentada" en la base de datos SCOPUS (Belda-Medina & Marrahi-Gómez, 2024, pp. 23–25).

El término RA se atribuye a Caudell (1992), como se cita en Belda-Medina y Marrahi-Gómez (2024, p. 25), y desde entonces se han propuesto diversas definiciones. En esta investigación, optamos por la definición de Dunleavy y Dede (2014) citados por Moreno y Galván (2020).

> Esta tecnología pretende la creación de escenarios amplificados más dinámicos, interactivos y flexibles orientados hacia los procesos de aprendizaje con un carácter híbrido propiciados en contextos reales y virtuales atribuyendo al alumno el máximo protagonismo en la construcción activa de su propio conocimiento mediante experimentación y el descubrimiento.

Autores como Adell et al. (2013, p. 30) abogan por integrar la tecnología para "aprovechar todo su potencial comunicativo, informativo, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje". Para esta investigación, partimos del constructivismo social y del modelo conectivista de Siemens (2004) a partir de la formulación de Techakosit et al. (2018) sobre el entorno de aprendizaje concreto en el que los estudiantes experimentan. Estos autores indican cómo la RA puede convertirse en una herramienta principal para que los estudiantes fijen su conocimiento e interactúen con el entorno creando una especie de red inalámbrica dentro y fuera del aula. Este movimiento en el entorno estimula la red de colaboración entre los estudiantes y el profesor para alcanzar los objetivos propuestos.

En la Figura 1, presentamos una imagen de un videoarte de la compositora Caterina Barbieri, junto con Ruben Spini, en su obra *Vigilia 2.0* (2024), dentro de la exposición *The Vinyl Factory Reverb* en la sala de exposiciones *180 Studios* de Londres. Ambos artistas exploran estrategias expresivas para incluir la percepción y la memoria humana en sus composiciones musicales.

A través de un bloque de hielo que se derrite poco a poco con una mano dibujada en el centro, el espectador puede contemplar un amanecer que induce a interpretaciones individuales, como la sensación de paz.

Con las actividades que incluyen RA, los alumnos, a través de su dispositivo móvil, están expuestos a nuevas formas de construir su conocimiento en el aprendizaje de ELE y despiertan otras áreas cognitivas, como la curiosidad y el descubrimiento.

Cuando preguntamos a los profesores en jornadas de formación después del visionado de la Figura 1 sobre qué conceptos encuentran en esta obra relacionados con la enseñanza de lenguas, la mayoría de los encuestados alude a los múltiples niveles de percepción, la inmersión, la creatividad e, incluso, al dinamismo que se produce en la interacción entre los objetos, la música y la imagen (Tin, 2015).

La búsqueda docente de nuevos recursos digitales para la enseñanza de lenguas a partir de la RA ayuda a conectar conocimientos y experiencias, logrando un aprendizaje significativo que perdura en el tiempo.

Figura 1: Fotografía propia, adaptada de *Vigilia 2.0*, videoarte de Barbieri y Spini (2024)

Promovemos que los profesores adopten actitudes experimentales (Juan-Lázaro & Alejaldre Biel, 2020) y estén dispuestos a ejercer la mediación tecnológica (Alarcó, 2022) en el desarrollo de su actividad docente.

La enseñanza mejorada con tecnologías nos lleva a diseñar espacios de experimentación, necesarios para que se produzca un avance después de una dificultad, una sensación típica ante el desarrollo tecnológico inconmensurable que lleva a tildar la experiencia de resiliente, construyendo ante las adversidades y la innovación digital. Tanto los estudiantes como los profesores logran dar un paso más en sus conocimientos y desarrollar la competencia digital, con el apoyo

de instituciones que facilitan el andamiaje que hace posible encontrar vías para la transformación digital (Maggio, 2020). Surgen, de esta forma, movimientos como el "bring your own device" (BYOD), traducido como "trae tu propio dispositivo", que promueve la realización de actividades vinculadas a la realidad del alumno y a otros espacios más allá del aula. Aparecen diferentes respuestas al aprendizaje híbrido o mixto, como los escenarios bimodales, que responden a las necesidades de los alumnos que pueden asistir a clase de forma presencial o en línea (Baritz & Lanners, 2020; Crespo et al., 2024). Así como las clases en las que se integran metodologías emergentes —como la clase invertida (*Flipped Classroom*), en las que los estudiantes preparan los contenidos en casa para ponerlos en práctica en el aula (Juan-Lázaro, 2019)—, permiten desarrollar la autonomía de nuestros estudiantes y fomentar el constructivismo social del aprendizaje.

En la enseñanza de lenguas, son varias las investigaciones que, implementando diferentes herramientas de RA, muestran resultados que confirman una mayor atención e interés por la materia objeto de aprendizaje y, por lo tanto, despiertan actitudes positivas hacia el estudio del idioma extranjero mejorando la motivación, lo cual incide en los resultados obtenidos en los grupos experimentales frente a los grupos de control (Belda-Medina & Marrahi-Gómez, 2024).

En definitiva, las metodologías emergentes son formas de enseñar y de aprovechar el avance tecnológico para participar en la transformación digital del aula. La RA se incluye dentro de estas metodologías (García & Orejudo, 2022; Huertas Abril, 2020; Belda-Medina & Marrahi-Gómez, 2024; Moreno & Galván, 2020; Wu, 2021), por lo que contribuye, en última instancia, al desarrollo de la competencia digital tanto de los docentes como de los estudiantes.

2. Metodología de investigación

La metodología aplicada se ajusta al esquema de la "investigación en acción", de acuerdo con la cual, se reconocen tres fases en nuestra investigación de carácter cuasi experimental:

(I) Una primera fase en la que documentamos el estado de la cuestión, seleccionamos la herramienta de RA, identificamos dos grupos participantes y diseñamos el plan de clase con las secuencias de actividades. Por una parte, un grupo de alumnos de ELE que va a discutir los problemas de una ciudad y establecer prioridades en sus soluciones (Martín & Sans, 2024); por otra parte, los PeF, que debaten y reflexionan sobre los conceptos relacionados con la enseñanza mejorada con tecnologías.

(II) Una segunda fase en la que llevamos a cabo una secuencia de actividades que finaliza con la realización de dos cuestionarios, un diario de clase (alumnos de ELE) y una carpeta (PeF) donde los participantes recogen detalles de la experiencia (cumplimiento de objetivos, transferencia a otros aprendizajes, etc.).

(III) Por último, una tercera fase en la que analizamos los datos y evidencias cuantitativas y cualitativas que se triangulan entre sí (cuestionarios, diario de clase de alumnos de ELE y carpeta de los PeF). A la luz de los datos, se extraen conclusiones (Figuras 8 y 10) y se identifican nuevas vías de investigación.

3. Práctica docente con la aplicación Halo AR: contexto de investigación

Al plantearnos esta investigación, estuvimos valorando diferentes herramientas de RA, como *LayAR*, *Vuforia* y *Halo AR*. Esta última nos pareció la más adecuada, por su interfaz intuitiva y porque ofrece funcionalidades que nos resultaron muy operativas, como amigabilidad y usabilidad, para realizar esta actividad. También hemos tenido en cuenta su gratuidad.

Esta investigación la llevamos a cabo en el Instituto Cervantes de Londres con la aplicación de RA *Halo AR*.

El profesor que experimenta con RA se encuentra en un nivel B2, "Adaptación", de la competencia digital docente, que persigue la transferencia de la tecnología digital a nuevos contextos de enseñanza. Según el *Marco de referencia de las competencias digitales docentes* (MEFP, 2022), como mostramos en la Figura 2, pudiendo progresar al nivel C1, de "impacto en el centro y en otros docentes".

Los participantes fueron dos grupos: estudiantes de nivel A2 de ELE y PeF del curso de preparación para el DADIC, diseñado para capacitar a PeF que aspiran a superar con éxito el examen del Certificado de Acreditación Docente del Instituto Cervantes (nivel autónomo).

La estructura de la secuencia de actividades programada fue la misma para ambos cursos. En la Figura 3 presentamos las cuatro fases de las actividades:

(a) primero, en casa, se familiarizan con la aplicación. Antes de la sesión en la que se realiza la actividad con RA, tanto los alumnos de nivel A2 como los PeF tienen que descargarse la aplicación *Halo AR* y ver un video tutorial creado por el profesor. El profesor también les facilita un QR o enlace con el fin de descargarse la colección para realizar la actividad.

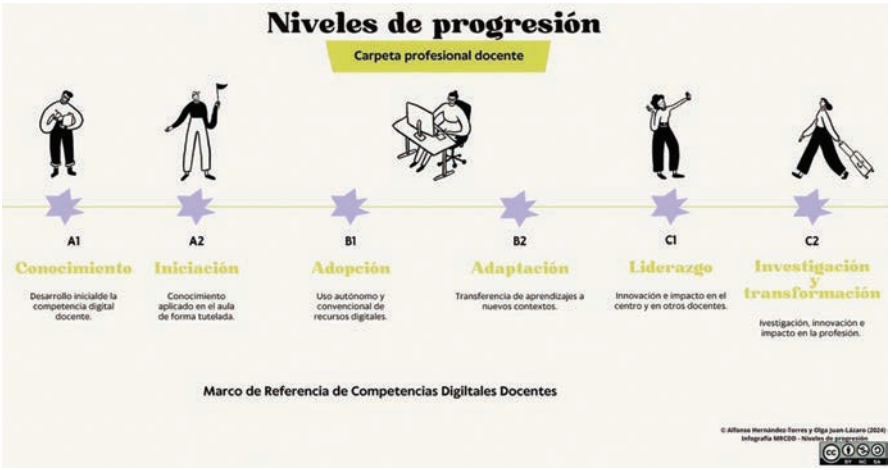


Figura 2: Basado en el *Marco de referencia de las competencias digitales docentes* del MEFP (2022). Elaboración propia.

Figura 3: Fases de las actividades con realidad aumentada (RA). Elaboración propia.

(b) En clase, realizan la actividad con RA con la ayuda de un mapa para encontrar las pistas dentro del centro.
(c) Después de la actividad, realizamos una encuesta.
(d) Finalmente, pedimos una reflexión en sus diarios de aprendizaje tras completar el cuestionario.

3.1 Curso para estudiantes ELE

La actividad para estudiantes de A2, "Los presupuestos de Villarreal", que realizamos con RA, es una adaptación del manual *Gente Hoy 1* (Martín & Sans, 2024). En la primera parte, pedimos a los alumnos encontrar los diferentes textos de los presupuestos de la ciudad imaginaria por diferentes lugares del centro combinando lo real y lo virtual.

> Apartado a) Vamos a pasear por las calles de Villarreal con nuestros dispositivos móviles. En cada uno de estos puntos que están en el mapa te informamos de un problema de la ciudad. Uno del grupo, en el documento colaborativo (Google docs) tiene que hacer una lista con los problemas (pp. 104-105).

Por ejemplo, en la Figura 4 presentamos el cartel *Exit* ("salida"), que esconde un texto sobre los problemas del comercio. Los alumnos, después de leer el texto, tienen que tomar decisiones sobre qué presupuestos destinar al comercio. De la misma forma, encuentran por diferentes lugares del centro otros temas, como la ecología o la seguridad, para mejorar la ciudad imaginaria.

En la segunda parte de la actividad, los alumnos recogen en un documento colaborativo (Google docs) los diferentes presupuestos para cada etiqueta mostrada en RA:

> Apartado b). Cada grupo tiene 100 millones de euros para repartir entre los problemas de la ciudad en vuestra lista. Escribid en el documento colaborativo el dinero que vais a destinar y explicar por qué. (Adaptado de Martín & Sans, 2024, pp. 104-105).

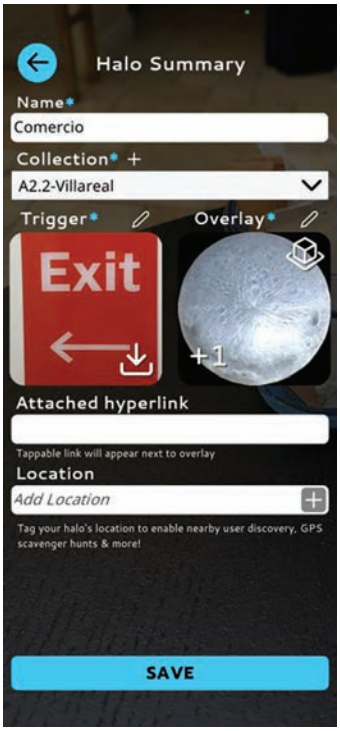


Figura 4: "Comercio" de la colección de "Los presupuestos de Villarreal" en la aplicación *Halo AR*

3.2 Curso para PeF

El Instituto Cervantes de Londres imparte un curso de formación docente orientado a la preparación de los PeF para la obtención del DADIC Autónomo. Esta certificación, integrada en el sistema de acreditación del Instituto Cervantes, avala que su titular dispone de las competencias básicas necesarias para ejercer profesionalmente como docente de ELE con fines generales.

En el módulo de este curso "¿Qué es enseñar en la era digital?", presentamos la actividad "La yincana de los conceptos" con RA. En esta propuesta, los PeF deben localizar conceptos relacionados con las Tecnologías de la Información y la

Comunicación (TIC) en diferentes espacios del centro, presentados en distintos formatos (texto, vídeo, infografías, etc.). Para registrar sus hallazgos, utilizan un documento colaborativo (Google Docs) en el que explican cada concepto con sus propias palabras.

En la Figura 5, presentamos la galería de imágenes en la que los PeF descubren los distintos conceptos. Se trata de un recorrido por varios puntos de Londres que forman parte de la exposición *The Line*, una muestra de obras de arte al aire libre que ha servido de marco para esta actividad y que nos invita a replicarla fuera del centro en futuras ediciones.

Figura 5: Colección "La yincana de los conceptos" en la aplicación *Halo AR*

4. Análisis de resultados y discusión

En la Figura 6 presentamos una imagen de la aplicación Halo AR, que muestra la combinación del objeto real —los tejados de los molinos— y el aumentado —un árbol—, que está enlazado con el vídeo sobre el concepto de autonomía en el que los PeF tienen que poner su atención.

Figura 6: "Autonomía" de la colección "La yincana de los conceptos" en la aplicación *Halo AR*

A ambos grupos, de siete informantes cada uno, les hemos proporcionado un cuestionario inmediatamente después de la experiencia con RA. Las preguntas de investigación que guían este estudio son, por una parte, cuatro para estudiantes de ELE de nivel A2 y, por otra parte, seis preguntas para los PeF del curso de preparación del DADIC.

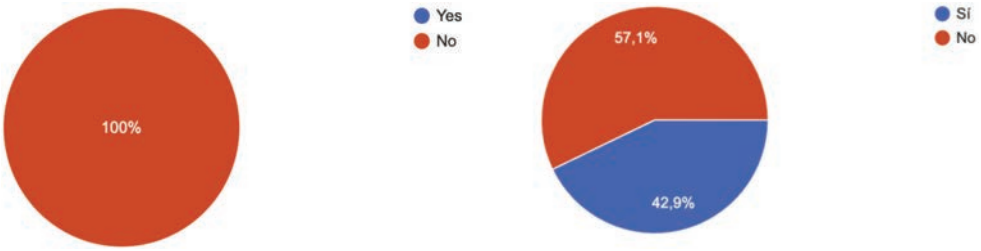
4.1 Análisis de datos y evidencias del cuestionario

Para todos los informantes, la primera pregunta fue la misma: "Antes de esta experiencia, ¿has tenido alguna experiencia con realidad aumentada?".

Como presentamos en la Figura 7, el 100% de los estudiantes respondió que nunca había realizado una actividad similar en sus clases de lenguas extranjeras ni en otras materias. Hasta tal punto fue así que, cuando realizamos esta tarea con RA, observamos en los alumnos un aumento de la motivación, además del interés y la imaginación, al tener que interpretar los textos que facilitamos en diferentes formatos (imágenes, vídeo y audio).

La respuesta de los PeF con respecto a la experiencia con RA no es tan uniforme como en los estudiantes de lengua adicional. El 43 % de los PeF respondió que, en alguna ocasión, habían tenido una experiencia, por ejemplo, en museos, juegos de *Pokemon* y *Google maps*, aunque a veces confunden estas actividades con aquellas diseñadas con códigos QR. El 57 % de los profesores en formación nunca había tenido experiencia con este tipo de actividades. Por tanto, también identificamos en esta variedad de respuestas la necesidad de desarrollar la competencia digital docente cuando integran actividades de RA en la planificación del centro. De este modo, conseguimos que los profesores puedan actuar como mediadores y contribuyan al desarrollo de la competencia digital de sus estudiantes.

Tanto en los estudiantes de ELE como en los PeF, nos enfrentamos a un escenario en el que se apela a la resiliencia ante una nueva tecnología digital que aglutina aspectos como el cansancio frente a las nuevas aplicaciones o los problemas técnicos que pueden surgir, pero que es necesario normalizar, de alguna manera, en la sociedad digital.



Alumnos de ELE de nivel A2 Profesores en formación del curso DADIC

Figura 7: Experiencia de los participantes con realidad aumentada

En la segunda pregunta planteamos lo siguiente a los estudiantes de ELE: "¿Esta actividad te ayudó a aprender nuevos contenidos con la ayuda de tu compañero?".

La mayoría de las respuestas apuntan a una experiencia positiva y valoran este nuevo escenario didáctico. Los alumnos confirman que esta actividad fomenta el aprendizaje colaborativo, ya que tienen que compartir los dispositivos y construir la respuesta a la tarea que proponemos con su compañero. Además, deben tomar decisiones sobre qué presupuestos destinar a una ciudad.

En la tercera pregunta: "¿En qué medida te has sentido motivado para avanzar en el descubrimiento de nuevos retos?", el 100% de los estudiantes comenta que, con la actividad de RA, aprenden algo nuevo y disfrutan utilizando la herramienta, a pesar de no tener suficiente competencia tecnológica para manejar este recurso.

Las respuestas a esta pregunta demuestran que la motivación también contribuye a construir la resiliencia necesaria cuando deben enfrentarse a una actividad enriquecida con tecnologías.

En cuarto lugar: "¿Qué otro contenido te gustaría aprender con realidad aumentada?", los alumnos responden que quieren saber más sobre la aplicación y su integración en el aprendizaje de idiomas.

Una de las sugerencias fue el uso de esta herramienta para actividades en las que haya que dar instrucciones en español; por ejemplo, el uso del imperativo para dar direcciones, o también aprovechar la RA para escanear objetos que puedan pertenecer a un tesoro oculto.

A los PeF les hicimos una segunda pregunta diferente a la de los estudiantes: "¿Cómo te has sentido con la actividad que acabas de realizar? ¿Llevarías a clase una adaptación de esta actividad?". El 100 % coincidía en que eran actividades interesantes y que las llevarían a clase. Destacaban que son actividades que integran lo real y lo virtual. Además, se sentían intrigados e inmersos en los contenidos presentados.

En la tercera pregunta: "¿En qué medida las actividades con realidad aumentada fomentan el constructivismo social del conocimiento? ¿Hasta qué punto estas actividades construyen conocimiento con otros? Justifique su respuesta", los PeF coinciden en que les parecían tareas adecuadas para desarrollar el aprendizaje colaborativo y la construcción social del conocimiento. Añaden que, en estas actividades, se produce también la interacción (Tin, 2015) porque existe un vacío de información que tienen que descubrir y cuyas respuestas pueden encontrar en

sus dispositivos móviles conectados a internet. Además, aluden a la creatividad (Tin, 2015) cuando dicen: "Construyendo con otros logras ser más creativo".

En la cuarta pregunta: "¿Has logrado asimilar los contenidos con la ayuda de tus compañeros? ¿Ha conectado con otros conocimientos anteriores?", los PeF valoran que estas actividades con RA son beneficiosas porque invitan al intercambio cultural y de conocimiento. Además, indican que las explicaciones son entre pares y consideran la colaboración con otros como una estrategia positiva que les ayuda a desarrollar su zona de desarrollo próximo: "Me ha servido la ayuda y las diferentes opiniones de los compañeros para ampliar mis conocimientos".

En la quinta pregunta: "¿Qué elementos paralingüísticos se promueven? ¿Cómo se promueve la gamificación en el aula? ¿Hasta qué punto los retos ayudan a avanzar en el conocimiento?", los PeF destacan que "el elemento lúdico puede ayudar a aumentar el interés en la actividad". Estas tareas también promueven algunos elementos paralingüísticos, como "la curiosidad, la creatividad, la competitividad", los cuales pueden fomentarse mediante actividades lúdicas. El hecho de que las actividades vayan más allá de lo lingüístico apoya el aprendizaje, ya que la creatividad, por ejemplo, desarrolla su sensación de eficacia y el área de mejora (Tin, 2015).

En la sexta pregunta: "¿Podría proponer otra actividad que se podría hacer con realidad aumentada?", entre las propuestas para las clases de ELE, destacamos las siguientes cuatro actividades:

1.ª Para un nivel A2**,** "un juego para aprender léxico de la cocina", en el que el profesor "coloca etiquetas con nombres en los objetos para que los alumnos los busquen y se familiaricen con ellos". Puede ser el léxico de una receta típica de un país cuya lengua oficial sea el español.
2.ª Una actividad para un nivel B1, en la que los estudiantes tienen que "averiguar y explorar a su ritmo el léxico de las partes del cuerpo humano" y, posteriormente, "se podría proponer una descripción de una persona".
3.ª Una actividad a partir de un nivel B1, en la que los estudiantes pueden realizar "visitas culturales guiadas", ya sea en el edificio del centro o en la ciudad donde estudian español.
4.ª Una actividad multinivel que consiste en "una caza de objetos" en la que los estudiantes deben "buscar, describir e identificar los objetos con el teléfono" y, luego, "adivinar los elementos que encuentran en diferentes aulas".

4.2 Análisis de los diarios de aprendizaje. Actividades con y sin realidad aumentada

Estas actividades con RA comparten con las actividades sin RA el fomento de la autonomía y el constructivismo social (Huertas Abril, 2020). En ambos casos, el profesor formador actúa como guía/mediador (Alarcó, 2022). En la reflexión que realizan los PeF, dentro de sus carpetas de curso *Preparación para el DADIC*, sobre la actividad "La Yincana de los conceptos" del taller *¿Cómo enseñar lengua en la era digital?*, afloran conceptos como rentabilidad, amplificación (Siemens, 2004), aprendizaje significativo y reto que presentamos a continuación:

> "Utilizamos la aplicación *Halo* AR para una actividad donde usamos realidad aumentada. Fue interesante y creo que podría sacarle partido en futuras clases." (Autonomía y constructivismo social)

> "Para mí el uso de la RA fue relevante para comprender los distintos conceptos que rondan al aprendizaje con la tecnología." (Amplificación)

> "Con el uso de la RA en la yincana de los conceptos conseguí que todos los conceptos tomarán sentido. Cuando aplicamos las TIC en la educación tenemos que tener en cuenta, además de su novedad y su inclusión en el plan de clases, que sea coherente y significativa para el aprendizaje del alumno." (Metacognición, accesibilidad e inclusión)

> "El uso de *Halo AR* fue un reto y siento que me ha ayudado a desarrollar mi competencia digital."

Según estas evidencias, y como mostramos en la Figura 8, al comparar este tipo de actividades realizadas con y sin RA —tanto para profesores como alumnos—, observamos que las actividades con RA favorecen la metacognición, el aprender a aprender, amplían los espacios de aprendizaje (Siemens, 2004) y desarrollan la competencia digital. Además, estas actividades con RA fomentan el conectivismo (Siemens, 2004), autorregulan el aprendizaje, resultan motivadoras y contribuyen a la accesibilidad y la inclusión de los usuarios (Alarcó, 2022).

Las actividades mejoradas con nuevas tecnologías promueven la amplificación (Siemens, 2004) y la diversificación de espacios para la interacción (Tin, 2015). En la Figura 9 puede observarse cómo se producen diversas formas de

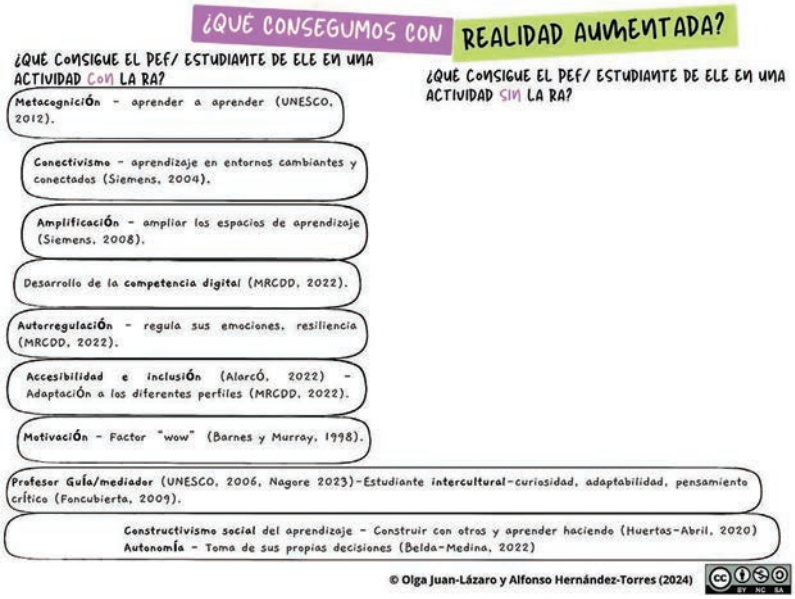


Figura 8: ¿Qué conseguimos con la realidad aumentada (RA)? Elaboración propia.

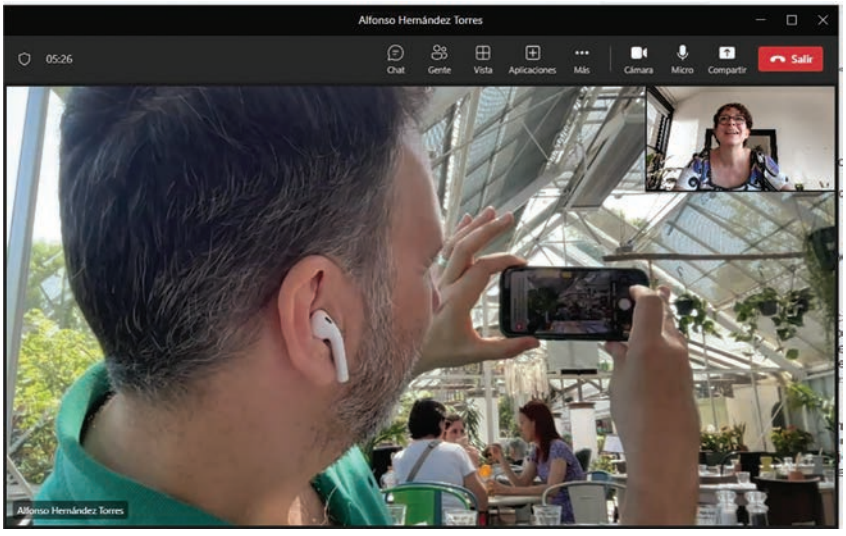


Figura 9: Ejemplo de diversificación de espacios en la interacción con el entorno. Elaboración propia.

interacción con el entorno y entre las personas, en este caso, entre los autores de este artículo. La interacción oral tiene lugar en un espacio físico, dentro de un grupo, o en un espacio virtual, entre los propios autores. Un ejemplo más que refuerza la opción de realizar actividades con tecnologías y de apostar por la experimentación.

5. Conclusiones y futuro de la investigación

Esta investigación ha sido una primera toma de contacto con la RA en el aprendizaje de español y la formación de profesores. Los resultados confirman que los estudiantes y profesores en formación se sienten motivados por la integración de la herramienta en escenarios cuyos modelos pedagógicos están sustentados en el conectivismo y los aprendizajes activos, experimentando con la interacción con el entorno y aprendiendo en colaboración con los compañeros.

En la Figura 10, presentamos un mapa conceptual de los aspectos que consideramos más relevantes en torno a la RA como un entorno virtual de aprendizaje, caracterizado por ser inmersivo y dinámico, donde entran en juego los dispositivos

Figura 10: Mapa conceptual de un entorno virtual de aprendizaje (EVA) con realidad aumentada (RA). Elaboración propia.

propios de cada estudiante (siguiendo el movimiento BYOD en educación) para favorecer un aprendizaje dentro y fuera del aula.

Destacamos el impacto que esta herramienta produce, primero, en el aprendizaje emocional, que despierta la curiosidad (el efecto "wow") en los estudiantes para llevar a cabo este tipo de actividades; y, segundo, en el aprendizaje participativo, donde los estudiantes construyen su aprendizaje apoyados en los compañeros e integrando el entorno. Este modelo crea un escenario en el que las interacciones transcurren en un ambiente relajado, que favorece el interés y la atención del estudiante, despertando la motivación y la creatividad.

Como conclusión, consideramos que son dos los aspectos principales que caracterizan estas experiencias enriquecidas con tecnología. Por un lado, es necesaria la mediación tecnológica por parte del profesor, en primera instancia, si bien consideramos clave hacerla extensiva a la posibilidad de apoyo entre los propios estudiantes, lo cual siempre resulta un nuevo impulso a la cohesión del grupo.

En relación con este concepto, la mediación tecnológica, se suscita un nuevo aspecto de interés en el fomento de la "resiliencia" tanto entre los estudiantes y profesores como en las instituciones, abriendo las posibilidades de ubicarse en escenarios de "crecimiento", "pausa" (literalmente sería "límite"), "colapso" o "transformación", si hacemos extensivo el pronóstico de adopción de las tecnologías, siguiendo el planteamiento de los informes del *Horizon Report* (Pelletier et al., 2023).

Con investigaciones como la que presentamos, el Instituto Cervantes se sitúa en un escenario de transformación y crecimiento, suscribiendo el marco europeo de instituciones educativas digitalmente competentes (Kampylis et al., 2016).

Como hemos visto en las prácticas docentes presentadas, la RA utiliza elementos reales y los complementa con información relacionada con el contexto (Belda-Medina & Marrahi-Gomez, 2024), a diferencia de la realidad virtual (RV) que aísla al usuario en su entorno. En el análisis de resultados, los alumnos reconocen que las actividades con RA fomentan un ambiente relajado, son motivadoras, facilitan la comunicación y el aprendizaje colaborativo mientras desarrollan la competencia digital (Huertas Abril, 2020). En el cuestionario, los profesores destacan que esta práctica didáctica ha fomentado la interacción, la creatividad (Tin, 2015) y la curiosidad, acrecentando su zona de desarrollo próximo. En los resultados se ha observado que, después de una participación activa en la experiencia, el profesor proyecta una fase de transferencia a sus contextos de enseñanza más plausible (Juan-Lázaro, 2017).

Para terminar, apuntamos tres líneas de investigación. La primera, se podría ampliar el diseño de la propia experiencia con RA mediante una aplicación con

gamificación basada en retos que los estudiantes puedan ir resolviendo a su ritmo, incluso con el enriquecimiento de disparadores o la alimentación de las colecciones con elementos de su propio entorno.

La segunda, ampliar la investigación a realidades mixtas que fusionen la RA y la RV, como vemos en *Google Glass* o *HoloLens* de Microsoft. En la enseñanza de lenguas, podemos realizar prácticas con aplicaciones como *Ingress*, que combina la ubicación real con un entorno virtual en el que se diseña una narrativa para que el alumno practique la lengua en un contexto determinado.

Por último, como tercera línea de investigación, aunque nos seduce la afirmación de autores que identifican la eficacia de un entorno motivador y experimental en los resultados del aprendizaje a largo plazo, queda pendiente el diseño de investigaciones futuras que permitan obtener evidencias del impacto de la RA en el aprendizaje a largo plazo.

Bibliografía

Adell, J., Esteve, F., & Gisbert, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. *II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE)*.

Alarcó Esteve, G. (2022). Mediación de las TIC en el contexto de una educación inclusiva. *Revista Serie Científica*, *15*(7), 32–54.

Baritz, B., & Lanners-Kaminski, P. (2020). Engaging foreign language students via hybrid learning. *Revista Lengua y Cultura: Enseñanza de lenguas a través de la tecnología*, *1*(2), 28–37. https://doi.org/10.29057/lc.v1i2.5435

Belda-Medina, J., & Marrahi-Gómez, V. (2024). Assessing the effect of augmented reality on English language learning and student motivation in secondary education. *Frontiers in Education*, *9*, 1359692. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1359692

Crespo Picó, M., Estevan Molina, N., Juan-Lázaro, O., Menéndez Mayoral, M. J., & Vargas Ruiz, A. (2024). Pedagogías emergentes: El aula bimodal. En C. Pastor Villalba (Ed.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 585–602). https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/vvaa/p01.htm

García Sánchez, N., & Orejudo, J. P. (2022). Profesorado y realidad aumentada: Nuevo paradigma educativo, nuevo rol docente. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review*, *11*, 1–10. h

Huertas Abril, C. A. (2020). El potencial del uso de la realidad virtual para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la educación bilingüe en educación primaria. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la enseñanza superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativa* (pp. 1225–1235). Octaedro. https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/110294

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). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Juan-Lázaro, O. (2019). La clase al revés y el aprendizaje móvil: Transformación digital en el aula de español. En *Actas del III Congreso de Español como Lengua Extranjera del Magreb. La enseñanza del español en el Magreb: Oportunidades y retos*. Instituto Cervantes de Argel. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/argel_2019.htm

Juan-Lázaro, O., & Alejaldre Biel, L. (2020). *Competencias digitales en el aula. Estrategias y modelos de implementación en la enseñanza de idiomas*. Enclave-ELE.

Kampylis, P., Punie, Y., & Devine, J. (2016). *Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital. Un marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes (DigCompOrg)* (Traducción del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: De la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, *9*(2), 113–122. https://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/743

Martín, E., & Sans, N. (2024). *Gente Hoy 1 (Libro del alumno)*. Difusión.

MEFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional). (2022). *Marco de referencia de la competencia digital docente*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf

Moreno Martínez, N. M., & Galván Malagón, M. C. (2020). Realidad aumentada y realidad virtual para la creación de escenarios de aprendizaje de la lengua inglesa desde un enfoque comunicativo. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, *38*. https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/371406

Pelletier, K., McCormack, M., Muscanell, N., Reeves, J., Robert, J., & Arbino, N. (2024). EDUCASE Horizont report. Teaching and learning edition. https://library.educause.edu/-/media/files/library/2024/5/2024hrteachinglearning.pdf

Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, *2*. https://acortar.link/M04jsS

Techakosit, S., & Nilsook, P. (2018). The development of STEM literacy using the learning process of scientific imagineering through AR. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *13*. https://doi.org/10.3991/ijet.v13i01.7664

Tin, B. T. (2015). Creativity in second language learning. En R. H. Jones (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Creativity* (pp. 433–451). Routledge.

Wu, M. (2021). The applications and effects of learning English through augmented reality: A case study of Pokémon Go. *Computer Assisted Language Learning: An International Journal*, *34*(5–6), 778–812. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1642211

Apéndice

Cuestionario para los alumnos de ELE

1. ¿Has tenido alguna experiencia con realidad aumentada?
2. ¿Esta actividad te ayudó a aprender nuevos contenidos con la ayuda de tu compañero?
3. ¿En qué medida te has sentido motivado para avanzar en el descubrimiento de nuevos retos?
4. ¿Qué otro contenido te gustaría aprender mediante realidad aumentada?

Questionario para los PeF

1. ¿Has tenido alguna experiencia con realidad aumentada?
2. ¿Cómo te has sentido con la actividad que acabas de realizar? ¿Llevarías a clase una adaptación de esta actividad?
3. ¿En qué medida crees que las actividades con realidad aumentada fomentan el constructivismo social del conocimiento? ¿Hasta qué punto consideras que permiten construir conocimiento con otros? Justifica tu respuesta.
4. ¿Has logrado asimilar los contenidos con la ayuda de tus compañeros? ¿Has conectado con otros conocimientos anteriores?

5. ¿Qué elementos paralingüísticos crees que se promueven? ¿Cómo se fomenta la gamificación en el aula? ¿Hasta qué punto consideras que los retos ayudan a avanzar en el conocimiento?
6. ¿Podrías proponer otra actividad que se podría realizar con realidad aumentada?

ESCRITURA ACADÉMICA EN TRÁNSITO: ANÁLISIS COMPARATIVO DEL USO DEL CHATGPT EN ESTUDIANTES NATIVOS Y NO NATIVOS DE ESPAÑOL

Claudia Soriano Moreno
Universidad de Alicante
claudia.soriano@ua.es

Susana Pastor Cesteros
Universidad de Alicante
spc@ua.es

Resumen
Con el rápido avance de la inteligencia artificial generativa, herramientas como ChatGPT están transformando los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas (Mena et al., 2024; Román-Mendoza, 2023). En este contexto, el presente estudio investiga el uso de ChatGPT como herramienta de asistencia en la escritura académica en español como L2. El objetivo es examinar las peticiones realizadas por estudiantes no nativos de español al emplear este chatbot para redactar una monografía o trabajo académico y compararlas con las del alumnado nativo. Buscamos identificar patrones distintivos, estrategias y preferencias en el uso de esta tecnología entre ambos grupos y contrastar así cómo influye el grado de dominio de la lengua (teniéndola como L1 o L2). Hemos empleado una metodología mixta. Por un lado, hemos analizado un corpus de interacciones específicas y *prompts* para la redacción de trabajos académicos por parte de 28 informantes estudiantes de Grado, recopilado en el segundo semestre del curso 2023/24. Por otro lado, hemos diseñado un cuestionario dividido en tres secciones temáticas mediante el que hemos recogido información acerca de las percepciones de los participantes sobre el uso de ChatGPT. Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis inicial, pues existen diferencias en la manera en la que se emplea ChatGPT, dependiendo

de si el estudiante tiene el español como L1 o L2, de las necesidades específicas en cada caso y de los enfoques de aprendizaje previo de la escritura académica.

Introducción

Los estudios sobre discurso académico universitario engloban tanto los géneros orales como los escritos. Sin embargo, la escritura académica ocupa en ellos un espacio medular, probablemente porque la lectura y la escritura han configurado históricamente y siguen aún configurando la columna vertebral de la transmisión de información, la transferencia de la investigación y los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la educación superior (Pastor Cesteros, 2023, p. 73). Todo ello sin menoscabo de la oralidad académica, crucial en presentaciones, debates, clases magistrales, prácticas docentes y congresos. Ahora bien, si durante mucho tiempo se ha visto la competencia escrita como un indicador fidedigno de la capacidad de los estudiantes para reflejar sus conocimientos, su dominio de la argumentación y su juicio crítico, no es de extrañar que la irrupción de la inteligencia artificial generativa entre sus "usos y costumbres" haya despertado todo tipo de reflexiones, desde las más entusiastas a las más apocalípticas.

Nuestra mirada se enfoca por ello hacia esta nueva realidad, pero desde una perspectiva no tan explorada, como es la del alumnado no nativo de español que afronta la escritura académica en programas de movilidad, en relación y contraste con el alumnado nativo. Nos basamos en trabajos previos que han abordado de manera más general la escritura académica universitaria en español, en un triple plano psicolingüístico, teórico descriptivo y didáctico, como los de Castelló (2007), Montolío (2014) y Núñez Cortés (2015). Sin olvidar la dimensión panhispánica del tema, con los monográficos de Núñez Cortés y Errázuriz (2020) o el trabajo de Vázquez y Laca (2020), que presentan los avances actuales en la investigación sobre escritura académica en todo el ámbito hispanoamericano, desde donde llegaron los primeros ecos del valor epistemológico de la escritura y de los estudios sobre redacción en las disciplinas. El otro espacio que nos fundamenta es el español académico como lengua extranjera (ELE) o segunda lengua (EL2) (Pastor Cesteros y Ferreira, 2018; Pastor Cesteros, 2023); las necesidades en relación con el discurso académico del alumnado no nativo que realiza una estancia de movilidad en una universidad de habla hispana (Pastor Cesteros y Soriano Moreno, 2022) y el uso de herramientas de ayuda automática basadas también en inteligencia artificial para la redacción de textos académicos

(Núñez Cortés y Da Cunha, 2021; Pastor Cesteros y Cruz Piñol, 2023). Lo que marca ahora la diferencia es la inteligencia artificial generativa (IAG) y la popularización de ChatGPT. A ello le dedicamos a continuación una breve revisión bibliográfica.

ChatGPT es un chatbot con tecnología GPT (*Generative Pre-Trained Transformer*) elaborado a partir de arquitectura de redes neuronales profundas y refinado mediante aprendizaje por refuerzo con preferencias humanas, lo que le facilita la realización de tareas siguiendo criterios humanos y permite una interacción más natural y efectiva (OpenAI, 2024). Su carácter inherentemente transversal ha supuesto una verdadera revolución en todos los ámbitos, incluido el académico, y su facilidad de uso y gran capacidad para generar textos de todo tipo ha provocado que cada vez más estudiantes no nativos lo incluyan en sus *espacios personales de aprendizaje* (*EPA*) (Muñoz-Basols et al., 2024). De hecho, este chatbot puede actuar como un tutor que ofrece explicaciones metalingüísticas y experiencias de aprendizaje personalizadas (Mahapatra, 2024), además de aumentar la motivación del alumnado y, consecuentemente, su disfrute al aprender la lengua (Ghafouri, 2024). En el caso concreto de la escritura académica, también puede proveer retroalimentación ante un *continuum* de textos especializados con un nivel de eficacia muy elevado, especialmente si se le entrena previamente para dicha tarea (Mizumoto et al., 2024).

Al margen de estos beneficios, las publicaciones se han centrado principalmente en reflexionar sobre el posible impacto negativo de ChatGPT en la integridad académica. Su capacidad de crear textos similares a los producidos por humanos ha dado lugar, en palabras de Sibilin (2023, p. 417), a una "carrera armamentista" en el desarrollo de tecnologías que permitan distinguir un trabajo de autoría original de uno generado por inteligencia artificial (Casal y Kessler, 2023). De la misma manera, ChatGPT también puede introducir en sus respuestas información no veraz o "alucinaciones" y sesgos, pues no comprueba la calidad de la información (Alkaissi y McFarlane, 2023; Ferrara, 2023). De igual manera, se ha alertado también de que su uso puede generar una dependencia que dé lugar a una parálisis intelectual que bloquee el desarrollo del pensamiento crítico (Amo-Filvà et al., 2023; Cuesta et al., 2024).

Para abordar los retos derivados de la rápida incorporación de la IAG en el ámbito educativo, numerosos organismos a nivel internacional, como la UNESCO (Sabzalieva y Valentini, 2023), además de instituciones de educación superior (Ribera y Díaz, 2024), han publicado guías destinadas a orientar a los usuarios en el uso de estos sistemas con fines pedagógicos. Por otro lado,

desde la L2, miembros del Grupo RealTIC, de la Universidad de Barcelona, han elaborado la guía *ChatGPT en la clase de ELE: Guía con prompts para profesores y estudiantes* (Mena et al., 2023), de carácter práctico, en la que se ofrecen pautas metodológicas y ejemplos específicos de peticiones para el chatbot. Estos recursos existen también aplicados a la escritura académica. Si bien es cierto que en su mayoría han sido planteados desde la L1, resultan de igual utilidad para quien quiera conocer cómo optimizar el uso de esta tecnología (Salas y Amador, 2023).

Como puede deducirse de la anterior revisión bibliográfica y de las fechas y contenidos de las publicaciones comentadas, estamos frente a un tema candente que ha removido los cimientos del espacio educativo. Por ello le dedicamos este trabajo, que se estructura a continuación del siguiente modo. Tras esta introducción, el segundo apartado delimita los objetivos del estudio y el tercero explica detenidamente el diseño metodológico que hemos seguido (número y perfil de participantes, instrumentos y fases de la investigación). La discusión de resultados se ha desarrollado en dos bloques: por un lado, el conocimiento de ChatGPT, las experiencias de uso, así como la percepción de ventajas y desventajas para la escritura académica; por otro lado, el análisis de las interacciones con el programa por parte del grupo de no nativos frente al de nativos. Las conclusiones finales recogen las diferencias entre ambos y señalan otras vías de investigación que siguen abiertas en relación con la escritura académica usando inteligencia artificial generativa.

1. Objetivos

Para el desarrollo de este estudio contrastivo de la interacción por parte de alumnado nativo (N) y no nativo (NN) con ChatGPT nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Para qué usa el alumnado ChatGPT, en general y específicamente en el contexto académico?
- ¿Qué percepción tiene de la utilidad y de los riesgos del chatbot?
- ¿Cómo son las peticiones que realizan los estudiantes NN frente a N a la hora de redactar un trabajo académico?

En consecuencia, la presente investigación presenta un objetivo principal: analizar y contrastar los usos y percepciones de ChatGPT respecto a la escritura

académica en español por parte de estudiantes nativos (N) y no nativos (NN), para averiguar en qué medida influye el hecho de que el español sea la L1 o se esté aprendiendo como L2 o lengua adicional.

2. Metodología

Hemos planteado una metodología mixta para la realización de este estudio. Como indica Dörnyei (2007), esta integra elementos cuantitativos y cualitativos para capturar la complejidad de la experiencia de los participantes. La dimensión cuantitativa se aborda a través del análisis de porcentajes (Pérez Serrano y Duñabeitia, 2022), que permite medir de forma precisa aspectos como los diferentes ámbitos de empleo del chatbot. Por otro lado, el enfoque cualitativo se centra en las respuestas a preguntas abiertas formuladas a los participantes, las cuales ofrecen una perspectiva de mayor profundidad sobre sus percepciones y experiencias al usar ChatGPT como herramienta en su proceso de aprendizaje (García Parejo, 2022).

2.1 Participantes

Los informantes de este estudio fueron 28 estudiantes nativos y no nativos matriculados en la asignatura de *Lingüística aplicada al aprendizaje de segundas lenguas*, ofertada por la Universidad de Alicante (UA) durante el curso académico 2023/24. Este contexto, con una alta matrícula de estudiantes no nativos, era particularmente propicio para el análisis comparativo de su interacción con ChatGPT en tareas de escritura académica.

El grupo de informantes no nativos (n=17) estaba compuesto principalmente por estudiantes de origen europeo (53 %) y chino (47 %), con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años. La mayoría eran mujeres (88 %) con un nivel de competencia en español B2 (94 %) o C1 (6 %) y cursaban grados relacionados con el idioma español. Estos estudiantes se encontraban en la UA a través de programas de movilidad: el 53 % participaba en el programa Erasmus+ y el 29 % en Movilidad Global, entre otros. En cuanto a su formación en discurso académico, el 88 % de los estudiantes no nativos afirmaba haber recibido instrucción explícita en esta área. Las lenguas de instrucción en sus universidades de origen incluían español (32 %), inglés (27 %), chino (22 %), francés (14 %), italiano (3 %) y alemán (3 %), lo cual refleja los idiomas de los países de origen.

El grupo de estudiantes nativos (n=11), por su parte, estaba formado en su mayoría por mujeres (91 %), con edades también entre los 18 y 25 años. Todos ellos eran estudiantes de la UA en grados filológicos especializados en español, inglés y árabe. El 90 % de estos estudiantes nativos también afirmó contar con formación en discurso académico. Respecto a sus lenguas de instrucción, el 67 % recibía clases en español y el 33 % en inglés.

2.2 Instrumentos

Para la realización del estudio se emplearon dos instrumentos. En primer lugar, se elaboró una actividad de aula titulada "Uso de ChatGPT para la redacción de textos académicos". El objetivo era que el alumnado utilizara ChatGPT para escribir la introducción del portfolio de la asignatura, en el que se les pedía que reflexionaran sobre los contenidos y tareas desarrolladas, así como sobre su experiencia de aprendizaje. De esta manera, en la actividad se les indicaba que accedieran a ChatGPT y crearan una cuenta o iniciaran sesión en caso de contar ya con una. A continuación, los informantes tenían que leer las instrucciones del portfolio subidas a UACloud, el campus virtual de la UA. Seguidamente, y con la ayuda de ChatGPT, debían redactar la introducción del trabajo, con una extensión de entre 100 y 500 palabras. Cuando acabaran de usar esta herramienta, se les pedía que copiaran el historial de su interacción con el chatbot, lo incluyeran en un documento Word y guardaran el archivo.

El segundo instrumento consistió en un cuestionario diseñado en la plataforma Google Forms, estructurado en tres secciones. Las dos primeras tenían el propósito de recopilar información sobre el perfil lingüístico y académico de los participantes, cuyos resultados se han descrito previamente. La tercera incluía preguntas orientadas a explorar el conocimiento y uso de ChatGPT antes de su introducción en la mencionada actividad de aula. Estas preguntas abordaban aspectos como: si los participantes ya conocían y utilizaban ChatGPT, y en caso afirmativo, con qué propósitos; los tipos de textos en los que lo habían empleado con anterioridad, especialmente en contexto de escritura; las lenguas en las que habían interactuado con el chatbot; y los usos específicos de ChatGPT en la escritura académica. Además, se exploraron las experiencias personales de los participantes con la inteligencia artificial generativa en el ámbito académico, así como las ventajas y desventajas que, según su experiencia, conlleva el uso de ChatGPT para la redacción de trabajos académicos. Finalmente, se incluía un apartado en

el que se pedía a los estudiantes que subieran el documento con el historial de su interacción con ChatGPT.

3. Resultados y discusión

En este apartado recogemos y comentamos los datos obtenidos, relativos a las respuestas de los cuestionarios y al análisis de las interacciones con el chatbot propiamente dichas.

3.1 Conocimiento y empleo de ChatGPT

La totalidad del grupo de estudiantes nativos de español conocía y había usado previamente ChatGPT. Del mismo modo, en el grupo de no nativos, todos sabían del programa, no obstante, un pequeño porcentaje entre ellos (el 12 %) nunca lo había utilizado con anterioridad a esta actividad que se les proponía. A la pregunta de para qué lo han usado, la mayoría lo ha hecho para generar ideas o buscar inspiración (73 % del grupo N y 67 % NN), aunque también, entre otras funciones, para ayudarse en la redacción (54 % y 40 %, respectivamente) y, en similar porcentaje en ambos grupos (entre 30 y 40 %), para hacer resúmenes, comprender mejor un concepto completo y obtener respuestas rápidas a preguntas específicas. Las dos únicas opciones que marcan la diferencia son las que han señalado preferentemente los NN (casi la mitad) y apenas los N: para documentarse sobre un tema y para aprender un idioma. En cuanto al tipo de textos, predominan en ambos grupos las tareas académicas, seguidas de textos profesionales y correos electrónicos; los textos creativos solo fueron señalados por el grupo de NN, si bien en pequeño porcentaje. Finalmente, la lengua en la que lo han utilizado es, en el grupo de N, mayoritariamente su L1 (el español, 91 %), seguida de su L2 (inglés, 54 %). Mientras que entre los NN es su L2 (el español, 93 %, lo cual se explica por su situación de inmersión universitaria), seguida de otra L2 (inglés, 71 %) o su L1 (57 %). Por último, respecto a los usos específicos para la redacción académica, las funciones más frecuentes en NN son la revisión de errores y la traducción, mientras que los N, en contraste, lo emplean sobre todo para destacar ideas clave, buscar sinónimos y resumir (también para revisar errores, pero en menor porcentaje). Entre las similitudes en los dos grupos, destaca el que ambos recurren al programa para mejorar estructuras académicas

y vocabulario, y que la función menos empleada es la búsqueda de ejemplos de géneros textuales.

3.2 Experiencias con el uso de ChatGPT

En relación con las experiencias previas, un número significativo de los participantes no nativos valoró ChatGPT como una herramienta útil para revisar la gramática y corregir errores lingüísticos, así como para incrementar la rapidez y eficiencia en la redacción. Sin embargo, algunos indicaron que las estructuras y frases generadas podían carecer de fluidez o naturalidad, lo que podría afectar a la calidad del texto final:

- "He usado muchas veces la inteligencia artificial para mejorar mi expresión escrita en español. Por ejemplo, despúes de redactar una composición, suelo pedir a Chatgpt mejolar el contexto. En conclusión, me ha ayuda mucho tanto en corregir los errores como en recopilar más estructuras avanzadas". [NN10]
- "Durante mi utilización de Chatgpt he visto que la inteligencia artificial es increíble porque te redacta en menos de 2 minutos lo que quieres. Pero la estructura de las frases no son fluidas y naturales. Se ve directamente que es un robot que ha escrito y redactado el texto". [NN7]

Resulta muy significativo que mencionen este hecho, pues muestra un elevado grado de conciencia lingüística. En el caso de los informantes nativos, destacaron que empleaban la tecnología principalmente para mejorar su redacción, pero, sobre todo, como fuente de inspiración inicial para sus escritos. Las principales ventajas que observaban incluían la corrección de aspectos gramaticales y de cohesión, la generación rápida de ideas y estructuras textuales, y la capacidad de sintetizar textos extensos. Esta última característica fue percibida como útil para quienes deseaban extraer ideas generales rápidamente, aunque algunos informantes señalaron que la calidad de los textos generados había disminuido recientemente, con un aumento de los errores.

- "No uso ChatGPT para redactar como tal, sino para generar ideas y ejemplos de estructuras y textos. Una vez me da estas ideas, creo mis propios textos y le pido que los revise de acuerdo a unos criterios espe-

cíficos (por ejemplo, especificando el nivel de inglés y la formalidad del texto)". [N5]

- "Empecé a usar ChatGPT en el último año para generar resúmenes y conclusiones de los textos académicos, sobre todo. A partir de la información que me genera, redacto el texto con mis propias palabras". [N4]

El análisis de estas experiencias nos ha permitido observar dos tendencias claras. Por un lado, los estudiantes no nativos conciben ChatGPT como una herramienta de revisión y asistencia durante el proceso de escritura. Se pone el foco, por tanto, en la relación entre el desarrollo del texto académico y los procesos de resolución de problemas conforme avanza la redacción. En este sentido, otros estudios que han investigado la validez de esta herramienta para estudiantes de ELE son escépticos respecto a su utilidad (De la Torre Sánchez, 2025). Por otro lado, el grupo de nativos ha hecho hincapié principalmente en el empleo de ChatGPT como punto de partida en la redacción, en la manera en la que les permite organizar y desarrollar mejor sus ideas previas a la escritura, así como para delinear los argumentos principales de sus producciones. Es probable que esta diferencia en el enfoque instrumental adoptado por ambos grupos esté influida por el nivel de dominio del idioma y las necesidades específicas en la producción de textos académicos como consecuencia de ello.

3.3 Percepción de las ventajas y desventajas de ChatGPT en la escritura académica

En cuanto a la percepción de las ventajas y desventajas de ChatGPT, tanto estudiantes nativos como no nativos coincidieron en varios puntos clave. Ambos grupos valoran positivamente que ChatGPT funcione como una herramienta eficaz de revisión textual para la corrección de errores gramaticales, la mejora de la cohesión, así como el empleo de vocabulario y estructuras académicas. Además, consideran útil la capacidad del chatbot de generar ideas a partir de las cuales redactar sus textos o enriquecerlos, lo que les permite a su vez abordar el proceso de escritura de una forma más estructurada y clara. El último de los beneficios que han descrito es el acceso rápido a información concreta, que les ayuda a resolver dudas puntuales y agilizar el proceso de documentación sin necesidad de consultar múltiples fuentes externas.

- "Opino que chat gpt puede ser una herramienta útil a la hora de redactar textos académicos, si se utiliza de manera correcta. Como todo, tiene que haber un equilibrio y no pretender que el chat escriba un trabajo entero, sino que sirva de ayuda proporcionando sinónimos, o reformulando algo de una manera más clara, o también contestando de manera directa a una pregunta que a lo mejor en google supone ir navegando por distintas páginas web" [N7]
- "Se puede ahorrar tiempo en buscando información, generar ideas fácilmente para comenzar una redacta/un ensayo etc, puede pedir al aplicación de explicar algo que no comprendes en maneras diferentes, encontrar errores gramaticales, refinar el nivel de su escritura, etc.". [NN7]

Pese a estas ventajas, existen también puntos en común respecto a las limitaciones de ChatGPT. Uno de los aspectos más señalados es la tendencia de la herramienta a generar contenido general y repetitivo, lo cual puede dificultar la producción de textos que requieran profundidad o análisis detallado. Además, ambos grupos encuentran que los textos generados pueden carecer de fluidez y naturalidad, afectando la calidad de la comunicación en contextos formales. Las "alucinaciones" o errores en la generación de información también preocupan, ya que ponen en entredicho la fiabilidad de la IAG en temas académicos (Alkaissi y McFarlane, 2023). Finalmente, tanto nativos como no nativos mencionan problemas de plagio y una potencial dependencia de la herramienta que podría limitar el desarrollo intelectual autónomo. La facilidad de acceso a resúmenes o ideas de forma automática podría generar una falsa percepción de comprensión y menguar el análisis crítico, lo que restaría valor al proceso de aprendizaje académico:

- "[...] no puede entender los textos de otros idiomas con juegos de palabras (hononimia, paranimia, ritmo, etc.). [...] Además, es posible producir la dependencia hacia chatgpt. Lo más importante es que chatgpt "inventa" muchos conceptos que no sean reales". [NN14]
- "Poca variedad en las estructuras generadas (si no se dan buenos *prompts*) y posibilidad de que existan fallos en el feedback, así como información errónea o plagiada". [N5]
- "Percibo que el uso de la lengua de la IA resulta "extraño" y poco natural (aun siendo académico). No me gusta utilizarlo para que me elabore el texto, prefiero que me de algunos puntos o ideas sueltos para yo poder escribir a mi manera." [N2]

Los estudiantes muestran una alta conciencia crítica sobre los riesgos de ChatGPT, especialmente en aspectos éticos y de aprendizaje. Este nivel de metaaprendizaje y autoconciencia es notable, tal vez por tratarse de estudiantes en la segunda mitad de sus estudios, quienes, además, al estar en programas de movilidad, demuestran una responsabilidad y madurez adicionales. Mientras que los riesgos éticos y de aprendizaje son percibidos como amenazas al desarrollo personal, el resto de desventajas, como la falta de fluidez o los errores técnicos, son vistas solo como limitaciones textuales. Esto indica que los estudiantes pueden llegar a hacer un uso selectivo y consciente de la IAG.

3.4 Análisis de las interacciones con ChatGPT

A continuación, se examinan las peticiones realizadas a ChatGPT por los informantes para la redacción de la introducción al portfolio de aprendizaje. En el grupo de no nativos, se obtuvieron 17 respuestas, de las que 5 fueron consideradas nulas, porque no se adecuaban a las instrucciones. Por su parte, se alcanzaron 11 respuestas de los estudiantes nativos, con solo 1 respuesta clasificada como no válida.

En la Figura 1 se presenta un gráfico que ilustra el número de peticiones realizadas en cada interacción con ChatGPT. Los datos muestran que los estudiantes nativos tendieron a realizar más peticiones que los no nativos. Mientras que un tercio de los no nativos se limitó a una interacción, solo el 10 % de los nativos se conformó con la respuesta obtenida en su solicitud inicial. Las cifras se igualan entre los que hicieron de 2 a 3 peticiones (el 41 % de NN frente al 50 % de N), pero se distancian de nuevo si nos fijamos en que un 40 % de N realizaron más de 3 peticiones, algo que solo hizo un 25 % de NN.

En relación con los *prompts* que utilizan y sus objetivos en el contexto de redacción académica, específicamente para la elaboración de un portfolio, hemos identificado distintos tipos que clasificamos en las siguientes categorías:

- Instrucción: solicitan acciones concretas, como redactar una introducción para el portfolio. Es el tipo más frecuente y directo, no incluye información contextual.
- Pedir información: buscan aclaraciones o explicaciones sobre conceptos relacionados con el portfolio.
- Instrucción con contexto: combinan una instrucción con información adicional o un contexto detallado para guiar mejor la respuesta de ChatGPT.

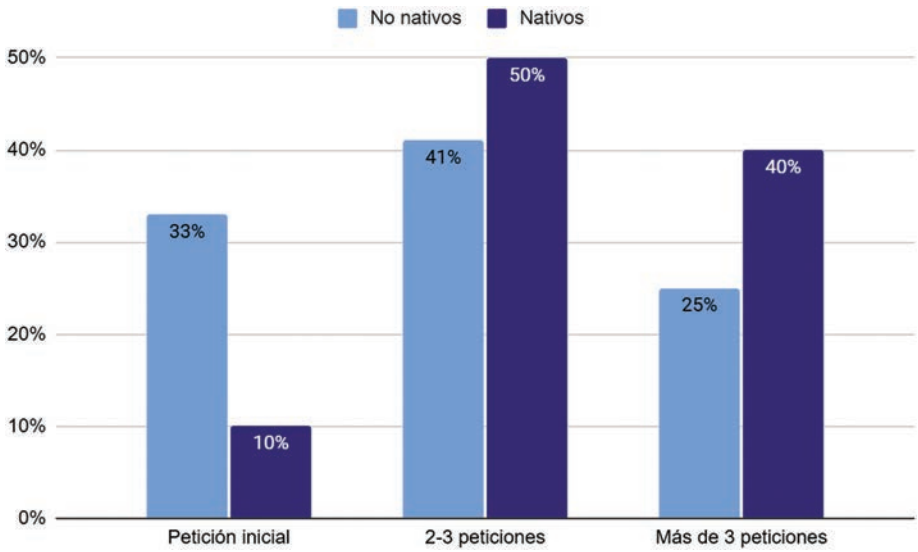


Figura 1: Número de peticiones por interacción con ChatGPT. Elaboración propia.

- Contexto: proveen información de manera previa o posterior a la primera instrucción para contextualizar la tarea.
- Conversación: incluyen interacciones más informales o mensajes introductorios que no son directamente instruccionales.

En relación con el diseño de los *prompts* iniciales, se observaron dos tendencias claramente diferenciadas que repercutían en la extensión de la conversación con el sistema. Por un lado, la interacción de aquellos que redactaban un primer *prompt* basado en *instrucción más contexto* era mucho más limitada:

- "¿Puedes escribir una introducción para un portfolio para mí? Tiene que incluir el nombre de la asignatura, 'Lingüística Aplicada al Aprendizaje de Lenguas', un análisis de las clases teóricas y prácticas, y una introducción a mi análisis de las clases y mi trabajo. Puede contener hasta 100 palabras, gracias" [NN13]

En cambio, aquellas peticiones que contaban nada más con una instrucción general y no específica, en la que no se aportaba ninguna información adicional que permitiera a ChatGPT enfocarse en un contexto de uso adecuado, eran complementadas más adelante por otras peticiones con *instrucción con contexto*, *instrucción* y/o *contexto*:

- "Escríbeme una introducción a un portfolio de una reflexión de las actividades de una asignatura entre 100 y 500 palabras" [N10]

Aproximadamente la mitad de cada grupo de informantes (NN= 6 / N= 5) hizo un uso considerado "correcto" de la herramienta, es decir, elaborar un *prompt* rico en contexto y con instrucciones bien definidas (Mena et al., 2023). De esta manera, diseñaron un *prompt* inicial con una instrucción con información detallada sobre la actividad, así como con contexto relacionado con la asignatura, y, en los casos en los que la primera respuesta del chatbot no cumplió con sus expectativas, reformularon sus peticiones, en las que mejoraron las directrices e incluyeron datos adicionales.

Finalmente, en cuanto al contenido de las peticiones realizadas a ChatGPT, se observaron diferencias entre ambos grupos. Por un lado, los estudiantes nativos enfatizaron el registro académico; en algunos casos, solicitaron ajustes adicionales al chatbot para asegurar que el texto cumpliera con los estándares esperados en este contexto. Esto podría explicarse por su formación en Filología, que les brinda una mayor conciencia metalingüística y una sensibilidad hacia el ajuste del texto a las normas académicas. Por su parte, los no nativos redactaron *prompts* relacionados con las directrices de la actividad, como la extensión o la temática. Creemos que estas peticiones no tan vinculadas a lo microlingüístico, como podría esperarse, sino realizadas desde un punto de vista macrotextual, podrían deberse al propio desconocimiento del portfolio de aprendizaje como método de evaluación por parte de estos informantes, quizás por no ser tan frecuente en las culturas académicas de origen.

4. Conclusiones

Tras el análisis y la discusión de los datos obtenidos, nos proponemos concluir ofreciendo respuestas a las preguntas de investigación formuladas al inicio del estudio. En primer lugar, nos preguntábamos cómo emplean ChatGPT en el

proceso de redacción nuestros informantes (alumnado universitario N y NN de español). Los resultados indican que, en ambos casos, los textos para los que más recurren a esta herramienta son las tareas académicas. Los estudiantes nativos tienden a utilizarlo como punto de partida para la redacción de textos. Por su parte, los estudiantes no nativos lo emplean sobre todo para la corrección de errores, pues, al fin y al cabo, se trata de aprendices de español. En cuanto a la segunda pregunta, sobre qué percepción tenían de la utilidad y los riesgos del uso del chatbot, los participantes reconocen las ventajas textuales que ofrece, como la mejora de la coherencia y el estilo. Sin embargo, también han señalado de forma directa los posibles inconvenientes, entre los que destacan las preocupaciones éticas y la amenaza de dependencia tecnológica. Por último, respecto a cómo se desarrolla la interacción con el chatbot, el análisis de los *prompts* revela comportamientos diferenciados entre los dos grupos de estudiantes. Los no nativos tienden a formular *prompts* iniciales más detallados, centrándose en aspectos macrotextuales, lo que podría estar relacionado con un desconocimiento del género académico específico, en este caso, el portfolio de aprendizaje. En contraste, los nativos suelen iniciar con *prompts* más breves, pero desarrollan conversaciones más extensas en las que priorizan la obtención de un lenguaje académico fluido y adecuado al contexto universitario en el que estudian.

Como se ha podido observar a partir de estos resultados, ChatGPT se ha integrado rápidamente en la vida académica universitaria, especialmente entre los estudiantes. Esta adopción masiva ha generado un impacto notable en dos áreas clave: la redacción de trabajos académicos y la evaluación de textos por parte del profesorado. En el caso del alumnado, la herramienta facilita la elaboración de textos en cualquier especialidad, pero también plantea desafíos éticos y metodológicos en torno a la autoría y la originalidad (Cortes, 2023). Para el profesorado, la aparición de textos generados con IAG supone un reto a la hora de evaluar la calidad y la autenticidad de los trabajos, lo que exige revisar los criterios y métodos de evaluación tradicionales.

Ante este nuevo escenario, surge una necesidad de formación en múltiples dimensiones. Esto implica entender cómo funciona ChatGPT, desde las fuentes de datos que alimentan el modelo hasta su impacto medioambiental, pasando por el manejo práctico de la herramienta: el diseño de *prompts* efectivos, la selección crítica de información, además de una correcta citación en los textos académicos donde se emplee, entre otros aspectos. Solo un uso plenamente consciente, analítico y valorativo permitirá a los estudiantes utilizar la herramienta de manera ética e incorporar los textos generados adecuadamente en sus trabajos. Es im-

prescindible en la alfabetización académica contemporánea esta reflexión crítica sobre el papel de la IAG (Cassany y Casarin, 2025).

A pesar de los hallazgos obtenidos, nuestra investigación presenta diversas limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra fue reducido, lo que dificulta la generalización de los resultados. Además, todos los participantes cursan estudios filológicos y, consecuentemente, poseen una conciencia metalingüística más desarrollada, lo que les permitiría evaluar de manera más crítica los textos generados por el chatbot. Es posible que, de haberse realizado este estudio con alumnado de otros Grados, los resultados hubieran sido distintos. Asimismo, el análisis se centró exclusivamente en las interacciones con ChatGPT, sin evaluar el producto final: los textos redactados con la asistencia de la herramienta. Por lo tanto, no podemos determinar si la capacidad crítica manifestada por los participantes en los cuestionarios se traduce en una selección rigurosa del contenido generado por esta tecnología.

Por todo ello, quedan abiertas varias vías de investigación: ampliar el foco a estudiantes de diversas disciplinas, no solo lingüísticas, y con diferentes programas, no solo ChatGPT; comparar los borradores generados por la IAG con el texto final resultante tras las interacciones con el chatbot; o indagar en el modo en que el alumnado no nativo recurre a esta herramienta como revisor sistemático de sus producciones antes de la entrega y en qué medida solicita información metalingüística que le permite un aprendizaje realmente más autónomo de la segunda lengua. Que este es un potencial del programa es evidente, lo que queda por investigar es hasta qué punto lo aprovechan como tal nuestros estudiantes. Un reto en el que también los docentes somos responsables.

Bibliografía

Alkaissi, H., y McFarlane, S. I. (2023). Artificial hallucinations in ChatGPT: implications in scientific writing. *Cureus*, *15*(2).

Amo-Filvà, D., Fonseca Escudero, D., Vernet Bellet, D., Torres Gómez, E. D., Muñoz Pastor, P., Caballero Codina, V. y Hernández García, Á. (2023). Usos y desusos del modelo GPT-3 entre estudiantes de grados de ingeniería. En J. A. Cruz Lemos, N. Medina Medina y M. J. Rodríguez Fortiz (Coords.), *Actas de las XXIX Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática: Granada, del 5 al 7 de julio de 2023* (pp. 415-418). Universidad de Granada.

Casal, J. E., y Kessler, M. (2023). Can linguists distinguish between ChatGPT/AI and human writing?: A study of research ethics and academic publishing. *Research Methods in Applied Linguistics*, *2*(3), 100068.

Cassany, D., y Casarin, M. (2025). Éxito, fracaso y retos letrados con la IA. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, *12*(23), 105-127.

Castelló, M. (Coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias.* Graó.

Cortes, J. (2023). Dilemas éticos en la utilización de Inteligencia Artificial para la redacción de artículos científicos. *Scientia et Technica*, *28*(2), 105-107.

Cuesta, A., González, V., y Pujolà, J. T. (2024). El desarrollo del pensamiento crítico en procesos de escritura con herramientas de inteligencia artificial generativa en la formación inicial de maestros. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, *18*(36), 80-106.

De la Torre Sánchez, Á. (2025). Autocorrección en el aula de ELE a través de ChatGPT 3.5. *RILE*, *23*, 27-49.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.

Ferrara, E. (2023). Should ChatGPT be biased? Challenges and risks of bias in large language models. *arXiv preprint*, *2304.03738*.

García Parejo, I. (2022). Métodos e instrumentos desde el paradigma cualitativo. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (Dirs.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 135-152). Arco Libros.

Ghafouri, M. (2024). ChatGPT: The catalyst for teacher-student rapport and grit development in L2 class. *System*, *120*, 103209.

Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: a mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments*, *11*(9).

Mena, M., González, V., y Pujolà, J. T. (2023). *ChatGPT en la clase de ELE. Guía con prompts para profesores y estudiantes*. RealTIC.

Mizumoto, A., Shintani, N., Sasaki, M., y Feng Teng, M. (2024). Testing the viability of ChatGPT as a companion in L2 writing accuracy assessment. *Research Methods in Applied Linguistics*, *3*(2), 100116.

Montolío, E. (Dir.) (2014). *Manual de escritura académica y profesional.* Ariel.

Muñoz-Basols, J., Fuertes M., y Cerezo L. (Eds.) (2024). *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial* (*IA*). Routledge.

Núñez Cortés, J. A. (Coord.) (2015). *Escritura académica: de la teoría a la práctica*. Pirámide.

Núñez Cortés, J. A., y da Cunha, I. (2021). El impacto del uso de herramientas automáticas de ayuda a la redacción en el proceso de escritura de estudiantes universitarios. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, *89*, 131-143.

Núñez Cortés, J. A., y Errázuriz, C. (Coords.) (2020). *La alfabetización académica*. Monografía *Tendencias Pedagógicas,* 36.

OpenAI. (2024). ChatGPT (versión del 15 de julio de 2024) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. https://chat.openai.com/chat

Pastor Cesteros, S. (2023). *Español académico como LE/L2. Destrezas, competencias y movilidad universitaria*. Routledge.

Pastor Cesteros, S., y Ferreira Cabrera, A. (Eds.) (2018). *L2 Spanish Academic Discourse: New Contexts, New Methodologies, Journal of Spanish Language Teaching, 5*(2).

Pastor Cesteros, S., y Soriano Moreno, C. (2022). El discurso académico en español como L2: necesidades del alumnado universitario de movilidad no nativo. En R. Satorre (Ed.), *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria* (pp. 451-461). Octaedro.

Pastor Cesteros, S. y Cruz Piñol, M. (2023). Aplicaciones al aprendizaje de lenguas de dos herramientas de ayuda automática para la redacción de textos académicos: arText y Estilector. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 17(35).

Pérez Serrano, M., y Duñabeitia, J. A. (2022). Métodos experimentales desde el paradigma cuantitativo. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (Dirs.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 117-133). Arco Libros.

Ribera, M., y Díaz, O. (2024). *ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*. Universitat de Barcelona. IDP/ICE & Ediciones Octaedro.

Román-Mendoza, E. (2023). Formular preguntas para comprender las respuestas: ChatGPT como agente conversacional en el aprendizaje de español como segunda lengua. *MarcoELE*, (36), 1-6.

Sabzalieva, E., y Valentini, A. (2023). *ChatGPT e Inteligencia Artificial en la educación superior. Guía de inicio rápido*. UNESCO.

Salas, E. F., y Amador, M. G. (2023). Usos de ChatGPT para la revisión de textos académicos: algunas consideraciones. *Revista Innovaciones Educativas*, *25* (ESP1), 60-78.

Sibilin, C. S. (2023). Education and the Epistemological Crisis in the Age of ChatGPT. *Critical Review*, *35*(4), 414-425.

Vázquez, G., y Laca, B. (2020). Comunicación académica escrita en contextos universitarios. En J. de Santiago Guervós y L. Díaz (Eds.), *Lingüística textual y enseñanza del español como LE/L2* (pp. 230-245). Routledge.

MECANISMOS RETÓRICOS Y PRAGMÁTICOS DE LOS MEMES COMO DISCURSOS MULTIMODALES E INTERTEXTUALES

Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo
iscasal@uniovi.es

Resumen
El objetivo central de este trabajo es analizar los mecanismos –tanto retóricos como pragmalingüísticos– sobre los que descansa la (re)construcción simbólica de la realidad que describen e interpretan los memes. La integración intermodal, la reformulación simbólica y humorística o la polifonía lúdica por las que se caracterizan a menudo estas piezas semióticas evidencian su potencial para trabajar transversalmente propuestas didácticas en el ámbito de la enseñanza de ELE.

Partiendo de análisis de los memes como microdiscursos intertextuales y multimodales, se describen estrategias discursivas como el humor (de estilo adaptativo o desadaptativo), la ironía, la metáfora, la hipérbole o la duplicidad enunciativa transmitida mediante la polisemia y la ambigüedad.

Finalmente, con el fin de orientar propuestas de trabajo en el aula, señalaremos algunas implicaciones que deberían tenerse en consideración para aplicar los memes en el aula de ELE basándonos en el proceso de deconstrucción o desmontaje de los mecanismos retóricos analizados, identificando y describiendo las referencias simbólicas, sociales y culturales que transmiten.

Introducción

En la actualidad, disponemos de recursos semióticos transversales cada vez más accesibles, para construir significados y para expresar o compartir opiniones

conectadas con la cultura contemporánea. Y es en estos contextos de participación social donde los memes se configuran como mecanismos retóricos a menudo multisemióticos que contribuyen a articular una realidad multidimensional que muestra múltiples perspectivas del comportamiento ecológico en las redes.

Richard Dawkins (1976) acuñó el término "meme" y estableció una analogía entre el modo en que se transmite la herencia genética y la manera en la que se transmiten las pautas culturales. El meme constituiría una unidad cultural de transmisión del conocimiento colectivo mediante mecanismos de imitación y replicación. En el contexto digital, este concepto se ha adaptado para referirse a manifestaciones culturales que circulan en internet (GIF, imágenes con o sin texto o vídeos breves) caracterizadas por su reproducibilidad, mutabilidad y difusión masiva.

Apoyándose en un sincretismo visual más o menos complejo o reflexivo, los memes sirven para conformar y reflejar estados de opinión, combinando a menudo las dimensiones crítica y humorística. Constituyen modos nuevos de construcción y transmisión de conocimiento social y, como tales, pueden incorporarse a las aulas por su fuerte conexión con la cultura popular, como recursos simbólicos significativos para abordar "las cuestiones socialmente vivas" (Brossais, 2017, p.158). Este concepto alude a temas que suscitan controversias y que alientan debates cuyo manejo por parte del docente supone tomar en consideración implicaciones sociales, ideologías y valores.

Los memes, como productos de la cultura digital y participativa, funcionan en espacios relacionales específicos, sirven para conectar identidades y nos vinculan social y afectivamente. Para Shifman (2014) contribuyen a articular el discurso público en la actualidad y sirven para conformar y reflejar estados de opinión.

Para Rowan (2015, p.127) los memes no son objetos aislados sino constelaciones, "objetos-proceso", elementos abiertos que van mutando a través de micro-repeticiones y micro-diferencias. Estas nuevas formas de participación ciudadana en entornos virtuales presentan algunas propiedades básicas: utilización y montaje de diversos recursos digitales, semánticos y literarios (Knobel y Lankshear, 2006); longevidad, fecundidad y fidelidad al original (Shifman, 2014); intertextualidad, reconocibilidad y repetibilidad (Hadley, 2016).

Knobel y Lankshear (2007) destacan que los contextos de circulación en los que funcionan los memes están insertos en determinadas comunidades de sentido o espacios de afinidad. Los ejemplos 1, 2 y 3 constituyen unidades de conocimiento cultural cuyo sentido solo puede sobrevivir en un determinado "ecosistema social": una comunidad de sujetos que comparten ciertos

conocimientos factuales vinculados al ámbito de la filosofía. En el ej. 1 entra en juego el carácter multimodal del meme y los referentes inferidos que se esconden detrás de las palabras, que aluden a la teoría heliocéntrica del astrónomo polaco:

Ejemplo 1

Figura 9. Freud

Ejemplo 2

Ejemplo 3

Para entender el segundo ejemplo, debe activarse la alusión a la metáfora de "matar al padre" utilizada por Freud para describir el proceso evolutivo de madurez y de autonomía, en el que dejamos atrás las figuras de nuestros progenitores como referencias principales de nuestra vida. Asimismo, el contenido del ejemplo 3 debe anclarse en saberes previos que van desde la historia de Tales de Mileto cuando se cae a un pozo por ir abstraído meditando sobre la composición del cosmos, hasta los fundamentos del método socrático, basado en la formulación preguntas para una búsqueda activa y participativa del conocimiento.

1. El meme como recurso didáctico

En los últimos años numerosas investigaciones han abordado el tema del uso de los memes como recurso didáctico (Harshavardhan, Wilson y Kumar, 2019; Rey Somoza et al., 2021; García Martínez, 2021; Han y Smith, 2023). Desde el ámbito de las ciencias sociales, Sáez, Carp y Nemirovsky (2023, pp. 96-98), señalan

algunas características de los memes como recurso pedagógico y los identifican como elementos simbólicos significativos por su capacidad de condensación de sentidos sociales e identitarios.

Seguidamente, sintetizamos algunas de las ventajas que señalan los autores mencionados arriba relacionadas con la implementación de memes en el ámbito de la enseñanza de E/LE

- Promueven el aprendizaje significativo y son un recurso sugerente y dinámico que estimula la creatividad, el pensamiento crítico y los procesos de análisis y síntesis.
- Desarrollan capacidades cognitivas como el pensamiento deductivo e inductivo porque su interpretación exige la inferencia de relaciones entre conceptos, imágenes, textos y contextos.
- Fomentan la interacción entre los miembros de un grupo y el trabajo colaborativo.
- Entrenan la habilidad para transmitir conceptos culturales y lingüísticos de manera concisa, significativa y contextualizada.
- Proponen a los estudiantes un rol activo como prosumidores o creadores de memes, porque se enfrentan a un desafío cognitivo de cierta complejidad que exige apelar a conocimientos diversos.
- Posibilitan el tratamiento de temas sensibles desde una perspectiva sincrética y humorística, que sirve de estímulo para ampliarlos posteriormente aportando información complementaria confiable y veraz.
- Permiten el análisis de distintas perspectivas ideológicas subyacentes en los memes generados en torno a un mismo tema.
- Su versatilidad facilita la aplicación a grupos con diferentes niveles de competencia lingüística, y el tratamiento de temas que pueden focalizarse tanto en la gramática y el vocabulario como en aspectos socioculturales.
- La naturaleza visual de los memes verboicónicos puede ayudar a estudiantes con estilos de aprendizaje preferentemente visual y kinestésico.
- Desarrollan las habilidades tecnológicas y permiten familiarizarse con las nuevas dinámicas de la información de la era digital.

Han y Smith (2023, p. 170) argumentan que a través del análisis no solo de lo que significa el meme, sino también de cómo transmite significado, cuándo puede ser utilizado, por quién y de qué manera, los docentes pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar el conocimiento lingüístico y cultural, las habilidades

metalingüísticas, la conciencia del contexto y la competencia simbólica. Asimismo, los resultados de su investigación refuerzan la conveniencia de utilizar un enfoque dialógico al integrar memes para la enseñanza de la conciencia intercultural, la empatía y para abordar temas sobre cuestiones sociales que son personalmente significativas para permitir el desarrollo emergente de la personalidad.

Sin embargo, como señalan Sáez, Carp y Nemirovsky (2023, p. 98) el uso de los memes también presenta algunos inconvenientes, porque a menudo transmiten una perpsepctiva dicotómica y muy simplificada. Esta tendencia puede corregirse aportando información que aborde más aspectos sobre el tema que se va a trabajar. Asimismo, puede confundirse un recurso humorístico para expresar opiniones con información confiable.

Finalmente, si queremos utilizar memes como recurso didáctico, conviene no olvidar que el conocimiento intertextual es en gran medida cultural y forma parte del conocimiento del mundo compartido por una determinada comunidad lingüística, conocimiento al que se debe recurrir para la comprensión del sentido de algunos memes. Analicemos, por ejemplo, los siguientes casos:

Ejemplo 4

Ejemplo 5

Ejemplo 6

El sentido del ej. 4 no podrá ser entendido si el receptor desconoce que *Doña Manolita* es la administración de lotería más famosa de España por ser la que más premios ha repartido, lo que provoca se formen colas interminables para comprar billetes, sobre todo, en época navideña. Asimismo, para decodificar con acierto el ej. 6 hay que apelar al conocimiento sociocultural de la marca *Carbonell*, una empresa dedicada principalmente a la elaboración y comercialización de aceite

de oliva, producto cuyo precio se elevó considerablemente desde abril de 2021 debido a la baja producción por sequía y la inflación provocada por la guerra en Ucrania. Solo partiendo de ese conocimiento compartido se puede acceder al sentido del meme hiperbólico con la metáfora visual de la cámara acorazada.

2. Objetivos, metodología y corpus del estudio

Con el propósito de delimitar la investigación y orientar el análisis, se presentan a continuación los objetivos específicos que guían este trabajo:

1. Analizar los recursos multimodales e intertextuales de los memes como microdiscursos que constituyen fórmulas semióticas de opinión y persuasión.
2. Describir los mecanismos –tanto retóricos como pragmalingüísticos– sobre los que descansa la (re)construcción simbólica de la realidad que describen e interpretan los memes.
3. Siguiendo el modelo teórico de Martin, Puhlik, Larsen, Gray y Weir (2003), determinar cuáles son los estilos de humor más frecuentes utilizados en las narrativas meméticas.
4. Indicar algunas implicaciones que deberían tenerse en consideración para trabajar con los memes en el aula de ELE.

La muestra de análisis seleccionada atiende a los siguientes criterios de inclusión: *a*) *Temática*: memes en español sobre inteligencia artificial, redes sociales, relaciones interpersonales y visiones humorísticas sobre temas cotidianos; *b*) *Contexto geográfico*: España; *c*) *Formatos*: textuales y verbovisuales (texto+imagen estática); *d*) *Fuentes:* la red social X (Twitter) y las ediciones digitales de ocho periódicos generalistas: seis de tráfico alto (*20Minutos*, *El País*, *Eldiario.es*, *Público*, *El Mundo* y *El HuffPost*,) y dos de tráfico medio (*Infolibre* y *Elplural.com*).

Para seleccionar la muestra no recurrimos a motores de búsqueda por ser poco sistemáticos y no aleatorios, lo que les resta fiabilidad. Optamos por partir de los mensajes de usuarios particulares de X (Twitter) y del contenido archivado en línea de los ocho medios digitales mencionados. Empleamos un análisis descriptivo-interpretativo de contenido en línea como método de investigación y llevamos a cabo el análisis utilizando el programa *Atlas.ti* (versión 7.5.18). Combinamos tanto el método deductivo como el inductivo, que nos permitió explorar, describir y, posteriormente, generar los planteamientos teóricos. La Unidad Hermenéutica estaba constituida por dos documentos primarios: uno textual y otro icónico-verbal.

Para alcanzar los objetivos mencionados, partimos de algunas de las categorías de análisis descritas en Iglesias-Casal (2023), lo que nos permitió prescindir de los procedimientos de codificación abierta (identificación de conceptos) y axial (establecimiento de relaciones entre categorías y subcategorías). Centramos, pues, los esfuerzos en la codificación selectiva, que facilitó el proceso de integración y refinamiento teórico. Utilizamos como técnicas la revisión documental y el análisis del discurso multimodal, explorando la interacción polifónica entre imágenes, textos y factores sociales, culturales o contextuales.

El corpus objeto de estudio estaba constituido por 142 memes en una primera fase, pero fueron reducidos a 89 (28 en formato textual y 61 en formato icónico-verbal (texto+imagen estática). Para su clasificación, partimos de la propuesta de Iglesias-Casal (2023), pero centrándonos solamente en veinte códigos organizados en cuatro familias: 1. *Formato;* 2. *Intertextualidad;* 3. *Estilos de humor* (adaptativos o benignos/desadaptativos o perjudiciales); 4. *Mecanismos retóricos y lingüísticos.*

Síntesis de datos

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		**%**
1. FORMATO	1.1 Textual	31.46 %
	1.2 Icónico-verbal	68.53 %

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		**%**
2. INTERTEXTUALIDAD	2.1 Anuncios publicitarios	1.12 %
	2.2 Cultura digital (pantallas de móvil, videojuegos...)	0 %
	2.3 Cultura televisiva (series, concursos, programas...)	19.10 %
	2.4 Fotografías (documentales, periodísticas o caseras)	42.69 %
	2.5 Cine	4.49 %
	2.6 Canciones populares o refranes	3.37 %
	2.7 Dibujos animados	2.24 %
	2.8 Obras artísticas	15.73 %
	2.9 Dibujos, caricaturas	2.24 %

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		%
3. MECANISMOS RETÓRICOS Y PRAGMALINGÜÍSTICOS	3.1 Ironía	9.77 %
	3.2 Metáfora	5.35 %
	3.3 Metonimia	1.26 %
	3.4 Hipérbole	3.46 %
	3.5 Polisemia y ambigüedad	10.11 %

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		%
4. ESTILOS DE HUMOR (adaptativos o benignos / desadaptativos o perjudiciales)	4.1 Afiliativo	43.82 %
	4.2 Automejora personal o autopromotor	22.47 %
	4.3 Agresivo	19.10 %
	4.4 Autodescalificador o autodestructivo	12.35 %

3. Resultados y discusión

3.1 Los memes como microdiscursos multimodales

Kress y van Leeuwen (2001) describen la comunicación humana como un paisaje semiótico complejo. Los sujetos disponemos de sistemas semióticos variados para comunicarnos, interactuar y construir significados (Leeuwen, 2005), por eso la multimodalidad constituye un enfoque interdisciplinar que entiende que la comunicación y la representación son algo más que una cuestión de lenguaje y debe atender a toda la gama de formas comunicativas que utilizan los sujetos y las relaciones entre ellas (Jewitt, 2009, p.14).

Por *modo*[1] se entiende un conjunto de recursos social y culturalmente moldeados para la construcción de significados. Los modos no son autónomos ni fijos, sino que, creados a través de procesos sociales, son fluidos y están sujetos a cambios.

Jewitt, Bezemer y O'Halloran (2016, p.3) formulan tres premisas clave de la multimodalidad: a) El significado se elabora con diferentes recursos semióticos, cada uno de los cuales ofrece distintos potenciales y limitaciones; b) La creación

[1] MODE (2012). Glossary of Multimodal Terms https://multimodalityglossary.wordpress.com/. Recuperado el 2 de noviembre 2024.

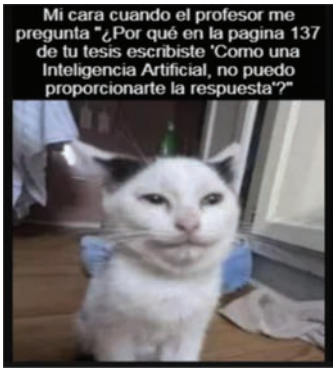
de significado implica la producción de totalidades multimodales; c) Si se quiere estudiar el significado, se debe prestar atención a los recursos semióticos que se utilizan para formar un todo completo.

Asumiendo las premisas anteriores, los memes deben entenderse como sistemas multisemióticos (imagen, escritura, sonido, gesto y color) en entornos digitales y pueden considerarse como una nueva forma de participación ciudadana en la esfera pública. Partimos, pues, de la necesidad de analizar cómo se combinan diferentes tipos de creación de significado en ese todo integrado y multimodal que configura la estructura de los memes. Esa dimensión multimodal aporta una dinámica discursiva que confiere valor significativo a las diferentes relaciones que se establecen entre la imagen y el texto.

Duque (2020) propone integrar en el estudio de los procesos de intersemiosis entre imágenes y texto conceptos clave de la investigación lingüística del discurso como la coherencia, la correferencialidad, las voces de la enunciación, la ironía o la metáfora. Para este autor, las relaciones intermodales, al igual que las relaciones textuales, se configuran en tres familias (*ampliación*, *semejanza* y *causalidad*), que se disponen en un continuo semántico y pragmático, con fronteras permeables, por lo que existen relaciones intermedias de difícil clasificación (Duque, 2020, p. 155).

Como vemos en los ejemplos siguientes, la multimodalidad de los memes verbo-icónicos puede conseguirse partiendo de imágenes de programas de televisión (ej.7), series (ej. 14), fotografías (ejs. 8 y 9), películas (ejs. 10 y 11), dibujos animados (ej. 12) y obras pictóricas (ejs. 15 y 16):

Ejemplo 7



Ejemplo 8

Ejemplo 9

Ejemplo 10

Ejemplo 11

Ejemplo 12

La imagen macro constituye una de las estructuras meméticas más flexible y adecuada para una reutilización creativa basada en la reapropiación semántica. Sobre diferentes tipos de imágenes se añaden los textos que sirven de anclaje al sentido. A menudo, la incongruencia entre los elementos icónicos y verbales debe salvarse mediante las inferencias que aporta el lector en el proceso de interpretación. Como se puede ver en los ejemplos siguientes, este tipo de estructura permite diseñar múltiples variantes por imitación:

Ejemplo 13

Ejemplo 14

Ejemplo 15

Ejemplo 16

Con frecuencia, los memes emplean expresiones faciales con un gesto prototípico que evoca diferentes estados anímicos. Las diferentes versiones de texto permiten la adaptación de esa imagen matriz a nuevos marcos. En los ej. 17 y 18 el meme se ha diseñado sobre el famoso fotograma de Gene Wilder en *Un mundo de fantasía*, adaptación musical de *Charlie y la fábrica de chocolate* (2005). Los ejs. 19 y 20 representan el popular meme de la histriónica cara de reacción de Nicolas Cage en una escena de la comedia *El beso del vampiro* (1988):

Ejemplo 17

Ejemplo 18

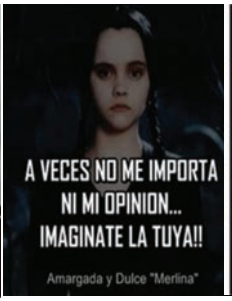
Ejemplo 19

Ejemplo 20

Los ejemplos 21, 22, 23 y 24 muestran a Wednesday Addams, un personaje de la telecomedia *The Addams Family*, conocida por su apariencia gótica y su personalidad oscura y sociópata:

Ejemplo 21

Ejemplo 22



Ejemplo 23

Ejemplo 24

En los diferentes memes, el sentido agresivo del humor acaba en sarcasmo, reforzado por la apelación directa, señalada por referentes pronominales átonos (*te*), el posesivo (*tuya*) o interpelaciones a través de los cuales la emisora se dirige, de forma explícita, al receptor del mensaje, con quien establece un diálogo ficticio, que puede incorporar también preguntas retóricas.

3.2 Los memes como microdiscursos intertextuales

Gutiérrez Ordóñez (2019) sostiene que la estructura sintáctica de los microdiscursos está constituida por enunciados pragmáticos que contraen funciones y se combinan mediante relaciones. Destaca tres características de los microtextos: su tempo discursivo es rápido y progresan ágilmente hacia el desenlace; frecuentan las elipsis narrativas, lo que exige una interpretación cooperativa; en algunos tipos de microtextos narrativos se persigue un efecto final que justifica la tensión y que da sentido y unidad al conjunto (Gutiérrez Ordóñez 2019, p. 648). En el tipo de narrativa digital que representan los memes verboicónicos, se añade también el carácter multimodal que aporta la combinación de recursos semióticos variados.

En su trabajo sobre alfabetización y pedagogías multimodales Stein (2008) utiliza el concepto de *cadena semiótica*[2] para referirise a las formas en que el significado se realiza y se fija en una serie de textos interconectados a lo largo del tiempo, y que, a través de la posibilidad de modos particulares y su materialidad, así como su base en prácticas sociales, culturales y estéticas, anclan y proporcionan

[2] MODE (2012). Glossary of Multimodal Terms https://multimodalityglossary.wordpress.com/. Recuperado el 2 de noviembre 2024.

significados de diferentes maneras. Este concepto llama la atención sobre los procesos continuos de semiosis en los que los significados se materializan y se fijan a lo largo del tiempo, y sobre las formas en que los modos utilizados para fijar estos procesos transforman los significados que se crean.

Como ya hemos señalado, los memes son discursos profundamente intertextuales, en tanto que se construyen y se desarrollan en relación unos con otros (Milner, 2012). Entre los mecanismos propios de la intertextualidad de las narrativas meméticas podemos destacar la copia, la cita, la alusión, el plagio, el pastiche o la parodia. Veamos algunos ejemplos:

3.2.1 *Copia*

Los ejs. 25, 26 y 27 son una muestra de los memes basados en la bofetada que Batman propina a su ayudante Robin:

Ejemplo 25

Ejemplo 26

Ejemplo 27

3.2.2 *La cita*

La cita constituye un verdadero *enunciado ecoico,* definido por Portillo Fernández (2021, p. 101) como un procedimiento de rescate, recuperación o reutilización de un mensaje en un acto locutivo nuevo en el que la intención del emisor y el uso que haga del mensaje original –literalmente o no– puede mantener o alterar el contenido semántico de este y del nuevo enunciado en el que se integre. Analicemos los dos ejemplos siguientes:

Ejemplo 28

Ejemplo 29

En ambos casos se trata de una "repetición de otros" (*alo-repetición*) y la ecoicidad actúa como mecanismo que activa procesos ostensivo-inferenciales en los que tanto el emisor como los receptores deben contextualizar la réplica de un mensaje anterior. Como recuerda Fernández Portillo "los enunciados ecoicos establecen relaciones anafóricas que deben ser descodificadas –inferidas– y puestas en relación con el contexto conversacional –en sentido laxo– en el que se utilizan" (2021, p.103).

3.2.3 *La alusión*

La alusión es la evocación –de manera indirecta o por implicación– de personas, referencias históricas, hechos o textos supuestamente conocidos. El ej. 30 alude a la letra de la popular canción "Macarena", del dúo sevillano Los del Río[3]. Los ejs. 31 y 32 evocan dos famosas paremias, que han sido parcialmente modificadas, pero que pueden recuperarse por un mecanismo de inferencia trópica: "Es de mala educación hablar con la boca llena" y "Más sabe el diablo por viejo que por diablo". Desde una perspectiva pragmática, las paremias se definen como *tropos*

3 La versión original del tema se lanzó a finales de 1993 y se convirtió en un fenómeno a nivel internacional gracias a su icónica coreografía y a un estribillo sencillo pegadizo.

lexicalizados por ser estructuras lingüísticas que contienen significados implícitos cuya inferencia depende directamente de su uso y de las palabras que las componen:

Ejemplo 30

Ejemplo 31

Ejemplo 32

Fernández Portillo (2022a, p.125) define la *inferencia trópica* como un mecanismo mediante el cual accedemos a los contenidos implícitos que se encuentran fosilizados en las frases hechas, los refranes, las preguntas retóricas o los modismos. Es decir, inferimos ideas que han cristalizado dentro expresiones heredadas y que han sufrido un proceso de fijación idiomática (*lexicalización*), convirtiéndose en parte del acervo sociocultural compartido por una comunidad. Sin embargo, como advierte el mismo autor, debemos recordar que el significado de las paremias puede verse afectado por usos que disloquen su sentido original, por diversos factores contextuales o por el conocimiento enciclopédico y experiencial de los interlocutores.

3.2.4 *Parodia*

Jost (2023, p. 65) señala que los memes son figuras de *adjunción* (incorporan elementos visuales o lingüísticos para desviar una imagen que se duplica), mientras que las parodias son figuras de *sustitución* y prefieren una imagen que se reproduce de manera parcial, en ocasiones muy alejada de la original, por lo que el receptor debe recurrir a su conocimiento o a su memoria para entenderla. Veamos algunos ejemplos:

Ejemplo 33

Ejemplo 34

Ejemplo 35

En el ejemplo 35 difícilmente podría entenderse la parodia visual de Trump, tras el asalto al Capitolio el 6 de enero de 2021[4] sin analizarlo como una alusión o una réplica del famoso meme *Disaster Girl,* en el que Zoë Roth, una niña estadounidense de cuatro años, aparece fotografiada en 2005 con una sonrisa –con un cierto matiz malévolo– delante de un edificio en llamas (ejs. 33 y 34).

3.2.5 *El pastiche*

Los tres memes siguientes representan una combinación de pastiche y parodia. El ejemplo 36, aunque tiene la apariencia de una creación original, toma las caras de tres cuadros famosos: *La Gioconda* de Leonardo da Vinci, *La joven de la perla* de Johannes Vermeer y el autorretrato que Vincent van Gogh pintó en 1889. La base del meme del ej. 38 es el retrato ecuestre de *Napoleón en el campo de batalla de Wagram*, pintado por Joseph Chabord en 1810. Observando estos ejemplos, no puede extrañarnos que Jost (2023: 37) se pregunte hasta dónde se puede transformar una obra sin que esta desaparezca frente a los ojos del espectador:

[4] El asalto al Capitolio de los Estados Unidos se produjo el 6 de enero de 2021. Dos meses después de la derrota de Donal Trump en las elecciones presidenciales de 2020, un grupo de exaltados partidarios del entonces presidente saliente irrumpió en la sede del Congreso para interrumpir una sesión del poder legislativo que certificaría la victoria de Joe Biden.

Ejemplo 36

Ejemplo 37

Ejemplo 38

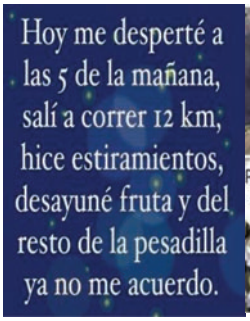
4. Mecanismos retóricos y pragmáticos

Portillo-Fernández (2022b) estudia algunos de los principales mecanismos involucrados en la construcción del humor micro-dialogado de los memes y analiza el funcionamiento de los flujos asociativos que tienen lugar en los procesos ostensivos-inferenciales responsables de ese humorismo. Este autor detecta, por un lado, patrones estructurales vinculados a la imprevisión y a la sorpresa relacionados con la exposición de la estupidez y la incomprensión; y, por otro, micro-diálogos en los que la creatividad y el pensamiento lateral generan el humorismo a través de contenidos inferibles.

Lynch (2002, p. 425) sostiene que el humor desempeña un importante papel para determinar quiénes somos, cómo pensamos de nosotros mismos y cómo interactuamos con los demás. Esta perspectiva doble nos ha parecido que puede ilustrar cómo se construye el *yo* / *los otros* a través del humor memético. Por este motivo, hemos aplicado el modelo propuesto por Martin, Puhlik, Larsen, Gray y Weir (2003) de cuatro variables que describen cómo se utilizan los estilos de humor adaptativo (afiliativo y de automejora) y desadaptativos (agresivo y autodescalificador) en los memes que constituyen nuestro corpus:

Los estilos más utilizados en el corpus de nuestra investigación son el afiliativo, con un 43.83 % (ejs. 39 y 40) y el de automejora personal, con un 22.47% (ejs. 41 y 42). El estilo de humor agresivo transmite cierta hostilidad, porque muestra un bajo control del posible impacto en otros sujetos y a menudo se canaliza a través de disfemismos y expresiones malsonantes, groseras y vulgares que son consideradas peyorativas, insultantes o despectivas. Este estilo alcanza un porcentaje del 19.10% (ejs. 43 y 44). Finalmente, el estilo menos empleado es el autodescalificador, con un 12.35 % (ejs. 45 y 46):

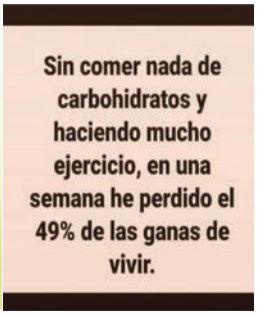
Figura 1: Modelo teórico de Martin, Puhlik, Larsen, Gray y Weir, 2003



Ejemplo 39

Ejemplo 40

Ejemplo 41



Ejemplo 42

Ejemplo 43

Ejemplo 44

Ejemplo 45

Ejemplo 46

Jost (2023, p. 21) afirma que los memes aportan una nueva forma de ver y añade que presentan, además, la función que Jakobson denominó poética o estética:

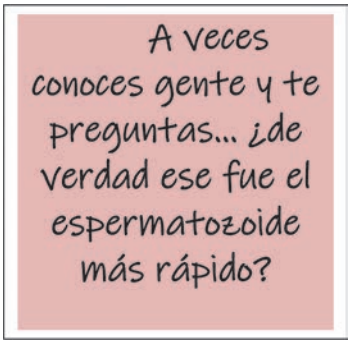
"el meme se separa de su función comunicativa para convertirse en un objeto en sí mismo" (Jost, 2023, p. 84). Seguidamente, analizaremos otros mecanismos discursivos –tanto retóricos como pramalingüísticos– identificados en los memes de nuestro corpus, mecanismos sobre los que descansa la construcción simbólica de la realidad que describe y reinterpreta.

4.1 Ironía

La ironía constituye un recurso de distanciamiento emocional que fomenta la autoconciencia y la crítica. Opera como un mecanismo de fuga mediante el cual pueden relativizarse las certezas y matizar las propias percepciones, dejando entrever nuestra postura ante la realidad y nuestra actitud ante los conflictos y los problemas de la sociedad y de la vida. Como vemos en los ejs. 47, 48 y 49, en ocasiones, ese mecanismo de fuga irónico constituye una burla fina:

Ejemplo 47

Ejemplo 48



Ejemplo 49

La definición tradicional de la ironía la caracteriza por la presencia de una contradicción lógica. Sin embargo, como señala Iglesias-Casal (2007, p. 647) "aunque muchas veces la ironía es argumentativamente anfibológica, no se debe reducir a un simple juego semántico de contrarios". La ironía debe concebirse como un fenómeno eminentemente pragmático y muchos de sus efectos descansan sobre la reconstrucción de un implícito que no se encuentra en una relación de contradicción con respecto a lo enunciado. La ironía puede generarse, también, mediante estrategias de diversa naturaleza, algunas de las cuales pasamos a sintetizar.

Dar a entender lo contrario de lo que se dice es la estrategia de base que responde a la definición prototípica de la ironía, apoyada en el eco o la inferencia de un sentido contrario a lo reflejado por las palabras o las imágenes. Los ejs. 50, 51 y 52 representan una situación de enunciación que entra en conflicto evidente con el mensaje verbal. En estos casos, se establece como marca de la ironía esa contradicción entre representación visual del sistema icónico y el significado del enunciado verbal:

Ejemplo 50

Ejemplo 51

Ejemplo 52

El *sarcasmo* utiliza la burla mordaz, humillante y provocadora o comentarios hirientes –incluso crueles–, con el objetivo de criticar o ridiculizar algo o a alguien. Tal como muestran los siguientes ejemplos en las narrativas de estos memes, el sarcasmo sirve para manifestar desprecio y ofensa (ej. 53), para menospreciar (ej. 54) o para ridiculizar a una determinada persona mostrando indirectamente algún defecto de la sociedad (ej. 55):

Ejemplo 53

Ejemplo 54

Ejemplo 55

Las actitudes de *falsa ingenuidad* (56, 57 y 58) y las *estrategias de disimulo o de ignorancia fingida* (59) sobre los que se construyen algunos memes irónicos connotan quejas o críticas más o menos veladas:

Ejemplo 56

Ejemplo 57

Ejemplo 58

Ejemplo 59

4.2 Metáfora

Forceville (2009) desde el campo de la lingüística cognitivista ha teorizado sobre la metáfora multimodal, que estudia cómo las metáforas estructuran los conceptos a través de una variedad de modos. Define las metáforas multimodales como metáforas cuyo objetivo y fuente están representados cada uno de ellos de manera exclusiva o predominante en diferentes modos. Los ejs. 60, 61 y 62 son memes que apoyan su multimodalidad en metáforas visuales en las que texto e imagen coconstruyen el sentido:

Ejemplo 60

Ejemplo 61

Ejemplo 62

Leeuwen (2004) ha desarrollado nociones de coherencia para examinar cómo se logra la cohesión multimodal a través de la composición, el diálogo, la vinculación de información y el ritmo en una variedad de modos. Utiliza la cohesión para describir cómo se integran diferentes tipos de recursos semióticos en textos multimodales, porque, en última instancia, la coherencia multimodal exige que todo en la disposición ofrezca la apariencia de pertenecer de manera "natural" al conjunto. En los tres ejemplos anteriores la necesidad de justificar una cierta cohesión entre imagen y texto nos obliga a inferir sentidos –en este caso mediante la metáfora– que colaboren a la coherencia global del meme.

4.3 Metonimia

Ainciburu (2022) aborda el estudio de la metonimia concibiendo las figuras retóricas como un *continuum*, en el que la metonimia constituye una transposición semántica más próxima que la metáfora entre dos términos, teniendo en cuenta el proceso semántico cognitivo que tiene lugar en la interpretación de los significados literal y figurado. Los ejemplos 63 y 64 son casos de metonimia que podríamos categorizar como *relación causa-efecto*; el ej. 65 muestra una *relación símbolo-significado;* el ejemplo 66 se podría interpretar como *relación objeto-lugar*:

Ejemplo 63

Ejemplo 64

Ejemplo 65

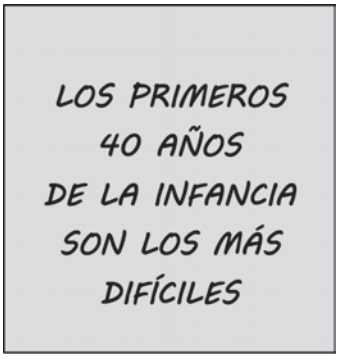
Ejemplo 66

4.4 Hipérbole

La hipérbole es un recurso retórico que consiste en la exageración de cantidades, cualidades o características. De este modo se consigue comunicar de una manera expresiva una perspectiva o punto de vista personal:

Ejemplo 67

Ejemplo 68



Ejemplo 69

Los ejemplos70, 71 y 72 muestran casos de "hipérboles visuales" generadas por la interacción iconolingüística:

Ejemplo 70

Ejemplo 71

Ejemplo 72

La presencia de hipérboles aumenta la probabilidad de una interpretación irónica del mensaje, pues, aunque este tipo de comentarios no siempre contradicen la verdad del enunciado, la exageración sugiere dicha intención por parte del emisor (ejs. 73, 74 y 75):

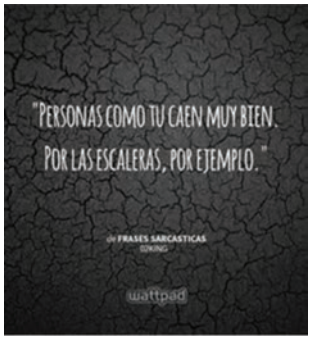
Ejemplo 73

Ejemplo 74

Ejemplo 75

4.5 Polisemia y ambigüedad

A menudo, el aprovechamiento de valores figurados ocasionales o las "acrobacias léxicas" que rompen lo previsible son una fuente de creaciones humorísticas. La inclusión en los memes de ciertas palabras que juegan a la ambigüedad se convierte en una fuente de duplicidades enunciativas (polisemia, lectura ambigua, connotaciones, dobles sentidos) que atentan contra la máxima de modalidad, porque se activa la opción del doble sentido entre la significación objetiva y otra interpretación secundaria posible. Para alcanzar el verdadero sentido, el receptor tendrá que realizar operaciones de presuposición yendo más allá de lo textualizado por ese elemento de carácter polisémico que pivota entre dos opciones posibles:



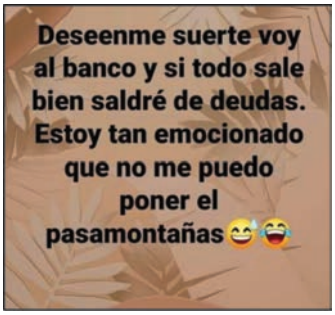
Ejemplo 76

Ejemplo 77

Ejemplo 78

Ejemplo 79

Ejemplo 80



Ejemplo 81

En algunos memes icónico-verbales la imagen sirve de apoyo o anclaje al texto, porque ofrece la ayuda necesaria para descodificar las connotaciones que puede presentar, reduciendo así la polisemia y resolviendo la ambigüedad (ejs. 83 y 84):

Ejemplo 82

Ejemplo 83

Ejemplo 84

Portillo-Fernández (2022b) sostiene que los memes se han consolidado como un multiformato humorístico de éxito capaz de dislocar el sentido comunicativo, generar contenidos implícitos, promover interpretaciones alternativas de su mensaje con el apoyo del contexto y enriquecer semánticamente los términos utilizados y la situación comunicativa que presenta.

Efectivamente, como hemos podido observar en este brevísimo análisis, el uso de múltiples códigos semióticos y de ciertos mecanismos retóricos y pragmáticos potencia la expresividad de los memes y refuerza los objetivos de sorprender, persuadir o de generar emociones –de muy variada naturaleza– en el receptor.

5. Conclusiones

Respecto al primer objetivo propuesto en nuestra investigación, parece claro que los memes pueden concebirse como microdiscursos que, a menudo, constituyen fórmulas semióticas de opinión y persuasión.

En relación al segundo y al tercer objetivo, hemos descrito algunos mecanismos retóricos y pragmalingüísticos sobre los que se construye la comicidad de los memes y hemos concluido que los estilos de humor más utilizados en nuestro corpus son el afiliativo y el de automejora personal.

El último de los objetivos que nos planteamos era el de aportar algunas implicaciones que deberían tenerse en consideración para trabajar con los memes en el aula de ELE. Además de sintetizar algunas de las ventajas de su implementación en el ámbito de la enseñanza de lenguas, hemos visto que la comprensión del sentido subyacente del meme y su reapropiación semántica, pueden servir para desarrollar en los estudiantes estrategias cognitivas de observación, toma de posición, análisis, síntesis y manejo de lenguaje multimodal. La identificación y la práctica de diferentes mecanismos retóricos y pragmalingüísticos, junto con un enfoque dialógico puede abrir un camino para que los estudiantes reflexionen y reexaminen sus creencias previas en relación a temas relevantes para el desarrollo de valores, actitudes, aptitudes y visión crítica.

Asimismo, los memes en el aula de ELE deberían ser culturalmente sensibles y seleccionarse o contextualizarse adecuadamente para garantizar su pertinencia y adecuación a los objetivos de aprendizaje establecidos. No debe olvidarse que la comunicación no implica meramente compartir un código semiótico, sino todo un sistema contextualizado de conocimientos, creencias (más o menos) compartidas y saberes (más o menos) comunes.

Sin duda alguna, los memes constituyen una parte sustancial del entramado de géneros discursivos habituales en estos tiempos de digitalización acelerada. Además, el aspecto social y socializador o la dialéctica de la construcción polifónica de sentido entre sus repeticiones y sus variantes invitan a seguir indagando sobre la semiosis multimodal e intertextual y a reflexionar sobre su indudable potencial pedagógico en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

Bibliografía

Ainciburu, M.ª C. (2022). *La metonimia.* Cuadernos de Lengua española. Arco/Libros-La Muralla.

Brossais, E. (2017). Subject in socially acute questions clinical didactics: a new approach to study teachers subjectivity. *Sisyphus journal of education*, *5*(2), 155-176.

Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. Oxford: Oxford University Press.

Duque, E. (2020). Relaciones entre texto e imagen en el discurso digital. *Cuadernos AISPI*, *16*(2), 143-162.

Forceville, C. (2009). Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework. En C. Forceville, & E. Urios-Aparisi (eds.), *Multimodal metaphor* (pp. 19-44). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

García Martínez, F. (2021). Los memes gráficos como recurso didáctico en la educación secundaria. *EDUCA. Revista Internacional para la Calidad Educativa*, *1*(2), 31-51. Recuperado a partir de https://revistaeduca.org/index.php/educa/article/view/12

Gutiérrez Ordóñez, S. (2020) Estructura sintáctica del microdiscurso y traducción, *RILCE: Revista de filología hispánica*, *36* (3),1073-1100.

Hadley, B. (2016). Cheats, charity cases and inspirations: disrupting the circulation of disability-based memes online. *Disability & Society, 31*(5), 676-692.

Han, Y., & Smith, B. E. (2023). An ecological perspective on the use of memes for language learning. *Language Learning & Technology*, 27(2), 155-175. https://hdl.handle.net/10125/73507

Harshavardhan, V., Wilson, D., & Kumar, M. V. (2019). Humour discourse in internet memes: An aid in ESL classrooms. *Asia Pacific Media Educator*, *29*(1), 41-53. https://doi.org/10.1177/1326365X19842023

Iglesias-Casal, I. (2007) Estrategias de transgresión del discurso humorístico: decir, querer decir e interpretar en E. Balmaseda Maestu (ed.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Vol. 1, pp. 633-649.

Iglesias-Casal, I. (2023). Humor en internet: los memes como mecanismo de reinterpretación de la realidad durante la pandemia. En M. de Beni, D. Hourani Martín y E. Sartor (eds.), *Comunicación, traducción pedagógica y humanidades digitales en la enseñanza del español como LE/L2/LH*, QuiEdit, pp. 193-211.

Jewitt, C. (2009). An introduction to multimodality, en Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 14-27). Routledge.

Jewitt, C., Bezemer, J., O'Halloran, K. (2016). *Introducing multimodality*. Routledge.

Jost, F. (2023). *Dígalo con memes. De la parodia al mundo digital.* Traducción: Ariel Gurevich. Ed. La Crujía.

Knobel, M., y Lankshear, C. (2007). Online Memes, Affinities, and Cultural Production. En M. Knobel y C. Lankshear (eds.), *A new literacies sampler* (pp.199-227). Peter Lang Publishing.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Leeuwen, T. (2004) *Introducing Social Semiotics: An Introductory Textbook,* Routledge.

Kress, Gunther y van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. Arnold.

Lynch, O. H. (2002). Humourous communication: Finding a place for humour in communication research. *Commun. Theory, 12*, 423-445. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2002.tb00277.x

Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75. https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2

Milner R.M. (2012). *The world made meme: Discourse and identity in participatory media* [Tesis Doctoral]. Kansas: University of Kansas. https://hdl.handle.net/1808/10256

MODE (2012). *Glossary of multimodal terms*. https://multimodalityglossary.wordpress.com/. Recuperado el ddmmaa.

Portillo Fernández, J. (2021). Enunciados ecoicos: concepto, funciones y relaciones ostensivo-inferenciales. *Estudios de Lingüística Aplicada, 0*(73), 97-128. doi: https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2021.73.969

Portillo-Fernández, Jesús (2022a). Metainferencias en las paremias usadas en conversaciones: el doble nivel implícito en las inferencias trópicas. *Paremia*, n.º 32, 123-136

Portillo-Fernández, Jesús (2022b). Análisis discursivo e inferencial del humor micro-dialogado: la construcción del meme. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, *48* (2) e50512.

Rey Somoza, N., Marmolejo Cueva, M. C., Bartolomé Llorente, D. y Grob, M. (2021). El meme de Internet como herramienta educativa innovadora en diseño. *Actas de Diseño*.Vol. 34, pp.188-195.

Rowan, J. (2015). *Memes*. Capitán Swing.

Sáez, V., Carp, D. y Nemirovsky, L. (2023) Los memes como recursos multimodales para el estudio de las cuestiones socialmente vivas pp. 89-104, en Sáez, V. e Iglesias, A., (2023). *Educación de la mirada. 3. Formar para una ciudadanía digital: desafíos pedagógicos de la educación en medios, comunicación y tecnologías*," Repositorio Digital Institucional Facultad de Ciencias

Sociales-UBA, consulta 10 de noviembre de 2024, https://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/4052.
Shifman, L. (2014). *Memes in Digital Culture*. MIT University Press.
Stein, P. (2008). *Pedagogías multimodales en aulas diversas. Representación, derechos y recursos*. Routledge.

ENFOQUES PLURALISTAS E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL CONTRASTE ASPECTUAL EN ESPAÑOL L2/3

Lourdes Barquín Sanmartín
The University of Law
Lourdes.Barquin-Sanmartin@law.ac.uk

Resumen
Este capítulo se inspira en el enfoque pluralista de la intercomprensión entre lenguas afines, en donde se enfatizan las similitudes entre lenguas emparentadas como estrategia de aprendizaje y enseñanza de lenguas, y plantea el uso de la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT como medio para desarrollar la consciencia lingüística e interlingüística de los estudiantes anglófonos en el aprendizaje de español como segunda o tercera lengua, en combinación con otras lenguas romances como el francés.

El propósito de la propuesta didáctica es facilitar la comprensión de aquellos fenómenos gramaticales en español que, debido a su falta de marcación morfológica o una menor simetría estructural general con el inglés, resultan más dificultosos de conceptualizar para los aprendices angloparlantes. El fenómeno gramatical abordado es el contraste aspectual perfectivo e imperfectivo en español, una distinción menos marcada en inglés y que con frecuencia genera una gran carga cognitiva en aprendices angloparlantes.

Este capítulo surge dentro del contexto educativo británico, donde es común encontrar estudiantes con inglés como lengua materna (L1), francés como segunda lengua (L2) y español como tercera lengua (L3). Aunque planteamos la propuesta tomando como referencia estas tres lenguas, la consideramos extrapolable a contextos educativos o socioculturales donde coexistan dos o más lenguas romances, como regiones españolas bilingües con español y catalán, gallego o valenciano.

La propuesta se fundamenta en una teoría clave sobre adquisición de lenguas segundas y adicionales, la Hipótesis de la Captación,[1] y en dos hipótesis sobre la adquisición del aspecto léxico, la Hipótesis del Discurso[2] y la Hipótesis del Aspecto Léxico.[3] Con este marco teórico como telón de fondo, planteamos una propuesta que se apoya en ChatGPT como herramienta en el diseño de actividades, concretamente tareas de análisis contrastivos de traducciones en paralelo, en nuestro caso entre español, francés e inglés. Esta propuesta contribuye al campo de la adquisición de español como segunda y tercera lengua, así como a los enfoques plurilingües para la enseñanza de lenguas.

Introducción

En el Reino Unido, la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado un proceso de transformación marcado por decisiones políticas y coyunturas socioculturales que han debilitado progresivamente su atractivo y relevancia percibida, lo que ha derivado en una disminución sostenida de matrículas en todas las etapas educativas (Collen, 2020-2023a; Collen & Duff, 2024, 2025; Tinsley, 2019; Tinsley & Board, 2013).

Este declive responde a factores estructurales, educativos y sociopolíticos. El más decisivo fue la reforma de 2004, cuando el gobierno laborista eliminó la obligatoriedad de cursar una lengua extranjera a partir de los 14 años.[4] Esta medida provocó una caída gradual en las inscripciones en los exámenes GCSE y un efecto dominó hasta la educación superior, reduciendo el interés del alumnado y la oferta. A ello se suma la falta de continuidad lingüística entre primaria y secundaria; la percepción de menor prestigio en comparación con materias troncales;[5] un sistema de calificación más exigente para los GCSE de lenguas (FFT Education Datalab, 2024, Ofqual, 2024a, 2024b, 2024c); y la desigualdad

[1] *The Noticing Hypothesis* en inglés.

[2] *The Discourse Hypothesis* en inglés.

[3] *The Aspect Hypothesis* en inglés.

[4] Aunque las lenguas extranjeras siguen siendo obligatorias durante toda la etapa de Key Stage 3 (de 11 a 14 años), en 2004 dejaron de serlo en el Key Stage 4 (de 14 a 16 años), y por tanto, ya no fueron necesarias para presentarse a los exámenes GCSE al final de Year 11.

[5] Las materias troncales en GCSE suelen incluir English (Language and Literature), Mathematics y Science (combinadas o separadas en Biology, Chemistry y Physics), consideradas esenciales para la formación básica del alumnado.

en el acceso a las lenguas según el contexto socioeconómico[6] (Collen & Duff, 2025). Además, el Brexit redujo las oportunidades de movilidad académica y profesional, disminuyendo con ello el incentivo para su estudio (British Academy, 2021; British Council, 2023).

A pesar de este panorama adverso, el español, el francés y el alemán —conocidas como las *Big Three* dentro del sistema educativo británico— continúan siendo las lenguas extranjeras más estudiadas. Destaca el español, que no solo ha mantenido una estabilidad relativa en su número de aprendientes, sino que ha consolidado su posición como la lengua más popular en los exámenes GCSE y A-level, con un crecimiento del 30,5 % entre 2019 (pre-pandemia) y 2024, frente al 3 % del francés (Collen & Duff, 2025). Esta resiliencia se sostiene tanto en iniciativas gubernamentales —como NCELP y NCLE, orientadas a unificar el currículo y mejorar la formación docente (British Council, 2022; Department for Education, 2018)— como en factores socioculturales, entre ellos la percepción del español como lengua global, su relativa facilidad de aprendizaje y su creciente implantación como única opción en numerosos centros secundaria, debido a la escasez de profesorado de francés o alemán.

Atendiendo al contexto que se acaba de exponer, puede observarse cómo el sistema educativo británico da lugar, de forma casi inadvertida, a un perfil lingüístico secuencial en el que el francés funciona como segunda lengua (L2) y el español como tercera lengua (L3), aspecto central en la propuesta desarrollada en este artículo. El francés continúa siendo la lengua predominante en primaria (*Key Stage 2*) y en los primeros años de secundaria— *Year 7* (11 años) hasta *Year 9* (13 años)—, mientras que el español gana popularidad en niveles superiores, concretamente en los momentos de transición —*Year 10* (14 años) y *Year 12* (16 años)—, hasta convertirse en la lengua extranjera más estudiada en los A-levels (Collen, 2023; Collen & Duff, 2024, 2025). Así, muchos estudiantes inician su trayectoria lingüística con el francés (L2) y, al llegar a secundaria, incorporan el español (L3), que pasa a desempeñar un papel preponderante en etapas avanzadas. Este patrón configura una base propicia para metodologías centradas en la transferencia lingüística positiva y la intercomprensión.

[6] Según *Language Trends 2025*, en las escuelas estatales más acomodadas, la elección de una lengua en GCSE es más de 20 puntos porcentuales superior que en las más desfavorecidas; el 68 % de estas últimas tienen dificultades para reclutar profesorado de lenguas; y casi un tercio cuenta con alumnado que habla inglés como lengua adicional. Todo esto evidencia una oferta y seguimiento de lenguas sustancialmente menor en contextos menos favorecidos.

En este capítulo proponemos una propuesta pedagógica basada en los principios del enfoque pluralista de la Intercomprensión entre lenguas afines, aplicada al aprendizaje secuencial del francés como L2 y el español como L3 en el Reino Unido. Sostenemos que este itinerario educativo puede enriquecerse mediante la reflexión interlingüística, que permite identificar semejanzas estructurales, léxicas e, incluso, funcionales entre las lenguas que pueden ser aprovechadas para promover la transferencia positiva, entendida como una estrategia de aprendizaje eficaz. Esta perspectiva se inscribe en las políticas plurilingües de organismos como la UNESCO (2021) y el Consejo de Europa (2021), que abogan por un aprendizaje integrado de múltiples lenguas desde edades tempranas para desarrollar competencias globales, interrelacionadas y sostenibles.

El *1+2 Approach*, implementado en la mayoría de escuelas de Escocia, establece un itinerario plurilingüe oficial y secuencial: los alumnos aprenden francés como segunda lengua (L2) desde P1 (5 años) y español como tercera lengua (L3) desde P5 (9 años), manteniendo ambas hasta S3 (15-16 años) (Scottish Government, 2020, 2012, 2023). Aunque Inglaterra no cuenta con un modelo equivalente, proponemos una adaptación metodológica del sistema plurilingüe escocés basada en el enfoque de intercomprensión, centrada en aprovechar semejanzas interlingüísticas —léxicas, estructurales y funcionales— y la transferencia de conocimientos previos para que los docentes puedan incorporarla en sus aulas. Esta propuesta favorece la colaboración interregional en Reino Unido para el desarrollo de competencias plurilingües.

En este contexto, herramientas de inteligencia artificial como ChatGPT pueden contribuir al diseño de tareas orientadas a la reflexión interlingüística. En esta propuesta, es el docente quien emplea ChatGPT como recurso para generar traducciones paralelas entre el español, el francés y el inglés durante la planificación de actividades. A partir de estas producciones, el alumnado lleva a cabo tareas de análisis contrastivo que estimulan tanto la reflexión interlingüística como metalingüística —incluida la sobre su propia lengua materna—, lo que favorece un aprendizaje más consciente y autónomo (Candelier et al., 2010; Doyé, 2005).

1. Contraste aspectual en inglés, francés y español

Para enseñar el contraste aspectual perfectivo/imperfectivo en el aula de español como lengua extranjera, es esencial orientar a los estudiantes de nivel A2 (Instituto Cervantes, 2006) en el uso adecuado del pretérito imperfecto y el indefinido en

narraciones pasadas. En particular, se debe enfatizar el trabajo con el imperfecto, resaltando aspectos como el desarrollo interno de la acción, su dinamismo o estaticismo, la delimitación temporal y su función discursiva como parte del *background* (segundo plano, contexto) o *foreground* (primer plano, acción principal). Esta comprensión ayuda a los estudiantes a captar los matices semántico-pragmáticos asociados a cada aspecto y a seleccionar con mayor precisión el pretérito adecuado al relatar eventos pasados, logrando narraciones más fluidas, naturales y coherentes.

La existencia del pretérito imperfecto, una característica presente en las lenguas romances[7] por herencia del latín vulgar, presenta considerables desafíos para los hablantes de inglés (Andersen, 1991; Salaberry, 1997). La complejidad radica en que el francés y el español expresan el aspecto gramatical a nivel morfológico, mediante la flexión verbal o conjugación, mientras que el inglés carece de un equivalente estructural directo al tiempo imperfecto romance. En consecuencia, el inglés recurre a estrategias alternativas como el *Past Continuous* o *Past Progressive* (por ejemplo, *I was eating*) y construcciones léxicas como *used to* y *would* para expresar acciones habituales y continuidad.

Por ejemplo, la frase "Lucía cocinaba un postre" (1) señala una acción en curso sin un límite o acotación temporal específica. En inglés, esta oración podría traducirse mediante el *Past Simple* (1a) o el *Past Continuous* (1b). Sin embargo, la traducción con *Past Simple* podría conducir a ambigüedades interpretativas pues esta opción no transmite el dinamismo o duración que sí se percibe en la lengua origen. Para compensar esta carencia flexiva, el inglés utiliza la forma progresiva con *-ing* para transmitir imperfectividad (1b) mediante la forma perifrástica *be* + *-ing* (Declerck, 2006).

(1) Lucía cocinaba un postre
a. Lucía cooked a dessert
b. Lucía was cooking a dessert

Como regla general, es importante destacar que la forma perifrástica en español "estar + gerundio" (p. ej., *estaba llegando*) no puede considerarse equivalente al tiempo imperfecto (p. ej., *llegaba*), ya que este último abarca un rango más amplio de nociones aspectuales. La perífrasis específicamente resalta acciones (no estados) en progreso que coinciden en un momento (o intervalo) con el evento de referencia (2b), y pone énfasis en el dinamismo interno del evento.

[7] Nos centramos en los usos del imperfecto en pasado, los cuales muestran una mayor simetría entre las lenguas romances. En cambio, los usos más específicos del imperfecto, no necesariamente relacionados con el pasado, presentan más variaciones entre idiomas.

(2)
a. Raquel preparaba la comida cuando su hija llegó a casa.
b. Raquel estaba preparando la comida cuando su hija llegó a casa.

El contraste entre el indefinido y el imperfecto en inglés se basa en el contraste progresivo/no progresivo (Montrul y Slabakova, 2003). Esta diferenciación tiene su origen en el concepto de "co-pretérito" (Bello, 1847), que denota un tiempo imperfecto que coexiste con otro evento pasado. Por ejemplo, en el contexto del ejemplo (3), la lluvia persistió durante una duración delimitada concurrente con la llegada, que actúa como punto de referencia temporal. Sin embargo, no queda claro si llovía antes del evento perfectivo o si continuó lloviendo después de su culminación. Esta coexistencia concurrente se articula en inglés mediante el uso del *Past Continuous* (3), que expresa simultaneidad con el evento de referencia.

(3)
Llovía cuando María llegó a casa.
It was raining when Mary arrived home.

El aspecto perfectivo puede entenderse como una categoría funcional para diferenciar los usos perfectivos y no perfectivos del *Past Simple* (Giorgi y Pianesi, 1997). En inglés, el valor [-perfectivo] es menos relevante, ya que [+perfectivo] se aplica a todos los predicados no estativos. En las lenguas romances, el aspecto perfectivo abarca tanto [-perfectivo] como [+perfectivo], como refleja el contraste entre el pretérito indefinido y el imperfecto (Montrul y Slabakova, 2003). Este enfoque busca que los hablantes nativos de inglés comprendan que no todos los usos del pasado corresponden a [-perfectivo], evitando ambigüedades en predicados estativos.

A diferencia del español, los predicados estativos expresados en el *Past Simple* permanecen neutros en términos de aspecto, sin considerar la telicidad del predicado, por lo que pueden interpretarse tanto como estados prolongados en el tiempo (valor imperfectivo) o como eventos específicos y delimitados (valor perfectivo). Para ejemplificar esta dificultad, consideremos el ejemplo (4) de la Tabla 1, que clasifica los cuatro tipos de verbos según su telicidad y dinamicidad. Dentro de estas categorías, los Estados suelen ser los más propensos a generar confusión. Por ejemplo, la oración en inglés *John was ill* puede traducirse al español como "John estaba enfermo" o "John estuvo enfermo", reflejando una diferencia aspectual que no existe en inglés.

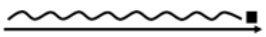
EJEMPLOS	INTERPRETACIÓN	ASPECTO LÉXICO
(4) *John was ill*	No se sabe si John sigue enfermo	Estado
(5) *John cleaned all evening*	John ya terminó de limpiar	Actividad
(6) *John cooked dinner* 	John ya terminó de preparar la cena	Logro
(7) *John arrived home*	John ya ha llegado a casa	Realización

Tabla 1: *Ejemplos del aspecto léxico (Andersen y Shirai, 1994)*

A pesar de las diferencias entre el inglés y el español, algunos valores de los tiempos pretérito e imperfecto pueden considerarse equivalentes al *Past Simple* y al *Past Continuous*, respectivamente. En los predicados perfectivos, el *Past Simple* y el pretérito indefinido expresan eventos puntuales que han concluido (6), y en los predicados imperfectivos, el *Past Continuous* y el imperfecto también pueden expresar eventos pasados en curso (7).

(6) María llegó tarde al trabajo.
María arrived late to work.
(7) Cuando mamá llegó a casa, yo veía la tele.
When mum arrived home, I was watching telly.

Los predicados estativos no son compatibles con la forma progresiva en inglés (8), constituyendo casos de inequivalencia interlingüística entre el inglés y el español. Aunque los estados en gerundio no son combinaciones prototípicas en inglés, existen usos especiales donde los hablantes eligen deliberadamente la forma *-ing* para aportar dinamismo y temporalidad al verbo. En (9), esta estrategia permite al hablante distinguir entre el hecho de que el comportamiento de Mary no fue apropiado en un momento pasado y transitorio (9a) y otro donde el evento se convierte en una característica de la personalidad de Mary (9b).

(8) Había estudiantes en clase.
There were being students in class.

(9a) Mary estaba siendo grosera y la castigué.
Mary was being rude and I grounded her.
(9b) Mary era grosera y la castigué.
Mary was rude and I grounded her.

El inglés depende de estructuras gramaticales para compensar sus limitaciones en la expresión de matices aspectuales. En el contexto del imperfecto habitual, el inglés utiliza varias formas, como el Pasado Simple, el Pasado Continuo, la estructura *used to* o su forma análoga *would*.

El imperfecto en español y el *imparfait* en francés comparten equivalencia en narraciones pasadas, siendo el pretérito seleccionado para describir acciones habituales o repetidas en pasado, descripciones contextuales de segundo plano, acciones incompletas o en curso y acciones simultaneas. Además, ambos tiempos pueden expresar situaciones como el imperfecto progresivo, que denota una acción en desarrollo en un momento puntual, o el imperfecto iterativo, que indica la repetición de una acción, dependiendo de una referencia temporal no puntual.

La presencia de equivalencia e inequivalencia estructural a nivel lingüístico entre estas tres lenguas, que son conocidas por muchos estudiantes británicos, presenta una oportunidad significativa para la incorporación de tareas reflexivas interlingüísticas. Estas tareas enfatizan principalmente la atención consciente al *input*, apoyadas por análisis contrastivos paralelos entre las tres lenguas.

2. Hipótesis de la captación

La Hipótesis de la Captación (Schmidt, 1990, 2010) constituye un marco teórico fundamental en el estudio de lenguas segundas y adicionales. Nuestra propuesta se basa en esta hipótesis debido a su compatibilidad con entornos de instrucción formal, donde se valoran las prácticas centradas en el *foco en la forma* y no se penaliza el uso de la lengua materna del aprendiz. Además, pone énfasis en aspectos frecuentemente subestimados, como la atención y la consciencia del estudiante, al tiempo que permite la inclusión de otras lenguas además de la meta, incluida la lengua materna del aprendiz.

Esta hipótesis se diferencia de la conocida Hipótesis del Input Comprensible (Krashen, 1985), que sostiene que la comprensión del *input* y una exposición abundante, sin necesidad de atención consciente, son suficientes para una adquisición lingüística eficaz. Mientras que la Hipótesis del Input Comprensible resulta más adecuada para enfoques comunicativos y entornos de inmersión, nuestro interés principal se centra en el contexto de instrucción

formal o el aula de lenguas extranjeras, concretamente el contexto reglado británico.

En este entorno, la exposición al *input* es limitada y el perfil del estudiante moderno presenta desafíos específicos. Los estudiantes suelen enfrentarse a una constante sobrecarga de estímulos externos, lo que dificulta mantener la atención sostenida, discriminar entre información relevante e irrelevante y procesar en profundidad la información recibida. Esta realidad refuerza la necesidad de un enfoque como el de la Hipótesis de la Captación, que promueve la atención consciente y dirigida para optimizar el aprendizaje, especialmente en contextos donde el tiempo de exposición al idioma es reducido.

Según esta hipótesis, el aprendizaje de una lengua ocurre cuando los aprendices "notan" o "perciben conscientemente elementos lingüísticos específicos del *input* (el lenguaje que escuchan o leen)". La idea central es que, para que los aprendices adquieran estructuras lingüísticas, no basta con que estén expuestos a ellas; deben tomar consciencia de esas estructuras, es decir, deben "notarlas" o "captarlas". Este proceso, conocido como *noticing* (Schmidt, 1990, 2010), es esencial en las etapas iniciales del proceso adquisitivo pues la atención consciente sobre los elementos lingüísticos permite que estos se registren en la memoria de trabajo y luego se integren en el sistema lingüístico del aprendiz, también conocida como interlengua (Figura 1).

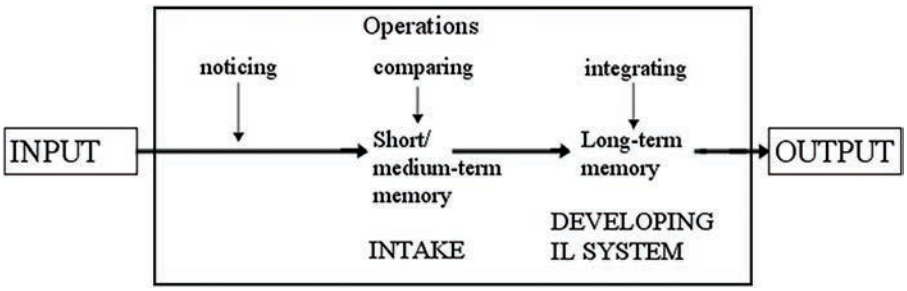


Figura 1: Esquema de la Hipótesis de la Captación de Schmidt (Ellis, 1997)

La interlengua (Selinker, 1972) o IL en el esquema de la Figura 1 se entiende como una gramática provisional y dinámica que se sitúa entre la lengua materna (L1) y la lengua meta. La interlengua combina rasgos de la L1, de otras lenguas previamente adquiridas (L2, L*n*), y de la propia lengua meta, y está sujeta a una evolución constante. En ella intervienen múltiples factores, como la proximidad tipológica entre lenguas, las equivalencias estructurales, el grado de automati-

zación (conocimiento declarativo vs. procedimental), el orden natural de adquisición y otras variables cognitivas y contextuales.

El proceso de captación o *noticing* (Figura 1) comienza con el *input*,[8] denominado "caudal lingüístico" o "aducto" en español, que son las muestras de la lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje. En nuestra propuesta nos centramos en el *input* escrito.

La primera fase del proceso de captación consiste en que el aprendiz nota o capta conscientemente ciertos elementos lingüísticos en el *input*, lo cual puede suceder de forma accidental, por iniciativa del propio aprendiz o de forma inducida pedagógicamente. Nuestra propuesta se enmarca en la última situación adquisicional, pues es el docente quien guía activamente la atención del aprendiz hacia las estructuras lingüísticas relevantes en los textos trabajados en clase.

Esta captación permite que las estructuras notadas sean almacenadas en la memoria a corto y medio plazo, donde se comparan con las representaciones existentes en la interlengua del aprendiz.

3. Propuesta didáctica

La propuesta didáctica que se presenta a continuación se fundamenta en un enfoque pluralista del aprendizaje de lenguas, tal como lo formula el *Marco de Referencia para los Enfoques Pluralistas* (MAREP) del Consejo de Europa (Candelier et al., 2010). Este marco parte de la premisa de que las lenguas no se adquieren ni se almacenan en compartimentos estancos dentro del sistema cognitivo del aprendiz, sino que coexisten, se interrelacionan y se influyen mutuamente. Desde esta perspectiva, la competencia plurilingüe no consiste en una suma de competencias individuales en distintas lenguas, sino en una red dinámica y evolutiva de saberes lingüísticos y culturales que se activan de forma estratégica y contextual. Esta concepción dialoga con la noción de *interlengua* (Selinker, 1972), entendida no como un estado intermedio y fragmentado entre L1 y L2, sino como un sistema vivo, flexible e influido por todos los recursos lingüísticos previos del aprendiz.

Dentro de los enfoques pluralistas promovidos por el MAREP, la intercomprensión (Escudé, 2009a) ocupa un lugar central. Se trata, en origen, de un fenómeno natural en contextos multilingües, donde los hablantes comprenden lenguas emparentadas sin haberlas aprendido formalmente, gracias a similitudes tipológicas y estructuras compartidas. En el ámbito educativo, este fenómeno se transforma en

[8] Se empleará el término inglés "input" pues su equivalente en español ("aducto") no está suficientemente aceptado en la literatura española sobre adquisición de lenguas extranjeras.

un enfoque didáctico que busca desarrollar esa capacidad de forma consciente, principalmente a través de tareas receptivas como la lectura comparada, que permite al alumnado identificar regularidades y contrastes léxicos, morfológicos y sintácticos. No obstante, la intercomprensión también puede aplicarse a tareas de producción, especialmente mediante actividades de mediación lingüística (Consejo de Europa, 2020), entendida como la capacidad de facilitar la comprensión de un contenido a otros, adaptándolo según el contexto y el interlocutor. En este sentido, la intercomprensión potencia la mediación, al permitir al alumnado movilizar conocimientos pasivos de lenguas afines para construir puentes entre lenguas, textos y personas (Doyé, 2005; Meissner & Reinfried, 1998; Candelier et al., 2010).

Esta perspectiva se complementa con la Hipótesis de la Captación o del Noticing (Schmidt, 1990), según la cual el aprendizaje de una lengua requiere que el aprendiz perciba conscientemente rasgos lingüísticos específicos del input. Desde esta doble base teórica —el enfoque pluralista de la intercomprensión y la hipótesis del noticing— se articula la propuesta didáctica desarrollada en las siguientes secciones. Su objetivo es fomentar una reflexión interlingüística que permita al alumnado identificar, comparar e interiorizar fenómenos gramaticales clave —como el contraste aspectual entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido— mediante la observación paralela del español, el francés y el inglés, favoreciendo así un aprendizaje más profundo, estratégico y autónomo. Para ello, se incorpora el uso de herramientas de inteligencia artificial como ChatGPT,[9] que el profesorado emplea como apoyo para generar versiones paralelas de un mismo texto en distintas lenguas. Estas versiones, una vez revisadas y adaptadas pedagógicamente, permiten diseñar tareas de análisis contrastivo alineadas con los principios de la intercomprensión y la captación formal.

Esta propuesta, además, promueve un uso responsable y crítico de la inteligencia artificial tanto por parte del profesorado como del alumnado, entendiendo estas tecnologías como herramientas complementarias que deben estar al servicio del pensamiento lingüístico, la reflexión y el aprendizaje consciente.

3.1 Etapas de creación de la propuesta didáctica

Para implementar de manera efectiva una tarea reflexiva con ChatGPT, se pueden seguir dos etapas. En la Etapa 1, es fundamental formular un *prompt* que in-

[9] Tanto DeepL como ChatGPT pueden ser útiles para generar textos paralelos en diferentes lenguas. Sin embargo, mientras que DeepL ofrece traducciones de alta calidad orientadas a la precisión formal, ChatGPT permite al profesorado generar versiones más flexibles y ajustadas a objetivos pedagógicos concretos, lo que resulta especialmente valioso en propuestas centradas en la intercomprensión y el análisis contrastivo.

cluya todos los detalles contextuales relevantes, como la historia, las necesidades lingüísticas, el nivel de dificultad deseado, el perfil lingüístico de los estudiantes y las estructuras gramaticales específicas que se quieren trabajar. Diseñar un *prompt* con estas características garantiza que el vocabulario y las construcciones gramaticales sean comprensibles y adecuadas al nivel de los estudiantes:

> Etapa 1. Escribe una versión adaptada de "La Bella y la Bestia" en pasado en español. El nivel de dificultad debe ajustarse a una clase de español de nivel B1 para hablantes nativos de inglés que están trabajando hacia un nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia. Asegúrate de incluir los tres pasados que hemos estudiado en clase: pretérito indefinido, imperfecto y pluscuamperfecto.

Tras esta etapa, se pasa a la Etapa 2, en la que se utiliza la versión en español como base para generar traducciones al inglés y al francés. Es importante dejar claro en el *prompt* que, a pesar de las diferencias morfológicas, el *passé composé* en francés y el pretérito indefinido en español tienen funciones temporales y aspectuales similares. Aunque el *passé simple* en francés está prácticamente en desuso, el *passé composé* es la forma predominante para relatar eventos pasados en francés hablado, transmitiendo principalmente perfectividad. Consideramos equivalentes ambos tiempos porque ambos cumplen la función de narrar acciones pasadas.

> Etapa 2. Ahora, traduce esta historia al inglés y al francés. Usa una tabla con tres columnas, una para cada idioma. Además, destaca en negrita todos los casos en los que se usen verbos en pasado, incluyendo indefinido, imperfecto y pluscuamperfecto. En inglés, incluye todos los tiempos pasados. En francés, resalta el imparfait (equivalente al imperfecto en español) y el passé composé. Trata el passé composé como equivalente al pretérito indefinido en español.

Una vez generadas las tres versiones de la historia (en español, inglés y francés) con ChatGPT, se puede diseñar una tarea reflexiva que utilice un sistema de codificación visual con colores o subrayados diferentes. Este sistema facilita la identificación y comparación de diferencias y similitudes entre los idiomas. Por ejemplo, al analizar el imperfecto en español y el *imparfait* en francés —ambos representados con líneas continuas—, se puede observar su simetría estructural. Ambos tiempos se usan en las mismas posiciones narrativas en estas lenguas romances (Westergaard, Mitrofanova, Mykhaylyk & Rodina, 2017; Bardovi-Harlig, 1998, 2000).

El ejercicio diseñado (Tabla 2) permite evidenciar que el inglés (tercera columna) carece de una marca morfológica específica para expresar el valor

imperfecto, ya que el *Past Simple* puede referirse tanto a acciones perfectivas como imperfectivas (Giorgi & Pianesi, 1997). Así, los estudiantes adquieren una comprensión más profunda de cómo las distintas lenguas codifican los eventos pasados, lo que favorece el desarrollo de habilidades metalingüísticas y una conciencia más afinada de las variaciones estructurales y funcionales. La propuesta se inspira en materiales como el manual *Euromania* (Figura 1), diseñado para el desarrollo progresivo de la intercomprensión entre lenguas romances en contextos educativos.

Español Imperfecto Indefinido	**Francés** *Imparfait* *Passé Composé*	**Inglés** ***Past Simple***
Había una vez una joven llamada Bella a la que le gustaba mucho leer. Pasaba su tiempo libre devorando libro tras libro pues esta era su pasión. Era muy guapa y todas las chicas del pueblo querían ser como ella.	Il était une fois une jeune fille nommée Bella qui aimait beaucoup lire. Elle passait son temps libre à dévorer livre après livre car c'était sa passion. Elle était très belle, et toutes les filles du village voulaient lui ressembler.	Once upon a time, **there was** a young woman named Bella who **loved** reading very much. She **spent** her free time devouring book after book as this was her passion. She **was** very beautiful, and all the girls in the village **wanted** to be like her.
Un día, de repente, el padre de Bella se perdió en el bosque y se encontró con un castillo que no conocía. Como hacía mucho frío en la intemperie, decidió entrar. Llamó a la puerta varias veces, pero nadie contestaba. Como parecía que no había nadie, entró para buscar cobijo.	Un jour, soudainement, le père de Bella s'est perdu dans les bois et a découvert un château qu'il ne reconnaissait pas. Comme il faisait très froid dehors, il a décidé d'entrer. Il a frappé à la porte plusieurs fois, mais personne ne répondait. Comme il semblait qu'il n'y avait personne, il est entré pour chercher un abri.	One day, suddenly, Bella's father **got** lost in the woods and **stumbled** upon a castle he **didn't recognize**. Since it **was** very cold outside, he **decided** to enter. He **knocked** on the door several times, but nobody **was answering**. As it **seemed** that **there was** nobody, he **entered** to seek shelter.

Tabla 2: *Contraste en paralelo de las traducciones en español, francés e inglés*

Figura 2: *Euromania* (Escudé, 2009b)

En la Figura 3, se presenta una representación visual de los verbos en imperfecto que aparecen en la Tabla 2. Estos se posicionan en un segundo plano, mientras que los verbos en pretérito indefinido se sitúan en primer plano. Metafóricamente, esta representación puede compararse con el escenario de una obra de teatro, donde las decoraciones, como las nubes y el sol que describen el clima del día, están en segundo plano (imperfecto), mientras que los eventos y las acciones de la trama están en primer plano (indefinido).

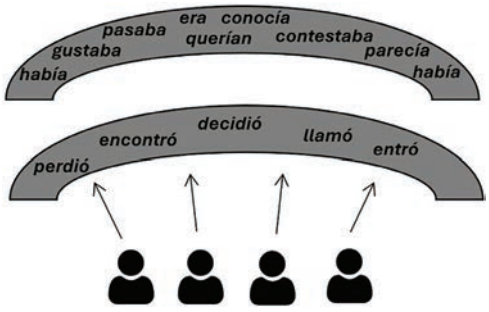


Figura 3: Andamiaje pedagógico basado en la Hipótesis del Discurso (Bardovi-Harlig, 1998, 2000) para complementar la tarea de análisis contrastivo

De manera similar, al combinar la Figura 3 con la Figura 4, estamos integrando la conducta prototípica del imperfecto a nivel discursivo con el contenido semántico individual del verbo, haciendo hincapié en la acotación temporal o su ausencia. Tal como se muestra en la Figura 3, los verbos atélicos, que no están temporalmente acotados, se presentan en imperfecto y en segundo plano, mientras que los verbos télicos, que indican eventos acotados temporalmente, se sitúan en primer plano. De este modo, se ejemplifican las condiciones prototípicas del imperfecto con verbos atélicos y del perfecto con verbos télicos.

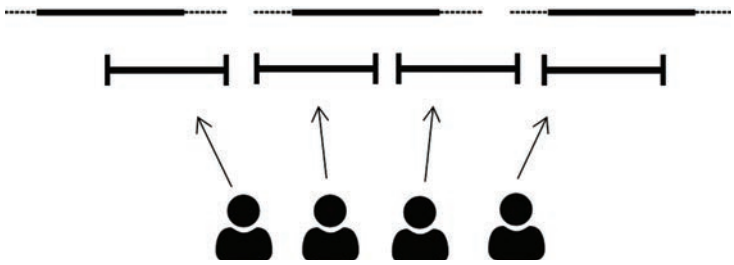


Figura 4: Andamiaje pedagógico basado en las Hipótesis del Discurso (Bardovi-Harlig, 1998, 2000) y Aspecto Léxico (Andersen, 1991) para complementar la tarea de análisis contrastivo

De esta forma, estamos haciendo accesible la teoría sobre adquisición al estudiante mediante aplicaciones pedagógicas aplicables al aula, siempre priorizando la comprensión conceptual, la reflexión y la consciencia (inter)lingüística.

3.2 Extensión sociolingüística de la propuesta didáctica: Pretérito Perfecto Compuesto vs. Indefinido

La amplia gama de variaciones lingüísticas y dialectos dentro del español plantea un desafío significativo. El español abarca numerosas variaciones regionales y culturales, desde expresiones idiomáticas hasta diferencias dialectales, que ChatGPT podría no captar con precisión, lo que podría causar confusión entre los estudiantes que buscan una comprensión integral de la riqueza y diversidad de la lengua. Estos desafíos subrayan la necesidad de promover la conciencia sobre los diferentes dialectos y variantes del español y, independientemente de cuál se utilice en la traducción, recurrir a la revisión humana complementaria para garantizar la coherencia en el uso de la misma variante.

En nuestra búsqueda de un enfoque más inclusivo que abarque las diversas variantes del español y contribuya a la descolonización del currículo, podemos ir más allá del uso convencional de ChatGPT para traducciones y aprovechar su potencial para "traducir" o adaptar una variante del español a otras (Tabla 3). Esta aplicación de ChatGPT también sirve como una poderosa herramienta educativa para destacar fenómenos sociolingüísticos y generar diferentes variantes del español a partir de un mismo texto.

ESPAÑOL PENINSULAR PRET. PERFECTO COMPUESTO	**ESPAÑOL MEXICANO** PRET. INDEFINIDO	**INGLÉS** *PAST SIMPLE*
¡Hola! Esta mañana he tenido una rutina bastante ocupada. Me he levantado a las siete de la mañana. Primero, me he lavado la cara y me he cepillado los dientes. Luego, he desayunado con un café y unas tostadas. Después de eso, he ido al gimnasio y he hecho ejercicio durante una hora. Ha sido muy bueno para empezar el día con energía.	¡Hola! Esta mañana tuve una rutina bastante ocupada. Me levanté a las siete de la mañana. Primero, me lavé la cara y me cepillé los dientes. Después, desayuné con un café y unas tostadas. Luego, fui al gimnasio e hice ejercicio durante una hora. Fue muy bueno para empezar el día con energía.	Hello! This morning, I had a pretty busy routine. I woke up at seven in the morning. First, I washed my face and brushed my teeth. Then, I had breakfast with a coffee and some toast. After that, I went to the gym and worked out for an hour. It was really good to start the day with energy.
Más tarde, he vuelto a casa y he tomado una ducha refrescante. Después, he repasado mis correos electrónicos y he hecho algunas llamadas importantes para el trabajo. A mediodía, he almorzado una ensalada con pollo.	Más tarde, volví a casa y me tomé una ducha refrescante. Después, repasé mis correos electrónicos e hice algunas llamadas importantes para el trabajo. Al mediodía, almorcé una ensalada con pollo.	Later, I came back home and took a refreshing shower. Afterwards, I checked my emails and made some important work calls. At noon, I had a salad with chicken. Principio del formulario

Tabla 3: *Análisis contrastivo en paralelo entre el español peninsular, mexicano e inglés*

Como se muestra en las Etapas 1-3 a continuación, un análisis contrastivo del español peninsular y latinoamericano puede mostrar a los estudiantes que el pretérito indefinido (*Past Simple* en inglés) y el pretérito perfecto compuesto (*Present Perfect* en inglés) pueden ser intercambiables en algunos casos, dependiendo de la variante de español en cuestión.

> Etapa 1. Son las 5 de la tarde ahora, pero Julio me está describiendo su rutina matutina de hoy. Julio es español, por lo que prioriza el uso del pretérito perfecto compuesto (es decir, el presente perfecto). Utiliza vocabulario y gramática adecuados para un nivel B1 (MCER). Julio es el hablante, así que escríbelo en primera persona del singular y asegúrate de que tenga al menos 100 palabras. Escribe en pasado.
> Etapa 2. Ahora reescríbelo en español mexicano, priorizando el uso del pretérito indefinido (es decir, el pasado simple).
> Etapa 3. Ahora tradúcelo al inglés.

Principio del formulario

El concepto de panhispanismo resulta crucial en este contexto. Aunque históricamente se ha entendido al español como una lengua homogénea, el reconocimiento de su pluricentricidad permite enseñar una gramática más acorde con la realidad sociolingüística global del idioma. El panhispanismo implica superar la concepción de un español estándar único, promoviendo una enseñanza que valore tanto las normas de la variedad peninsular como las del español americano y otras formas regionales (Moreno Fernández, 2006). Este enfoque también contribuye a la descolonización del currículo, permitiendo que los estudiantes comprendan que no existe una única forma "correcta" del español, sino una pluralidad de usos que reflejan las diversas realidades socioculturales de los hablantes.

En este análisis comparativo, presentado en la Tabla 3, se resaltan las similitudes entre el inglés (*Past Simple*) y el español mexicano (Pretérito Indefinido) en el uso de los tiempos pasados, destacando que ambos priorizan el valor aoristo. El Pretérito Indefinido en el español americano se caracteriza por su versatilidad y uso generalizado, siendo el tiempo preferido para expresar acciones pasadas tanto recientes como lejanas (Soler Montes, 2009). Este uso contrasta con el del español peninsular, donde el Pretérito Perfecto Compuesto se emplea para indicar proximidad temporal o relevancia con el presente, lo que refleja una mayor distinción semántica entre ambos tiempos verbales (Soler Montes, 2009). En este caso, el Pretérito Perfecto Compuesto se utiliza en el español

peninsular porque el evento ocurrió más temprano el mismo día y el hablante busca establecer una conexión directa con el momento de enunciación. Esta elección subraya una concepción temporal más detallada y matizada en el español peninsular, frente al uso más neutral del Pretérito Indefinido en el español mexicano.

Incorporar las variaciones lingüísticas del español en el aula de español como lengua extranjera permite promover una visión más inclusiva, crítica y plural del idioma, en sintonía con los principios de descolonización curricular (Hernández-Martín, 2022). Este enfoque cuestiona la idea de una corrección lingüística única, entendiendo las normas como construcciones socioculturales que responden a contextos diversos. Reflejar en la enseñanza la riqueza de variantes del español —tanto cultas como populares, peninsulares y latinoamericanas— no solo respeta la realidad pluricéntrica del idioma, sino que también legitima la identidad lingüística de sus hablantes (Fuertes Gutiérrez et al., 2021).

4. Conclusión

En conclusión, la propuesta didáctica presentada en este capítulo se fundamenta en la hipótesis de que el aprendizaje de fenómenos gramaticales complejos se ve favorecido cuando los aprendientes logran percibir conscientemente patrones lingüísticos compartidos entre lenguas tipológicamente próximas. Desde este planteamiento, se propone una secuencia de actividades basada en la intercomprensión y en la Hipótesis de la Captación, que permite trabajar de forma contrastiva el aspecto verbal en español, francés e inglés.

El enfoque está diseñado para responder a las necesidades específicas del alumnado británico que aprende francés como segunda lengua (L2) y español como tercera lengua (L3), perfil común en el sistema educativo actual del Reino Unido. A través de tareas receptivas y analíticas, apoyadas en recursos generados mediante inteligencia artificial —como ChatGPT, los estudiantes desarrollan su conciencia metalingüística y plurilingüe, adquiriendo herramientas para reflexionar de forma crítica sobre la lengua meta y sobre el lenguaje en general.

Esta propuesta no solo contribuye al aprendizaje del español desde una perspectiva más integrada e interlingüística, sino que también fomenta una visión más inclusiva de la diversidad dialectal del español, alineada con los principios del enfoque pluralista. Como línea futura, sería pertinente aplicar y evaluar esta

propuesta empíricamente en el aula, así como explorar su adaptación a otros niveles educativos o a contextos con combinaciones lingüísticas distintas.

Bibliografía

Andersen, R. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. En T. Huebner & C. A. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories* (pp. 305-324). John Benjamins Publishing Company.

Bardovi-Harlig, K. (1988). Markedness and salience in second-language acquisition. *Language Learning*, *37*(3), 385-407.

Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*. Blackwell. https://doi.org/10.1111/0023-8333.50.s1.7

Bello, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Edición digital a partir de obras completas. Tomo Cuarto, 3ª ed. La Casa de Bello.

British Academy. (2021). *Languages in the UK: A call for action*. https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/3162/Languages-UK-call-for-action-Feb-2021.pdf

British Council. (2022). *National Consortium for Languages Education (NCLE)*. https://www.britishcouncil.org/school-resources/find/ncle

British Council. (2023). *Languages for the future: Why languages matter for the UK's future*. https://www.britishcouncil.org/research/languages-future

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J., Lörincz, I., Meissner, F.-J., et al. (2010). *MAREP – Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lengua y de las Culturas*. Consejo de Europa.

Collen, I. (2020). *Language Trends 2020: Language teaching in primary and secondary schools in England*. British Council.

Collen, I. (2021). *Language Trends 2021: Language teaching in primary and secondary schools in England*. British Council.

Collen, I. (2022). *Language Trends 2022: Language teaching in primary and secondary schools in England*. British Council.

Collen, I. (2023a). *Language Trends 2023: Language teaching in primary and secondary schools in England*. British Council.

Collen, I. (2023b). *Language Trends Northern Ireland 2023: Language teaching in Primary and Post-Primary Schools*. The British Council.

Collen, I. y Duff, J. (2024). *Language Trends England 2024*. British Council.
Collen, I. y Duff, J. (2025). *Language Trends England 2025*. British Council.
Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
Declerck, R. (2006). *The grammar of the English verb phrase. Volume 1: The grammar of the English tense system. A comprehensive analysis*. De Gruyter.
Department for Education. (2018). *Language pedagogy: National Centre for Excellence for Language Pedagogy (NCELP)*. https://www.gov.uk/government/publications/language-pedagogy-national-centre-for-excellence
Doyé, P. (2005). *Intercomprehension*. Strasbourg: Council of Europe.
Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford University Press.
Escudé, P. (2009a). "Intercompréhension entre langues affines et didactique du FLE : de la langue unique au plurilinguisme, une révolution dans l'apprentissage scolaire", *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 21, 181-191.
Escudé, P. (2009b). *Aprendo com as línguas. Manual europeu Euro-Mania. Dossiê do aluno* (Edición en portugués). Edicoes Tecnicas Lidel.
ECML (European Centre for Modern Languages). (2004). *Euro-Mania: Un jeu pour apprendre les langues romanes*. Graz: Council of Europe.
FFT Education Datalab. (2024, abril 18). *Languages are still harshly graded at GCSE*. https://ffteducationdatalab.org.uk/2024/04/languages-are-still-harshly-graded-at-gcse/
Fuertes Gutiérrez, M., Soler Montes, C., & Klee, C. A. (2021). Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español / Applied Sociolinguistics in Spanish Language Teaching (SLT). *Journal of Spanish Language Teaching*, *8*(2), 105-113. https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448
Giorgi, A., & Pianesi, F. (1997). *Tense and aspect: From semantics to morphosyntax*. Oxford University Press.
Hernández-Martín, L. (2022). Descolonizar el currículum de español en ELEUK: origen, expectativas, organización y primeras reflexiones. En C. Soler Montes, R. Díaz-Bravo, & V. Colomer i Domínguez (Eds.), *Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: aportes desde el contexto universitario británico* (pp. 11-25). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.58.1397
Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Ltd.

Mitrofanova, N., Mykhaylyk, R., & Rodina, Y. (2017). Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The linguistic proximity model. *International Journal of Bilingualism*, *21*(6), 666-682. https://doi.org/10.1177/1367006916648859

Montrul, S., & Slabakova, R. (2003). Competence similarities between native and near-native speakers: An investigation of the preterit/imperfect contrast in Spanish. *Studies in Second Language Acquisition*, *25*(3), 351–398. https://doi.org/10.1017/S0272263103000159

Moreno Fernández, F. (2006). Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo. En A. Cestero (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes* (pp. 75–94). Universidad de Alcalá.

Ofqual. (2024a). *Ofqual Delivery Report 2024*. https://www.gov.uk/government/publications/ofqual-delivery-report-2024/ofqual-delivery-report-2024 explore-education-statistics.service.gov.uk+15gov.uk+15gov.uk+15

Ofqual. (2024b). *Guide to GCSE results for England, summer 2024*. https://www.gov.uk/government/news/guide-to-gcse-results-for-england-summer-2024

Ofqual. (2024c). *Grading continues as normal this summer in England*. https://www.gov.uk/government/news/grading-continues-as-normal-this-summer-in-england gov.uk+10gov.uk+10gov.uk+10

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

Rojo, G. (1990). Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español. En *Tiempo y aspecto en español* (pp. 17-43). Cátedra.

Salaberry, M. R. (1997). *The development of past tense verbal morphology in L2 Spanish classroom instruction* (Tesis doctoral). Cornell University, Ithaca, Nueva York.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, *11*(2), 129-158.

Scottish Government. (2012). *Language learning in Scotland: A 1+2 approach*. https://www.gov.scot/publications/language-learning-scotland-12-approach/

Scottish Government. (2020). *1+2 languages implementation: Findings from the 2019 local authority survey*. https://www.gov.scot/publications/12-languages-implementation-findings-2019-local-authority-survey/

Scottish Government. (2023). *1+2 languages policy: Findings from the 2023 survey of local authorities*. https://www.gov.scot/publications/12-languages-policy-findings-2023-survey-local-authorities/

Soler Montes, C. (2009). *El pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple en español: Valores aspectuales y diferencias interpretativas en español peninsular y americano*. Arco/Libros.

Tinsley, T. (2019). *Language Trends 2019: Language teaching in primary and secondary schools in England*. Survey report. British Council. https://www.britishcouncil.org/research-insight/language-trends-2019

Tinsley, T., & Board, K. (2013). *Languages for the future: What languages the UK needs most and why.* British Council and Alcantara Communications. https://globaltrends.thedialogue.org/wp-content/uploads/2014/11/Languages-for-the-Future-British-Council.pdf

UNESCO. (2021). *Education: Outbound internationally mobile students by host region*. Institute of Statistics. https://data.uis.unesco.org

CHATBOTS Y SU ROL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL: USOS, DESAFÍOS Y DISEÑO DE ASISTENTES INTERACTIVOS PARA EL AULA

Marta Sanz Manzanedo
Universidad de Burgos
msmanzanedo@ubu.es

Resumen
La inteligencia artificial (IA) está transformando la enseñanza de idiomas, y los agentes conversacionales como ChatGPT ya se perfilan como herramientas clave. Estos sistemas recrean diálogos auténticos, ofrecen retroalimentación inmediata y adaptan la interacción a cada aprendiz, lo que potencia la producción oral, el desarrollo léxico y la comprensión auditiva (Hwang, Lai y Wang, 2020). No obstante, persiste una brecha entre su disponibilidad y la preparación docente necesaria para integrarlos eficazmente (Fryer y Carpenter, 2020).

Este estudio se centra en dos aspectos principales: las percepciones del profesorado sobre el uso de los chatbots y el diseño de chatbots específicos para la enseñanza de ELE. En primer lugar, se revisa la literatura existente sobre la eficacia, las ventajas y las limitaciones de estas herramientas. Asimismo, se analizan en profundidad las opiniones y necesidades formativas de 189 docentes de idiomas mediante un cuestionario elaborado ad hoc. Al hacerlo, se diferencia de investigaciones previas al proponer también un modelo de diseño de chatbots ajustado a los niveles del MCER y a las particularidades del aula de español con ejemplos de uso de creación de chatbots.

Los análisis descriptivos revelan que el profesorado declara un conocimiento medio-alto de herramientas como ChatGPT o Gemini, aunque contrasta con un escaso conocimiento sobre la creación de asistentes y su adaptación a tareas pedagógicas concretas. El modelo propuesto contempla tipos de tareas, control

léxico-gramatical o retroalimentación inmediata y se plantea como guía para docentes y formadores que contribuyan a cerrar la brecha identificada.

Introducción y marco teórico

La inteligencia artificial (IA) ha transformado radicalmente numerosos ámbitos, y el campo de la enseñanza de idiomas no es una excepción. En este contexto, los chatbots basados en la inteligencia artificial, ChatGPT pero también Gemini, Copilot, Pi, etc., se han convertido en instrumentos valiosos para mejorar la experiencia educativa. Estos chatbots tienen la capacidad de emular conversaciones auténticas, ofrecer comentarios instantáneos y adaptar sus interacciones para adaptarse a las necesidades específicas de los alumnos, que son elementos fundamentales en el proceso de adquisición de un segundo idioma. Las investigaciones relacionadas con la aplicación de los chatbots a la enseñanza de idiomas han experimentado un crecimiento sustancial en los últimos años. La investigación actual nos indica que estos sistemas pueden mejorar significativamente la comunicación oral, la adquisición de vocabulario y la comprensión auditiva de los estudiantes (Belda-Medina y Calvo-Ferrer, 2022a; Gonda y Chu, 2019; Tyen et al., 2022). Los chatbots facilitan una práctica conversacional que es vital para mejorar las competencias comunicativas, ya que permiten a los alumnos interactuar en tiempo real y recibir comentarios rápidos, un resultado que a menudo es difícil de lograr en los entornos de enseñanza de idiomas convencionales. Sin embargo, a pesar del optimismo inicial, existen considerables deficiencias en la literatura, en particular en lo que respecta a la preparación de los educadores para el uso competente de estas tecnologías. La mayoría de las investigaciones enfatizan la eficacia de los *chatbots* desde la perspectiva de los estudiantes, y descuidan el aspecto esencial de cómo se puede formar a los docentes para incorporar estas herramientas en sus marcos pedagógicos (Fryer et al., 2019). Es fundamental que los educadores reciban una formación suficiente en la aplicación de los *chatbots,* no solo en lo que respecta a sus funcionalidades técnicas, sino también en lo que respecta a la integración efectiva de estas herramientas en sus metodologías de enseñanza. Esto abarca la comprensión de las limitaciones y el potencial de los chatbots, así como las estrategias para utilizarlos a fin de mejorar las prácticas educativas tradicionales (Holstein et al., 2022). En ausencia de una formación adecuada, los educadores pueden encontrar obstáculos importantes a la hora de emplear los chatbots de forma eficaz en el aula, lo que restringe las posibles ventajas de estas tecnologías.

Algunas de las ventajas que tienen los chatbots para el aprendizaje de ELE son los siguientes:

Interacción conversacional: los chatbots, como ChatGPT, poseen la capacidad de entablar diálogos en varios idiomas, ajustándose al nivel de competencia del usuario (Kohnke et al., 2023; Naidu y Sevnarayan, 2023; VVAA, 2023a).

Accesibilidad: disponibles las 24 horas del día, estas herramientas permiten a los estudiantes participar en la práctica en cualquier momento y desde cualquier lugar (Vázquez-Cano et al., 2021).

Personalización: son capaces de modificar la complejidad de sus respuestas de acuerdo con los requisitos particulares del estudiante, promoviendo así el aprendizaje adaptativo (Chen et al., 2020).

Por consiguiente, el uso de chatbots como ChatGPT en la enseñanza de lenguas extranjeras ha generado un interés significativo debido a sus capacidades avanzadas de procesamiento del lenguaje natural. Estos agentes de inteligencia artificial pueden facilitar el aprendizaje autónomo, proporcionar retroalimentación inmediata y personalizar la experiencia educativa. A continuación, se presentan los hallazgos clave de varios estudios sobre este tema. Los principales son:

Facilitación del aprendizaje autónomo y transformación del rol del docente: ChatGPT puede facilitar el aprendizaje independiente de los estudiantes de lenguas extranjeras y transformar el rol de los docentes, quienes deben adaptarse a nuevas demandas y reflexionar sobre su valor como educadores. (Huang & Shumin Li, 2023; Kohnke et al., 2023)

Mejora en la escritura y retroalimentación inmediata: ChatGPT ha demostrado ser eficaz como herramienta de retroalimentación para mejorar la escritura en lenguas extranjeras, especialmente en términos de vocabulario y gramática (Athanassopoulos et al., 2023; Topsakal &Topsakal, 2022)

Simulación de conversaciones con hablantes nativos: ChatGPT puede actuar como un simulador de hablantes nativos, permitiendo a los estudiantes practicar habilidades lingüísticas a su propio ritmo y mejorar la formulación de comandos claros(Silcheva et al., 2023)

Evaluación alternativa del aprendizaje: la integración de ChatGPT en la enseñanza de lenguas extranjeras requiere repensar las evaluaciones tradicionales, sugiriendo la necesidad de evaluaciones alternativas que reflejen mejor el rendimiento real de los estudiantes (Moqbel & Al-Kadi, 2023)

Percepciones positivas de los estudiantes: los estudiantes han mostrado una percepción positiva sobre el uso de ChatGPT en su aprendizaje de lenguas extranjeras, recomendando su uso en el aula(Chagas, 2023; Chen et al., 2020)

Desafíos y consideraciones éticas: aunque ChatGPT ofrece numerosas ventajas, también presenta desafíos y requiere una planificación cuidadosa de las actividades educativas, así como la discusión de sus beneficios y riesgos potenciales entre los que se encuentran la generación de contenidos inexactos, la presencia de sesgos culturales y lingüísticos y la dependencia excesiva del alumnado, que puede limitar el desarrollo de estrategias propias de aprendizaje. A ello se suman cuestiones de privacidad y autoría, así como la posible desigualdad de acceso a estas herramientas, lo que obliga a un uso crítico y a una adecuada formación docente para integrarlas de forma responsable (Kohnke et al., 2023; Pérez-Núñez, 2023).

Uso en contextos específicos y diversos: ChatGPT ha sido utilizado eficazmente en contextos como la enseñanza de inglés para fines profesionales y en aulas multiculturales y multilingües, mostrando resultados prometedores. En este ámbito, el de la enseñanza de ELE con fines específicos el uso de *chatbots* y otros agentes conversacionales como Mizou o Synvision, es un campo con amplias potencialidades ya que se pueden simular conversaciones, con técnicas como el role-playing, situaciones laborales o escenarios aplicables a este ámbito(Athanassopoulos et al., 2023; Kovačević, 2023).

Para la asimilación efectiva de la inteligencia artificial y los chatbots en la enseñanza de ELE, la formación de los docentes es de suma importancia, tanto la formación en servicio como la inicial que puede comenzarse ya incluyendo la IA en las asignaturas de grado dirigidas a la enseñanza de ELE. Afortunadamente, existe una gama cada vez mayor de iniciativas de formación, incluidos cursos, seminarios web y talleres, a los que los educadores pueden acceder localmente o a través de Internet. Naturalmente, es fundamental adquirir conocimientos sobre el funcionamiento de estos grandes modelos de lenguaje, las complejidades de la incitación y las diversas técnicas necesarias para maximizar su utilidad (Lyu et al., 2023; Morales-Chan, 2023; VVAA, 2023b).

Los agentes conversacionales como ChatGPT pueden ser una herramienta muy útil para el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE). A continuación, se detallan solamente algunos de sus usos, aunque hay muchos más:

Práctica de conversación: se pueden mantener diálogos en español para mejorar la fluidez y comprensión oral gracias a que tiene la posibilidad de escuchar y emitir audio con un acento correcto.

Explicación de gramática: puede darnos aclaraciones sobre reglas gramaticales ejemplos que faciliten la comprensión.

Ampliación de vocabulario, modismos, expresiones: puede proporcionar listas de vocabulario temático o sinónimos y antónimos para enriquecer el léxico, también modismos, expresiones y refranes.

Corrección y ampliación o simplificación de textos: podemos pedirle correcciones de textos, así como ampliarlos, simplificarlos, etc.

Ejercicios personalizados: podemos solicitar ejercicios de gramática, conjugación o vocabulario adaptados a un nivel específico.

Información cultural: informaciones sobre la cultura, tradiciones y costumbres de los países hispanohablantes.

Preparación para exámenes: podemos practicar con ejemplos de exámenes como el DELE y recibir retroalimentación. Sobre este tema nos detendremos más adelante en la creación de nuestro chatbot.

Traducciones y aclaraciones: se pueden pedir traducciones de palabras y frases y nos dará explicaciones detalladas.

1. Metodología

Este estudio adopta un enfoque cuantitativo y descriptivo, con el objetivo de explorar las percepciones y necesidades formativas del profesorado en relación con el uso de inteligencia artificial generativa, concretamente los chatbots, en la enseñanza de lenguas.

La población del estudio estuvo compuesta por 189 docentes de lenguas extranjeras de educación primaria y secundaria de la región de la Toscana (Italia). Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo por conveniencia, entre el profesorado inscrito en actividades de formación continua. Como criterio de inclusión, se consideró la docencia activa en materias lingüísticas y una experiencia mínima de un año en el aula.

Se utilizó un cuestionario estructurado, diseñado ad hoc y validado por juicio de expertos, estaba compuesto por una serie ítems cerrados organizados en varios bloques temáticos, por ejemplo:

1. Datos sociodemográficos y perfil profesional (edad, género, tipo de centro, nivel educativo).
2. Competencia digital y uso actual de tecnologías educativas.
3. Conocimiento y uso de herramientas basadas en IA (p. ej., ChatGPT, Gemini).

4. Percepciones sobre la utilidad pedagógica de los chatbots.
5. Preferencias formativas, necesidades y contenidos deseados en formación sobre IA.

La mayoría de los ítems se formularon con escala de Likert de 5 puntos, y se incluyeron opciones múltiples y preguntas abiertas en algunos bloques. La consistencia interna del cuestionario se evaluó mediante el coeficiente **alfa de Cronbach** ($\alpha = 0{,}92$).

La recogida de datos se realizó a través de formularios de Google. Se garantizó el consentimiento informado, la participación voluntaria y el anonimato de las respuestas.

Los datos fueron analizados con el software **JASP**, aplicando técnicas de estadística descriptiva (frecuencias, medias, desviaciones estándar).

Como parte final del estudio, se diseñó una serie de ejemplos ilustrativos sobre el uso de chatbots en la formación del profesorado de lenguas. Estas actividades se centraron en la creación de **prompts educativos** eficaces y la personalización de chatbots como **GPTs, Copilot, Gems, Poe, LeChat, Synvision y Mizou**, con vistas a su integración directa en el aula de ELE.

2. Resultados y diseño de prompts

Nuestras preguntas de investigación para este estudio fueron ¿cómo perciben los docentes de primaria y secundaria de lenguas en la Toscana la utilidad pedagógica de los chatbots basados en IA y qué necesidades formativas identifican para integrarlos eficazmente en la enseñanza de ELE?

Tras el sondeo realizado a una muestra de 189 docentes de idiomas seleccionados por haber participado a alguna formación sobre IA e idiomas de la *Équipe Formativa Territoriale* Toscana, en dicha región, podemos sacar las siguientes conclusiones:

Los docentes ven la necesidad de una formación del profesorado en IA: el 87% de los docentes creen que es muy necesaria una capacitación adecuada para poder implementar la IA en el aula de idiomas(Sanz Manzanedo, 2024).

Por lo que respecta al conocimiento de chatbots, la distribución se concentra en los valores 3 y 4 ($\approx$ 57 % del total), lo que indica un conocimiento intermedio-alto de herramientas como ChatGPT, Gemini o Copilot. Sin embargo, solo el 13 % alcanza el nivel 5 y un 29 % se sitúa en 1-2, lo que revela una brecha

significativa entre docentes que "saben que existen" y quienes dominan plenamente sus posibilidades. Este perfil sug[1]iere que la formación debería profundizar en usos avanzados para el grupo intermedio y reforzar las bases para el tercio con menor familiaridad.

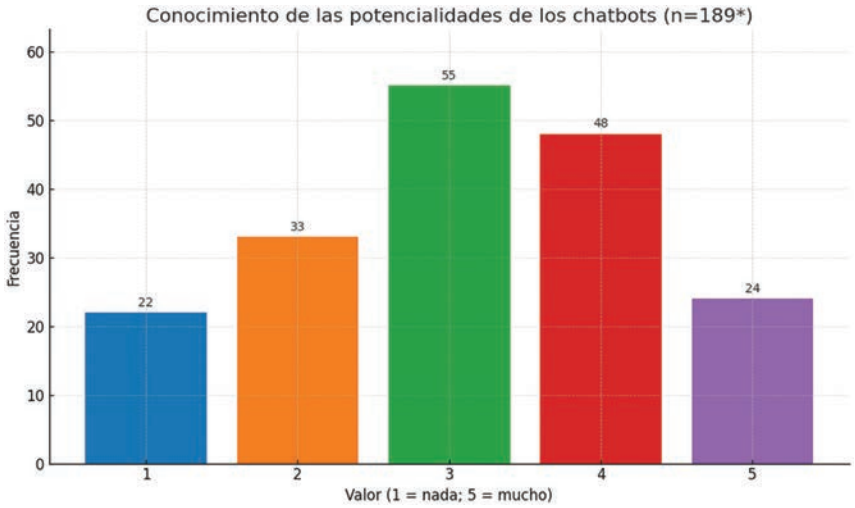


Gráfico 1: Conocimientos de las potencialidades de los chatbots. Fuente: Elaboración propia

Sobre la capacidad de personalizarlos el 60 % marca el valor 1 y el 24 % el 2; apenas un 5 % declara niveles 4-5. La capacidad práctica para crear o entrenar chatbots personalizados es, por tanto, muy baja. Este contraste con el gráfico anterior confirma que la mayoría conoce el potencial teórico, pero carece de las habilidades técnicas necesarias. La prioridad formativa pasa por talleres prácticos paso a paso

[1] La ***Équipe Formativa Territoriale* Toscana** es un grupo de profesionales dedicados a la formación y apoyo en el ámbito educativo, específicamente en la región de la Toscana, Italia. Estas *équipes* formativas están compuestas por docentes especializados que se encargan de implementar proyectos de formación continua para los profesores de la región, con el objetivo de promover la innovación educativa y mejorar la calidad de la enseñanza. El rol de estas équipes también está relacionado con el Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), el plan de recuperación italiano, cuyo objetivo es modernizar el sistema educativo, haciéndolo más inclusivo y adaptado a los desafíos contemporáneos. Así, la Equipe Formativa Territoriale Toscana desempeña una función clave en guiar a los profesores en la adopción de las reformas previstas en el PNRR, facilitando su adaptación y ofreciendo soporte práctico para docentes de dicha región.

(*prompting* avanzado, ajustes de tono y nivel, configuración de flujos) que conviertan esa conciencia inicial en competencia aplicada. facilidad de uso de herramientas de IA las respuestas están bastante equilibradas, pero hay una ligera tendencia hacia la facilidad de uso, con varios encuestados puntuando 4 y 5.

La ***Équipe Formativa Territoriale*** **Toscana** es un grupo de profesionales dedicados a la formación y apoyo en el ámbito educativo, específicamente en la región de la Toscana, Italia. Estas *équipes* formativas están compuestas por docentes especializados que se encargan de implementar proyectos de formación continua para los profesores de la región, con el objetivo de promover la innovación educativa y mejorar la calidad de la enseñanza.

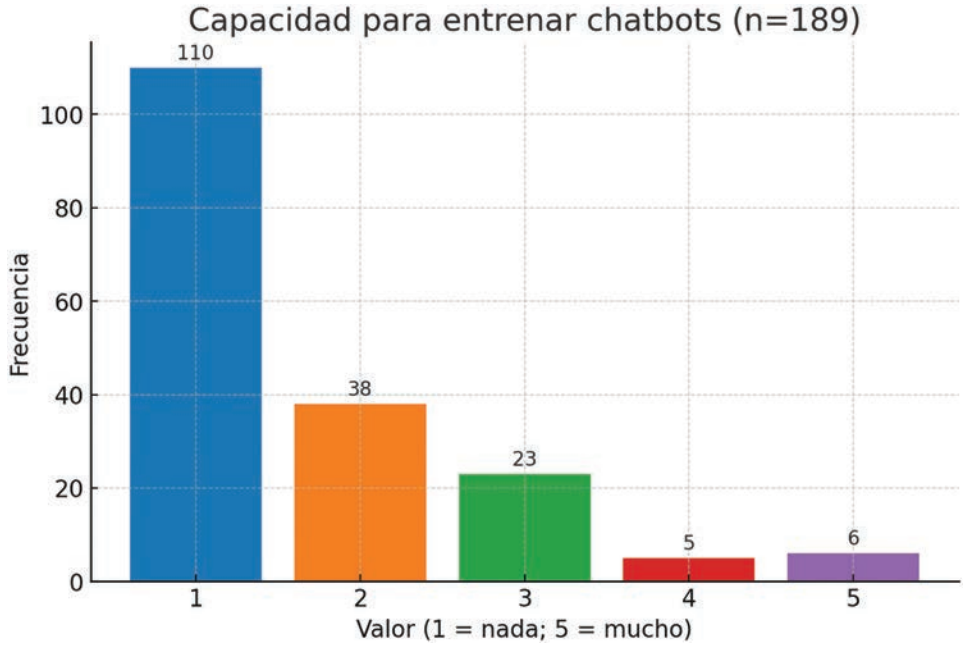


Gráfico 2: Capacidad para entrenar chatbots. Fuente: Elaboración propia

Estos resultados sugieren una percepción positiva hacia la implementación de la IA en la enseñanza de idiomas, aunque también indican la necesidad de formación para su uso eficaz.

En general, la aplicación práctica de herramientas de IA en la docencia es todavía incipiente, aunque se observan signos de adopción progresiva. Los usos más

frecuentes se concentran en la **generación de materiales y recursos visuales**, así como en la creación de materiales didácticos interactivos y en los chatbots educativos como asistentes conversacionales. En menor medida, se utilizan plataformas inteligentes para la gestión del aprendizaje o sistemas de evaluación automatizada. Las correlaciones estadísticas señalan asociaciones significativas entre el nivel de conocimiento declarado y la frecuencia de uso, y también entre la experiencia formativa previa y la implementación práctica. Por tanto, los datos confirman que la formación tiene un impacto directo en el uso real de estas herramientas.

En cuanto a los usos específicos de la inteligencia artificial en el ámbito docente, los resultados muestran que un 46,2% del profesorado emplea aplicaciones para la generación de imágenes o recursos visuales, como Canva con IA o DALL·E, mientras que un 44,8% utiliza herramientas para crear materiales didácticos interactivos, como Curipod, Chalkie o Diffit. Los chatbots con fines didácticos (ChatGPT, Gemini, Poe, entre otros) son empleados por un 40,8% del profesorado, situándose en una posición intermedia. En cambio, el uso de plataformas inteligentes para la gestión del aprendizaje alcanza el 29,7%, y el de sistemas de evaluación automática apenas llega al 19,3%. Estos datos sugieren que la adopción docente de la IA se concentra, por el momento, en la producción de materiales y recursos más que en la evaluación o gestión automatizada del aprendizaje.

Sobre los chatbots o instrumentos de IA más utilizados por los docentes, el 80% ha utilizado o utiliza ChatGPT, seguido de Gemini y Copilot. Otro chatbot muy interesante para el aprendizaje de idiomas es PI AI que responde de forma muy natural y empática. También podemos entrenar un chatbot con aplicaciones como Mizou, Synvision, Poe, etc.

El análisis de correlaciones muestra que no existen diferencias significativas entre la edad del profesorado y su grado de comodidad al utilizar chatbots en el aula ($\rho = -0{,}07$; $p = 0{,}20$), lo que indica que la variable generacional no constituye un factor determinante en la percepción de facilidad de uso. En cambio, sí se observa una relación positiva y estadísticamente significativa entre la frecuencia de uso de chatbots y la percepción de su impacto en el aprendizaje de los estudiantes ($\rho = 0{,}46$; $p < 0{,}001$). Esto sugiere que cuanto mayor es la práctica docente con este tipo de herramientas, mayor es la valoración de su utilidad para favorecer la práctica lingüística del alumnado. El análisis por subgrupos en función del tipo de institución educativa no muestra diferencias significativas en las percepciones, lo que apunta a una valoración relativamente homogénea de los chatbots entre distintos contextos escolares.

A continuación, vamos a profundizar en los chatbot y en cómo crear asistentes para que nuestros estudiantes puedan practicar algunos temas o tareas. Tenemos que recordar que los chatbots como ChatGPT pueden ser herramientas muy potentes en la enseñanza de idiomas, de hecho, es en este ámbito donde se espera que tenga un gran impacto según un estudio de HolonIQ (2024). Además, ofrecen una variedad de actividades interactivas que pueden complementar y enriquecer el aprendizaje en el aula. A continuación, se presentan ejemplos prácticos de cómo ChatGPT puede ser utilizado en la clase de idiomas que han sido presentados y probados en algunas de las formaciones realizadas por la *Équipe Formativa Toscana*[2].

En particular, su trabajo se centra en la formación del personal docente en el uso de nuevas tecnologías, metodologías didácticas avanzadas y estrategias educativas innovadoras, lo que incluye la integración de la transformación digital en las aulas, a través del uso de herramientas digitales y de la inteligencia artificial.

Aunque, en primer lugar, tenemos que detenernos en qué es un *prompt* y algunas técnicas de *prompting* útiles para la clase de ELE. En las formaciones dirigidas al profesorado se han realizado varias dirigidas a enseñar a los docentes cómo crear un buen *prompt*.

2.1 Prompts y técnicas de prompting para ELE

Un *prompt* es una instrucción o entrada que se le proporciona a un modelo de inteligencia artificial, como ChatGPT, para guiarlo a generar una respuesta o contenido específico. En otras palabras, es el texto que se utiliza para interactuar con la IA y obtener un resultado deseado. Los prompts pueden ser preguntas, descripciones de tareas, escenarios, entre otros, y son esenciales para obtener respuestas relevantes y útiles del modelo.

Un buen *prompt* aplicado a la enseñanza debería de tener al menos estos elementos :

objetivo, destinatarios, rol, tono, formato de salida, contexto, restricciones (si procede) y ejemplos (Morales-Chan, 2023).

Un uso que podemos hacer con nuestros alumnos de ELE es el de crear GPTs especializados en la enseñanza de idiomas, esto requiere el uso de técnicas de diseño que optimicen las interacciones, promuevan el aprendizaje y ofrezcan

[2] https://www.scuolafutura.toscana.it/home/equipe-formativa-territoriale/

una experiencia personalizada. A continuación, presentamos una serie de técnicas que pueden usarse para crear GPTs que sean efectivos en el ámbito de la enseñanza de idiomas:

1. Chain of Thought (cadena de pensamiento)

Esta técnica hace que el modelo desarrolle su razonamiento de forma secuencial. En lugar de ofrecer una respuesta directa, el modelo explica cada paso del proceso.

Cómo funciona: se pide que el modelo descomponga un proceso o problema en varios pasos para que la respuesta sea más clara y detallada.

Ejemplo: « Explícame paso a paso cómo conjugar el verbo ser en el pretérito perfecto simple en español ».

2. Few-Shot

Proporcionar unos pocos ejemplos antes de hacer la pregunta para guiar al modelo hacia el tipo de respuesta que deseas.

Cómo funciona: se da al modelo algunos ejemplos y luego haces la solicitud, lo que facilita que siga el patrón correcto.

Ejemplo: si estoy comiendo una manzana se traduce como *sto mangiando una mela*, ¿cómo traducirías estoy leyendo un libro' en italiano?

3. Zero-Shot

En esta técnica, haces una solicitud sin proporcionar ejemplos previos. Esto aprovecha el conocimiento general del modelo para generar una respuesta.

Cómo funciona: se plantea una pregunta directamente, confiando en que el modelo entienda el contexto sin necesidad de ejemplos previos.

Ejemplo: Explícame cómo se usa el subjuntivo en español.

4. Self-Consistency (Autoconsistencia)

Generar varias respuestas y luego elegir la más coherente entre ellas. Esto es útil para temas donde puede haber múltiples explicaciones válidas.

Cómo funciona: el modelo ofrece varias respuestas a la misma pregunta y luego se selecciona la que sea más clara o consistente.

Ejemplo: Dame tres explicaciones diferentes sobre la diferencia entre por y para. Luego selecciona la más clara para un estudiante de nivel intermedio.

5. Persona o rol

Pedirle al modelo que asuma una personalidad o rol específico para ajustar el tono, enfoque y nivel de complejidad de la respuesta.

Cómo funciona: se le pide al modelo que actúe como una persona específica, lo que adapta la forma en que responde.

Ejemplo: Actúa como un profesor de español y explícale a un estudiante de primero de liceo lingüístico italiano cuándo usar el pretérito perfecto .

6. Role-playing (juego de roles)

Simular conversaciones o situaciones cotidianas donde el modelo asume un rol específico para que el estudiante practique el idioma en contextos reales.

Cómo funciona: se le pide al modelo que juegue un rol en una conversación simulada y practicar una situación real.

Ejemplo: estás en un restaurante en Madrid. Practica pidiendo la comida en español y hazme preguntas sobre el menú.

7. Diálogo socrático

En esta técnica, el modelo responde utilizando preguntas para profundizar en el aprendizaje del usuario. Este enfoque promueve la reflexión crítica, guiando al estudiante a encontrar respuestas por sí mismo a través de preguntas.

Cómo funciona: el modelo hace preguntas en lugar de dar respuestas directas, así ayuda al estudiante a razonar y entender mejor el tema.

Ejemplo: ¿Por qué crees que en español se usa el subjuntivo después de expresiones de duda? ¿Puedes pensar en un ejemplo donde esto ocurra?

8. Audiencia

Ajustar la complejidad y el tono de la respuesta según la audiencia a la que se dirija. Esta técnica permite ofrecer respuestas más accesibles o detalladas según el nivel del usuario.

Cómo funciona: el *prompt* establece el nivel del estudiante o la audiencia, para que el modelo ajuste el lenguaje y la profundidad de la explicación.

Ejemplo: Explícale el uso del pretérito perfecto en español a un estudiante de nivel A1/B2.

9. Iterative Prompting (prompt iterativo)

Interactuar de manera continua con el modelo, refinando el *prompt* después de cada respuesta para obtener una mayor precisión o claridad.

Cómo funciona: se le realiza una pregunta inicial al modelo y luego ajustas el *prompt* según sea necesario para obtener una respuesta más precisa o detallada.

Ejemplo: Explícame cómo se usa el pretérito en español.

Después de una respuesta básica, puedes refinar: ahora explícame cómo cambia el pretérito en el habla coloquial de América Latina.

Cómo funciona: en lugar de dar una respuesta, el modelo plantea preguntas que guían al usuario a profundizar en el tema.

Ejemplo: hazme tres preguntas que me ayuden a mejorar mi comprensión de los verbos reflexivos en español.

10. Metaprompting es una técnica avanzada que implica que el modelo de IA genere prompts para guiarse a sí mismo o guiar a otros modelos en la ejecución de tareas.

Cómo funciona: en lugar de simplemente responder a una pregunta o solicitud, el modelo también crea instrucciones o preguntas adicionales para clarificar o profundizar en la tarea. puede ayudar a generar prompts más específicos o bien estructurados para tareas complejas o secuencias de acciones.

Ejemplo: Escribe un *prompt* de sistema para un asistente que enseña español y que, además de responder preguntas sobre los tiempos verbales, usa *metaprompting* para guiar al estudiante con preguntas adicionales si el estudiante muestra confusión o proporciona una respuesta incorrecta o incompleta. Esta última técnica es la que más vamos a utilizar para la creación de nuestros asistentes.

2.2 Creación de GPTs para para la enseñanza de ELE

Vamos a ver un ejemplo práctico de cómo crear asistentes para realizar determinadas tareas de ELE. Comenzamos pidiéndole a ChatGPT5 lo siguiente :

¿Cómo redactarías un prompt de sistema para un asistente de inteligencia artificial que debe realizar una tarea específica. Este prompt debería tener en cuenta: estrategias de *prompting* en su diseño (Cot, Few Shot Prompting, asignación de roles, metaprompting...). Instrucciones para el usuario y secuenciación de la interacción, por ejemplo explicando en cada momento que espera el asistente que le proporcione el usuario y dando opciones numeradas para seguir con la interacción. Ejemplos de estructuración y resultado esperado ?

Nos dará un *prompt* de sistema que podremos declinar para cualquier tarea simplemente diciéndole el objetivo y el contexto.

Después le pedimos que nos cree, con esas instrucciones que habremos copiado, un *prompt* para un asistente cuya función será preparar el examen DELE B2, es conveniente proporcionarle un modelo de examen o varios y este sería el resultado:

> **"Asistente Interactivo para la preparación del examen DELE B2"**
> **Descripción de la tarea**:

El asistente ayudará al usuario a prepararse para todas las fases del examen DELE B2, simulando ejercicios y ofreciendo retroalimentación personalizada.

Guiará al usuario a través de las diferentes secciones del examen (comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión e interacción escritas y orales), proporcionando ejemplos y sugerencias para mejorar su rendimiento.

Instrucciones para el asistente:
1. **Cadena de Pensamiento (Chain of Thought)**:
   - Divide la preparación en fases, guiando al usuario paso a paso por cada sección.
   - Antes de comenzar cada fase, explica su propósito y las habilidades evaluadas.
   - En cada fase, incluye:
   - **Comprensión de lectura**: presenta textos con preguntas sobre el contenido.
   - **Comprensión auditiva**: proporciona audios o descripciones seguidas de preguntas.
   - **Expresión e interacción escritas**: propón temas para que el usuario redacte textos, ofreciendo pautas de organización.
   - **Expresión e interacción orales**: inicia conversaciones sobre temas comunes del examen y solicita opiniones o respuestas del usuario.
2. **Ejemplos guiados (Few-Shot Prompting)**:
   - Proporciona ejemplos de preguntas y respuestas en cada sección para ilustrar el tipo de interacción esperada.
   - En la sección escrita, muestra ejemplos de redacciones bien estructuradas.
   - En la sección oral, ofrece ejemplos de respuestas a preguntas frecuentes.
3. **Metaprompting**:
   - Después de cada ejercicio, analiza las respuestas del usuario y ofrece sugerencias detalladas para mejorar.
   - Pregunta si el usuario desea repetir el ejercicio, corregir errores o recibir más ejemplos.
   - Adapta las siguientes tareas según el rendimiento del usuario, enfocándote en sus áreas de mejora.
4. **Rol del Asistente**:
   - Adopta el rol de un examinador interactivo, motivador y paciente.
   - Mantén un tono de apoyo y sé claro en las instrucciones, evitando generar ansiedad.

Secuencia de la Interacción:

1. **Introducción**:
   - Saluda cordialmente al usuario.
   - Explica brevemente en qué consiste el examen DELE B2 y sus secciones.
   - Pregunta si el usuario desea realizar una simulación completa o enfocarse en una sección específica.
2. **Fase de Simulación**:
   - **Comprensión de lectura**: Presenta un texto seguido de preguntas sobre su contenido.
   - **Comprensión auditiva**: Proporciona un audio (o su descripción) y plantea preguntas relacionadas.
   - **Expresión escrita**: Propón un tema para una redacción de 150-180 palabras, ofreciendo consejos sobre cómo estructurar el texto.
   - **Expresión oral**: Inicia un diálogo sobre temas de actualidad o cotidianos, solicitando la opinión del usuario.
3. **Retroalimentación**:
   - Al final de cada fase, proporciona comentarios detallados sobre el desempeño del usuario.
   - Destaca aspectos positivos y áreas donde puede mejorar.
   - Si detectas errores, ofrece ejemplos de cómo corregirlos y pregunta si desea repetir la tarea o avanzar.
4. **Opciones para el usuario**:
   - Después de cada fase, ofrece opciones claras como:
   - "¿Te gustaría repetir este ejercicio?"
   - "¿Deseas pasar a la siguiente sección?"
   - "¿Prefieres recibir más ejemplos antes de continuar?"

Estructura del Prompt generado:
- **Título**: "Simulación Interactiva del Examen DELE B2"
- **Instrucción**: "Guía al usuario a través de las secciones del examen DELE B2. Comienza con una breve explicación de cada sección y ofrece ejercicios prácticos con ejemplos."
- **Opciones numeradas**: "Al final de cada sección, ofrece al usuario opciones para repetir, corregir o avanzar."

El asistente creará una simulación clara y estructurada del examen DELE B2, ofreciendo retroalimentación constructiva y adaptándose al nivel del usuario. Será capaz de identificar áreas donde el usuario necesita mejorar y proporcionará sugerencias útiles para que avance eficazmente en su prepar-

ación. A continuación, lo configuramos y creamos el GPT con la versión plus y si no lo hemos hecho, le cargamos las especificaciones y el modelo del examen B2. Sin embargo, al considerar la integración de chatbots y asistentes basados en IA en la preparación de exámenes como el DELE, conviene destacar tanto sus ventajas como sus limitaciones. Entre los beneficios se encuentran la posibilidad de ofrecer práctica personalizada, retroalimentación inmediata y simulaciones de tareas escritas y orales interactivas. Sin embargo, estos asistentes no son capaces de generar audios adecuados para la práctica de la comprensión auditiva, lo que impide recrear de manera fiel la prueba oficial. Esta limitación, junto con otras como la calidad variable de las respuestas o la necesidad de supervisión docente, debería ser tenida en cuenta si bien es cierto que podemos crear el guion del audio y después con Gemini Studio o ElevenLabs crear el audio.

También podemos pedir a ChatGPT, Copilot o Gemini que nos cree un *prompt* de este tipo, si hace falta añadimos contexto o iteramos hasta obtener una respuesta similar.

A continuación podemos crear nuestro asistente en ChatGPT pro, de pago, o Gem, Mizou, Poe o Synvision en su versión gratuita (cuando hemos escrito este artículo). La ventaja de Mizou es que podremos acceder a las respuestas de nuestros alumnos, aunque es más lento y menos performante respecto por ejemplo a un GPT. Sin embargo, Mizou que está especialmente entrenado para el uso educativo, tiene un sistema de barreras de seguridad para que el alumno no se salga del tema asignado.

Como puesta en práctica hemos creado dos asistentes para guiar a los alumnos en la preparación del examen DELE de nivel B2, además del prompt hemos añadido un modelo del examen DELE B2 para que sirva como ejemplo al asistente a la hora de plantear tareas y actividades.

Imagen 1: Asistente creado con ChatGPT4o (https://chatgpt.com/g/g-U8nlyLSIo-asistente-dele-b2)

Imagen 2: Asistente per il DELE creado con Mizou (https://mizou.com/preview-bot?ID=31563)

3. Discusión

Los resultados confirman una disposición favorable del profesorado de lenguas de la Toscana hacia los chatbots: la utilidad percibida alcanza una media de 4 sobre 5, lo que refuerza la aceptación de estas herramientas en el aula (Vázquez-Cano et al., 2021). Sin embargo, el mismo colectivo reconoce su limitada capacidad para entrenarlos o adaptarlos a tareas didácticas concretas, de modo que la adopción práctica sigue frenada por una brecha competencial ya señalada en la bibliografía (Holstein et al., 2022; Fryer & Carpenter, 2020). Dicho desajuste —conocer el potencial, pero no saber configurarlo— condiciona la repercusión real de la IA en la enseñanza de ELE.

En este contexto aparecen limitaciones propias del español como lengua extranjera. Los chatbots ofrecen práctica conversacional sin juicio, retroalimentación inmediata y reducción de la ansiedad, pero adolecen de sensibilidad pragmática e intercultural, rasgo crucial en ELE, donde los matices de registro y la cortesía son parte del currículo (Tyen et al., 2022). Además, la graduación léxico-gramatical no siempre se ajusta al nivel del estudiante, lo que puede generar sobrecarga o, por el contrario, exposición insuficiente a las estructuras meta. Las interacciones extensas pierden coherencia discursiva con relativa frecuencia (Perdana et al., 2022) y el propio funcionamiento del modelo exige prompts bien calibrados: sin ellos, la conversación deriva hacia contenidos irrelevantes o respuestas erráticas.

De este panorama se deriva una transformación del rol docente. El profesor de ELE deja de ser el proveedor exclusivo de input y feedback, para actuar como diseñador de tareas conversacionales, evaluador crítico de la calidad lingüística del bot y garante del uso ético de la IA (Kohnke et al., 2023). Para ello requiere nuevas competencias: *prompt engineering*, alfabetización en datos y criterio pedagógico para vincular las producciones del chatbot con los descriptores del MCER.

En suma, la tecnología está madura y la actitud docente es positiva, pero la efectividad dependerá de programas de capacitación que transformen un conocimiento declarativo en competencia técnica aplicada; solo así podrá cerrarse la brecha identificada y aprovecharse todo el potencial de la IA en la enseñanza de ELE.

Conclusiones

El estudio revela un desequilibrio claro: mientras el profesorado de ELE percibe a los chatbots como útiles y se muestra dispuesto a emplearlos, carece aún de las competencias necesarias para configurarlos e integrarlos de forma efectiva en el aula.

Para reducir esta brecha se sugieren tres líneas de acción:

- Formación práctica en talleres breves de prompt engineering adaptados a funciones comunicativas y niveles MCER.
- Guías didácticas con plantillas de prompts y listas de verificación intercultural y pragmática.
- Comunidades de práctica docente para el intercambio de prompts eficaces y la documentación de evidencias de aprendizaje.

Las limitaciones técnicas —sensibilidad pragmática, graduación del input o coherencia discursiva— no desaconsejan el uso de chatbots, sino que definen la agenda de mejora futura. El potencial de estas herramientas para reforzar la interacción, el léxico y la práctica oral es alto, pero su eficacia dependerá tanto de la capacitación docente como de la evolución tecnológica hacia modelos más afinados.

Finalmente, en el diseño de asistentes educativos conviene asumir una arquitectura estable: un prompt raíz que delimite rol, objetivo, destinatario y tono; sub-prompts que concreten tareas o contextos; y un bucle iterativo de prueba y ajuste basado en la retroalimentación real de los estudiantes. Más allá de la potencia del modelo, es esta estructura la que convierte al chatbot en un recurso fiable y pedagógicamente sólido.

Bibliografía

Athanassopoulos, S., Manoli, P., Gouvi, M., Lavidas, K., & Komis, V. (2023). The use of ChatGPT as a learning tool to improve foreign language writing in a multilingual and multicultural classroom. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, *3*(2), 818–824. https://doi.org/10.25082/AMLER.2023.02.009

Chagas, L. (2023). Chat GPT in Foreign Language Learning: A Short Experiment With Tourism Students. *International Research in Higher Education*, *8*(2), 39. https://doi.org/10.5430/irhe.v8n2p39

Chen, H. H. J., Yang, C. T. Y., & Lai, K. K. W. (2020). Investigating college EFL learners' perceptions toward the use of Google Assistant for foreign language learning. *Interactive Learning Environments*. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1833043

Huang, J., & Shumin Li. (2023). OPPORTUNITIES AND CHALLENGES IN THE APPLICATION OF CHATGPT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING. *International Journal of Education and Social Science Research*, *06* (04), 75–89. https://doi.org/10.37500/IJESSR.2023.6406

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, *54*(2), 537–550. https://doi.org/10.1177/00336882231162868

Kovačević, D. (2023). Use of ChatGPT in ESP Teaching Process. *2023 22nd International Symposium INFOTEH-JAHORINA (INFOTEH)*, 1–5. https://doi.org/10.1109/INFOTEH57020.2023.10094133

Moqbel, M. S. S., & Al-Kadi, A. M. T. (2023). Foreign Language Learning Assessment in the Age of ChatGPT. *Journal of English Studies in Arabia Felix*, *2*(1), 71–84. https://doi.org/10.56540/jesaf.v2i1.62

Morales-Chan, M. A. (2023). Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza. Preprint disponible en: *Researchgate.Net*. https://www.researchgate.net/publication/368787323_Explorando_el_potencial_de_Chat_GPT_Una_clasificacion_de_Prompts_efectivos_para_la_ensenanza

Pérez-Núñez, A. (2023). Exploring the Potential of Generative AI (ChatGPT) for Foreign Language Instruction: Applications and Challenges. *Hispania*, *106*(3), 355–362. https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a906568

Sanz Manzanedo, M. (2025). La IA en la enseñanza de idiomas: chatbots y formación del profesorado. *European Public & Social Innovation Review*, *10*, 1–12. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-513

Silcheva, A. G., Lamzina, A. V., & Pavlova, T. L. (2023). Specifics of using text and graphical chatbots with artificial intelligence in English language teaching. *Perspectives of Science and Education*, *64*(4), 621–635. https://doi.org/10.32744/pse.2023.4.38

Topsakal, O., & Topsakal, E. (2022). Framework for A Foreign Language Teaching Software for Children Utilizing AR, Voicebots and ChatGPT (Large Language Models). *The Journal of Cognitive Systems*, *7*(2), 33–38. https://doi.org/10.52876/jcs.1227392

INCLUSIÓN, DESARROLLO SOSTENIBLE Y DESCOLONIZACIÓN

LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN EL AULA DE ESPAÑOL: EL PERFECCIONAMIENTO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CON CONTENIDOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Ana Angulo Rufs
Exeter University
a.angulo-rufs@exeter.ac.uk

Luzia Domínguez Seco
Cardiff University
DominguezL@cardiff.ac.uk

Beatriz Rubio Arribas
Cardiff University
RubioarribasB@cardiff.ac.uk

Carlos A. Sanz Mingo
Cardiff University
Mingocs@cardiff.ac.uk

Resumen
La educación para el desarrollo sostenible refleja un cambio de paradigma en nuestra sociedad, desde la visión dominante de la economía como centro primordial, a un enfoque donde los aspectos sociales y ambientales pasan a un primer plano. La idea central es conseguir un desarrollo que permita mantener las necesidades humanas del presente y asegurar las del futuro. El desarrollo sostenible refleja la actual preocupación de los jóvenes con temas como el cambio climático y la justicia social y ambiental. Este artículo pretende explorar cómo la incorporación del conocimiento relacionado con el medio ambiente, la justicia social y la economía circular en la clase y la promoción de la reflexión crítica y el pensamiento lateral puede ayudar al desarrollo lingüístico del alumno de Estudios Hispánicos de una universidad británica.

Introducción

En los últimos años, la sostenibilidad ha emergido como un tema transversal en diversos campos educativos, promoviendo tanto una toma de conciencia ambiental, como una reflexión crítica sobre las prácticas cotidianas de los estudiantes. En este contexto, la enseñanza del español como lengua extranjera ofrece una plataforma única para integrar enfoques pedagógicos que vinculen el aprendizaje del idioma con la responsabilidad social y ambiental.

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se podría definir como el proceso de crear un currículo educativo que incluya contenidos y prácticas didácticas que fomenten el Desarrollo Sostenible (DS). La clave curricular se basaría en el desarrollo de un enfoque con el diseño de actividades orientadas a la creación de una educación y aprendizaje trasformativo que empodere a los estudiantes para que tomen decisiones y actúen a nivel individual, comunitario y global, además de pensar en el mundo que quieren construir. Al mismo tiempo, la educación trasformativa solo puede conseguirse si los estudiantes se sienten valorados e integrados en la comunidad educativa como miembros plenos (UNESCO, 2021).

Este tipo de educación transformativa forma parte del cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible, cuyo propósito es mejorar el mundo a través de una educación de calidad. Se espera que esta educación transformativa contribuya al nuevo contrato social educativo planteado por la UNESCO. Este contrato para la educación debe unirnos en torno a esfuerzos colectivos y proporcionar el conocimiento y la innovación necesarios para dar forma a futuros sostenibles y pacíficos para todos, basados en la justicia social, económica y ambiental (UNESCO, 2021).

Desde todos los sectores educativos y a todos los niveles se está creando una mayor concienciación sobre la necesidad de integrar aspectos de educación sostenible en el currículo y sobre el impacto que esta educación puede tener en el desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes. En el programa de directrices sobre educación para el desarrollo sostenible de Advance HE se destaca el papel de la educación terciaria en la creación de un futuro sostenible. Advance HE es una organización dedicada a promover la educación superior a nivel global centrada en iniciativas que benefician a la comunidad universitaria (profesionales, estudiantes) y la sociedad en general. La organización tiene, entre sus objetivos estratégicos fundamentales, afrontar las desigualdades sistemáticas, de cara a cubrir unas necesidades educativas y sociales en constante cambio. El impacto

más significativo que tendrá la EDS será el apoyo a los conocimientos, habilidades y competencias que los estudiantes y el personal desarrollan para lograr un futuro más sostenible. Esto solo puede lograrse si las instituciones de educación terciaria adoptan la EDS como parte de un enfoque institucional integral hacia el desarrollo sostenible que demuestre liderazgo para desafiar las convenciones y ser el motor de cambio (Advance HE Education for Sustainable Development Guidance, 2021, p. 9).

Las instituciones de educación terciaria están comenzando a demostrar una mayor atención a la EDS al saber que los estudiantes que reciben en sus cursos están cada vez más interesados en desarrollar habilidades y competencias que los preparen para los desafíos económicos, sociales y medioambientales del futuro. Una encuesta de habilidades del Sindicato Nacional de Estudiantes del Reino Unido (NUS) de 2020 revela un creciente interés por parte del alumnado para integrar el desarrollo sostenible en el ámbito universitario. Más del 91 % de los participantes considera que su institución debería comprometerse con esta causa, frente al 88 % de 2014, mientras que el 83 % expresa el deseo de que la sostenibilidad se promueva en todos los cursos, que representa un aumento significativo respecto al 71 % de hace una década (Advance HE Education for Sustainable Development Guidance, 2021, p. 5). También se sabe que hay una diferencia de habilidades entre los graduados, que consideran que las universidades deben tener un papel primordial para equiparlos y enseñarles destrezas para enfrentarse a los retos del futuro. Según Cook (2020, p. 3), aparte de las habilidades técnicas o específicas de cada disciplina, los estudiantes también necesitan desarrollar habilidades blandas, como la comunicación, el pensamiento crítico y analítico, el pensamiento sistémico y el lateral, o el trabajo de equipo; estas se pueden impartir integrándolas dentro de un currículo sostenible. Cook defiende que todos los cursos deben dotar a los estudiantes de estas habilidades transversales necesarias para abordar los desafíos de la sostenibilidad. El aprendizaje interdisciplinario y la resolución de problemas son formas inestimables de sacar a los estudiantes de sus silos disciplinarios y comenzar a comprender la interconectividad de los sistemas (Cook, 2020, p.4). Este informe también reconoce que la provisión de EDS es bastante desigual entre universidades y disciplinas. Según el estudio, la inclusión de sostenibilidad en cursos de grado es menos común en asignaturas como las lenguas, la literatura y la historia, donde parece que se han hecho menos avances. Esta tendencia es algo que se quiere ir cambiando y desde el estudio de lenguas se van viendo ya muestras de la integración de EDS y su relevancia también en la empleabi-

lidad de nuestros estudiantes. Resulta interesante comprobar el contraste ideológico en los EE. UU., donde los grados de lengua parecen ser ideales para la enseñanza de EDS: "Because of the scope of disciplines usually found inside such foreign language (FL) departments, environmental, social, and cultural dimensions of sustainability can be addressed from various perspectives." (de la Fuente, 2021, pp. 2-3)

El estudio de lenguas provee a nuestros graduados de unas habilidades clave para afrontar los retos de un mundo cambiante. En su artículo en el periódico británico *The Guardian*, de septiembre de 2023, el escritor científico David Robson explica como "al hablar un segundo idioma, podemos volvernos más racionales más abiertos de mente y mejor equipados para afrontar la incertidumbre. Este fenómeno se conoce como "efecto lengua extranjera" y sus beneficios pueden ser una inspiración para cualquiera que quiera enriquecer su mente con palabras de otra lengua". Esto demuestra que los estudiantes de lenguas ya están equipados con competencias necesarias para enfrentar los retos globales del futuro. Nuestras disciplinas pueden hacer una gran aportación a la educación por el desarrollo sostenible.

A continuación, expondremos tres casos en los que hemos usado distintos elementos relacionados con la EDS para llevar a cabo actividades concretas en la clase de español. En estas actividades se trabaja el empoderamiento del estudiante universitario de cara a la acción futura, y el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que equipan al estudiante con procedimientos pedagógicos como la resolución de problemas. Este enfoque interdisciplinar ayuda al aprendiente a desarrollarse de una manera más holística como ciudadano global e integra el aprendizaje de la segunda lengua como parte del deseado desarrollo social y cognitivo. En línea con las recomendaciones de distintas organizaciones, hemos combinado marcos de trabajo, por ejemplo, los de la educación para el DS con los de educación inclusiva, como explicamos en estas secciones.

1. La moda rápida en la clase de conversación: aplicación del marco de EDS de Advance HE para una educación centrada en el estudiante

En el diseño de la siguiente actividad para estudiantes de primer curso de nivel B1 se ha utilizado el Marco de Educación para el Desarrollo Sostenible de Advance HE (Advance HE, s./f.). Advance HE publica una serie de documentos

para el trabajo educativo en el nivel universitario, orientados a guiar al profesorado en la aplicación de diferentes marcos de referencia para apoyar el proceso de aprendizaje (*Essential Frameworks for Enhancing Student Success*). Estos marcos abordan temas como la integración de elementos relativos a la empleabilidad, la internacionalización, o la transformación hacia un aprendizaje flexible. Todos los marcos están diseñados en línea con el Marco de Estándares Profesionales (Professional Standards Framework, Advance HE, 2023), con los que se ayuda al educador a diseñar sus actividades de una manera coherente con el desarrollo de sus capacidades profesionales.

Por supuesto, se puede trabajar con estos marcos de manera combinada. De hecho, Advance HE recomienda vincular el aprendizaje en desarrollo sostenible a otros marcos, como el de la empleabilidad o el de la educación inclusiva. En lo que sigue explicaremos cómo una actividad en la clase de español (nivel B1) pone en práctica algunos de estos elementos referentes a los educadores y los estudiantes en el caso del DS. También pondremos este enfoque en relación con el tema del aprendizaje basado en problemas (ABP) que, como parte de las metodologías activas de aprendizaje, encaja perfectamente dentro del DS, así como dentro de la educación centrada en el estudiante (véase, por ejemplo, O'Neill y McMahon, 2005).

Este tipo de metodologías pedagógicas ayudan a empoderar al individuo como parte de un enfoque formativo que aspira a que el estudiante se convierta en agente activo del futuro cambio social, con el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Como se ha explicado, esta misma perspectiva orientada a promover un aprendizaje activo y práctico se encuentra en la Educación para el DS dentro de los ODS de la UNESCO (UNESCO, 2017).

El aprendizaje basado en problemas también forma parte de las recomendaciones pedagógicas de Advance HE y se ha aplicado con éxito en la enseñanza de contenidos de DS, por ejemplo, en el trabajo de Collazo Expósito y Geli de Ciurana (2017). Así pues, con estos elementos tenemos un marco teórico coherente, lo que facilita las posibilidades de aplicación en el aula. Este tipo de metodología educativa permite que el estudiante aprenda estrategias sociales y pragmáticas. Tales estrategias son esenciales para el desarrollo del individuo como actor social con agencia propia en la segunda lengua.

El docente deberá apoyar este aprendizaje proporcionando contenidos y oportunidades de reflexión individual y colectiva sobre el DS y facilitar el pensamiento estratégico de cara a un futuro sostenible. También debe apoyar el aprendizaje ofreciendo los contenidos gramaticales y discursivos necesarios para ejercer esta

agencia de manera eficiente en español; ahora bien, en esta actividad no hay contenidos gramaticales específicos, ya que el objetivo lingüístico fundamental es pragmático y semántico, con argumentos convincentes, relevantes y bien estructurados, y con un uso correcto del vocabulario disponible. El DS en sí, así como los aspectos comunicativos de la competencia oral, permiten trabajar con temas que interesan a los jóvenes y son relevantes de cara a su futuro desarrollo personal y profesional.

La secuencia de tareas es como sigue: en casa (T1), los estudiantes contestan a preguntas sobre un vídeo que plantea los problemas de la moda rápida y un texto que examina las tecnologías que podrían ayudar a resolver los problemas planteados. En clase, la primera tarea (T2) consiste en que los estudiantes conversen sobre las preguntas que han preparado. En la siguiente actividad (T3), se da a los estudiantes varios argumentos relacionados con el uso de las tecnologías tratadas previamente. Deben comentarlos y desarrollar sus propios argumentos, en pares.

El marco de DS de Advance HE se aplica usando los siguientes elementos del marco: actividades basadas en problemas o proyectos, de cara a la acción futura y el trabajo interdisciplinar, desde el punto de vista del educador. Los materiales orales y escritos proporcionados para la preparación individual antes de la clase permitieron que el estudiante obtuviera elementos de contenido y lingüísticos que le ayudaron a prepararse para las actividades de comunicación oral. Esto también contribuye a una educación inclusiva, ya que permite que el estudiante se prepare de antemano con el tiempo y recursos que necesite. Además, el aprendiente tiene la oportunidad de negociar el significado antes de la lección, extrayendo información de los materiales y sacando sus propias conclusiones. Todo esto encaja en una educación centrada en el estudiante, que favorece su independencia.

Una vez que el estudiante ha obtenido esa información y desarrollado algunas ideas en la lengua meta, puede usar esos recursos con la tarea en clase, utilizando los enlaces discursivos que se le proporcionan en la segunda tarea (T2). El objetivo fundamental de estas actividades en clase era realmente que el estudiante aplicara lo que había aprendido previamente y desarrollara sus conocimientos temáticos y lingüísticos con el trabajo en grupo. El diálogo entre los estudiantes puede refinar sus ideas iniciales, desarrollando conciencia sobre la complejidad de la realidad y la utilidad de considerar diversas opiniones y desarrollar argumentos propios. Finalmente, los estudiantes desarrollaron su agencia como hablantes activos de la lengua meta, con menos presión que si no hubieran preparado nada.

La tarea 2 permitió al aprendiente aplicar los conocimientos, habilidades, valores y opiniones anteriores a la resolución de problemas prácticos. Con ello,

los estudiantes pueden actuar como agentes para el desarrollo de estrategias. Asimismo, pueden negociar los argumentos y las estrategias resultantes en colaboración con otros estudiantes, para alcanzar una conclusión colectiva. El educador puede también favorecer la renegociación colectiva de estas inferencias y estrategia durante las discusiones en grupos pequeños y la puesta en común, mientras proporciona información y correcciones lingüísticas que añaden riqueza al acervo comunicativo del estudiante.

En términos pedagógicos, esta actividad responde a una planificación didáctica orientada a integrar el DS con el fortalecimiento de la competencia oral activa en español. Permite aplicar una perspectiva interdisciplinar y empoderar al estudiante como agente autónomo capaz de utilizar el pensamiento crítico y lateral y negociar significados en grupo. Se refuerza también la formación del estudiante como ciudadano global, utilizando para ello temas relevantes para el estudiante, como los impactos ambientales y laborales de la moda rápida, mediante un enfoque activo e inclusivo. Esta práctica se inspira en el Marco de EDS de Advance HE y aplica un aprendizaje basado en problemas (ABP) y una pedagogía centrada en el estudiante.

2. Folleto sobre la gestión de residuos en Ciudad de México: un enfoque integral

La gestión de residuos es uno de los mayores retos urbanos, especialmente en ciudades grandes como Ciudad de México. En este contexto, el reciclaje emerge como una solución clave para reducir la acumulación de basura y sus impactos ambientales. Sin embargo, los beneficios del reciclaje van más allá del aspecto ambiental, extendiéndose a las dimensiones sociales y económicas, como se contempla en los ODS de la ONU. Esta actividad consiste en diseñar un folleto informativo sobre la gestión de residuos en Ciudad de México y ofrece una oportunidad para explorar estos aspectos de manera práctica, en un ejercicio que integra teoría y acción y promueve un aprendizaje que sigue los principios de los marcos internacionales de educación para el desarrollo sostenible. La actividad está diseñada para un nivel B1, ya que permite al alumnado trabajar con contenidos accesibles sobre reciclaje y expresarse en producciones escritas breves y guiadas, como un folleto. Dicha actividad se alinea con los ODS de la ONU, que buscan un desarrollo globalmente inclusivo y respetuoso con el medio ambiente. El reciclaje, al ser una estrategia fundamental para la gestión de residuos, conecta con varios de estos objetivos clave:

ODS 11: ciudades y comunidades sostenibles

La gestión adecuada de residuos y la promoción del reciclaje son esenciales para lograr comunidades urbanas más limpias, habitables y resilientes. El diseño de un folleto sobre reciclaje en Ciudad de México permite a los estudiantes reflexionar sobre cómo las prácticas cotidianas pueden contribuir a hacer más sostenibles las ciudades. En particular, el marco para la EDS, según el documento *Together 2030* (2019), destaca la necesidad de que los estudiantes actúen localmente para abordar problemas globales, como lo es el manejo de residuos.

ODS 12: producción y consumo responsables

Esta actividad permite a los estudiantes abordar las prácticas de consumo y producción en la vida diaria. Como establece el marco de EDS, la educación debe enfocarse en el empoderamiento de los estudiantes para que transformen sus hábitos hacia un consumo más responsable y sostenible (UNESCO, 2014). Este enfoque se alinea con los principios de EDS al fomentar la participación y la reflexión crítica sobre el reciclaje como una vía para reducir la huella ecológica de la ciudad.

ODS13: acción por el clima

El reciclaje mitiga el cambio climático al reducir la cantidad de residuos que se descomponen en vertederos, que generan metano, un potente gas de efecto invernadero. El Marco para la Educación Superior en el Reino Unido (Framework for Higher Education, HE) recalca que la educación debe formar estudiantes capaces de comprender los efectos de sus acciones sobre el medio ambiente y la sociedad, y en este caso, el reciclaje desempeña un papel fundamental en la acción climática (UNESCO, 2020).

ODS 8: trabajo decente y crecimiento económico

Además de los beneficios ambientales, el reciclaje y la economía circular ofrecen nuevas oportunidades laborales. En este contexto, la tarea permitió que los estudiantes exploraran no solo los beneficios ambientales, sino también cómo el reciclaje puede contribuir a la creación de empleo en sectores informales o marginados de la ciudad. Esto se enlaza con el marco de educación inclusiva, que sugiere que los programas educativos deben formar individuos capaces de participar activamente en la economía verde y socialmente responsable (UNESCO, 2016).

El desarrollo sostenible se articula en torno a tres pilares: ambiental, social y económico. La tarea propuesta no solo abordó el reciclaje desde una perspectiva ecológica, sino que también permitió al alumnado explorar sus dimensiones sociales y económicas en el contexto de Ciudad de México:

- **Pilar ambiental**: El reciclaje contribuye a reducir residuos y contaminación. Al elaborar el folleto, los estudiantes analizaron el impacto de los vertederos y cómo el reciclaje puede disminuir la huella ecológica, en línea con los objetivos de la Agenda 2030 sobre la gestión sostenible de recursos.
- **Pilar social**: Siguiendo el marco de educación inclusiva de la UNESCO (2016), se reflexionó sobre cómo los programas de reciclaje pueden beneficiar a comunidades marginadas, especialmente aquellas que dependen de esta actividad como fuente de ingresos.
- **Pilar económico**: El reciclaje y la economía circular generan empleo y dinamizan la economía local. En Ciudad de México, estas actividades representan una oportunidad para mejorar las condiciones económicas en zonas vulnerables. El Marco para la Educación Superior en el Reino Unido subraya la necesidad de formar estudiantes conscientes de estos aspectos económicos del desarrollo sostenible (UNESCO, 2020).

Un aspecto clave en la preparación y desarrollo de esta actividad fue el enfoque en la inclusividad. El manual *Welcoming Diversity in the Learning Environment: Teachers' Handbook for Inclusive Education* de la UNESCO (2016) subraya que la educación debe ser accesible a todos los estudiantes, independientemente de su origen, género, capacidad o situación socioeconómica. En la gestión de residuos, las estrategias de reciclaje deben ser inclusivas y permitir que todas las comunidades participen, incluyendo las que tienen menos recursos o menos acceso a infraestructura adecuada.

El folleto que los estudiantes crearon no solo debía ser informativo, sino también culturalmente relevante y socialmente inclusivo, al tener que considerar las diversas realidades sociales y económicas de las comunidades en Ciudad de México. Para ello, los estudiantes investigaron el estado actual de la gestión de residuos en la ciudad, analizando estadísticas, políticas públicas y ejemplos de iniciativas exitosas como el programa "Recicla por tu bien".[1] A continuación, diseñaron el folleto informativo centrándose en el reciclaje como solución clave para reducir la acumulación de basura y mitigar los impactos ambientales.

A partir de esta información, los alumnos elaboraron un folleto informativo sobre los beneficios del reciclaje, con ejemplos locales y propuestas prácticas,

[1] Para más información, se puede consultar la página oficial de la Secretaría del Medio Ambiente (SEDEMA): *https://www.sedema.cdmx.gob.mx/programas/programa/residuos-solidos*

como la separación de residuos en el hogar y la participación en iniciativas comunitarias. Asimismo, diseñaron un plan de acción que contemplaba estrategias de sensibilización —talleres y charlas educativas— y sugerencias para optimizar la infraestructura de reciclaje en el entorno escolar o vecinal. Posteriormente, presentaron sus propuestas en clase y participaron en un debate sobre su viabilidad e impacto en relación con los ODS. Finalmente, reflexionaron por escrito sobre la importancia de adoptar prácticas sostenibles en la gestión de residuos urbanos y propusieron mejoras concretas para la Ciudad de México, como:

- Implementar programas de incentivos económicos para los ciudadanos que participen activamente en el reciclaje, por ejemplo, a través de descuentos en servicios municipales.
- Aumentar la educación y sensibilización, no solo en las escuelas, sino también con campañas comunitarias y en medios de comunicación.
- Fortalecer la infraestructura de reciclaje en zonas rurales y suburbanas, donde el acceso a estaciones de reciclaje es limitado.

Desde el punto de vista pedagógico, la justificación didáctica de esta actividad se basa en su alto potencial para integrar contenidos temáticos relevantes para el estudiante, como el reciclaje, la justicia social y la economía circular, con el desarrollo de competencias lingüísticas y socioculturales en español. Además, permite trabajar con un enfoque de aprendizaje activo centrado en el estudiante, alineado con los principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). De forma transversal, fomenta competencias como la producción escrita, el pensamiento crítico, la conciencia intercultural y la capacidad de proponer soluciones a problemas reales en contextos hispanohablantes.

La actividad permitió a los aprendientes comprender la interconexión entre lo ambiental, social y económico en la gestión de residuos. Los estudiantes aprendieron sobre el reciclaje y la importancia de integrar acciones locales en los desafíos globales, como el cambio climático y la justicia social, y demostraron un compromiso renovado con hábitos más responsables y un interés en participar en iniciativas locales para promover la economía circular. El Marco para la Educación Superior en el Reino Unido subraya la necesidad de formar líderes en sostenibilidad (UNESCO, 2020). Esta actividad también se alinea con el *UK Quality Code for Higher Education* (2024), al integrar la EDS y fomentar habilidades para afrontar desafíos globales. Diseñar un folleto sobre reciclaje promueve el aprendizaje activo y la reflexión crítica, reforzando la inclusividad al considerar el impacto social en comunidades marginadas, en consonancia con los principios del código.

La educación debe enfocarse en el desarrollo de competencias para una ciudadanía activa, capaz de abordar los problemas globales desde una perspectiva local (UNESCO, 2014). La actividad de desarrollar un folleto sobre reciclaje es una estrategia educativa que no solo informa sobre los beneficios del reciclaje, sino que también involucra a los estudiantes en la solución práctica de problemas ambientales. Además de fomentar la comprensión teórica, promueve el pensamiento crítico y la creación de soluciones concretas para problemas reales.

3. Una tarea sumativa: escenario

El tercer ejemplo de caso se centra en una tarea sumativa que los estudiantes de una asignatura optativa del segundo curso hacen en el primer trimestre. La tarea nació con la necesidad de cambiar el sistema de evaluación debido al impacto del COVID: previamente, los alumnos tenían una pregunta teórica en un examen al final del año. Debido a la pandemia, el examen se cambió por una serie de ejercicios en línea, uno de ellos este escenario. Para tener una evaluación repartida equitativamente entre ambos semestres, en el curso 2021/2022 se decidió mover el escenario al primer trimestre.

Ese primer escenario de 2019/2020 fue breve, ya que había poco tiempo para cambiar las preguntas de las evaluaciones finales. Enlazándolo con el tema de la pandemia, se centró en encontrar dos soluciones para atraer turistas a España en el verano de 2020. Con el paso del tiempo, el ejercicio del escenario se ha ido modificando para que los alumnos desarrollen las destrezas de pensamiento crítico y resolución de problemas, que son clave para el futuro laboral de los estudiantes: "Since sustainability education requires the development of problem-solving and negotiation skills, reinforcing students' communicative competencies (sustainability-specific) in FLs is vital for what future professionals will need in their work." (de la Fuente, 2021, p.5) El marco de referencia de Advance HE de DS enfatiza los aspectos positivos de la empleabilidad de los alumnos con conocimientos del tema. "By fostering the relevant skills and attributes in students, we empower them to navigate diverse career paths." Asimismo, añade que, desde un punto de vista educativo, está claro que "problem -or project-based learning centred on authentic sustainability challenges, emerge as effective pedagogical methods regardless of the educational model". Por esta razón se realizan tareas que fomentan el aprendizaje activo en vez de la forma tradicional de demostrar un conocimiento aprendido de memoria.

El escenario que se evaluó en el curso académico 2023/2024 se centra en la empresa *Fontaneda,* sita en Aguilar de Campoo (Palencia). A continuación, se muestra el escenario propuesto:

> La empresa Fontaneda, situada en Aguilar de Campoo, se dedica a la fabricación de dulces y galletas. El jefe de la empresa les ha pedido a sus empleados que le envíen un memorando de entre 400 y 500 palabras en el que den dos ideas para mejorar el desarrollo sostenible de la empresa y que incluya una idea para frenar la despoblación de la zona y atraer a más gente joven.

Antes de comenzar la tarea, se plantearon dos preguntas al alumnado con Mentimeter para apoyar su preparación. La primera fue: "¿Qué cosas crees que has de investigar antes de hacer este ejercicio?", con el fin de comprobar si comprendían el objetivo de la tarea. Algunas respuestas revelaron la confusión de los estudiantes, como "la prensa local" o "Wikipedia". En clase, varios estudiantes ampliaron sus ideas. Uno mencionó "la reducción de la desigualdad", interpretando que la despoblación respondía más a causas económicas que al envejecimiento. Otro, al responder "el embalaje actual", explicó que pensaba en cómo aplicar la economía circular en una empresa. Este ejercicio facilitó el intercambio de ideas y ayudó a quienes no entendían bien la naturaleza de la tarea, lo que ayudó a tener una preparación más colaborativa y significativa.

Figura 1: Pregunta en clase con Mentimeter "¿Qué cosas crees que has de investigar antes de hacer este ejercicio?"

La segunda pregunta ("¿Dónde puedes encontrar información que te ayude a hacer este ejercicio"?) se planteó para que los alumnos comprendieran que las fuentes que necesitan para la resolución del ejercicio van más allá de los artículos de periódicos que utilizan normalmente. Aunque no es incorrecto este uso, pues puede ayudar a los alumnos a aplicar el pensamiento lateral y crítico, algunos estudiantes advirtieron que para encontrar información sobre ciertos problemas (p.ej., planes para frenar la despoblación) necesitarían otro tipo de fuentes ("el gobierno"). Un alumno comentó que pensaba que los gobiernos autonómico y nacional tendrían información sobre la despoblación y la España vaciada. Algunos alumnos confesaron que ellos nunca habrían pensado en esas fuentes. No obstante, si vemos las respuestas en la figura 2, aún se observa predilección por las fuentes periodísticas ("entrevistas con residentes", "las encuestas", "informes y encuestas"). Otro alumno propuso la idea de visitar la página web de *Fontaneda* para investigar sus planes de empresa. Esta fue una respuesta interesante, por lo que se propuso a los alumnos buscar esta información en clase. Otra respuesta interesante fue la del uso de chat GPT y en clase hablamos brevemente sobre su uso para este ejercicio[2].

Figura 2: Pregunta en clase con Mentimeter "¿Dónde puedes encontrar información que te ayude a hacer este ejercicio?"

[2] A modo de explicación, desde este curso académico 2024/2025 todas las tareas formativas que no se hagan en condición de examen vigilado deben llevar información sobre el uso de inteligencia artificial en la confección de la tarea.

Sin embargo, ninguno de los alumnos pensó en los objetivos de aprendizaje del desarrollo sostenible. El tema de este escenario específico tiene dos fines principales: comprender mejor la producción y el consumo sostenibles y buscar soluciones a la despoblación de la zona. El objetivo es aumentar los recursos y la eficiencia energética, por lo que el estudiante debe demostrar que aplica alguno de los objetivos de aprendizaje del ODS 12, como conocer y emplear estrategias y prácticas de consumo y producción sostenibles, que se representaría en la idea de economía circular propuesta por el alumno (objetivo cognitivo); comunicar la necesidad de prácticas sostenibles de producción y consumo y animar a los actores sociales (la empresa y sus trabajadores) a practicar el desarrollo sostenible (objetivo socioemocional); y demostrar capacidad de planificación, evaluación de patrones de producción sostenibles (objetivos de comportamiento). En este escenario, los alumnos podrían también hacer referencia a los objetivos de industria, innovación e infraestructura y su aplicación en la empresa *Fontaneda*[3].

En cuanto al tema de la despoblación, algunos estudiantes señalaron en sus respuestas el ODS 3 (salud y bienestar), el 10 (reducción de las desigualdades) o el 11 (ciudades y comunidades sostenibles), pero algunos alumnos, siguiendo el ejemplo visto en clase, investigaron sobre el tema de la España vaciada en las páginas web de la Junta de Castilla y León, donde algunas de sus consejerías tratan el problema de la despoblación rural, o del Ministerio de Transición Ecológica y Reto Demográfico, donde hay información y planes que los estudiantes utilizaron.

Los estudiantes encuentran esta actividad ardua y es por eso por lo que solo tiene un peso del 9% en la nota final de la asignatura. No obstante, también les ayuda a prepararse para investigar y escribir formalmente en español, así como a manejar fuentes diferentes a las que están habituados. En algunos casos, los textos que usan no están en español, pero esto les ayuda a comprender el problema y practicar la mediación.

Asimismo, hay que tener en cuenta que en el sistema británico universitario el alumno tiene muy pocas horas de contacto, lo que tiene un impacto en su aprendizaje. Finalmente, hay que considerar la motivación del alumno al hacer esta asignatura, puesto que algunos la eligen para practicar más español antes de irse de intercambio en el siguiente curso; otros la tienen que estudiar de forma obligatoria; y, finalmente hay quienes la eligen para evitar estudiar otras asig-

[3] La información se encuentra en inglés unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444/PDF/247444eng.pdf.multi y en español. Dada la dificultad del texto para el nivel de algunos alumnos, se les anima a leerlo en inglés si es necesario.

naturas. Sería interesante estudiar si hay una correlación entre estas premisas y la nota final de la asignatura. Entre los alumnos de esta asignatura, la mayoría lleva estudiando español algunos años, desde la secundaria, mientras que la minoría empezaron a estudiar español en el curso anterior. No obstante, las notas de este ejercicio no reflejan que haya disparidades debido al nivel de lengua. En 2023/2024 se matricularon en esta asignatura ocho estudiantes que habían comenzado a estudiar español en el curso académico anterior: tres de ellos sacaron una nota superior al 70 (un *first* el sistema educativo británico, la nota más alta) en este ejercicio; tres una nota entre 60 y 69; un estudiante entre 50 y 59; y solo otro estudiante obtuvo una nota de 42, similar a las notas que este estudiante obtuvo en otras asignaturas. Esto demuestra que la motivación del estudiante influye en el desarrollo de las tareas.

Conclusión

Con tareas como debates, presentaciones, folletos informativos y reflexiones escritas basadas en temas de relevancia para el propio alumno, se produce una práctica pedagógica inclusiva y centrada en el estudiante que favorece un aprendizaje autónomo y cooperativo orientado a actividades de transformación social. Además, con estas actividades el alumnado demostró una comprensión más profunda de los retos sociales, económicos y ambientales relacionados con el DS, desarrollando sus habilidades en la lengua meta a través de la resolución de problemas de manera crítica y creativa.

La actividad sobre la moda rápida en la clase de conversación favorece el desarrollo de competencias lingüísticas orales de manera interdisciplinar, tomando como modelo el marco de EDS de Advance HE. Una ventaja de este marco es que ya integra los elementos esenciales de una educación centrada en el estudiante, favoreciendo la iniciativa del aprendiente y la negociación de los contenidos en el aula de español. Como decíamos, se anima al estudiante a abordar la resolución de problemas en el contexto de una realidad socioeconómica que es importante para su presente y futuro, tanto desde un punto de vista individual como colectivo.

La actividad de crear un folleto sobre la gestión de residuos en Ciudad de México refleja los principios de los ODS, los pilares del desarrollo sostenible y los marcos internacionales de educación para el desarrollo sostenible. Además de abordar el aspecto ambiental del reciclaje, la actividad fomenta una educación in-

clusiva, socialmente relevante y económicamente transformadora, empoderando a los estudiantes para ser agentes de cambio en sus comunidades, así que permitió investigar un problema local y desarrollar habilidades clave para impulsar soluciones sostenibles en su entorno.

Finalmente, la tarea sumativa ayuda a los alumnos a pensar de forma crítica y a ser creativos en su producción. Estas metodologías educativas son muy útiles para el desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas en una segunda lengua que permiten que el estudiante aprenda estrategias sociales y pragmáticas. Tales estrategias son esenciales para el desarrollo del individuo personal y profesionalmente.

Con un enfoque multidimensional, y multidisciplinar que integra los aspectos ambientales, sociales y económicos, los estudiantes comprenden la importancia del DS. Estas actividades demuestran que incluso en la enseñanza de lenguas, el conocimiento del DS es fundamental para crear soluciones innovadoras y transformar la sociedad hacia un futuro más sostenible.

Bibliografía

Advance HE. (2023), *Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education 2023. [pdf].*

Advance HE. (s./f.). *Framework for Education for Sustainable Development [pdf]. Framework for Education for Sustainable Development Digital.pdf*

Advance HE & The Quality Assurance Agency for Higher Education (2021) Education for Sustainable Development Guidance. Available from: Education for Sustainable Development Guidance | Advance HE (advance-he.ac.uk)

Collazo Expósito, L. M. y Geli de Ciurana, A. M. (2017) Avanzar en la educación para la sostenibilidad. Combinación de metodologías para trabajar el pensamiento crítico y autónomo, la reflexión y la capacidad de transformación del sistema, *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 31-154. https://rieoei.org/RIE/article/view/295/546

Cook, I (2020) *Future Graduate Skills: A Scoping Study. Change Agents UK. Available from:* Future Graduate Skills: A Scoping Study (sustainabilityexchange.ac.uk)

De la Fuente, M.J. (2021). *Education for Sustainable Development in Foreign Language Learning. Content-Based Instruction in College-Level Curricula.* London: Routledge.

O'Neill, G. y McMahon, T. (2005) Student-Centred Learning: What does it mean for students and lecturers? en G. O'Neill, S. Moore, B. McMullin (Eds), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching.* Dublin: AISHE. https://www.aishe.org/readings/2005-1/

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2024). *UK Quality Code for Higher Education*. https://www.qaa.ac.uk

Secretaría del Medio Ambiente de la Ciudad de México (SEDEMA). (n.d.). *Residuos sólidos*. https://www.sedema.cdmx.gob.mx/programas/programa/residuos-solidos

The Guardian (2023) 'Thinking in a foreign language improves decision making', The Guardian, 17 septiembre https://www.theguardian.com/science/2023/sep/17/how-learning-thinking-in-a-foreign-language-improves-decision-making

Together 2030. (2019). *Marco de aplicación de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) después de 2019*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896

UNESCO. (2014). *Education for sustainable development: A roadmap*. https://unesdoc.unesco.org

UNESCO. (2016). *Welcoming diversity in the learning environment: Teachers' handbook for inclusive education*. https://unesdoc.unesco.org

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. UNESCO. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444/PDF/247444eng.pdf.multi*

UNESCO (2021) *Five questions on transformative education* https://www.unesco.org/en/articles/five-questions-transformative-education*UNESCO (2018). Issues and Trends in Education for Sustainable Development. UNESCO. https://doi.org/10.54675/YELO2332*

REPRESENTACIÓN DE FAMILIAS LGBTIQ+ EN LIBROS DE TEXTO DE ELE EN ALEMANIA: UN ANÁLISIS CRÍTICO

Antonio Barquero
Humboldt-Universität zu Berlin
antonio.barquero@hu-berlin.de

Resumen
La diversidad familiar y sexual cuestiona la concepción de la familia como una realidad única y "natural", al evidenciar, desde una perspectiva histórica y cultural, la existencia de múltiples formas de vivir el género, la sexualidad y el parentesco frente a las imposiciones heteronormativas. En este contexto, la enseñanza de lenguas extranjeras constituye un espacio clave para el desarrollo de la competencia intercultural; sin embargo, este potencial se ve limitado por la persistencia de marcos heteronormativos en los sistemas educativos. Como señalan Ruiz-Cecilia et al. (2020), "heteronormativity still permeates the whole curriculum", lo que contribuye a la invisibilización del alumnado LGBTIQ+, y en este sentido "students may feel invisible because they are not represented in the curriculum" (McBrien et al., 2022).

Esta falta de representación resulta especialmente visible en los materiales didácticos y, en particular, en los libros de texto de lenguas extranjeras, donde la diversidad sexual y familiar continúa ocupando un lugar marginal (Garrido Garrido, 2023; Engra Minaya, 2020; Ramírez, 2020; Rodríguez, 2017). En el caso de Alemania, la ausencia de directrices educativas específicas sobre diversidad sexual y la escasa presencia de familias homomarentales y homoparentales en los manuales escolares pueden contribuir a la reproducción de prejuicios y afectar negativamente al bienestar del alumnado LGBTIQ+. A partir de este marco, el presente artículo analiza críticamente la representación de las familias LGBTIQ+ en libros de texto escolares alemanes y plantea la necesidad de revisar los marcos curriculares, la formación docente y las estrategias pedagógicas para avanzar hacia una educación más inclusiva y respetuosa con la diversidad.

1. Introducción

La diversidad familiar y sexual constituye un campo de análisis fundamental para comprender cómo las sociedades construyen y regulan las nociones de normalidad, legitimidad y reconocimiento. Lejos de responder a un modelo único y universal, las formas de vivir el género, la sexualidad y el parentesco han sido históricamente múltiples y culturalmente diversas. En el ámbito latinoamericano, distintos estudios han mostrado que muchas de estas expresiones fueron posteriormente subordinadas o deslegitimadas por procesos de colonización, evangelización y regulación estatal, que favorecieron la imposición de marcos normativos binarios y heterosexuales (Trexler, 1995; Lugones, 2008). Desde esta perspectiva, la diversidad sexoafectiva y familiar no puede entenderse como una realidad marginal o reciente, sino como parte constitutiva de la experiencia social e histórica.

Estas dinámicas también resultan relevantes en el ámbito educativo, donde el currículo, los materiales y las prácticas pedagógicas participan activamente en la construcción de imaginarios sociales sobre la familia, la convivencia y la diferencia. Diversos trabajos han señalado que la escuela no solo transmite contenidos, sino también marcos de inteligibilidad que delimitan qué formas de vida resultan visibles, legítimas o pedagógicamente representables (Butler, 2004; Epstein & Johnson, 1998). En este sentido, el análisis de los discursos educativos permite examinar de qué manera determinadas configuraciones familiares y afectivas son incorporadas, omitidas o tratadas de forma marginal dentro de los procesos de enseñanza.

La enseñanza de lenguas extranjeras ocupa, en este contexto, un lugar especialmente significativo, ya que no solo contribuye al desarrollo de competencias lingüísticas, sino también a la formación intercultural del alumnado. En la medida en que pone en contacto con otras realidades sociales y culturales, este ámbito puede favorecer una comprensión más compleja y plural de las identidades y de las relaciones humanas. Sin embargo, para que ese potencial se materialice, resulta necesario examinar críticamente los materiales pedagógicos que median el aprendizaje, especialmente los libros de texto, por su papel central en la selección, organización y legitimación de contenidos escolares.

En el contexto alemán, este análisis adquiere particular relevancia debido al peso que los manuales escolares continúan teniendo en la práctica docente y en la construcción de referentes culturales en el aula. Por ello, el presente artículo se propone analizar la representación de las familias LGBTIQ+ en libros de texto escolares alemanes, con el fin de identificar qué formas de inclusión, omisión o

tratamiento discursivo se producen en torno a la diversidad familiar. A partir de ello, se busca reflexionar sobre las implicaciones de dicha representación para una educación intercultural e inclusiva, así como sobre la necesidad de seguir ampliando los marcos pedagógicos desde los que se aborda la pluralidad social en la escuela.

2. Familia, diversidad histórica y reconocimiento legal

La familia no constituye una realidad única ni universal, sino una construcción social e histórica atravesada por normas culturales, relaciones de poder y marcos jurídicos. En los espacios de habla hispana, distintos estudios han mostrado que las formas familiares, de género y de sexualidad han sido diversas a lo largo del tiempo, tanto en la Península Ibérica como en América, aunque muchas de ellas fueron posteriormente reguladas, invisibilizadas o criminalizadas por procesos religiosos, coloniales y estatales (Pichardo, 2009; Molina, 2010; Crespo Garay, 2021; Mellén, 2024; Mirandé, 2017; González Córdoba et al., 2019; Xiu, 2017; Lugones, 2008). En las últimas décadas, varios países hispanohablantes han avanzado en el reconocimiento jurídico de la diversidad familiar, aunque de forma desigual, y Alemania, contexto de este estudio, aprobó el matrimonio igualitario en 2017. Sin embargo, estos avances legales no permiten inferir automáticamente una representación equivalente de esta pluralidad en el ámbito educativo, lo que justifica examinar empíricamente cómo aparecen las familias LGBTIQ+ en los manuales escolares.

3. Competencia intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras

La competencia intercultural ocupa un lugar central en la enseñanza de lenguas extranjeras, en la medida en que vincula el aprendizaje lingüístico con la comprensión de realidades sociales y culturales diversas (Martínez Flor y Usó Juan, 2010; Vellenga, 2004; Corbett, 2003). Desde esta perspectiva, los materiales didácticos no solo transmiten contenidos lingüísticos, sino también modelos de interacción, referentes culturales y formas de representación social.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) insiste en la importancia de desarrollar la conciencia cultural, la mediación y la capacidad

de actuar en contextos plurales. En ese sentido, el tratamiento de distintas configuraciones familiares puede considerarse relevante dentro de una enseñanza orientada a la diversidad social y cultural. No obstante, la forma concreta en que estas realidades aparecen en los materiales no puede darse por supuesta y requiere análisis específico.

En el contexto alemán, algunos estudios han señalado que la incorporación de la diversidad sexual en las políticas y prácticas educativas depende en gran medida de marcos regionales y de decisiones institucionales concretas (Sorano, 2023). Este aspecto resulta pertinente para el presente trabajo, ya que permite situar el análisis de manuales en relación con un contexto educativo en el que la educación intercultural y la atención a la diversidad no siempre se traducen de manera homogénea en los recursos pedagógicos.

4. Heteronormatividad, educación e inclusión

La diversidad sexual, de género y familiar en los espacios hispanohablantes ha adoptado formas históricamente variadas, aunque muchas de ellas fueron posteriormente condenadas o invisibilizadas por marcos religiosos, coloniales y jurídicos (Mellén, 2024; Molina, 2010; Crespo Garay, 2021; Ben, 2015; Mirandé, 2017; González Córdoba et al., 2019; Xiu, 2017). Aunque en las últimas décadas se han producido avances legales importantes en varios países hispanohablantes y también en Alemania, el reconocimiento jurídico no implica necesariamente una representación equivalente en el ámbito educativo (Cánovas Morillo, 2022).

En este contexto, la enseñanza de lenguas extranjeras resulta especialmente relevante por su vínculo con la competencia intercultural y con la representación de realidades sociales diversas (Martínez Flor y Usó Juan, 2010; Vellenga, 2004; Corbett, 2003). Desde la perspectiva de la heteronormatividad, los materiales escolares pueden reflejar marcos que priorizan la heterosexualidad y la familia tradicional como referentes implícitos o predominantes, dejando otras configuraciones en una posición periférica o ausente (Guijarro Ojeda, 2006; Díaz Gutiérrez, 2014; Quetz, 1999). En el caso alemán, esta cuestión adquiere especial interés por la combinación entre avances legales y una estructura educativa descentralizada, lo que justifica el análisis de cómo se representa la pluralidad familiar en los manuales escolares.

5. El papel de los libros de texto en la inclusión de familias LGBTIQ+ en el sistema educativo alemán

Los libros de texto son herramientas fundamentales en la educación formal del sistema escolar alemán, actuando como mediadores entre el profesorado, el estudiantado y la cultura meta. Más allá de su función primaria como portadores de contenidos lingüísticos, estos materiales desempeñan un papel crucial en la configuración de las percepciones culturales y sociales de los estudiantes. Según Bohnensteffen (2011), Gießing (2004), König (2010), Martínez Flor y Usó Juan (2010), Peiying (2007), Sommerfeld (2011) entre otras y otros, el libro de texto no solo fija los contenidos lingüísticos, sino que también actúa como un vehículo para la transmisión de valores culturales, normas sociales y representaciones de identidad.

Al integrar narrativas, ejemplos y representaciones visuales, los libros de texto contribuyen a modelar cómo se entiende el mundo que nos rodea, influenciando actitudes hacia temas como la diversidad cultural, la equidad de género y las configuraciones familiares. Este poder formativo los convierte en un instrumento pedagógico clave para reforzar o cuestionar las estructuras sociales existentes. Sin embargo, este rol también conlleva una gran responsabilidad: cuando los materiales perpetúan una visión parcial o limitada de la realidad, como en el caso de la invisibilización de las identidades LGBTIQ+, refuerzan prejuicios y exclusiones que dificultan la construcción de una sociedad inclusiva.

En Alemania, los libros de texto deben ajustarse a los objetivos curriculares establecidos para cada nivel educativo, pero su aprobación y selección se desarrollan en un marco descentralizado en el que los Länder desempeñan un papel decisivo. Esta organización permite adaptaciones regionales, aunque también puede generar diferencias en los criterios aplicados a los materiales y en el tratamiento de determinados contenidos (Barquero, 2020). Además, la necesidad de las editoriales de reducir el número de ediciones para contextos diversos favorece cierta homogeneización de los manuales (Barquero, 2020, pp. 145–146). En este contexto, diversos estudios han señalado que los modelos familiares representados en los libros de texto suelen responder principalmente a patrones heterosexuales tradicionales, mientras que otras configuraciones familiares aparecen de forma escasa o quedan fuera del campo de representación (Bohnensteffen, 2011).

Esta selección de contenidos puede examinarse en relación con el denominado currículo oculto, ya que los materiales escolares no solo transmiten con-

ocimientos, sino también marcos de normalidad y reconocimiento social. La literatura especializada ha mostrado que las representaciones presentes en los libros de texto pueden influir en la percepción del alumnado sobre los roles y normas de género (Benitt & Kurtz, 2016) y contribuir a la configuración de percepciones culturales y sociales más amplias (Bittner, 2012). Desde esta perspectiva, la escasa presencia de diversidad sexual y familiar puede limitar la visibilidad de determinadas realidades en el ámbito escolar. A su vez, algunos estudios comparados sugieren que la incorporación más sistemática de estas realidades en los materiales educativos puede favorecer entornos escolares más inclusivos y una mayor aceptación de la diversidad (Comisión Europea, 2019).

6. Representación de la familia en los libros escolares: análisis de 62 manuales

El análisis de 62 manuales de español como lengua extranjera permite examinar de qué manera se representan las estructuras familiares en estos materiales y, en particular, qué lugar ocupan las referencias a la diversidad familiar y sexual. Lejos de presuponer un tratamiento homogéneo, este estudio parte de la consideración de que los manuales pueden presentar diferencias significativas tanto en la presencia como en la forma de abordar estas realidades. En algunos casos, dichas referencias pueden aparecer de manera explícita; en otros, de forma tangencial o no aparecer en absoluto.

Más que partir de conclusiones previas, el objetivo de este apartado es identificar tendencias en la representación de las familias LGBTIQ+ dentro del corpus analizado, atendiendo a su frecuencia, visibilidad y contexto de aparición. Desde esta perspectiva, el análisis busca determinar en qué medida estos materiales incorporan configuraciones familiares diversas y cómo se articula su tratamiento discursivo en el marco de la enseñanza de ELE.

6.1 Metodología

El análisis se llevó a cabo a partir de un corpus compuesto por 62 manuales de español como lengua extranjera[1] publicados en Alemania entre 2002 y 2024,

[1] A tope.com 1 Nueva Edición (2011). Cornelsen; A tope.com 1 berufliche Schulen (2021). Cornelsen; A tope.com 1 profesional (2023). Cornelsen; A tope.com 2 (2024). Cornelsen; A tope.com 2 Edición Baviera (2023). Cornelsen; ¿Qué pasa? 1 (2023). Diesterweg; ¿Qué pasa? 1 Nueva

abarcando tanto ediciones iniciales como reediciones actualizadas. La selección incluyó materiales destinados a distintos tipos de centros educativos —*Gymnasium, Gesamtschule, Berufliche Schulen, Sekundarstufe I y II*, entre otros— y contempló manuales diseñados para la enseñanza del español como segunda y tercera lengua extranjera (2.FS/3.FS). El rango de edad del alumnado destinatario oscila entre los 12 años y la etapa de bachillerato.

Para cada manual analizado se registraron de manera sistemática una serie de datos relevantes: título y año de publicación, referencias de página en las que aparece el contenido objeto de estudio, nivel educativo o tipo de escuela al que está dirigido, curso o función (2.FS, 3.FS, *Sekundarstufe*, *Oberstufe*), así como el grupo de edad al que se orienta.

La estrategia de análisis consistió en examinar de manera sistemática los contenidos textuales, los diálogos, las ilustraciones y las actividades propuestas en los manuales, con el fin de identificar las distintas formas de representación de la familia y de la diversidad sexual y afectiva. Para ello, se establecieron cuatro

---

edición (2016). Diesterweg; ¿Qué pasa? 2 Nueva edición (2018). Diesterweg; ¿Qué pasa? 3 Nueva edición (2019). Westermann; ¿Qué pasa? 4 Nueva edición (2019). Westermann; ¿Qué pasa? 5 Nueva edición (2020). Westermann; ¿Qué pasa? Oberstufe (2023). Westermann; Bachillerato (2013). Klett Verlag; Contigo 1 (2018). Buchner; Contigo 2 (2018). Buchner; Contigo 3 (2015). Buchner; Encuentros 1 (2011). Cornelsen; Encuentros 2 (2010). Cornelsen; Encuentros – hoy 1 (2018). Cornelsen; Encuentros – hoy 2 (2019). Cornelsen; Encuentros – hoy 3 (2020). Cornelsen; Enfoques al mundo hispánico (2016). C.C. Buchner Verlag; ¡Adelante!: Curso esencial (2018). Klett Verlag; ¡Adelante!: Curso profesional (2020). Klett Verlag; ¡Adelante!: Nivel avanzado (2012). Klett Verlag; ¡Adelante!: Nivel Elemental! (2010). Klett Verlag; ¡Adelante!: Nivel Intermedio! (2011). Klett Verlag; ¡Apúntate! 1 - Nueva edición (2016). Cornelsen; ¡Apúntate! 2 (2014). Cornelsen; ¡Apúntate! 2 Edición Baviera (2016). Cornelsen; ¡Apúntate! 3 Nueva edición (2018). Cornelsen; ¡Apúntate! 3 (2010). Cornelsen; ¡Apúntate! 4 (2011). Cornelsen; ¡Apúntate! 1 (2024). Cornelsen; ¡Apúntate ya! (2014). Cornelsen; ¡Arriba! 1 (2018). C.C. Buchner; ¡Arriba! 2 (2018). C.C. Buchner; ¡Arriba! 3 (2019). C.C. Buchner; ¡Arriba! 4 (2020). C.C. Buchner; ¡Vamos! ¡Adelante! 1 (2014). Klett Verlag; ¡Vamos! ¡Adelante! 2 (2015). Klett Verlag; ¡Vamos! ¡Adelante! 3 (2016). Klett Verlag; ¡Vamos! ¡Adelante! 4 (2017). Klett Verlag; ¡Vamos! ¡Adelante! Curso intensivo 1 (2022). Klett Verlag; ¡Vamos! ¡Adelante! Curso intensivo 2 (2017). Klett Verlag; ¡Vamos! ¡Adelante! Curso intensivo Paso a Nivel (2022). Klett Verlag; ¡Vamos! ¡Adelante! Paso a Nivel (2018). Klett Verlag; ¡Vamos! ¡Adelante!: Curso intensivo (2015). Klett Verlag; Puente al español 1 (2012). Diesterweg; Puente al español 1: Nueva edición (2020). Westermann; Puente al español 2: Nueva edición (2021). Westermann; Puente al español 3: Nueva edición (2022). Westermann; Puente Nuevo 1: Spanisches Unterrichtswerk (2002). Diesterweg; Punto de vista: Paso al Bachillerato (2023). Cornelsen; Rutas Intermedio (2014). Schöningh; Rutas para ti (2012). Schöningh; Rutas Superior (2014). Schöningh; Rutas uno Nueva Edición (2017). Schöningh; Rutas uno: Lehrwerk für Spanisch als spätbeginnende Fremdsprache (2010). Schöningh; ¡Vale! (2008). Buchner.

categorías de codificación: **FN** (presencia exclusiva del modelo de familia nuclear heterosexual), **Sí** (inclusión explícita de familias diversas o de referencias claras a identidades LGBTIQ+), **Nada** (ausencia de referencias a diversidad familiar o sexual) y **Ambigua** (casos en los que aparecen indicios potencialmente vinculables a la diversidad familiar o afectivo-sexual, pero sin formulación explícita, de modo que su interpretación depende del contexto verbal o visual en que se insertan).

Además de esta clasificación, se registró la aparición de parejas o matrimonios entre personas del mismo sexo, el tipo de contexto en que dichas referencias se producían —por ejemplo, si aparecían en textos informativos, diálogos, imágenes o actividades— y los posibles límites discursivos de su representación. También se tuvo en cuenta la localización cultural de los contenidos cuando esta resultaba relevante para el análisis, especialmente en aquellos casos en que el manual remitía a contextos hispanoamericanos, no como categoría autónoma de análisis, sino como elemento contextual para valorar si la diversidad familiar y afectivo-sexual se asociaba a determinados espacios culturales del mundo hispanohablante.

Posteriormente, los manuales se agruparon en función de su grado de visibilización de la diversidad, lo que permitió establecer una categorización comparativa y elaborar porcentajes globales sobre la frecuencia y el tipo de tratamiento del tema.

El objetivo principal de esta metodología fue identificar patrones en la representación de la familia y de las realidades LGBTIQ+ en los manuales de ELE empleados en el sistema educativo alemán, así como analizar su evolución en el tiempo, contrastando ediciones más antiguas con publicaciones recientes.

6.2 Resultados del análisis

En el 51 % de los manuales educativos analizados, el tema de la familia no es abordado en absoluto. En contraste, el 49 % de los manuales restantes incluye el concepto de familia, aunque predominantemente desde una perspectiva tradicional. En estos casos, se presenta mayoritariamente como un núcleo conformado por una pareja heterosexual y su descendencia, no representando otras configuraciones familiares que forman parte de la realidad contemporánea.

Del 49% de los manuales en los que se identifica alguna referencia a familias o parejas no heterosexuales, solo un 12% incluye menciones explícitas a parejas formadas por personas LGBTIQ+, entendiendo por aparición explícita aquel-

los casos en los que el texto o la imagen hacen referencia directa e inequívoca a una relación afectiva o conyugal entre personas del mismo sexo, sin que ello dependa de inferencias por parte del lector. Por su parte, las familias encabezadas por personas LGBTIQ+ aparecen únicamente en un 3% de los casos. Estos datos sugieren una visibilidad reducida de estas configuraciones familiares dentro del corpus analizado. Asimismo, un 5% de los manuales aborda el matrimonio igualitario, aunque generalmente lo hace en apartados vinculados a la "cultura y civilización". En estos casos, el tema suele presentarse en relación con avances legales o hitos históricos, más que como parte de la vida cotidiana o de la diversidad familiar contemporánea.

Este tratamiento limitado y fragmentado apunta a una presencia restringida de la diversidad sexual y de género en los materiales educativos del ámbito del ELE. Aunque el alcance de este hecho debe valorarse a partir del análisis concreto del corpus, cabe considerar que una representación escasa puede reducir la visibilidad de las identidades LGBTIQ+ en el aula y limitar las oportunidades de trabajar esta diversidad desde una perspectiva inclusiva.

El análisis permite identificar tres categorías principales en la representación de las configuraciones familiares LGBTIQ+, clasificadas en función de su enfoque y tratamiento pedagógico: la mención de parejas LGBTIQ+ o matrimonios entre personas del mismo sexo, relegación al apartado de "Cultura y civilización", y familias LGBTIQ+ como estructuras familiares legítimas.

CATEGORÍA	**PORCENTAJE**
Se tematiza la familia	49 %
No se toca el tema	51 %

Tabla 1: Presencia general de la temática familiar en los materiales analizados

CATEGORÍA	**PORCENTAJE**
Cultura y civilización LGBTIQ+	5 %
Familia LGBTIQ+	3 %
Existencia de parejas LGBTIQ+	12 %

Tabla 2: Tipos de representación LGBTIQ+ en los materiales analizados

- Representación de parejas o matrimonios entre personas del mismo sexo

Algunos manuales incluyen representaciones explícitas de parejas LGBTIQ+. En *¡Vamos! ¡Adelante! 1* (2024: 64), por ejemplo, aparece la mención a "tío Pablo" y "su novio, Álvaro" en una actividad orientada al aprendizaje de las relaciones familiares. Este caso constituye una referencia explícita a una pareja del mismo sexo dentro de un ejercicio didáctico sobre vínculos familiares.

Asimismo, *¡Vamos! ¡Adelante! Curso intensivo 1* (2022: 26) incluye una referencia a una familia homomarental mediante la expresión "Teresa, la novia de mi madre". De forma similar, *¡Apúntate! 1* (2024: 64) menciona a "Iván y Rafa" junto a su hijo, Adrián. En ambos casos, el corpus incorpora unidades familiares compuestas por progenitores del mismo sexo.

- Matrimonio igualitario en el contexto de "Cultura y civilización"

Otros manuales abordan el matrimonio igualitario desde una perspectiva histórico-social, enmarcándolo en el progreso cultural y legislativo. En *Punto de Vista: Nueva Edición* (2014: 40), se destaca la legalización del matrimonio igualitario en España en 2005 como un referente internacional en la promoción de derechos humanos. De manera complementaria, *Enfoques al mundo hispánico* (2016: 28) proporciona un análisis legislativo de la normativa, invitando a reflexionar sobre la evolución de los derechos civiles y las estructuras familiares diversas. Por último, *Punto de Vista: Paso al Bachillerato* (2023: 95) posiciona la legalización del matrimonio igualitario como un logro significativo, utilizando este contexto para fomentar el respeto hacia la diversidad mediante la valoración de los avances sociales.

- Representación de familias LGBTIQ+ como estructuras familiares legítimas

En algunos casos, las familias LGBTIQ+ se presentan como parte integral de las dinámicas familiares contemporáneas. *Enfoques al mundo hispánico* (2016: 26) describe una familia homoparental compuesta por dos hombres y su hija adoptiva, contribuyendo a la normalización de estas configuraciones en el discurso educativo. Por otro lado, *¿Qué pasa? Oberstufe* (2023: 58) incluye una discusión sobre diversos tipos de familias, con actividades diseñadas para fomentar la reflexión crítica y el respeto hacia todas las estructuras familiares. Finalmente, *¡Apúntate! 4* (2024: 72) introduce un mensaje de agradecimiento del Día de la Madre en el que se visibiliza a "mamá Ester y mamá Almudena", promoviendo valores de aceptación y amor mediante la representación de una familia homoparental.

La exclusión o presencia restringida de contenidos relacionados con la diversidad sexual en los materiales educativos suele justificarse mediante discursos que los presentan como cuestiones sensibles, cuya enseñanza debería depender de los valores familiares o reservarse a contextos específicos, como la educación sexual o intervenciones especializadas (Department for Education, 2017, 2018; Ullman, 2016; Council of Europe, 2020). Además, existe la percepción de que la incorporación de estos contenidos podría dificultar la normalización de la diversidad sexual en lugar de fomentarla. Otra línea argumentativa sostiene que estas temáticas son irrelevantes o ajenas al proceso de enseñanza de idiomas, subordinándolas a aspectos considerados más centrales del currículo (Rodríguez, 2017). Sin embargo, estas justificaciones contribuyen a perpetuar la exclusión sistemática de aspectos fundamentales para la formación integral del estudiantado, limitando así la posibilidad de desarrollar una educación verdaderamente inclusiva y representativa de la diversidad social.

6.3 Restricciones en la inclusión de la diversidad social y afectiva en los libros de texto alemanes

Los manuales analizados se distribuyen entre Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, e incluyen indicaciones explícitas sobre la edad mínima recomendada para su uso, que oscila entre los 12 y los 16 años. En el corpus examinado, la mayoría de los materiales que incorporan referencias a la diversidad sexual y de género están dirigidos a alumnado de 16 años o más. Este patrón apunta a una posible relación entre el nivel educativo y la presencia de dichos contenidos. No obstante, a partir de estos datos no puede afirmarse de manera concluyente que exista una voluntad explícita de exclusión, sino únicamente que la representación de estas temáticas aparece concentrada en los niveles superiores. En este sentido, los resultados permiten plantear la hipótesis de que los contenidos vinculados con la diversidad sexual y de género tienden a reservarse para edades más avanzadas, lo que podría tener implicaciones para el acceso temprano del alumnado a referentes inclusivos y para la normalización de estas realidades en el ámbito escolar.

Resulta pertinente investigar si los criterios de clasificación por edad aplicados a los contenidos LGBTIQ+ son equivalentes a los utilizados para temas como la violencia, la religión o la sexualidad en general, o si, por el contrario, responden a un tratamiento diferencial de estas realidades en el ámbito escolar. La exclusión o presencia tardía de estos contenidos en los materiales dirigidos a alumnado más joven puede reducir las oportunidades de trabajar, desde etapas formativas tempranas, la

diversidad, la inclusión y el respeto. La literatura especializada sugiere que la falta de representación curricular puede favorecer contextos de invisibilidad y exclusión, ya que el alumnado puede sentirse "invisible" cuando no se ve reflejado en el currículo, y que los entornos educativos con currículos inclusivos tienden a ser más seguros y acogedores para el alumnado LGBTIQ+ (McBrien et al., 2022; American Psychological Association, s. f.). En esta línea, diversos organismos internacionales subrayan que una educación inclusiva en materia de orientación sexual e identidad de género contribuye a crear entornos de aprendizaje más seguros, informados y respetuosos, mientras que su ausencia puede dejar espacio al mantenimiento del estigma, la desinformación y la exclusión (UNESCO, 2023; IGLYO, 2024).

Aunque la clasificación por edades puede cumplir una función pedagógica legítima, en el corpus analizado la presencia de contenidos relacionados con la diversidad sexual y de género se concentra principalmente en materiales destinados a alumnado de mayor edad. Este patrón permite señalar una **asociación** entre nivel educativo y presencia de estos contenidos, pero no autoriza por sí solo a inferir una intención deliberada de exclusión. En Alemania, además, la selección de libros de texto se inserta en una estructura educativa descentralizada: según el Secretariado de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los Länder de la República Federal de Alemania y la red europea de información sobre educación Eurydice**,** los centros docentes eligen los manuales a partir de listas publicadas y, en algunos Länder, estos materiales requieren aprobación del ministerio competente, lo que puede dar lugar a diferencias territoriales en los criterios de selección.

Desde esta perspectiva, resulta metodológicamente más prudente plantear que la concentración de referencias LGBTIQ+ en los niveles superiores podría estar relacionada con criterios de adecuación por edad, con decisiones editoriales o con marcos curriculares diversos, cuestión que requeriría investigación específica adicional. La literatura sobre inclusión educativa sugiere, en cualquier caso, que la falta de representación curricular puede generar sentimientos de invisibilidad en el alumnado LGBTIQ+, mientras que los currículos inclusivos se asocian con una mayor seguridad y pertenencia escolar.

En cuanto a la heteronormatividad de los manuales, conviene formularla en términos observables: el análisis permite examinar si predominan representaciones de parejas heterosexuales y familias nucleares tradicionales y si otras configuraciones familiares aparecen de forma limitada, periférica o ausente. Este tipo de patrón ha sido identificado en investigaciones sobre materiales de lenguas extranjeras, que describen la heterosexualidad como marco por defecto y una representación escasa o borrada de identidades no heterosexuales

La falta de formación específica entre el profesorado contribuye a la superficialidad o la omisión de estas temáticas, incluso cuando los materiales educativos permiten abordarlas. Por su parte, las editoriales, buscando asegurar la aprobación oficial y la comercialización de los libros a nivel nacional, tienden a evitar temas controvertidos, limitando así la posibilidad de tratar la diversidad de manera integral.

En conjunto, estos factores perpetúan una educación heteronormativa que restringe la representación de las personas LGBTIQ+ y limita el desarrollo de una verdadera comprensión intercultural en los entornos escolares. Este panorama subraya la necesidad de revisar los procesos de evaluación, las prácticas editoriales y las políticas de formación docente para garantizar una educación que refleje y valore la diversidad social en todas sus dimensiones.

6.4 Conclusiones del análisis

- Escasez de representación de familias LGBTIQ**+:** La representación de familias LGBTIQ+ en los materiales educativos es significativamente limitada, a pesar del reconocimiento legal de estas configuraciones familiares en numerosos países desde hace casi dos décadas. Esta invisibilidad refleja un "borrado simbólico" de sus experiencias, lo que afecta negativamente tanto la percepción social como la aceptación de la diversidad familiar. La exclusión de estas familias en los discursos educativos contribuye a la percepción de que no forman parte de la realidad social, lo que dificulta su normalización y perpetúa prejuicios y estereotipos negativos. Este vacío en la representación afecta no solo a estudiantes, sino también a la sociedad en su conjunto, subrayando la necesidad urgente de una mayor inclusión en los materiales pedagógicos.

PERÍODO	PAREJAS LGBT	FAMILIA LGBT	CULTURA Y CIVILIZACIÓN
2006–2013	–	–	–
2014	–	–	1
2015	–	1	1
2016–2021	–	–	–
2022	1	1	2
2023	–	–	–
2024	2	1	–

Tabla 3: Aparición de representaciones LGBTIQ+ en manuales (2006–2024)

- Encuadre marginal de las relaciones: Cuando las relaciones LGBTIQ+ aparecen en los materiales educativos, a menudo se presentan como alternativas o excepciones dentro del concepto de familia, en lugar de ser integradas como parte plena de las dinámicas familiares. Este enfoque refuerza la heteronormatividad al relegar estas relaciones a la categoría de "variantes", lo que perpetúa un tratamiento desigual y una percepción cultural marginalizada. La falta de integración plena no solo contribuye a la invisibilización de estas familias, sino que también limita su normalización en el contexto educativo.
- Contexto temático restrictivo: La representación de familias LGBTIQ+ se concentra en temas específicos, como "Cultura y civilización", donde suelen vincularse con avances modernos, especialmente en países como España. Este enfoque tiende a tratarlas como elementos innovadores o exóticos, en lugar de considerarlas como parte integral y cotidiana de la sociedad. Al restringir estas representaciones a un marco temático progresista, se minimiza su relevancia en otros contextos educativos, perpetuando estereotipos y dificultando su inclusión auténtica en los discursos pedagógicos.
- Ausencia de referencias a Hispanoamérica: La falta de alusión a las familias LGBTIQ+ en el contexto de Hispanoamérica refleja una desconexión significativa con la realidad cultural y social de esta región. Este vacío en los materiales educativos limita una comprensión global y contextualizada del tema, privando al alumnado de una visión inclusiva de la diversidad familiar en diferentes contextos culturales. La omisión de estas experiencias refuerza una visión parcial y eurocéntrica, lo que reduce la capacidad para apreciar la riqueza cultural y social de las realidades familiares en América Latina.
- Restricciones por edad y posibles actos de censura: La representación de familias LGBTIQ+ en los materiales educativos está predominantemente limitada a contenidos dirigidos a personas de 16 años o más. Esta restricción excluye a estudiantes más jóvenes de acceder a modelos positivos de diversidad familiar durante etapas cruciales de su desarrollo. La exposición temprana a estas configuraciones familiares podría fomentar valores como el respeto y la inclusión, normalizando las estructuras familiares diversas. Sin embargo, relegar estas representaciones a etapas avanzadas perpetúa prejuicios y estereotipos, destacando la necesidad de integrar contenidos inclusivos desde los primeros niveles educativos para promover una educación más equitativa y comprensiva.

7. Propuestas para la inclusión de la diversidad familiar en los materiales de ELE

El análisis de los materiales educativos en el ámbito de ELE pone de relieve la urgente necesidad de avanzar hacia una representación inclusiva de la diversidad familiar y sexual. Reflejar con mayor precisión la realidad social en estos recursos pedagógicos no solo responde a una cuestión de equidad, sino que también contribuye a desarrollar la competencia intercultural, elemento esencial en la enseñanza de idiomas. La transformación de los libros de texto y otros materiales educativos puede lograrse mediante la implementación de estrategias fundamentadas en investigaciones previas y propuestas concretas, como se detalla a continuación:

- Aumento de la representación de familias LGBTIQ+: Es prioritario incluir ejemplos positivos que legitimen las familias LGBTIQ+ como estructuras familiares válidas y nucleares en la sociedad. La representación de estas familias debe ser transversal y estar presente en materiales dirigidos a todas las edades. Este enfoque no solo promueve la inclusión y contrarresta la hegemonía heteronormativa, sino que también facilita la normalización de estas configuraciones familiares desde las primeras etapas de aprendizaje.
- Contextualización significativa de las representaciones: La inclusión de la diversidad familiar debe integrarse de manera natural y significativa en los contenidos educativos, evitando su presentación como elementos exóticos o aislados. En el ámbito de ELE, es crucial enmarcar estas temáticas en contextos relevantes, como la educación en valores, la igualdad y la resolución de conflictos, asegurando que sean parte de las narrativas cotidianas en las lecciones de lengua y cultura.
- Incorporación de perspectivas globales, con énfasis en la realidad hispanoamericana: Incluir representaciones de la diversidad familiar y sexual en contextos hispanoamericanos enriquece los contenidos culturales de ELE, fomenta la comprensión intercultural y promueve una visión global y conectada del idioma y las sociedades donde se utiliza. Esto refuerza la relevancia sociocultural de los materiales educativos.
- Actualización de los contenidos educativos: Los materiales didácticos de ELE deben representar con precisión la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género, incluyendo familias homomarentales, homoparentales y personas transgénero. Esta actualización enfrenta desafíos

relacionados con criterios editoriales y normativos en algunos países, pero puede abordarse mediante la colaboración entre autoridades educativas, especialistas en diversidad y pedagogos interculturales, asegurando contenidos apropiados y culturalmente sensibles.

- Capacitación docente en diversidad y sensibilidad intercultural: La formación continua del profesorado en temas de diversidad sexual y de género es fundamental para garantizar un enfoque inclusivo en el aula. El personal docente debe contar con herramientas teóricas y prácticas que le permitan abordar estas temáticas de manera efectiva y respetuosa, promoviendo un entorno de aprendizaje libre de discriminación y sesgos.
- Desarrollo de políticas educativas inclusivas: El respaldo institucional es indispensable para integrar la diversidad sexual y familiar en los programas educativos de ELE. Las políticas educativas deben establecer directrices explícitas que promuevan la inclusión como un valor pedagógico y supervisar su implementación mediante sistemas de evaluación que midan el impacto en el aprendizaje y la convivencia escolar.
- Fomento de la reflexión crítica en el aula: Espacios seguros para el diálogo y la reflexión son esenciales para que el alumnado explore sus prejuicios y desarrolle una comprensión más profunda de la diversidad. Actividades como debates y análisis de casos pueden fomentar sensibilidad hacia las diferencias culturales y sociales.
- Producción de materiales didácticos inclusivos: Es necesario que las editoriales de ELE, en colaboración con personas expertas en diversidad y ministerios de educación, desarrollen recursos que incluyan una amplia gama de configuraciones familiares y realidades sociales. La representación equilibrada y positiva de personajes LGBTIQ+ en los materiales educativos contribuye a romper estigmas y a normalizar la diversidad en el aula.
- Utilización de recursos digitales complementarios: Las herramientas digitales ofrecen una oportunidad para enriquecer el aprendizaje con contenidos dinámicos y actualizados, como videos, artículos y actividades interactivas, que reflejen la diversidad familiar y sexual de manera inclusiva.
- Fortalecimiento de redes de apoyo y programas de mentoría: Establecer redes de apoyo y programas de tutoría en instituciones educativas ofrece al estudiantado LGBTIQ+ espacios seguros para compartir experiencias y fomentar empatía y solidaridad en el entorno educativo.

- Impacto educativo de la inclusión LGBTIQ+: Incluir la diversidad familiar y sexual en los materiales de ELE refuerza la autoestima del alumnado y fomenta la empatía entre sus pares, contribuyendo al desarrollo de una sociedad más equitativa y pluralista.

Adoptar estas estrategias no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, sino que también fomenta un compromiso ético y pedagógico hacia una educación inclusiva y transformadora.

8. Conclusión

La inclusión de la diversidad LGBTIQ+ en los materiales educativos es esencial para reflejar la pluralidad social y construir una educación equitativa y representativa. Sin embargo, a pesar de los avances sociales, la representación de familias y relaciones LGBTIQ+ en los libros de texto sigue siendo limitada y marginal. Estas temáticas suelen abordarse como excepciones o en contextos históricos, en lugar de integrarse como parte de la realidad contemporánea, perpetuando la invisibilización y reforzando la heteronormatividad.

La enseñanza de lenguas, como parte de una educación intercultural, ofrece un marco ideal para normalizar esta diversidad. No obstante, la falta de lineamientos claros y la exclusión de identidades LGBTIQ+ limitan el desarrollo de una verdadera competencia intercultural. Esto afecta tanto al estudiantado LGBTIQ+, al exponerlo a discriminación, como al resto del alumnado, al privarlo de una visión inclusiva de la sociedad.

Superar estas barreras requiere estrategias integrales. Es fundamental capacitar al personal docente, crear materiales didácticos inclusivos y diseñar políticas que promuevan la diversidad. Incorporar perspectivas globales y locales, especialmente de Hispanoamérica, enriquecería el aprendizaje y fomentaría valores como la empatía y el respeto. Además, el uso de tecnologías educativas, como recursos digitales y realidad virtual, podría ofrecer representaciones inclusivas y experiencias inmersivas en entornos seguros.

Un enfoque educativo centrado en la diversidad y la equidad garantiza que cada estudiante encuentre validación y pertenencia. Al preparar una ciudadanía consciente y responsable, el sistema educativo alemán podría liderar una transformación hacia una sociedad más justa y cohesionada, adaptando sus materiales y metodologías a las necesidades de las generaciones futuras.

Bibliografía

American Psychological Association. (s. f.). *LGBTQ+ inclusive curricula*.

Barquero, A. (2020). *Lengua, cultura, interculturalidad: El tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán*. Potsdam: Universität von Potsdam.

Ben, P. (2015). *Latin America: Colonial*. Recuperado de https://www.academia.edu/67293371/Latin_America_Colonial

Benitt, N., & Kurtz, J. (2016). Gender representation in selected EFL textbooks – A diachronic perspective. En D. Elsner & V. Lohe (Eds.), *Gender and language learning. Research and practice* (pp. 169–188). Tübingen: Narr Studienbücher.

Bittner, M. (2012). *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans und Inter in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse von Melanie Bittner im Auftrag der Max Traeger Stiftung. Wissen*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Recuperado el 7 de julio de 2024, de https://www.yumpu.com/de/document/read/6327977/geschlechterkonstruktionen-und-die-darstellung-von-lesben-gew

Bohnensteffen, M. (2011). Englischlehrwerke und ihre unterrichtliche Verwendung: Ergebnisse einer nicht repräsentativen Umfrage. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 40*(2), 120–133.

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.

Cánovas Morillo, C. (2022). Así han evolucionado las leyes LGTBI en España: desde que el colectivo era considerado "peligroso" hasta la protección de sus derechos. Recuperado de https://www.newtral.es/leyes-lgtbi-espana-derechos/20220620/

Comisión Europea. (2019). *Final report 2015-2019 on the list of actions to advance LGBTI equality*. Publications Office of the European Union.

Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Berlín: De Gruyter Mouton.

Council of Europe, Commissioner for Human Rights. (2020, July 21). *Comprehensive sexuality education protects children and helps build a safer, inclusive society*.

Crespo Garay, C. (2021, 28 de junio). *Orgullo LGBTIQ+: cinco décadas de reivindicación*. *National Geographic Historia*. Recuperado de https://www.nationalgeographic.es/historia/2021/06/orgullo-LGBTIQ+iq-cinco-decadas-de-reivindicacion

Department for Education. (2017). *Changes to the teaching of Sex and Relationship Education and PSHE: A call for evidence*.

Department for Education. (2018). *Draft guidance: Relationships Education, Relationships and Sex Education (RSE) and Health Education*.

Díaz Gutiérrez, E. (2014). *Las instrucciones en los manuales de ELE: análisis contrastivo entre manuales creados en Alemania y en España* [Tesina de máster no publicada]. Universidad de Salamanca.

Engra Minaya, S. (2020). El tratamiento de la comunidad LGTB+ en el aula de Español como Lengua Extranjera. *E-eleando: ELE en Red*, (16).

Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Open University Press.

García Garrido, P. (2023). *El tratamiento de la diversidad sexual y de género en los manuales de ELE: análisis del contenido y percepción del alumnado*. Trabajo en la Universidad de Valladolid.

Gießing, J. (2004). Zankapfel „Lehrbuch": Für und wider ein etabliertes Unterrichtsmittel. *Praxis Fremdsprachenunterricht, 2*, 82–84.

González Córdoba, E., Núñez Flores, R., Ramírez García, J. C., & Romero, J. C. (2019). *Los Muxes, el tercer género*. *Ciencia UNAM*. Recuperado de https://ciencia.unam.mx/leer/925/los-muxes-el-tercer-genero

Guijarro Ojeda, J. R. (2006). Enseñanzas de la teoría queer para la didáctica de la lengua y la literatura extranjeras. *Porta Linguarum, 6*, 53–66.

IGLYO. (2024). *LGBTQI inclusive education map, index and report*.

König, M. (2010). Lehrwerkarbeit. En W. Hallet & F. G. Königs (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (pp. 177–182). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Lomas, C., & Vera Hidalgo, M. (2004). Los libros de texto. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 36*(1). Recuperado el 7 de julio de 2024, de https://textos.grao.com/revistas/textos/036-los-libros-de-texto/los-libros-de-texto

Lugones, M. (2008). Coloniality and gender. *Tabula Rasa*, (9), 73–102.

Martínez Flor, A., & Usó Juan, E. (2010). The teaching of speech acts in second and foreign language instructional contexts. En A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures* (pp. 423–442). Berlín: De Gruyter Mouton.

McBrien, J., Rutigliano, A., & Sticca, A. (2022). *The inclusion of LGBTQI+ students across education systems: An overview* (OECD Education Working Papers No. 273). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/91775206-en

Mellén, I. (2024). *El sexo en tiempos del románico*. Madrid: Editorial Crítica.

Mirandé, A. (2017). Introduction. En *Behind the mask: Gender hybridity in a Zapotec community* (pp. 3–5). Tucson, AZ: The University of Arizona Press.

Molina, F. (2010). La herejización de la sodomía en la sociedad moderna: Consideraciones teológicas y praxis inquisitorial. *Hispania Sacra, 62*, 539–562.

Peiying, J. (2007). Exploring pragmatic knowledge in college English textbooks. *CELEA Journal, 30*(5), 109–119.

Pichardo, J. I. (2009). *Entender la diversidad familiar*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Quetz, J. (1999). Welche linguistischen, didaktischen, administrativen und ökonomischen Normen muss ein Lehrwerk erfüllen, bevor es selbst Normen setzen kann? En K. Vogel & W. Börner (Eds.), *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht* (pp. 3–32). AKS.

Ramírez, M. G. (2020). ¿Hablamos queer? La representación de la diversidad sexual en los manuales de ELE más vendidos en el cantón de Berna, Suiza. En P. Taboada de Zúñiga Romero y M. del R. Barros Lorenzo (coords.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp. 903–916). Universidade de Santiago de Compostela.

Rodríguez, M.ª (2017). Armarios de papel: el heterosexismo en los manuales de Español como Lengua Extranjera. *Ex aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, 99–115. Lisboa: APEM.

Rodríguez, M. S. (2017). La representación de la sexualidad en los manuales de ELE. En E. Balmaseda Maestu, F. García Andreva y M. Martínez-López (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 641–649). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) y Fundación San Millán de la Cogolla.

Ruiz-Cecilia, R., Blanco Canales, A., & Romero Uclés, J. (2020). Analysis of heteronormativity and gender roles in EFL textbooks. *Sustainability, 13*(1), 220.

Secretariado de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los Länder de la República Federal de Alemania (2025). *The education system in the Federal Republic of Germany 2023/2024: A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/EN/dossier_en_ebook.pdf

Sommerfeld, K. (2011). *Fachmethodik: Spanisch-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlín: Cornelsen.

Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (KMK). (2026). *The education system in the Federal Republic of Germany 2023/2024: A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*.

Trexler, R. C. (1995). *Sex and conquest: Gendered violence, political order, and the European conquest of the Americas*. Cornell University Press.

Ullman, J. (2016). Parental perceptions of LGBTQ-inclusivity in K-12 education. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 27*(1), 21–35.

UNESCO. (2023). *Safe, seen and included: Report on school-based sexuality education*.

Vellenga, H. (2004). Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How likely? *Teaching English as a Second or Foreign Language, 8*(2), 1–18. Recuperado el 7 de julio de 2024, de https://tesl-ej.org/ej30/a3.html

Weier, U. (2005). *Lehrbuch und Realität. Realitätskonstruktionen in Englisch-Lehrbüchern für die Erwachsenenbildung*. Heidelberg: Winter.

Xiu. (2017). *La homosexualidad en la América prehispánica y cómo se transformó en tabú*. *Matador Network*. Recuperado el 20 de junio de 2020, de https://matadornetwork.com/es/homosexualidad-america-prehispanica/

REIMAGINANDO LA ENSEÑANZA DE ELE: HACIA UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA Y SOCIALMENTE JUSTA

Carolina Blázquez Gándara
College of the Holy Cross
cblazque@holycross.edu

Resumen
La inclusión de temas de justicia social en la enseñanza de ELE es fundamental para fomentar una competencia intercultural crítica y reflexiva. En un mundo globalizado, aprender una lengua no debe limitarse a su dimensión lingüística, sino que debe incorporar las realidades culturales, sociales y políticas de las comunidades hispanohablantes.

Introducir contenidos de justicia social en el aula sensibiliza a les estudiantes sobre desigualdades estructurales, derechos humanos y las luchas históricas y actuales de las comunidades que los experimentan. Además, promueve la inclusividad y la representatividad, dando visibilidad a grupos marginados y a narrativas diversas, como las de las comunidades indígenas, las personas afrodescendientes y las perspectivas feministas y LGTBQ+. Este enfoque no solo enriquece el aprendizaje, sino que también impulsa una visión crítica y plural del mundo hispanohablante.

El presente artículo reflexiona sobre la relevancia de integrar la justicia social en la enseñanza de ELE y presenta dos unidades didácticas como ejemplos prácticos. Estas unidades abordan temas como el activismo social y la diversidad cultural, proponiendo actividades que no solo desarrollan habilidades lingüísticas, sino que también cultivan la competencia intercultural, la empatía, el pensamiento crítico y el compromiso social de les estudiantes.

Introducción

Si como yo, eres integrante de la generación *millenial* –o anterior—, es posible que nacieras en un lugar donde probablemente aprendiste una segunda lengua en tu propia lengua, memorizando un sinfín de listas de vocabulario y verbos irregulares, plasmadas en un libro de texto en el que la diversidad brillaba por su ausencia. Las unidades temáticas presentaban –y presentan— temas tópicos como "la casa", "la familia", "las vacaciones", por citar algunos ejemplos, a partir de una perspectiva normativa y occidentalizada que perpetuaba estereotipos y no daba lugar, por lo general, al desarrollo de una conciencia crítica. También, seguramente, te habrás planteado ya mayor, como educadora de lengua extranjera, la poca utilidad de aquella práctica pedagógica y la inverosimilitud de esos libros de texto, cuya falta de conexión con la realidad cultural de la lengua estudiada se hacía patente al más mínimo contacto con la realidad.

No será hasta 1997 cuando Michael Byram desarrolle el modelo de competencia comunicativa intercultural (ICC, por sus siglas en inglés) al plantearse cómo integrar la dimensión cultural en la enseñanza de lenguas. Byram destaca la necesidad de fomentar la autoconciencia de les estudiantes como seres culturales, es decir, como personas que comparten ideas y actitudes sobre otras culturas desde su propia perspectiva cultural y utilizan esas ideas como base para interactuar con otras realidades culturales (p. 72, la traducción es mía).

Para desarrollar esta autoconciencia, Byram propone cinco áreas clave: actitudes (*savoir être*), conocimiento (*savoir*), habilidades de interpretación y relación (*savoir comprendre*), habilidades de descubrimiento e interacción (*savoir apprendre* y *savoir faire*) y, finalmente, el componente más relevante de la ICC: la conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*). Esta última se define como "la habilidad para evaluar, críticamente y en base a criterios explícitos, perspectivas, prácticas y productos en la cultura propia y en otras culturas y países" (Byram, 1997, p. 53).

En un mundo globalizado, como sugiere Byram en 2008, la enseñanza de lenguas desempeña un papel fundamental en la preparación de les estudiantes para la ciudadanía intercultural.[1] Como profesores, tenemos la responsabilidad de presentar diversas perspectivas del mundo, fomentar la conciencia cultural crítica y promover actitudes que impulsen el entendimiento y el respeto hacia las diferencias culturales. A la vez, debemos generar oportunidades para que nuestres estudiantes analicen objetivamente su propia cultura.

[1] Ver Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural. https://formacion.intef.es/tutorizados_2013_2019/pluginfile.php/42214/mod_imscp/content/5/directrices_unesco.pdf

El papel de les educadores resulta esencial, ya que, como señala Byram, la competencia intercultural "is a practical aim that can be reached through education. It entails the crucial skills required for students to decenter from their taken-for-granted and unquestioned world perspectives in order to see how others see the world and 'how others see us" (Byram y Wagner, p. 145).

Mediante contenidos y actividades en el aula, podemos estimular la curiosidad y el interés de les estudiantes hacia la cultura que estudian, fomentando una actitud abierta y libre de prejuicios. Asimismo, es fundamental que las actividades les preparen para relacionarse con personas de distintas procedencias, lenguas y creencias, desarrollando habilidades de mediación y de manejo de malentendidos o choques culturales.
Todo ello no solo se conecta directamente con el *savoir s'engager* de Byram y resulta clave en el desarrollo de la competencia intercultural, sino que también está vinculado con la inclusión de la justicia social en la enseñanza de lenguas.

En el verano de 2023 tuve la suerte de asistir a un curso titulado *Teaching Languages Through the Lens of Social Justice* en el Center for Advanced Research in Language Acquisition (CARLA), de la Universidad de Minnesota.[2] De lo aprendido en CARLA y de mis reflexiones personales, surge la idea de presentar en el 34º Congreso Internacional ASELE el taller que da título a este trabajo. Tras la sesión práctica que supuso el taller, el presente artículo pretende poner por escrito algunas de las reflexiones que surgieron en la sesión acerca de la importancia de incluir contenidos de justicia social en el aula de ELE, y sobre los diferentes modos de llevarlo a cabo. Sobre todo, y recogiendo el espíritu colaborador del taller, este trabajo presenta dos propuestas didácticas originales creadas siguiendo los principios de *Teaching Tolerance* y los World Readiness Standards del American Council of Teaching Foreign Languages,[3] estándares que intento aplicar en mi práctica docente siempre que puedo.

1. La justicia social en el aula de ele

1.1 ¿Qué es enseñar con la justicia social en mente y cómo podemos hacerlo de manera efectiva?

Según Terry A. Osborn "preparing teachers with a lens of social justice requires a pedagogy of humility" (en Glynn, Wesely y Wassell, 2014, p. h). Estas palabras

[2] El curso fue impartido por Beth Wassell, Profesora en el Departamento de educación en Rowan University.
[3] Obras citadas.

del autor me llevan a pensar en el modo en que les profesores de lengua debemos, idealmente, acercarnos a la clase cuando tomamos la decisión de incluir contenidos de justicia social. Primero, al igual que nuestres estudiantes cuando se adentran en la cultura de estudio, nosotres debemos dejar de lado nuestras creencias, nuestros propios prejuicios y preconcepciones, para entrar con una actitud de tolerancia y con una mente abierta. Segundo, no podemos imponer nuestra perspectiva de lo que es justicia social e, igualmente, necesitamos encontrar el equilibrio entre aprovechar las oportunidades para crear conciencia y los momentos de enseñar lengua. Es decir, lo ideal es reconocerse como una persona no experta en los distintos contenidos extralingüísticos que consideramos introducir en la clase, pero a la vez, debemos ser conscientes de nuestra responsabilidad como facilitadores de esos contenidos y de conversaciones sobre una serie de realidades que existen y que, por tanto, pueden –y deben— formar parte de la clase. Al mismo tiempo, no hay que olvidar que la inclusión de contenidos de justicia social no es suficiente a la hora de enseñar con la justicia social en mente. Según Hackman (2005) y Nieto (2010), es esencial dotar a les estudiantes de las herramientas necesarias para poder desarrollar su pensamiento crítico y para tener agencia para la acción social y el cambio, ya sea como aliades o como miembros de comunidades marginalizadas.

Sonia Nieto define la justicia social como "a philosophy, an approach, and actions that embody treating all people with fairness, respect, dignity, and generosity" (2010, p. 46). Según esta definición, y considerando la importancia de crear actividades que fomenten la conciencia crítica en les estudiantes mientras les proporcionan herramientas para la acción social, la justicia social en la clase de ELE puede integrarse a través de diversas acciones, de acuerdo con las posibilidades de cada docente. Algunas prácticas a tener en cuenta son:

- La creación de materiales inclusivos que tengan en cuenta la diversidad a múltiples niveles: identidad de género, raza, talla, habilidad, religión, orientación sexual, entre otros.
- Ampliación y análisis crítico de las actividades de materiales editoriales para transformar las actividades que proponen para que sean más inclusivas y atiendan a la diversidad.
- Aportación de enfoques alternativos para temas "típicos" que aparecen en los libros de texto. Por ejemplo, hablar de *slow fashion* en lugar de *las compras*; introducir *redes de apoyo* en lugar de hablar de *la familia*; o tener en cuenta *la vivienda cooperativa* y *la gentrificación* al hablar de *la casa*.

Las prácticas presentadas buscan equilibrar la enseñanza de la lengua con un enfoque en la justicia social, atendiendo siempre a la realidad de cada docente. En muchos casos, les profesores deben seguir currículos rígidos que no permiten grandes modificaciones. Sin embargo, es posible incorporar actividades y contenidos que desarrollen la capacidad crítica de les estudiantes de manera gradual, en pequeñas dosis que, con el tiempo, marcan una diferencia significativa.

Para evaluar esa diferencia significativa, es decir, para saber si les estudiantes se llevan consigo esa enseñanza de conciencia social que se ha querido transmitir, Glynn, Wesely y Wassell (2014) proponen diferentes rúbricas. Una de ellas, holística y basada en la rúbrica de evaluación de desempeño integrado (IPA, por sus siglas en inglés) creada por Glisan, Adair-Hauck, Koda, Sandrock, y Swender (2003), se reproduce a continuación (la traducción es mía):

	SUPERA LAS EXPECTATIVAS	**CUMPLE CON LAS EXPECTATIVAS**	**NO LLEGA A LAS EXPECTATIVAS**
Aprendizaje de justicia social ¿Hasta qué punto le estudiante explica o identifica lo aprendido?	Demuestra un entendimiento complejo y detallado del contenido de justicia social.	Demuestra un entendimiento apropiado del contenido de justicia social.	Demuestra un entendimiento limitado del contenido de justicia social.
Conocimiento del contenido ¿Muestra le estudiante suficiente dominio de los conceptos, datos y hechos no lingüísticos estudiados en la unidad?	Proporciona una representación clara y precisa de la información y llega a conclusiones profundas.	Proporciona una representación precisa de la información con suficiente dominio.	Proporciona una representación imprecisa de la información dejando de lado detalles críticos.
Pensamiento crítico ¿Muestra el trabajo de le estudiante el nivel apropiado de análisis crítico y de perspectiva?	Se acerca al contenido de justicia social de manera crítica y considerada, teniendo en cuenta una variedad de perspectivas.	Se acerca al contenido de justicia social de manera crítica y considerada.	Se acerca al contenido de justicia social sin evidencia de análisis crítico o consideración.

Tabla 1: Rúbrica holística de evaluación de desempeño integrado

2. Propuestas didácticas

La inclusión de la justicia social en la enseñanza de ELE surge de la necesidad de crear espacios de aprendizaje que no solo desarrollen competencias lingüísticas, sino que también fomenten la reflexión crítica y la empatía hacia realidades diversas. Las dos unidades didácticas aquí presentadas responden a esta motivación, abordando temas fundamentales desde una perspectiva inclusiva y socialmente consciente.

La unidad A, "¡Buen provecho!", explora cómo los hábitos alimenticios reflejan desigualdades sociales, económicas y culturales. Más allá del vocabulario, la propuesta analiza temas como el acceso a alimentos, el desperdicio cero y la relación entre gastronomía y pertenencia cultural. Por otro lado, la unidad B, "Vagues, maleantes y ángeles del hogar: historias silenciadas en la guerra civil española y la dictadura franquista", busca visibilizar las voces silenciadas durante este conflicto histórico: mujeres, comunidades LGTBQ+ y personas con perspectivas no hegemónicas. A través del análisis de textos, imágenes y testimonios, les estudiantes no solo profundizan en el pasado, sino que reflexionan sobre cómo estas identidades siguen siendo relevantes en la actualidad.

Ambas unidades tienen como objetivo desarrollar las habilidades comunicativas de les alumnes al tiempo que se cultiva su conciencia crítica, promoviendo una enseñanza de la lengua que conecte con los valores de justicia social y ciudadanía global.

2.1 Propuesta A

TÍTULO	
¡Buen provecho!	
Nivel	**Preguntas esenciales**
A1/A2 (MCER) Principiante bajo-medio (ACTFL)[4]	• ¿Qué significa tener una dieta saludable? • ¿Qué factores influyen en el acceso a alimentos (saludables) en diferentes comunidades? • ¿Qué iniciativas o políticas existen para mejorar el acceso a los alimentos, tanto a nivel local como global? • ¿Cuáles son los platos tradicionales de esta cultura/país?
Componente de Justicia Social	

[4] https://www.hablandodeele.com/profesor/niveles-y-equivalencias/

El acceso a alimentos frescos y saludables depende, en gran medida, del estatus socioeconómico, generando desigualdades entre comunidades. Empoderar a las personas en sus propios entornos puede fomentar fuentes sostenibles de alimentos, mientras que tanto los afectados como los privilegiados tienen el potencial de impulsar cambios hacia un acceso más equitativo.

Materiales

Los materiales serán proporcionados por la profesora a través de canvas, otra plataforma online u otro método disponible.

Objetivos y estándares

Objetivos de lengua y cultura	**Objetivos de Justicia Social**
Esta unidad invita a estudiantes principiantes a explorar la comida como expresión cultural, ampliando su vocabulario, practicando conversaciones básicas y reflexionando sobre su relación con la cultura y la alimentación saludable. Al final de la unidad, les estudiantes podrán: 1. Describir alimentos y platos. 2. Expresar gustos, disgustos y preferencias. 3. Crear un menú (saludable). 4. Leer e interpretar un menú de restaurante. 5. Pedir una comida en un restaurante. 6. Explicar cómo preparar un plato. 7. Dar instrucciones, ofrecer consejos y hacer sugerencias. 8. Analizar las influencias culturales en las prácticas alimentarias.	La unidad tiene como objetivo sensibilizar sobre los problemas de acceso a la comida y equidad en las comunidades de habla hispana. A través de discusiones simplificadas y actividades culturalmente relevantes, los estudiantes exploran conceptos como el hambre y la inseguridad alimentaria. Al final de la unidad, les estudiantes podrán: 1. Usar vocabulario básico relacionado con la justicia alimentaria en español. 2. Participar en conversaciones básicas sobre la justicia alimentaria en español. 3. Crear mensajes de defensa en español para sensibilizar sobre los problemas de justicia alimentaria.

Evaluación

Evaluación Sumativa

1. Vídeo de receta en grupos + vídeo reacción a su vídeo favorito + votaciones y ceremonia de entrega de premios.
2. Presentación carrusel del póster del plato tradicional.

Actividades clave la para la evaluación formativa	
Descripción	**Objetivos y estándares evaluados**
1. Juego de memes con vocabulario de la comida.	• **Reconocimiento y uso** efectivo del vocabulario relacionado con la comida, junto con el desarrollo de habilidades de creatividad y asociación en español.
2. Infografía sobre desperdicio 0.	• **Reflexión** sobre prácticas sostenibles relacionadas con la comida. • **Uso** del español para comunicar ideas sobre un tema de justicia social. • **Producción** de textos visuales e informativos en español. • **Conciencia** de prácticas culturales y sostenibles en el contexto alimentario.
3. Conversaciones e interacciones en clase. Ej. "En el restaurante"	• **Práctica** de la interacción oral en español en un contexto práctico y cotidiano. • **Desarrollo** de la fluidez en conversaciones básicas. • **Participación** activa en intercambios comunicativos para pedir y responder sobre alimentos y preferencias. • **Uso** adecuado de estructuras gramaticales para expresar gustos, pedidos y sugerencias.
4. Entrada de Vlog - descripción de un plato típico.	• **Descripción** de alimentos y platos en español. • **Reflexión** sobre la relación entre comida y cultura. • **Producción** oral en un formato narrativo que combine precisión lingüística y reflexión cultural. • **Identificación** de las influencias culturales en la gastronomía.
5. Escribir una reseña de un restaurante.	• **Uso** del español para expresar opiniones, gustos y preferencias. • **Producción escrita** de experiencias que expresan juicios de valor. • **Uso** de estructuras gramaticales y vocabulario apropiado para valorar alimentos y servicios.

Temporización de la unidad (clases de 50 minutos)	**Descripción de las actividades**
Día 1 **¿Qué hay en la nevera?**	**Antes de clase:** Les estudiantes se habrán preparado previamente con los materiales asignados. Habrán aprendido vocabulario sobre la comida, repasado cómo expresar gustos y preferencias, y estudiado cómo dar instrucciones y consejos. **En clase** **Calentamiento:** Juego con memes. La profesora repartirá tarjetas por parejas. Les estudiantes tendrán que inventar una frase sobre la imagen que incluya vocabulario de la comida. Por ejemplo: "Cuando hay brócoli para comer", o "Mi cara cuando veo chocolate". Cuando presentan sus memes, la profesora puede ir preguntando. ¿Te gusta el brócoli?; ¿Te encanta el chocolate?, etc. para refrescar la expresión de gustos y preferencias e introducir la siguiente actividad. **En grupos:** Les estudiantes tienen que conversar sobre los alimentos que hay en su nevera incidiendo en sus gustos y preferencias. Previamente la profesora habrá introducido una foto de su nevera repasando el vocabulario y modelando: Ejemplo: "En mi nevera tengo mucha fruta porque a mí me encanta la fruta", etc. **Como clase**: Tras poner en común la actividad, puede ser un buen momento para repasar la estructura del verbo gustar y similares. Después de haber hablado de sus neveras, se introduce el concepto de las neveras solidarias. **En parejas:** Les estudiantes buscan información en google sobre neveras solidarias en el mundo hispanohablante y anotan 2 o 3 palabras clave. **Como clase**: hacemos una nube de palabras en la pizarra con las palabras (o expresiones) clave de los estudiantes. Por ejemplo: solidaridad, desperdicio, comida para todos, etc. Conversamos de manera básica sobre el desperdicio de comida, la sobrealimentación del norte global y el contraste con el sur global. Se puede hablar, también, sobre los desiertos de comida y de otras iniciativas solidarias que ellos conozcan. Entonces, la profesora proyecta dos imágenes sobre una iniciativa de neveras solidarias en España y otra en Colombia. Los hashtags de estas iniciativas son: #lacomidanosetira y #barrigallenacorazoncontento, respectivamente. En parejas: se les pide a les estudiantes que piensen en cómo sería el hashtag para su iniciativa solidaria sobre desperdicio 0. **En parejas:** les estudiantes tienen la tarea de crear una infografía (con el hashtag anterior) donde dan 5 o 6 instrucciones para evitar el desperdicio de comida. Se les muestran ejemplos de infografías y se les da una lista de verbos útiles, por ejemplo: reutilizar, conservar, congelar, comprar, etc. Igualmente, se repasan brevemente las expresiones para dar instrucciones o consejos: es mejor, es bueno, es recomendable, debes + infinitivo, por ejemplo. La profesora aportará los materiales necesarios para la infografía. **Tarea:** Visionado del vídeo y hoja de trabajo sobre "el proyecto la heladera social" Ejercicios de repaso de las estructuras vistas en clase. Ejercicios de preparación para la siguiente clase.

Temporización de la unidad (clases de 50 minutos)	**Descripción de las actividades**
Día 2 **¡Qué rico!**	**Antes de clase:** les estudiantes habrán completado la hoja de trabajo sobre "el proyecto de la heladera social" y los ejercicios de preparación asignados por la profesora. **En clase** **Calentamiento:** juego de kahoot sobre el vocabulario de la comida. **Como clase**: visionado conjunto del vídeo sobre "el proyecto de la heladera social" que ha sido trabajado previamente como tarea. **En grupos:** les estudiantes conversan con las preguntas propuestas sobre el vídeo y escriben una lista de vocabulario útil. **Como clase:** puesta en común de la información, y tiempo para preguntas y respuestas. Como el proyecto de la heladera social es de Tucumán (Argentina), sirve de transición para introducir platos típicos de la gastronomía de ese país. Hacemos una búsqueda rápida en google como clase y conversamos como clase sobre los ingredientes que tienen los platos. Se hace hincapié en el uso de estructuras que les estudiantes han preparado en la tarea, como: ¿qué es este plato?, ¿qué lleva?, ¿cómo está hecho?, ¿con qué se sirve? ¿cómo se prepara? **En grupos:** a les estudiantes se les asigna un país hispanohablante sobre el que deben investigar la gastronomía tradicional. Entonces, deben elegir un plato y describirlo en función de las preguntas propuestas con anterioridad. **Como clase:** algunos grupos presentan los platos investigados. **Tarea:** Entrada de VLOG → descripción de un plato típico del mundo hispanohablante. Ejercicios de preparación para la siguiente clase.
Día 3 **En el restaurante sostenible**	**Antes de clase:** Les estudiantes se habrán preparado previamente con los materiales asignados. **En clase** **Calentamiento:** conversación guiada en parejas que incluya vocabulario y estructuras vistas con anterioridad a modo de repaso, así como preguntas sobre sus gustos y preferencias sobre restaurantes para introducir el tema de la sesión. **Como clase**: puesta en común de la conversación. La profesora incide en preguntas sobre los restaurantes favoritos de les estudiantes, en por qué son sus favoritos, en las opciones del menú, etc. Con ello se hace la transición a una lectura adaptada sobre Central, el restaurante peruano elegido el mejor del mundo en 2023. **En grupos:** les estudiantes responden preguntas y conversan sobre la lectura. **Como clase**: puesta en común de las preguntas y la conversación, incidiendo en los platos de Central y de cómo crear un menú sostenible y con productos temporada. **En grupos:** les estudiantes deben ahora crear un menú sostenible y de temporada para el comedor de su colegio/universidad/empresa, etc. **Como clase**: les estudiantes presentan su menú justificando sus elecciones. **En grupos:** Role-play "En el restaurante" para practicar. Les estudiantes toman turnos para recrear diferentes roles. Para finalizar, algunos grupos pueden presentar su role-play. **Tarea:** Escribir una reseña de un restaurante. Ejercicios de preparación para la siguiente clase.

Temporización de la unidad (clases de 50 minutos)	**Descripción de las actividades**
Día 4 **A cocinar**	**Antes de clase:** Les estudiantes se habrán preparado previamente con los materiales asignados y habrán completado la tarea de escribir una reseña de un restaurante. **En clase** **Calentamiento:** les estudiantes reciben por grupos tarjetas con distintos papeles: camarero/a/e y persona que va a un restaurante. También reciben la carta de un restaurante. Entonces, deben actuar conforme a su papel. **Como clase**: algunos grupos escenifican su conversación. Transición al tema de la sesión: cómo cocinar un plato. Les estudiantes y la profesora hacen una lluvia de ideas sobre verbos y estructuras que sirven para dar instrucciones a la hora de cocinar y se apuntan en la pizarra. Tras ello, se pasa al visionado de un vídeo de cocina de la tía Lucinda. **En grupos:** les estudiantes responden preguntas en una hoja de trabajo y conversan sobre el vídeo con ayuda de la profesora. **Como clase**: puesta en común de las preguntas. **En grupos:** les estudiantes deben ahora pensar en su plato típico favorito y describir el proceso de cocinarlo. **Como clase**: algunos grupos comparten sus recetas. **Tarea:** Ejercicios de repaso de la unidad. Les estudiantes deben crear grupos de 3 personas para grabar el vídeo con la receta de un plato típico del mundo hispanohablante y para trabajar en el póster que acompaña al vídeo en la clase siguiente.
Día 5 **Manos a la obra**	**Tiempo en clase para preparar el póster y la presentación informal.** Póster sobre un plato típico del mundo hispanohablante. El póster se hará en papel y la profesora proporcionará los materiales que se necesiten: cartulina, rotuladores, papel, pegamento y tijeras, entre otros. **Tarea:** Acabar el póster y preparar la presentación. Grabar el vídeo.
Día 6 **Presentaciones y ceremonia**	Presentación carrusel de los pósters y entrega de premios a los mejores vídeos en las categorías: • Mejor chef • Mejor receta • Receta más saludable • Mejor música y efectos de sonido • Mejor vídeo

2.2 Propuesta B

TÍTULO	
Vagues, maleantes y ángeles del hogar: historias silenciadas en la guerra civil española y la dictadura franquista. (desarrollada para una clase de cultura española)	
Nivel	**Preguntas esenciales**
B2/C1 (MCER) / Avanzado bajo-medio (ACTFL)	• ¿Por qué es importante amplificar las voces de los colectivos históricamente marginados y garantizar que sean escuchadas? • ¿Qué significa reconocer y valorar las voces de los colectivos históricamente marginados? ¿Cómo podemos ser aliades? • ¿Qué enseñanzas podemos extraer de la historia para crear un presente y un futuro en consecuencia?
Componente de Justicia Social	
Es fundamental amplificar y visibilizar las voces de los colectivos históricamente marginados para conocer y comprender sus experiencias. Al mismo tiempo, es necesario reconocer el impacto de la historia colectiva y de las vivencias individuales para entender la situación actual y evitar perpetuar actitudes de odio y rechazo que refuercen esa marginación.	
Materiales	
• Obra gráfica ***Federico***, de Ilu Ros. Biografía ilustrada sobre Federico García Lorca. • **Documental "Bones of contention"**, sobre la situación de la comunidad LGBTQIA+ durante la guerra civil y la dictadura franquista. • ***Guía de la buena esposa*** (1953), de Pilar Primo de Rivera, sobre cómo debe comportarse la mujer de la época.	

Objetivos y estándares	
Objetivos de lengua y cultura	**Objetivos de Justicia Social**
1. **Expresión de opinión y contingencia: Estándar:** Les estudiantes demostrarán la capacidad de expresar opiniones, deseos y contingencias utilizando cláusulas sustantivas y adverbiales correctamente en diferentes contextos comunicativos. 2. **Adquisición y uso de vocabulario:** Les estudiantes integrarán y aplicarán vocabulario específico relacionado con la unidad en sus producciones orales y escritas para enriquecer su comunicación. 3. **Estudio de la Guerra Civil Española y la dictadura de Franco:** Les estudiantes analizarán y reflexionarán sobre la Guerra Civil Española y la dictadura de Franco desde perspectivas históricas y culturales menos tradicionales, demostrando una comprensión crítica de estos eventos.	1. **Análisis y aplicación de principios de justicia social:** Les estudiantes analizarán los principios de la justicia social y su aplicación en situaciones históricas y actuales, demostrando comprensión de los procesos sociales que contribuyen a la equidad y la inclusión. 2. **Desarrollo de actitud crítica ante la opresión**: Les estudiantes reflexionarán críticamente sobre las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad social, y serán capaces de identificar y cuestionar los mecanismos que favorecen la injusticia. 3. **Aplicación de conceptos de justicia social:** Les estudiantes utilizarán los conceptos de justicia social para examinar y comparar movimientos sociales y formas de activismo en diversos contextos culturales, demostrando su capacidad para conectar teoría y práctica. 4. **Promoción de la empatía y el compromiso con la justicia social**: Les estudiantes participarán en actividades colaborativas que fomenten la empatía y el compromiso con la justicia social, demostrando su capacidad para actuar de manera responsable en su comunidad.

Evaluación	
Evaluación Sumativa	
1. Trabajo de investigación individual. 2. Les estudiantes trabajarán en grupos para crear una infografía tras haber investigado y profundizado en el conocimiento de uno de los temas tratados a lo largo de la unidad. 3. Presentación de la infografía en clase.	
Actividades para la evaluación formativa	
Descripción	**Objetivos y estándares evaluados**
1. Preguntas de preparación en canvas.	1. Integración y aplicación de vocabulario específico relacionado con la unidad en producciones orales y escritas para enriquecer la comunicación. 2. Reflexión crítica sobre las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad social, con capacidad para identificar y cuestionar los mecanismos que favorecen la injusticia.
2. Observación de las interacciones y las aportaciones a la clase.	1. Expresión de opiniones, deseos y contingencias utilizando cláusulas sustantivas y adverbiales correctamente en diversos contextos comunicativos. (Promover el desarrollo de habilidades comunicativas interpersonales.) 2. Participación en actividades colaborativas que fomenten la empatía y el compromiso con la justicia social, demostrando responsabilidad en la comunidad.
3. Ejercicios de gramática en canvas.	1. Expresión de opiniones, deseos y contingencias utilizando correctamente cláusulas sustantivas y adverbiales en diversos contextos comunicativos.

4. Guía de visionado: *Bones of contention*.	1. Análisis y reflexión sobre la Guerra Civil Española y la dictadura de Franco desde la perspectiva de la comunidad LGTBQIA+ con comprensión crítica de los eventos narrados en el documental. 2. Aplicación de conceptos de justicia social para examinar y comparar movimientos sociales y formas de activismo en diversos contextos culturales, con capacidad para conectar teoría y práctica. 3. Evaluar la capacidad de analizar críticamente materiales audiovisuales y reflexionar sobre su relación con temas históricos o culturales.
5. Guía de lectura: *Federico*.	1. Medir la comprensión textual, la capacidad de identificar ideas clave y el análisis de las temáticas y el estilo de la obra. 2. Comprobar las habilidades de análisis literario y contextualización histórica. 3. Valorar la apreciación de la literatura como vehículo para explorar cuestiones sociales, culturales e históricas.

Temporización de la unidad (clases de 75 minutos)	**Descripción de las actividades propuestas**
Día 1 **Contexto histórico**	Les estudiantes se habrán preparado previamente con los materiales asignados: • Revista "Punto y coma" nº 82: Guerra civil y la dictadura. • La guerra civil española explicada ELE **En clase** **En grupos:** les estudiantes ponen en común la información extraída tras el visionado del vídeo y el artículo de la revista "Punto y coma". **Como clase**: • Conversación sobre la información relevante: o Contexto histórico. o Personajes importantes → Introducción a Federico García Lorca. o Preguntas. • Creación de una línea cronológica con los acontecimientos más relevantes. • Juego de nearpod. **Tarea:** 1. Leer *Federico*, de Ilu Ros con la ayuda de la guía de lectura disponible en canvas - les estudiantes deben compartir dos preguntas que la obra te sugiere en canvas (u otra plataforma o método que queramos utilizar). 2. Repaso de Lengua - Ejercicios de gramática en canvas (u otra plataforma o método que se utilice).
Día 2 ***Federico***	**Antes de clase:** Les estudiantes habrán leído *Federico*, la biografía gráfica de Federico García Lorca creada por Ilu Ros. Habrán tomado nota de los aspectos que les hayan llamado la atención y habrán compartido dos preguntas sobre la obra en canvas. **En clase** **Calentamiento:** les estudiantes crean una nube de palabras que expresan lo que han experimentado con la lectura. **En grupos:** la profesora comparte las preguntas de les estudiantes y estes las discuten. Se les insta a usar las estructuras gramaticales que han repasado (las cláusulas sustantivas). **Como clase**: • Conversación - enfatizando aspectos como el género y la estructura de la obra, los colores, personajes, la muerte de Lorca, entre otros. • Análisis de algunas de las ilustraciones. • Importancia de la figura de Lorca, quien sirve de transición para las clases 3 y 4, ya que en el documental *Bones of Contention* la muerte del poeta sirve de punto de partida e hilo conductor para relatar la historia de la comunidad LGTBQIA+ en la dictadura de Franco. **Tarea:** 1. Les estudiantes deben ver el vídeo El franquismo, en youtube y responder a las preguntas en canvas (u otro método o plataforma). 2. Repaso de la expresión de contingencia en español (cláusulas adverbiales) y completar los ejercicios asignados en canvas.

Temporización de la unidad (clases de 75 minutos)	**Descripción de las actividades propuestas**
Día 3 **La España de Franco**	**Antes de clase:** Les estudiantes habrán visto un vídeo sobre la España de Franco y contestado unas preguntas de comprensión sobre la época de Franco. **En clase** **Calentamiento:** Kahoot por equipos sobre las preguntas de comprensión que les estudiantes respondieron previamente. **Como clase**: Tras el juego de Kahoot, se organiza la información que les estudiantes tienen sobre la dictadura y la profesora responde preguntas y/o aporta información adicional sobre el contexto histórico si es necesario. **En grupos:** la profesora reparte unas tarjetas con preguntas de reflexión para les estudiantes y estes las discuten. Se les insta a usar las estructuras gramaticales que han repasado (las cláusulas adverbiales). Ejemplos de preguntas: ¿Qué crees que le sucede a la población de un país durante una dictadura? ¿Qué libertades se pierden? ¿Qué estrategias de resistencia y supervivencia se ponen en marcha? **Como clase**: puesta en común, tratando de fomentar el uso de las estructuras gramaticales repasadas y transicionando a la situación en la dictadura del colectivo LGBTQIA+ y las mujeres. **Tarea:** Visionado del documental *Bones of contention* y completar la guía de visionado disponible en canvas.
Día 4 ***Bones of Contention***	**Antes de clase:** Les estudiantes habrán visto el documental ***Bones of Contention*** (Andrea Weiss, 2017) y habrán contestado preguntas de comprensión y reflexión que les preparan para la conversación en clase. **En clase** **En grupos:** la profesora reparte unas tarjetas con los temas para llevar a cabo una breve investigación. • Ley de vagos y maleantes • Matrimonio de personas del mismo sexo • Ley de la memoria histórica en España **Como clase**: ponemos en común la información aprendida tras la investigación. TRANSICIÓN A → Conversación sobre el documental: se tratará de trazar paralelos entre pasado y presente, reflexionar sobre la historia y la actualidad, y la situación en los Estados Unidos y otros lugares del mundo. **Tarea:** 1. Les estudiantes deben leer la Guía de la buena esposa, de Pilar Primo de Rivera. Deben Preparar preguntas para discutir en clase. 2. Lectura de un artículo sobre la educación femenina en la época de Franco. 3. Repaso de los mandatos formales y completar los ejercicios asignados en canvas.

Temporización de la unidad (clases de 75 minutos)	**Descripción de las actividades propuestas**
Día 5 ***Guía de la buena esposa***	**Antes de clase:** Les estudiantes habrán leído la ***Guía de la buena esposa,*** de Pilar Primo de Rivera, y un artículo complementario sobre la educación femenina en la época de Franco. Deben preparar preguntas para la discusión en la clase. Deben, también, repasar los mandatos informales. **En clase** **En grupos:** la profesora reparte unas tarjetas con términos esenciales como: la sección femenina, desigualdad ante la ley, El ángel del hogar, esposa perfecta, educación de las mujeres, etc. Les estudiantes los comentan y comparten la información aprendida durante la lectura. **Como clase**: ponemos en común la información - hablamos de legislación pasada y actual tras una breve investigación en google. TRANSICIÓN A → Conversación sobre la *Guía de la buena esposa*. Se tratará de trazar paralelos entre pasado y presente, reflexionar sobre la historia y la actualidad, y la situación en los Estados Unidos y otros lugares del mundo. **Como dinámica de clase**, se pueden repartir tarjetas con las diferentes premisas de la guía y les estudiantes deben reescribirlas con humor, mordacidad, ironía, reflejando la sociedad actual y usando la estructura estudiada para hoy (mandatos formales). **Tarea:** Pensar en un tema específico de investigación para después llevar a cabo una infografía.
Día 6	**Tiempo en clase para preparar la infografía y la presentación.** Infografía y presentación sobre identidades suprimidas durante la dictadura y la situación actual: **EJEMPLOS:** • Identidades nacionales no españolas (Cataluña, Euskadi, Galicia) • Las mujeres y el mundo del trabajo. • Las mujeres y el acceso a la educación. • La sección femenina. • Investigación de políticas pasadas y actuales. • La memoria histórica. La infografía se hará en papel y la profesora proporcionará los materiales que se necesiten: cartulina, rotuladores, papel, pegamento y tijeras, entre otros. **Tarea:** Terminar la infografía y preparar la presentación.
Día 7 **Presentación**	1. Presentación modo carrusel de la infografía por parejas o grupos. 2. Sesión de preguntas y respuestas. 3. Cierre de la unidad.

3. Conclusiones

La justicia social en la enseñanza de ELE requiere un compromiso activo por parte de les instructores, no solo como transmisores de conocimientos lingüísticos, sino como facilitadores de contenidos y conversaciones que inviten a la reflexión y al diálogo crítico. El rol de les docentes es clave para crear espacios donde les estudiantes puedan cuestionar, analizar y comprender las realidades sociales que les rodean, tanto en su cultura como en la de los demás. Esto implica fomentar la conciencia crítica como herramienta para que desarrollen una mirada más justa y empática hacia las diversas identidades y contextos culturales.

Asimismo, la enseñanza de ELE con un enfoque crítico no debe perder de vista su carácter práctico y aplicable. A lo largo del ensayo, he querido destacar la importancia de incorporar estas perspectivas de manera accesible, incluso en contextos curriculares rígidos, a través de actividades y contenidos concretos que motiven a les estudiantes y conecten con sus experiencias personales. El taller que presenté refleja precisamente este enfoque práctico: un espacio de intercambio donde docentes compartimos ideas y estrategias para integrar la justicia social en nuestras aulas. Durante el desarrollo del mismo, resultó especialmente significativo observar cómo les participantes compartieron experiencias propias, crearon actividades y reflexionaron colectivamente sobre la necesidad de representar identidades y realidades diversas en el aula de ELE. Las conversaciones generadas en torno a diferentes propuestas didácticas evidenciaron una disposición crítica hacia materiales tradicionales y un interés por desarrollar prácticas pedagógicas más inclusivas y socialmente conscientes. Además, este intercambio de perspectivas permitió crear un espacio de diálogo empático en el que se reconoció la importancia de visibilizar voces históricamente marginadas y de fomentar en el alumnado una comprensión más compleja y humana de las diferencias culturales y sociales.

Esta colaboración no solo enriquece nuestra labor, sino que también reafirma que enseñar lengua es, en última instancia, enseñar a comprender y transformar el mundo que habitamos.

Trabajos citados

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Byram, M. y Wagner M. (2018) Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, *51*, 140–151.

Glisan, E. W., Adair-Hauck, B., Koda, K., Sandrock, S. P., & Swender, E. (2003). *ACTFL integrated performance assessment.* ACTFL.

Glynn, C., Wesely, P. M., Wassell, B. A., & Osborn, T. A. (2014). *Words and actions: teaching languages through the lens of social justice* (Second edition). American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Hackman, H. (2005). Five essential components for Social Justice Education. *Equity and Excellence in Education, 38*, 103-109.

National Standards Collaborative Board. (2015) World Readiness Standards for Learning Languages. 4th ed. Alexandria, VA: Author. https://www.learningforjustice.org/frameworks/social-justice-standards

Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: A critical perspective*. New York, NY: Routledge.

Teaching Tolerance. (2016). Social Justice Standards: The Teaching Tolerance Anti-bias Framework. https://www.learningforjustice.org/frameworks/social-justice-standards

LA INTEGRACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) EN LA ENSEÑANZA DE ELE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Eugenia Esperanza Núñez Nogueroles
Universidad de Extremadura
eugenia@unex.es

Resumen
Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados por todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas en 2015 se proponen avanzar hacia un mundo más justo, actuar para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y frenar las desigualdades existentes entre los seres humanos. La UNESCO (2017) enfatiza, haciéndose eco de la meta 4.7 del ODS 4, la necesidad de incluir el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en todos los ámbitos educativos, en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, poco se ha ahondado en la aplicación de esta perspectiva en el área de la enseñanza de ELE (Fernández-Ulloa y Soler Gallo, 2023; Martí-Contreras, 2022). Con el propósito de mitigar esta situación, el presente trabajo propone una unidad didáctica dirigida a estudiantes que se preparan para obtener un nivel C1, en la que se utilizan materiales auténticos en formato texto (extraídos de la página de las Naciones Unidas dedicada a los ODS) y audiovisual (videos disponibles en línea en acceso abierto).

Introducción

En 2015, todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas acordaron establecer unos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y marcaron como meta alcanzar su consecución en 2030. Estos objetivos, que se organizan en cinco áreas

clave –Personas, Planeta, Prosperidad, Paz y Pactos– y cubren tres dimensiones –la ambiental, la económica y la social– son los siguientes:

1) Fin de la pobreza
2) Hambre cero
3) Salud y bienestar
4) Educación de calidad
5) Igualdad de género
6) Agua limpia y saneamiento
7) Energía asequible y no contaminante
8) Trabajo decente y crecimiento económico
9) Industria, innovación e infraestructura
10) Reducción de las desigualdades
11) Ciudades y comunidades sostenibles
12) Producción y consumo responsables
13) Acción por el clima
14) Vida submarina
15) Vida de ecosistemas terrestres
16) Paz, justicia e instituciones sólidas
17) Alianzas para lograr los objetivos

Si se quiere avanzar hacia el cumplimiento de estos 17 ODS, es fundamental sensibilizar a la población para que sea consciente de la importancia de ir dando pasos hacia modelos más sostenibles. Y un ámbito clave para plantear reflexiones acerca de estos temas es el de la Educación. En efecto, en palabras de Maya-Cámara y Ramírez-Bahena (2022, p. 42), "se han marcado estrategias para que la educación sea uno de los principales catalizadores en la consecución de estos ODS". Así, en el prólogo al documento *Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta*, publicado por la UNESCO en 2020, Stefania Giannini explica que "[l]a educación para el desarrollo sostenible (EDS) surgió de la necesidad de que la educación abordara los crecientes desafíos relacionados con la sostenibilidad" (p. iii). En cuanto a la pedagogía empleada en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), en ese mismo documento se indica que esta debe ser "innovadora y orientada a la acción para que las y los educandos puedan desarrollar el conocimiento y la conciencia necesarios y llevar adelante acciones para transformar la sociedad actual en una sociedad más sostenible" (p. iii).

La sostenibilidad se define como "una característica de los sistemas, aquella que se da cuando existe un equilibrio dinámico que les permite perdurar en el tiempo sin que sus características se vean comprometidas" (Bautista-Cerro Ruiz et al., 2022, p. 9). De acuerdo con Ruiz Méndez y Vivar-Quintana (2022), dado que la EDS trabaja simultáneamente varias dimensiones, el enfoque competencial resulta ser el más idóneo para llevarla al aula. En el mundo global en el que vivimos, caracterizado por su extremada complejidad, y teniendo en cuenta la gran variedad de ámbitos y aspectos de la vida y la sociedad abarcados por los ODS, es necesario, además, adoptar una perspectiva holística e integrar estos Objetivos en los distintos temas que se trabajen en el aula. Así pues, lejos de convertirse en un anexo, deben constituir una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y han de plantearse de forma que el estudiantado perciba el carácter transversal de la sostenibilidad.

Además, el contexto proporcionado por la EDS es idóneo para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico, considerado como una de las habilidades más importantes en el siglo XXI (Pradas Esteban y Mateo Guillén, 2025; Gavilán-Martín et al., 2022). En palabras de Gavilán-Martín et al. (2022, p.75), "el pensamiento crítico es una de las puertas de acceso para avanzar hacia el desarrollo sostenible. Sin la concienciación y reflexión, la mirada sostenible sería superficial y estaría exenta de contenido y acción real de cambio". Así pues, la adquisición de habilidades de pensamiento crítico posibilita una reflexión profunda acerca de los problemas globales vinculados con el desarrollo sostenible en la actualidad (Gavilán-Martín et al., 2022).

En cuanto a las metodologías, las más apropiadas para el desarrollo de competencias vinculadas a la sostenibilidad son las "activas y participativas, aquellas en las que los y las estudiantes se sienten parte del proceso y sus aportaciones son tenidas en cuenta de forma que se van formando a través de la práctica en la participación democrática. Esta participación debe generar a su vez valores de escucha, empatía y respeto" (Bautista-Cerro Ruiz et al., 2022, p. 10). En concreto, metodologías como el aprendizaje basado en proyectos (Casañ-Núñez, 2021; Aguirregabiria Barturen y García-Olalla, 2020) y el aprendizaje cooperativo (Vicente Ríos, 2024) han demostrado ser útiles a la hora de llevar al aula el tema de la sostenibilidad y los ODS.

1. La EDS en la enseñanza de idiomas

Como afirman Bautista-Cerro Ruiz et al. (2022, p. 9), "[l]a educación debe recoger los principios y valores de la sostenibilidad". Así, con el propósito de integrar

el desarrollo sostenible y los ODS en la educación para potenciar un aprendizaje que los promueva, "[l]a Educación para el Desarrollo Sostenible aumenta el conocimiento, genera la conciencia e impulsa a la acción dentro de tres dimensiones de aprendizaje: social y emocional, cognitivo y conductual" (Maya-Cámara y Ramírez-Bahena, 2022, p. 42).

En esta sección realizaremos un recorrido por la bibliografía existente en el ámbito de la implementación de la EDS en el contexto de la enseñanza de distintos idiomas. En primer lugar, se presentan cinco trabajos en las áreas de inglés (tres), francés (uno) y portugués (uno) como lengua extranjera; a continuación, se recoge una propuesta en el ámbito de la enseñanza de la lengua y la literatura españolas a nativos de español y, por último, se alude a dos trabajos en los que los estudiantes aprenden español como lengua extranjera. El campo de la EDS y la incorporación de los ODS en la enseñanza de idiomas constituyen un elemento bastante innovador; en efecto. las primeras propuestas y estudios datan de los últimos dos o tres años. Queda, por tanto, un largo camino por recorrer.

En el área del inglés como lengua extranjera, los dos primeros trabajos muestran propuestas dirigidas a estudiantes de un Máster de formación del profesorado, mientras que la que se describe en el tercero está destinada a implementarse en niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. La propuesta relativa a la lengua francesa está diseñada para formar a futuros profesores de francés que, en la actualidad, se encuentran cursando un Máster de formación del profesorado; por su parte, la experiencia de la lengua portuguesa tiene como destinatarios a distintos grupos de estudiantes de portugués como lengua extranjera. En cuanto a la propuesta que se enmarca en la enseñanza, como L1, de lengua y literatura españolas, se implementó con alumnado de un Máster de formación del profesorado. Los últimos dos trabajos recogen actividades destinadas a estudiantes de ELE, bien en cursos generales (de nivel B1), bien en el ámbito de fines específicos (español de los negocios, en este caso).

Sánchez (2022) desarrolla una propuesta de implementación de los ODS en el contexto de la asignatura "Innovación docente en la especialidad: inglés" del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MUPES) de la Universidad de Salamanca. Al trabajar los ODS con el alumnado de este Máster se espera conseguir un efecto multiplicador, dado que estos estudiantes son los futuros educadores de las próximas generaciones. Debido a que se trata de una asignatura de formación didáctica, no se coloca el foco en el contenido de cada uno de los ODS sino en la innovación metodológica; se persigue, por tanto, formar al estudiantado para que sea capaz de

introducirlos en el aula y trabajarlos con su alumnado en su futura labor docente. En efecto, se hace hincapié en las tareas que pueden llevar a cabo los profesores y los estudiantes para promover estos Objetivos.

La propuesta presentada por Casañ-Núñez (2021) posee la finalidad de incorporar los ODS a la asignatura "Lengua extranjera para maestros/as: Inglés" de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universitat de València. Esta asignatura tiene un carácter lingüístico y pedagógico, de forma que aspira, por un lado, a que el alumnado alcance un nivel B1 de inglés y, por otro, a que aprenda a planificar actividades en inglés destinadas a alumnos/as de Primaria o Infantil. Se implementaron varias actividades, que se proponían los siguientes objetivos: concienciar sobre el papel del profesorado en la integración de los ODS (no debemos perder de vista que el alumnado estaba recibiendo formación para ser, en un futuro cercano, la próxima generación de educadores), conocer los nombres de los ODS así como el propósito de cada uno de ellos y reflexionar sobre las formas en las que se puede contribuir a su cumplimiento, entre otros. Con la vista puesta en los ODS 4 (educación de calidad) y 5 (igualdad de género), se leyó y se trabajó el libro *Malala. My story of standing up for girls' rights*, que cuenta la historia de Malala, la joven pakistaní que recibió el Premio Nobel de la Paz en 2014. Por último, el estudiantado demostró ser capaz de diseñar materiales con una perspectiva de sostenibilidad.

Durán-Martínez y Pérez-García (2022) plantean una propuesta didáctica dirigida a los últimos cursos de Educación Primaria y a los primeros de Educación Secundaria Obligatoria del sistema educativo español. El marco en el que se aplicaría sería un programa bilingüe inglés-español que se rija por los principios del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE o, en inglés, CLIL: Content and Language Integrated Learning). Como indican los autores, los ODS pueden abordarse en diversas asignaturas susceptibles de ser impartidas en inglés, tanto en Primaria como en Secundaria. El recurso principal que se emplea en esta propuesta es el cómic; en concreto, se utiliza uno de los que se hallan incluidos en la colección *Comics Uniting Nations*, titulado *The Planet and the 17 goals* y creado por Margreet de Heer en 2015. La comprensión de los ODS a través del uso de la lengua inglesa constituye el propósito de la propuesta, que incorpora los principios generales de la atención a la diversidad en el aula gracias a las características del enfoque AICLE, que "fomenta todo tipo de actividades comunicativas, atiende al desarrollo cognitivo particular de cada estudiante, parte de un papel activo del alumnado, utiliza el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo cooperativo, recurre al aprendizaje multimodal, diseña estrategias de andamiaje personalizadas, etc." (Durán-Martínez y Pérez-García, 2022, p. 243).

La propuesta desarrollada por Llamas-Pombo (2022) contribuye a la formación de los futuros profesores de francés como lengua extranjera. Dado que las lenguas son, "además de sistemas de comunicación, (…) instrumentos de pensamiento y de creación de ideas" (Llamas-Pombo, 2022, p. 316-317), el contexto del aula de idiomas es óptimo para tratar temas actuales como la sostenibilidad. En este caso, la autora propone recurrir a materiales educativos originales en la lengua extranjera que sean de carácter general, es decir, que no hayan sido concebidos en un principio para ser destinados a la enseñanza y el aprendizaje de dicha lengua. Entre ellos se encuentran las presentaciones sobre los ODS en francés disponibles en línea en las páginas web de las Naciones Unidas o de UNICEF, así como los recursos específicos de educación para la paz, patrimonio mundial y consumo que disponibilizan la UNESCO y algunas fundaciones. Es destacable que, como se trata de materiales auténticos no adaptados al nivel de lengua (A1, A2, B1, etc.) del estudiantado, Llamas-Pombo (2022, p. 322) clarifica que el principio de intercomprensión[1] entre lenguas románicas permitirá "extraer palabras, ideas y contenidos generales de un texto original en francés, si se aplican estrategias sistemáticas de comprensión".

En el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del portugués como lengua extranjera (PLE), Pessanha Isidoro (2022) relata cómo, tras utilizar textos periodísticos con el objetivo de acercar los ODS al estudiantado, se observaron diversas dificultades y se cayó en la cuenta de que, al otorgar todo el protagonismo a un único tipo de texto, se estaba privando al alumnado de recibir un input diverso en cuanto a estructuras y registros. Al constatar esta realidad, se decidió hacer uso de textos literarios (teatro, cómic, cuento, crónica, poesía, biografía, etc.) para trabajar los ODS en el aula de PLE. Fue necesario encontrar textos que posibilitaran el abordaje de los 17 Objetivos en todos los niveles, teniendo presente, eso sí, que, para adaptarse a los distintos grados de dominio de la lengua extranjera de los estudiantes, lo fundamental es poner el foco en las actividades que se diseñen en torno al texto de que se trate. Basándose en la lista de sugerencias clasificadas según los 17 ODS que ofrece el Plan Nacional de Lectura de Portugal, se seleccionaron las obras de autores/as portugueses/as y se excluyeron las novelas y sus extractos, debido a que se pretendía emplear el texto completo en el aula. La lista de más de 80 recursos literarios elaborada hasta el momento aspira a ser ampliada de manera continuada, de tal forma que se vayan incorporando textos que aporten a la selección una mayor diversidad lingüística, temporal y geográfica. Pessanha Isidoro (2022) comparte los casos de dos grupos de estudiantes a los que la

[1] "El término intercomprensión se define grosso modo como una base de datos compartida (léxicos, gramaticales y sintácticos) que tiene su raíz principal en la estructura tipológica común de dos o más lenguas que, generalmente, poseen un tronco lingüístico común" (Ainciburu, 2012, p. 41).

reflexión sobre los textos literarios los impulsó a actuar en favor de la consecución de los ODS, creando proyectos encaminados hacia el cumplimiento de los Objetivos 1 y 2, respectivamente.

Martín Vegas (2022) presenta una experiencia didáctica de la materia "Lengua Castellana y Literatura" del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MUPES) de la Universidad de Salamanca. En ella participaron 26 estudiantes, que de esta manera se formaron para ser capaces de trasladar la metodología empleada en esta experiencia al aula de Educación Secundaria en la que impartirán docencia en un futuro próximo. Teniendo como metas la comprensión de textos multimodales, el desarrollo del pensamiento crítico y la alfabetización mediática, e implementando la técnica del comentario de texto, se planteó la tarea que se describe a continuación: el alumnado elige un ODS y, dentro de este, un tema concreto. Se buscan textos de diversa tipología y que posean alguna relación con el tema específico. Partiendo de uno de ellos, se establecen conexiones entre todos (que se caracterizan por pertenecer a distintas épocas, mostrar un formato diferente, etc.). Tras realizar los comentarios de textos y explicitar la interrelación que existe entre todos ellos, se plantean actividades concretas de producción que refuercen la formación en el ODS trabajado. En total, los 26 estudiantes abordaron 15 temas distintos vinculados a 10 ODS.

Martí-Contreras (2022) esboza un listado de actividades de nivel B1 que abordan los distintos ODS y que practican la destreza de la mediación oral en el aprendizaje de español como lengua extranjera, poco trabajada en los manuales de ELE según un análisis llevado a cabo por el propio autor. Así, Martí-Contreras (2022) propone una actividad concreta para cada una de las competencias de la mediación oral, y especifica cuál o cuáles de los ODS está(n) relacionado(s) con esa determinada actividad.

En un contexto de aprendizaje de español como lengua extranjera para estudiantes noruegos de negocios, Dyvik Cardona (2023) explora cómo se pueden combinar, en la enseñanza, la lengua meta y la sostenibilidad. Debido a que el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) otorga el mismo peso a las destrezas de lengua que a los contenidos, se considera un enfoque ideal para abordar, de manera conjunta, los dos ámbitos mencionados anteriormente. Asimismo, se implementa la metodología del aula invertida. Se parte de la hipótesis de que, más allá del mero uso de textos relativos a temas ambientales, las actividades docentes en sí contribuyen a reflejar las destrezas deseadas para la lengua extranjera y el desarrollo sostenible. Así pues, se evalúan las estrategias pedagógicas utilizadas con el objetivo de descubrir si estas fomentan los resultados

de aprendizaje, tanto los relacionados con la sostenibilidad como los del área de ELE. El estudio concluye que se detectó una mejora en la consciencia ética, en el pensamiento crítico e independiente, en la capacidad para resolver problemas y en la competencia intercultural, entre otros.

Por último, hemos de mencionar el volumen *Experiencias prácticas en didáctica del español como primera y segunda lengua con Objetivos de Desarrollo Sostenible, competencia global y World-Readiness Standards* (2023), editado por Teresa Fernández-Ulloa y Miguel Soler Gallo, en el que encontramos varios capítulos que abordan la incorporación de distintos Objetivos de Desarrollo Sostenible en el aula de español, tanto cuando es estudiado por nativos en asignaturas de lengua y literatura como cuando el alumnado la aprende como idioma extranjero.

2. Propuesta didáctica

La propuesta didáctica que planteamos en este trabajo está dirigida a estudiantes de español como lengua extranjera que se encuentran preparando el nivel C1. La Tabla 1 recoge los aspectos más relevantes que la caracterizan. A continuación, en las subsecciones 2.1., 2.2. y 2.3 se detalla la secuenciación de cada una de las sesiones.

Objetivos	• Promover el aprendizaje a través de temas actuales que pueden ser relevantes para el alumnado • Trabajar el vocabulario relacionado con la sostenibilidad • Practicar, abordando una temática compleja con un grado de dificultad correspondiente al nivel C1, las siguientes destrezas: comprensión oral, comprensión escrita, interacción, expresión oral, expresión escrita
Materiales	• información sobre los ODS, disponible en la página de la ONU • vídeos en línea y de acceso abierto • presentaciones y otros materiales elaborados por los estudiantes
Número de estudiantes	10 (si son más, o menos, se puede adaptar)
Número de sesiones	3 (60 minutos cada una)

Tabla 1: Características de la propuesta didáctica

2.1 Sesión 1 (60 minutos)

La sesión 1 supondrá una primera toma de contacto con el tema de la sostenibilidad. Realizaremos una introducción a los ODS y, después, el alumnado profundizará en ellos, trabajando primero individualmente y, a continuación, por parejas. Finalmente, producirán un glosario con la terminología más relevante relacionada con los ODS. De esta forma, el alumnado comenzará a reflexionar sobre el tema a grandes rasgos y podremos nivelar los conocimientos de los estudiantes. Activaremos los saberes previos de quienes ya conocían los ODS y presentaremos un panorama general por si hubiera alguien que no tuviera apenas idea de ellos o, incluso, nunca hubiera oído hablar de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En esta sesión se trabajarán las siguientes destrezas: expresión oral, interacción, comprensión escrita, expresión escrita.

ACTIVIDAD Y DINÁMICA DE CLASE	**DESTREZAS**	**DURACIÓN**
1) Actividad de calentamiento, gran grupo - Respuestas a preguntas planteadas y debate. - Por parejas, elección de un ODS en el que quieran profundizar (deberán ser diferentes).	Expresión oral, interacción	10 minutos
2.) Actividad individual Lectura de información sobre el ODS elegido por cada pareja.	Comprensión escrita	15 minutos
3.) Actividad en parejas - Identificación, en el texto, de la terminología relacionada con el objetivo (diálogo entre los estudiantes). - Búsqueda de términos y recopilación de definiciones. - Creación de un glosario de los ODS, que será distribuido a toda la clase.	Interacción, comprensión escrita	20 minutos
4.) Actividad en parejas Preparación de un esquema sobre el ODS trabajado.	Interacción, expresión escrita	15 minutos

Tabla 2: Secuenciación de la sesión 1

Como se aprecia en la Tabla 2, la sesión comienza con una actividad de calentamiento en gran grupo, en la que se practican las destrezas de expresión oral e interacción, y que tiene una duración de 10 minutos. En ella, el docente plantea unas preguntas al alumnado, por ejemplo:

- ¿Sabéis qué son los Objetivos de Desarrollo Sostenible?
- ¿Cuántos podríais enumerar?
- ¿Cuáles pensáis que son los más importantes?

Tras el debate que se genera a partir de estas cuestiones, el docente proyecta la imagen de los 17 ODS y pide a los estudiantes que, por parejas, escojan uno en el que quieran profundizar. Estos deberán ser diferentes, por lo que elegirán, en total, cinco Objetivos distintos. La imagen mostrada por el/la profesor/a se reproduce a continuación.

Figura 1: Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (imagen recuperada de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/news/communications-material/)

En la segunda actividad de esta sesión el alumnado trabaja de manera individual. Sirve para practicar la destreza de la comprensión escrita y se le dedican 15 minutos. Cada miembro de la pareja de estudiantes lee la información sobre el ODS elegido, extraída del *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial*, disponible en https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/ A continuación se reproduce, a modo de ejemplo, el texto relativo al Objetivo 2, Hambre Cero.

Figura 2: Información sobre el ODS 2, extraída del *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial* (imagen recuperada de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/)

Las mismas parejas que han llevado a cabo la actividad anterior trabajan ahora en otra que combina, en este caso, interacción y comprensión escrita, y que tiene asignada una duración de 20 minutos. Los estudiantes deben identificar, en el texto que han leído, la terminología relacionada con el objetivo en cuestión. Dialogan hasta alcanzar un acuerdo sobre cuáles son los términos más relevantes. Una vez seleccionados, proceden a buscarlos, tanto en diccionarios en

línea como en la página de la ONU dedicada a los ODS (https://www.un.org /sustainabledevelopment/es/), y recopilan las definiciones. De esta forma crean, entre todos los estudiantes, un glosario de los ODS, que posteriormente se distribuye a toda la clase.

En los siguientes 15 minutos, las parejas ya conformadas desarrollan una actividad en la que practican la interacción y la expresión escrita. Deben preparar un esquema sobre el Objetivo que han trabajado para, en la siguiente sesión, explicárselo al resto del grupo.

2.2 Sesión 2 (60 minutos)

En la sesión 2, además de continuar aprendiendo español a través de los ODS y practicando, en particular, el uso de vocabulario específico relacionado con el tema de la sostenibilidad, el alumnado deberá llevar a cabo una reflexión más profunda y utilizar los conocimientos adquiridos para realizar una propuesta concreta de actuación. En esta sesión se trabajarán las siguientes destrezas: expresión oral, interacción, expresión escrita.

ACTIVIDAD Y DINÁMICA DE CLASE	**DESTREZAS**	**DURACIÓN**
1) Actividad en gran grupo - Explicación, por parejas, del objetivo trabajado en la sesión anterior - Debate, guiado por preguntas, por ejemplo: ¿Cómo podríamos agrupar los ODS? - Clasificación según las 5Ps de los ODS	Expresión oral, interacción	40 minutos
2.) Actividad individual *¿Se te ocurren algunas acciones que podrías llevar a cabo para ayudar a la consecución de los ODS?*	Expresión escrita	20 minutos

Tabla 3: Secuenciación de la sesión 2

Como muestra la Tabla 3, en la sesión 2 la primera actividad se realiza en gran grupo y tiene una duración aproximada de unos 40 minutos. A través de ella, el alumnado practica las destrezas de expresión oral e interacción. En primer lugar, cada pareja explica el Objetivo trabajado en la clase anterior. A continuación, se

inicia un debate, guiado por algunas preguntas sugeridas por el/la profesor/a, por ejemplo: ¿Cómo podríamos agrupar los ODS? Tras las aportaciones de los estudiantes, el docente presenta la clasificación de las 5Ps de los ODS: 'Personas', 'Planeta', 'Prosperidad', 'Paz' y 'Pactos' (este último también se denomina 'Alianzas' y 'Participación colectiva'). Con este esquema, el alumnado continúa participando, intentando averiguar qué Objetivos se encuadran en cada P. Finalmente, el docente muestra la imagen que aparece en la Figura 3, en la que se encuentran los ODS distribuidos en los cinco grupos mencionados con anterioridad.

Figura 3: Los ODS agrupados según las 5Ps (imagen recuperada de https://bikonsulting.com/como-hacemos/objetivos-de-desarrollo-sostenible/)

Los restantes 20 minutos de esta sesión se dedican a una actividad individual de expresión escrita. Los estudiantes deben elaborar un texto en el que respondan a la pregunta *¿Se te ocurren algunas acciones que podrías llevar a cabo para ayudar a la consecución de los ODS?* Para ello, pueden consultar la *Guía de los vagos para*

salvar el mundo, disponible en la página web de la ONU dedicada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/takeaction/).

2.3 Sesión 3 (60 minutos)

En la sesión 3, el alumnado ve un video formado por varios clips (de un minuto cada uno) que abordan cuestiones relacionadas con los ODS. Este recurso audiovisual se utiliza como base sobre la que realizar actividades en clase. Además, sirve como modelo para la producción a través de la cual se llevará a cabo la evaluación de esta unidad. En esta sesión se trabajan las siguientes destrezas: comprensión oral, interacción, comprensión escrita, expresión escrita, expresión oral.

ACTIVIDAD Y DINÁMICA DE CLASE	DESTREZAS	DURACIÓN
1) Actividad en gran grupo Visionado (dos veces) de los clips finalistas del Festival de Clipmetrajes 2019/2020 de la ONG española Manos Unidas.	Comprensión oral	25 minutos
2.) Actividad por parejas Debate para elegir el mejor video.	Interacción	10 minutos
3.) Actividad de gran grupo - Votación - Explicación de los motivos para votar por un determinado video. Debate.	Expresión oral, interacción	10 minutos
4.) Actividad en grupo. Preparación para Evaluación Elaboración de un video de 1 minuto de duración en el que expondrán ideas sobre cómo, cada ciudadano/a, puede ayudar a lograr los ODS.	Interacción, comprensión escrita, expresión escrita, expresión oral	15 minutos

Tabla 4: Secuenciación de la sesión 3

De acuerdo con la Tabla 4, la tercera y última sesión se abre con una actividad de gran grupo que dura 25 minutos y con la que se trabaja la comprensión oral. Consiste en el visionado (dos veces) de los clips finalistas del Festival de

Clipmetrajes 2019/2020 de la ONG española Manos Unidas, en concreto los 10 clips Finalistas de la categoría de Educación Secundaria de la XI Edición, cuyo lema es "Tú, ¿qué huella dejas?". Se trata de vídeos de un minuto que visibilizan, con ejemplos o ideas, cómo vivir de manera más sostenible. Los estudiantes pueden tomar notas.

Figura 4: Intro del video que recoge todos los clips finalistas de la categoría "Secundaria" de la XI Edición del Festival de Clipmetrajes de Manos Unidas (imagen recuperada de https://www.youtube.com/watch?v=vYzOayE9msA).

A continuación, se lleva a cabo una actividad por parejas en la que, durante 10 minutos, se trabaja la interacción. El docente escribe en la pizarra los títulos de los 10 clips. Los estudiantes han de debatir hasta decidir cuál les parece que es el mejor. Después, en gran grupo, el alumnado practica la expresión oral y la interacción durante otros 10 minutos: primero, se realiza una votación para conocer cuál de los clips es el preferido por los estudiantes; después, cada pareja explica las razones que la han llevado a elegir la opción por la que ha votado y se genera un debate entre todo el alumnado.

Los últimos 15 minutos de la tercera sesión se dedican a trabajo en grupo. Mediante el desarrollo de varias destrezas (interacción, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral), los estudiantes preparan la tarea a través de la cual el/la profesor/a evaluará esta unidad didáctica. Con la ayuda del texto que cada alumno/a escribió en la sesión 2 (*¿Se te ocurren algunas acciones que podrías llevar a cabo para ayudar a la consecución de los ODS?*), así como del documento *170 acciones diarias para transformar nuestro mundo* (disponible en https://drive.google.com/file/d/1gx153J-ZpDStbXO19ob0LbDviOkiGgox/view), y tomando como modelo las grabaciones finalistas del Festival de Clipmetrajes, los estudiantes se dividen en dos grupos de cinco miembros cada uno y preparan un video, de un minuto de duración, en el que exponen ideas sobre cómo, cada ciudadano/a, puede ayudar a lograr los ODS. La grabación propiamente dicha pueden realizarla después, fuera del aula. Con el propósito de que cuenten con tiempo suficiente para ello, los dos videos se proyectarán al comienzo de la primera sesión de clase de la semana siguiente.

3. A modo de conclusión

Esta propuesta se enmarca en la línea de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y supone una contribución a la creación de materiales en este ámbito, que para el área concreta de la enseñanza de ELE adolece de gran escasez.

Los 17 ODS y las 169 metas en las que estos se concretizan tienen el propósito de avanzar hacia un mundo más justo y equitativo, menos desigual, en el que se haya erradicado la pobreza y esté garantizado que el desarrollo de las generaciones presentes no pone en riesgo la supervivencia digna de las futuras. Estos ODS suponen un paso más en la senda que comenzaron a marcar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), que tenían como horizonte el año 2015. Si bien los ODM estaban dirigidos solo a los países en desarrollo, los ODS poseen un alcance universal y aspiran a lograr los propósitos que los ODM no llegaron a conseguir (Lázaro Herrero et al., 2022, p. 26).

En el presente trabajo se ofrece una planificación detallada de cómo llevar a la práctica una propuesta didáctica que se despliega a lo largo de 3 sesiones de 60 minutos cada una. A través de los ODS, un tema actual, relevante y con el que están comprometidos todos los países que forman parte de las Naciones Unidas, se practican las distintas destrezas que permiten mejorar la competencia comunicativa en una lengua extranjera (en este caso, el español) y se

adquiere nuevo vocabulario específico, de nivel C1, perteneciente al ámbito de la sostenibilidad. A partir de aquí, el siguiente paso consistiría en llevar al aula esta propuesta para comprobar cómo funciona en un contexto real de clase y evaluar su implementación mediante el *feedback* de los estudiantes, lo que posibilitará la realización de las modificaciones que se consideren pertinentes para mejorar su eficacia.

Es preciso puntualizar que esta propuesta didáctica no pretende, en ningún caso, adoctrinar a nadie. Simplemente induce a reflexionar sobre un tema, aportando materiales extraídos de fuentes solventes. Partiendo de la base de que, para estar de acuerdo o no con algo, primero hay que conocer de qué se trata, la propuesta que aquí se presenta proporcionará al alumnado la ocasión de acercarse a una realidad que forma parte del mundo de hoy y la oportunidad de ser consciente de (si no lo era ya) o profundizar en (si ya sabía de su existencia) dicha realidad. De este modo, cada estudiante podrá decidir, con conocimiento de causa, si quiere actuar en favor de la consecución de los ODS o no.

Bibliografía

Aguirregabiria Barturen, F. Javier y García-Olalla, A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y desarrollo sostenible en el Grado de Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias, 38*(2), 5-24. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2717

Ainciburu, M.C. (2012). Definición y alcance del término intercomprensión en la adquisición de lenguas afines. *Metalinguaggi e metatesti. Lingua, letteratura e traduzione*, XXIV Congresso AISPI (Padova, 23-26 maggio 2007), a cura di A. Cassol, A. Guarino, G. Mapelli, F. Matte Bon, P. Taravacci. AISPI Edizioni, pp. 41-50. https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/23/23_041.pdf

Bautista-Cerro Ruiz, M.J. (Coord.), Díaz González, M.J., Mendoza Carretero M.R. y Murga-Menoyo, M.Á. (2022). *Guía con orientaciones metodológicas para el anclaje curricular de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial*. Secretaría de Estado de Educación, Secretaría General Técnica. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/guia-con-orientaciones-metodologicas-para-el-anclaje-curricular-de-la-educacion-para-el-desarrollo-sostenible-y-la-ciudadania-mundial_181138/

BIKO, cooperativa por el Bien Común. https://bikonsulting.com/como-hacemos/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Casañ-Núñez, J. C. (2021). Incorporación de los ODS en la docencia de la asignatura *Lengua extranjera para maestros/as: Inglés*. En J. Sussi de Oliveira y L. M. Fernández Martínez (Eds.), *Cultura, economía y educación: nuevos desafíos en la sociedad digital* (pp. 1061-1082). Dykinson. https://www.dykinson.com/libros/cultura-economia-y-educacion-nuevos-desafios-en-la-sociedad-digital/9788413775852 /

Durán-Martínez, R. y Pérez-García, E. (2022). Los ODS en la enseñanza bilingüe desde un planteamiento inclusivo. En C. López Esteban (Ed.), *Los ODS: Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 239- 249). Ediciones Universidad de Salamanca. https://hdl.handle.net/10366/154102

Dyvik Cardona, M. (2023). Lenguas extranjeras para el desarrollo sostenible: el español para estudiantes noruegos de negocios en NHH, *Didáctica. Lengua y Literatura, 35*, 187-201. https://dx.doi.org/10.5209/dill.83261

Fernández-Ulloa, T. y Soler Gallo, M. (Eds.). (2023). *Experiencias prácticas en didáctica del español como primera y segunda lengua con Objetivos de Desarrollo Sostenible, competencia global y World-Readiness Standards*. Peter Lang Verlag. https://www.peterlang.com/document/1357504

Gavilán-Martín, D., Vega Ramírez, L. y Baena-Morales, S. (2022). La educación universitaria para el desarrollo sostenible: la disposición hacia el pensamiento crítico de los estudiantes de postgrado en Educación. *Apuntes de Economía y Sociedad*, *4*(2), 67-78. https://doi.org/10.5377/aes.v4i2.16538

Gutiérrez Villach, Q. (2023). Blog sobre sostenibilidad *Sostenible Sustentable*.
https://sostenibleosustentable.com/es/cambio-climatico/17-objetivos-desarrollo-sostenible-169-metas-ods/

Lázaro Herrero, M.L., Torrijos Fincias, P., Torrecilla Sánchez, E.M., Olmos Migueláñez, S. y Canal Bedia, R. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible. ODS: ideas clave. En C. López Esteban (Ed.), *Los ODS: Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 23- 39). Ediciones Universidad de Salamanca. https://hdl.handle.net/10366/154102

Llamas-Pombo, E. (2022). Educación para la ciudadanía y enseñanza de idiomas: los ODS en la programación de francés. En C. López Esteban (Ed.), *Los ODS: Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación*

Profesional y Enseñanzas de Idiomas (pp. 313-323). Ediciones Universidad de Salamanca. https://hdl.handle.net/10366/154102

Manos Unidas. Finalistas Secundaria XI edición. Festival de Clipmetrajes. https://www.youtube.com/watch?v=vYzOayE9msA&list=PL8sl7O2lF41RQi89MoKC7QdxokfmGGOw&index=6&ab_channel=FestivaldeClipmetrajes

Martí-Contreras, J. (2022). La mediación oral en ELE para adolescentes a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Cultura, Lenguaje y Representación*, *XXXVIII*, 121–138, https://dx.doi.org/10.6035/clr.6835

Martín Vegas, R.A. (2022). Educomunicación y ODS en la didáctica del comentario de texto. En C. López Esteban (Ed.), *Los ODS: Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp.175-184). Ediciones Universidad de Salamanca. https://hdl.handle.net/10366/154102

Maya-Cámara, E. y Ramírez-Bahena, M.H. (2022). La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). En C. López Esteban (ed.), *Los ODS: Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 41-52). Ediciones Universidad de Salamanca. https://hdl.handle.net/10366/154102

Naciones Unidas, *170 acciones diarias para transformar nuestro mundo*. Universidad de Valencia, Cátedra de Cooperación y Desarrollo Sostenible, https://drive.google.com/file/d/1gx153J-ZpDStbXO19ob0LbDviOkiGgox/view

Naciones Unidas. Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/

Pessanha Isidoro, P. C. (2022). El texto literario como recurso para la inclusión de los ODS en clase de PLE. En C. López Esteban (Ed.), *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 325-337). Ediciones Universidad de Salamanca. https://hdl.handle.net/10366/154102

Pradas Esteban, F. y Mateo Guillén, C. (2025). Integración de los ODS en Educación Superior para aumentar la motivación y el pensamiento crítico del alumnado universitario. *Alfinge. Revista de Filología*, 36, pp. 1–20. https://doi.org/10.21071/arf.v36i.17647

Ruiz Méndez, C. y Vivar-Quintana, A. M. (2022). Implementación de la educación para el desarrollo sostenible. En C. López Esteban (Ed.), *Los ODS.*

Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (pp.71-89). Ediciones Universidad de Salamanca. https://hdl.handle.net/10366/154102

Sánchez, M.J. (2022). Innovación en la enseñanza de la lengua inglesa. Inclusión de Objetivos de Desarrollo Sostenible. En C. López Esteban (Ed.), *Los ODS: Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 269-278). Ediciones Universidad de Salamanca. https://hdl.handle.net/10366/154102

UNESCO (2020), *Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896.locale=es

Vicente Ríos, M. (2024). *Aprendizaje cooperativo como herramienta para la educación en el desarrollo sostenible*. Trabajo Fin de Máster, MASTERPROF UMH Universitas Miguel Hernández, curso 2023-2024. https://dspace.umh.es/bitstream/11000/32748/1/TFM%20VICENTE%20RIOS%2C%20MARTIN.pdf

APRENDIZAJE-SERVICIO, *TRANSLANGUAGING* Y CONCIENCIA CRÍTICA DEL LENGUAJE: PERSPECTIVAS SOBRE CÓMO LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DE HERENCIA PUEDE INFORMAR UNA PEDAGOGÍA DE L2 MÁS CRÍTICA, BILINGÜE Y EMPODERANTE

Erik Garabaya-Casado
Bowling Green State University
egaraba@bgsu.edu

Resumen
Este artículo propone una aproximación de las teorías pedagógicas adoptadas por el español como lengua de herencia (ELH) aplicadas a la enseñanza de español como segunda lengua (EL2) en el contexto universitario. Para ello, se ofrece primero un repaso teórico de algunos de los marcos pedagógicos más innovadores y respaldados dentro de la pedagogía del ELH para luego argumentar su posible adaptación a L2. En particular, se analizan los de aprendizaje-servicio, *translanguaging* y conciencia crítica del lenguaje. Con este trasvase teórico-pedagógico se busca transformar la enseñanza de EL2 hacia un enfoque más crítico, socialmente empoderante, que abrace el bilingüismo y la heteroglosia con el fin de mejorar el entorno de aprendizaje y promover la "desextranjerización" del español en el aula. Por último, se proponen para cada uno de los casos actividades prácticas que ilustran dicha adaptación en la enseñanza de L2.

Introducción

La enseñanza de la lengua de herencia es una especialización dentro de la didáctica de segundas lenguas que se enfoca en enseñar el idioma a hablantes que son ya parcialmente competentes en esta, por un trasfondo previo ya sea lingüístico o

cultural. Por este motivo, se ha venido desarrollando un tipo de pedagogía específica que busca tener en cuenta estas características de los aprendientes.

El propósito de esta comunicación es, por lo tanto, explorar cómo los postulados defendidos en la enseñanza de español como lengua de herencia (ELH) pueden encontrar una aplicación o adaptación en la enseñanza de español como segunda lengua con carácter más general (EL2). En específico, desarrollaremos tres marcos pedagógicos especialmente rentables en ELH —el aprendizaje-servicio, el *translanguaging* o translenguar, y la conciencia crítica del lenguaje—, discutiremos su posible interpretación dentro del campo de EL2 y propondremos actividades didácticas basadas en nuestra experiencia en el aula.

1. Definiendo las diferencias: hablantes de herencia y aprendientes de segunda lengua

La enseñanza de lenguas de herencia supuso, en cierto modo, una escisión respecto a las clases de español como lengua extranjera más tradicionales, pero también del español para nativos, a donde también se enviaba a estos estudiantes. Normalmente, la diferenciación se sustenta en tanto que los hablantes de LH han sido sometidos a un *input* mucho más reducido en la lengua familiar que los monolingües, debido a cuestiones socioculturales y educativas, como son la edad de migración, la escolarización en la lengua dominante, el desprestigio o rechazo social a la LH, o el peso que se da a esta lengua dentro de comunicación intrafamiliar (Carreira, 2012; Schwartz, 2001; Van Deusen-Scholl, 2003). En consecuencia, la adquisición de la LH atraviesa unos procesos de simplificación gramatical y desgaste lingüístico (Montrul, 2002, 2012; Otheguy & Zentella, 2012), sin olvidar que la lengua que sí adquieren es realmente una variedad de contacto influenciada por un entorno marcadamente bilingüe (Potowski et al., 2009; Silva-Corvalán, 1994a, 1994b).

Por consiguiente, la literatura académica se ha esmerado en justificar la proliferación de una pedagogía diferenciada, en tanto que la divergencia entre los hablantes de LH y los estudiantes de EL2 resulta evidente (Potowski, 2005, 2008; Schwartz, 2001; Van Deusen-Scholl, 2003). Mientras que el contacto con el español, la lengua meta, es temprano en el caso de los hablantes de ELH, en el caso de los de EL2 se suele dar más tardíamente, como en la escuela, en el instituto o ya en la universidad. Los primeros aprenden este idioma en un contexto familiar, mientras que los segundos lo hacen en un en-

torno académico y controlado. También en el primer caso desarrollan principalmente sus destrezas aurales y orales, mientras que los aprendientes de EL2 hacen lo propio con la lectura y escritura. La lengua que se habla y aprende en el hogar puede pertenecer a variedades coloquiales y dialectales menos prestigiosas socialmente, en cuyo caso suelen desviarse considerablemente de las variedades académicas y estándares que se practican en las clases de EL2. Por otra parte, como vimos, los estudiantes de ELH tienden a demostrar una conexión cultural y familiar con la lengua meta, mientras que esta no se da necesariamente en el caso contrario. Todo ello lleva a diferenciar entre dos tipos de motivación: una afectiva, integradora y cultural, de reconectarse con sus raíces de origen —en el caso de ELH—, y una más instrumental y profesional, que suele asociarse a los que acuden a aprender EL2. No obstante, esta distinción queda en entredicho, pues ambos tipos de motivación pueden encontrarse en uno y otro perfil de alumnado: es decir, los estudiantes de L2 han demostrado también tener en ocasiones un interés cultural, así como los de LH pueden manifestar motivaciones más académicas o laborales (véase Carreira, 2007; Carreira y Kagan, 2011).

ELH	EL2
Contacto temprano con el español	Contacto tardío con el español
Entorno familiar	Entorno académico
Destrezas orales	Destrezas escritas
Variedades coloquiales y dialectales	Variedades académicas y estándares
Conexión cultural previa	Sin conexión necesaria
¿Motivación integradora?	¿Motivación instrumental?

Tabla 1: Diferencias de adquisición-aprendizaje destacables entre los aprendientes de ELH y EL2

En la Tabla 1 se desglosan las diferencias principales entre los dos tipos de aprendientes expuestas en el párrafo anterior. Es importante tener en cuenta esta distinción a la hora de examinar los tres marcos pedagógicos que se analizarán a continuación, y que se proponen como acercamientos didácticos válidos también para estudiantes de L2. Si bien el aprendizaje-servicio, el translenguar y la conciencia crítica del lenguaje están estrechamente intrincados entre sí, en este

artículo se desglosarán de manera separada para poder centrarnos más detenidamente en cada una de sus características particulares.

2. Marcos pedagógicos propuestos

2.1 Aprendizaje-servicio a la comunidad

El primero de los tres acercamientos pedagógicos que se van a comentar en este trabajo es el de *community-service learning* o aprendizaje-servicio (en adelante, ASC). Consiste, como su nombre sugiere, en "*community service* combined with *learning* […]. CSL [ASC] involves *community service* while enhancing students' *academic learning* and *civic responsibility*" (Lowther Pereira, 2016, p. 229, cursivas en el original). Es decir, es un tipo de trabajo o proyecto de servicio a la comunidad sobre el cual se articulan unos objetivos educativos y se promueve la responsabilidad cívica.

El ASC ofrece al campo de la enseñanza de lenguas una serie de ventajas notables. Como apunta Zapata (2011, p. 87), este método "puts students in contact with members of […] the local community, offering learners the opportunity to make use of their target language, and to be exposed to the L2 culture, while they provide a service to their community". Por consiguiente, este tipo de prácticas sumergen a nuestros estudiantes en un entorno prolífico para aprender la lengua meta en un contexto realista y significativo, y de ahí que cuente ya con un largo recorrido en ELH (Beaudrie, 2016, p. 81; véase, p. ej., Martínez, 2010 para una descripción de un currículo de español médico en ELH).

La enseñanza de EL2 no es ajena al ASC. De hecho, este modelo se vio especialmente promocionado en Estados Unidos en los años 90 con la publicación de los *Standards for Foreign Language Learning* por parte del American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL; véase Alonso Marks, 1999; Leeman, 2011; Pascual y Cabo et al., 2017). ACTFL promueve desde entonces la inclusión de las cinco "Cs", es decir, cinco áreas de objetivos generales que deberían estar presentes en los currículos de lenguas, entre las que se encuentran "Communication" (comunicarse en la lengua meta en una variedad de situaciones distintas, tanto interpersonales, interpretativas como presentacionales), "Cultures" (reflexionar sobre las prácticas y perspectivas culturales estudiadas), "Connections" (relacionar la enseñanza de lenguas con otras disciplinas académicas), "Comparisons" (comparar la cultura meta con la propia) y, especialmente

significativa para el ASC, "Communities" (usar la lengua para interactuar con comunidades de habla más allá de la clase, tanto locales como globales) (The National Standards Collaborative Board, 2015). Sin embargo, si bien existen varios proyectos documentados que atañen a universidades estadounidenses (Barreneche, 2011; Beebe & De Costa, 1993; Kaplan & Pérez Gamboa, 2004), resultan menos frecuentes los estudios de caso fuera de sus fronteras (cf. Alonso Marks, 1999; García Ortiz, 2013; Zapata, 2011). Todos los autores coinciden en el impacto positivo que el ASC tiene en sus estudiantes en lo relativo a la apreciación de la cultura meta, unos beneficios socioafectivos que coinciden hasta cierto punto con los obtenidos en los cursos de herencia (Martínez, 2010; Pascual y Cabo et al., 2017).

La articulación de un proyecto de ASC debe estar cuidadosamente diseñada e implementada dentro del currículo. Lowther Pereira (2016, pp. 244-253) enumera los diferentes factores que se deben considerar: (1) determinar los objetivos de aprendizaje y servicio, de tal modo que se alineen con los del curso y que cumplan con la intención de conseguir un beneficio mutuo tanto para el centro educativo como para la institución comunitaria; (2) identificar a una asociación comunitaria que esté dispuesta a trabajar con instructores y alumnos durante el tiempo que dure la actividad, estableciendo una comunicación fluida y transparente; (3) que el proyecto de ASC esté plenamente integrado dentro del contenido académico de la asignatura y no sea una parte residual; (4) que la guía docente o descripción del curso definan la naturaleza del ASC, los objetivos de tal proyecto, requisitos, la información de la institución comunitaria, los métodos de evaluación y las actividades de reflexión; (5) que dicha reflexión incentive el pensamiento crítico y el aprendizaje tanto académico como cívico; y (6) que la evaluación se base en unos resultados del aprendizaje —por ejemplo, presentaciones, discusiones, reportes que se califiquen de acuerdo a unos criterios fijados de antemano— y no meramente en haber completado el servicio.

Una de las desventajas más claras que puede encontrarse el instructor interesado en implementar este modelo es el complejo trabajo que puede conllevar organizar un proyecto de este tipo. Esto se debe especialmente a la implicación de terceros actores, como es la institución comunitaria en sí misma, pero también el departamento, la universidad u otras cuestiones logísticas y de financiación. Por consiguiente, el ejemplo que se provee a continuación (Cuadro 1) busca ofrecer una alternativa temporal y de más fácil implementación, que allane el terreno para un futuro proyecto de ASC.

University of Utah, SPAN 2010 (nivel intermedio).
1. "El español en nuestra comunidad".
Toma una foto de un letrero cotidiano en español, explica el contenido y el contexto. Después, preséntalo a la clase.
2. Proyecto: "¿Dónde es necesario el español?"
En grupos, piensen en un lugar donde el español puede resultar útil para la comunidad. ¿Por qué es útil? ¿Qué beneficios da a los ciudadanos? Den ideas.

Cuadro 1: Ejemplo de actividad de aprendizaje-servicio en EL2

El propósito de la primera parte de la actividad consiste en aprovechar el paisaje lingüístico al que los estudiantes tienen acceso en su vida cotidiana. Cabe notar, como es evidente, que este factor puede ser más o menos productivo dependiendo de dónde se esté impartiendo el curso. En el caso de Estados Unidos, y más concretamente en el estado de Utah, los carteles en español pueden encontrarse fácilmente en supermercados, mobiliario urbano, transporte público o información municipal. El objetivo general es hacer conscientes a los estudiantes de que el español está presente también fuera del aula y, por lo tanto, incentivar que apliquen su conocimiento en esta lengua activamente. Comprender primero y explicar después los diferentes contextos en los que estos mensajes aparecen también permitirá reflexionar críticamente sobre su utilidad y las funciones que sirven. Por último, respecto a los aspectos más lingüísticos, esta actividad nos permitirá ejercitar el componente presentacional, así como encauzar la actividad, muy flexible de por sí, hacia la práctica del léxico y la gramática que más nos interese en la etapa de nuestro curso en la que estemos.

La segunda parte nos servirá para enlazar la primera actividad con la naturaleza más propia del ASC. Una vez presentadas las diferentes formas y contextos en los que podemos encontrar el español, los estudiantes deberán proponer en grupos ideas de cómo el español puede prestar un servicio a la comunidad, es decir, propiciar una reflexión crítica de la utilidad de este idioma y dónde puede resultar más relevante. De los resultados del trabajo de los estudiantes pueden salir propuestas para que, entonces sí, el instructor comience a diseñar un proyecto de aprendizaje-servicio a medio plazo que satisfaga las condiciones y características desarrolladas más arriba en este apartado.

2.2 Translenguar

El segundo marco pedagógico que proponemos para su aplicación en las clases de L2 es el del *translanguaging*, término encontrado en la literatura académica

en español como *translingüismo*, *translenguaje* o *translenguar*. Surge a finales del siglo XX en el contexto educativo galés, dada la necesidad de incorporar y preservar la lengua galesa en el sistema de enseñanza alternando su utilización junto con el inglés (García y Otheguy, 2019; Prada, 2019, 2021, 2023). Aunque más allá de defender un tipo de educación bilingüe tradicional, translenguar implica una perspectiva postestructuralista; es decir, desafía la concepción de dos lenguas (o "named languages"; lenguas categorizadas sociopolíticamente, como "alemán", "español", "inglés"…) como estructuras discretas diferenciadas o independientes entre sí (García y Otheguy, 2019; Gasca Jiménez, 2021, p. 128; Prada, 2021). De acuerdo con Seltzer y García (2019, p. 15), en la mente bilingüe solo hay un lexicón, un sistema fonológico y un conocimiento morfosintáctico unitario, y los hablantes son capaces de seleccionar entre su repertorio lingüístico de manera dinámica según las necesidades comunicativas y las convenciones sociales. García (2020, p. 557) desarrolla así esta propuesta cuando analiza las habilidades de lectura de niños y niñas latinas en el contexto bilingüe estadounidense:

> Se puede decir que unos textos están en inglés o en español, pero los lectores bilingües latinxs no leen en inglés o en español; ni siquiera leen en inglés *y* español. El repertorio lingüístico del bilingüe no es simplemente la suma de un constructo separado llamado inglés y otro separado llamado español [...] los bilingües se comunican con un repertorio lingüístico unitario que no refleja sistemas lingüísticos duales o separados [...]; es decir, los bilingües incurren en el translenguaje...". (Cursivas en el original; traducción propia)

En el campo propiamente del aprendizaje de L2, encontramos que esta perspectiva encuentra cabida dentro del "giro plurilingüe" que propuso el *Marco común europeo de referencia* ya desde comienzos de este siglo (Consejo de Europa, 2002; Gasca Jiménez, 2021, p. 128). El MCER explica el *plurilingüismo* con la idea de que

> el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa, 2002, p. 4)

Esta definición resuena notablemente con la postulada por la teoría translingüística, tal y como se alude en el mismo *Volumen complementario* publicado más

recientemente por el Consejo de Europa (2020, p. 31), si bien no llega a desafiar la dicotomía entre las lenguas ni supone una crítica a su estatus sociopolítico como sí lo hace el translenguar (García y Otheguy, 2019, p. 9). En definitiva, tanto en el caso de los hablantes de herencia o bilingües como en el de los aprendientes de L2, merece la pena explorar una pedagogía heteroglósica que busque "promover el uso del sistema lingüístico de los estudiantes en su totalidad" (Gasca Jiménez, 2021, p. 128).

Translenguar, como filosofía pedagógica en ELH, ha demostrado ofrecer varias bondades que podrían tener implicaciones positivas en EL2. Por una parte, translenguar otorga la oportunidad a los estudiantes de expresar plenamente sus identidades bilingües al respetar y promover el uso de sus distintas variedades y dialectos, considerándolos recursos y no problemas (Toribio y Durán, 2018; Prada, 2019). Los aprendientes de L2, como bilingües potenciales que son, también pueden comenzar a edificar su identidad bilingüe y bicultural mediante la incorporación planificada de sus lenguas y culturas maternas, a la vez que "desextranjerizan" su perspectiva del español. Por otra parte, esta práctica permite combatir discursos monolingües y prescriptivistas, que muchas veces promueven actitudes e ideologías lingüísticas negativas (Prada, 2019, 2021); una posición contestaria frente a la forma "correcta" de hablar español, que puede reducir la ansiedad y aumentar la autoestima lingüística también de los aprendices en EL2.

Una forma de contrarrestar posibles inconveniencias, como la menor exposición a la lengua meta en el aula que supone incluir ambos idiomas (véase Lyster, 2019), es introducir las dos lenguas de manera planificada. Toribio y Durán (2018, p. 293) proponen la elaboración de una serie de proyectos en donde los estudiantes puedan explorar el funcionamiento de translenguar en la comunidad, como pueden ser entrevistas sociolingüísticas, grabaciones, o análisis y reproducción de textos bilingües. Además, Seltzer y Wassell (2022) inciden en que estas actividades deben enfocarse tanto en la creatividad y comunicabilidad como en la autoreflexión y disrupción de ideologías y jerarquías lingüísticas, una perspectiva crítica en la que ahondaremos en el siguiente apartado.

La propuesta didáctica que se presenta a continuación (Cuadro 2) busca incorporar, por lo tanto, las distintas variedades lingüísticas, el pensamiento sociolingüístico y la reflexión crítica. Siguiendo el razonamiento defendido en esta comunicación, se trata de una adaptación de una actividad diseñada inicialmente para estudiantes de herencia (véase Domínguez-Fret y Guzmán, 2021), cuyo planteamiento modificamos y expandimos para que encajaran dentro de los marcos de nuestra clase de L2.

University of Utah, SPAN 2010 (intermedio)

Nuestro mapa lingüístico.

1. Las variedades lingüísticas.
    a. Observa el video de Julissa (sin audio). Con tu compañera/o, describe qué hacen los personajes. Usen *ser/estar*. (Ejemplo: Julissa está feliz, está saludando a sus amigos…)
    b. Escucha ahora las conversaciones de Julissa con sus amigos y compañeros de trabajo. ¿Qué lenguas o variedades habla? Escribe posibles nombres.
2. Tu mapa lingüístico.

Siguiendo el ejemplo, reflexionen en parejas sobre las lenguas o variedades que ustedes hablan (con amigos, familia, en la universidad, en el trabajo…). Dibuja el mapa lingüístico de tu compañera/o haciendo estas preguntas:

a. ¿Qué lenguas/variedades hablas? (¡incluyan el español!)
b. ¿Con quién las hablas?
c. ¿Cuándo/dónde las hablas?
d. ¿Cuál es la variedad más importante? ¿Y la que más tiempo usas?

Ejemplo: *Erik habla español académico en la universidad, pero habla español coloquial en contextos informales (amigos, familia). También habla inglés académico y un poco de alemán y portugués.*

Cuadro 2: Ejemplo de actividad de translenguar en EL2

Nuevamente, esta actividad se incorpora dentro del nivel intermedio de español, en la unidad temática sobre el español en los Estados Unidos. De este modo, ya hemos podido trabajar con los estudiantes sobre distintos fenómenos culturales y lingüísticos que son propios de nuestra lengua en este territorio, como la inmigración, las culturas chicana y *latinx*, o el *Spanglish*.

El vídeo que se menciona en la primera parte de la actividad se titula "When you code switch at work" y puede encontrarse en YouTube en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=lhJ_5Je3oEY (consultado 25 de noviembre, 2024). En el vídeo, de 40 segundos de duración, Julissa, la protagonista, modifica su discurso entre dialectos y registros tanto del español como el inglés para adaptarse a sus diversos interlocutores en un mismo entorno social-laboral (es decir, "incurre en el translenguaje"). En aras de una progresiva secuenciación del aprendizaje, se sugiere que la primera visualización se efectúe sin sonido y que los estudiantes analicen las

imágenes independientemente del contenido cultural, centrándose en los aspectos gramaticales, léxicos o pragmáticos que mejor se adecúen al contenido de la lección (en nuestro caso, descripciones con *ser* y *estar*). En la segunda visualización, activaremos el audio para que se centren en cómo la chica modifica su manera de hablar. Para ello, se les pide que utilicen cualquier tipo de etiqueta que crean que describe esa variedad —recordemos que no se trata de una clase de sociolingüística. El mapa que se enseña durante la corrección es el que mostramos en la Figura 1.

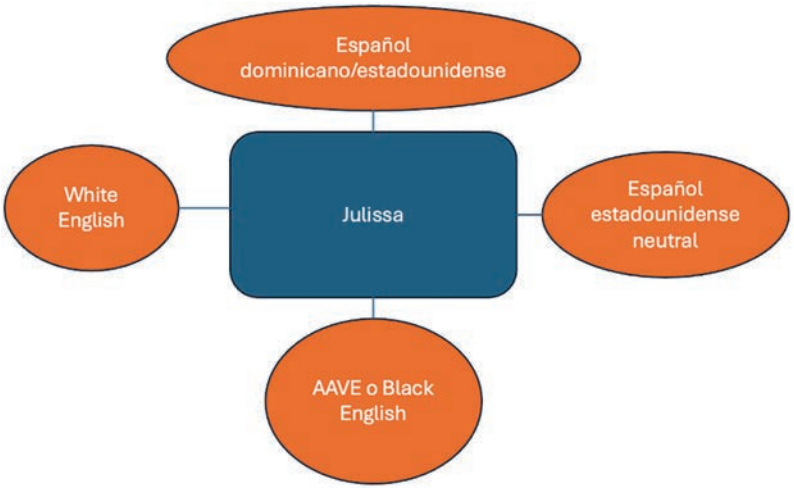


Figura 1: Propuesta de mapa lingüístico de Julissa para mostrar a los estudiantes

Las variedades propuestas son bastante generales, pero permiten ilustrar aspectos como el cambio de código o la variación sociolingüística. La segunda actividad busca que los estudiantes repliquen este mapa, pero con sus propias circunstancias personales. Para ello, el estudiante no dibujará su propio mapa lingüístico, sino que será su compañero quien lo haga mediante el diálogo y las preguntas que se sugieren (a-d). Especialmente provechosa puede ser la pregunta d., en la que el estudiante normalmente responde que el inglés profesional o académico es la variedad más importante, pero el que más utiliza no será ese, sino una versión más coloquial con sus amigos y familiares. Nosotros usamos esta observación para preguntarles lo siguiente: "¿y por qué no es más importante la variedad coloquial si es la que utilizas con tu familia y amigos?" Asimismo, el hecho de animarlos a incluir el

español favorece ese proceso de inclusión y desextranjerización de la lengua, y que comiencen a asumir su rol y responsabilidad como nuevos hablantes de español.

2.3 Conciencia crítica del lenguaje

Como hemos adelantado, el componente de la reflexión crítica sobre el lenguaje en sí mismo permea notablemente en los dos modelos pedagógicos descritos hasta ahora. La inclusión de la crítica social y política en la educación cuenta con un largo recorrido en la teoría educativa, y se remonta al menos a los postulados del pedagogo brasileño Paulo Freire en los años 70. Freire (2005 [1970]) acuñó el término *conscientização* para referirse a un nuevo paradigma epistemológico que propiciara, entre otros aspectos, una horizontalización del poder en el sistema educativo. Por ende, desafió la docencia tradicional para promover un enfoque dialógico entre el educador y el educando en contra de la clásica jerarquización del poder en la escuela, y afirmaba que el estudiante no era una "vasija" en la que depositar unos conocimientos con el fin de memorizarlos y archivarlos —es decir, una "educación bancaria"—, sino que abogaba por una educación problematizadora que promoviera la inquietud y reflexión política en los estudiantes con el fin de alcanzar la transformación social.

En los años 90, los postulados de Freire se trasladaron al campo de la lingüística con la constitución de la *critical language awareness* o *conciencia crítica del lenguaje* (en adelante, CCL). Clark et al. (1990, 1991) abogaron entonces por una promoción decidida de la lingüística descriptivista —frente a la prescriptivista imperante— que analizase el discurso comunicativo desde el punto de vista de las relaciones de poder entre los hablantes y las convenciones sociales establecidas, con el fin de promover la legitimación de las variedades estigmatizadas de los estudiantes como una fuente de riqueza y, así, enfrentar el "status quo sociolingüístico" (Clark et al., 1991, p. 41).

Como hemos argumentado en la sección 2 de este artículo, los postulados del CCL resuenan claramente con las características sociolingüísticas, culturales y afectivas de los hablantes de herencia. En especial, la pedagogía de herencia ha emitido una crítica decidida respecto a la enseñanza de la variedad estándar con el pretexto de ser la "apropiada" académicamente. Esto es así en tanto que dicho planteamiento no cuestiona la estigmatización que reciben las variedades que manejan los hablantes de herencia ni el privilegio del que gozan unas variedades sobre otras y unos hablantes sobre otros (Flores y Rosa, 2015; Leeman, 2018; Leeman y Serafini, 2016).

A primera vista, este argumento parece menos justificable en el caso de L2, donde los aprendientes no cuentan necesariamente con esa conexión lingüística o cultural previa con la lengua meta. En efecto, la enseñanza de L2 ha seguido una orientación mucho más "apolítica" que la adoptada por las LH (Serafini, 2021, p. 258). Sin embargo, también es cierto que las clases de idiomas en general siempre han sido un "espacio particularmente fecundo para reflexionar críticamente" (Gabbiani y Villa Galán, 2023, p. 103), lo que abre la puerta a la inclusión de la pedagogía crítica en el aula, en especial en el ámbito universitario.

Por ello, si queremos aplicar la filosofía freireana a nuestras clases de L2, creemos que la enseñanza de LH puede aportar una gran inspiración al respecto. Por ejemplo, dentro de los temas que se suelen tratar en el aula de ELH se incluyen varios que podrían resultar de interés para los estudiantes de EL2 en el contexto estadounidense: historia hispana local, migración, bilingüismo, jerarquización lingüística, privilegio, racialización, colonialismo… (Beaudrie et al., 2021; Belpoliti y Gironzetti, 2018; Flores y Rosa, 2015; Leeman y Serafini, 2016). No necesariamente dentro de Estados Unidos, se nos ocurre que discusiones como los dialectos del español en el mundo hispano y la percepción de su peso geopolítico, el uso del lenguaje inclusivo, o aspectos específicos de justicia social, desigualdad u opresión de una determinada región son adaptables independientemente de la ubicación geográfica. Desarrollamos abajo una propuesta didáctica empleada en nuestro curso intermedio de L2.

University of Utah, SPAN 2010 (intermedio)

"Yo soy mi lengua".

1. Gloria Anzaldúa (1942-2004) fue una académica y activista chicana, feminista, escritora y poeta que vivió y escribió en Estados Unidos. Lee el siguiente extracto de su ensayo *Borderlands/En la frontera* (1987):

"La identidad étnica es como una segunda piel de la identidad lingüística —yo soy mi lengua—. Hasta que pueda enorgullecerme de mi idioma, no puedo enorgullecerme de mí misma".

2. Ahora, comenta con tu compañera/o qué crees que intenta expresar la autora en este texto.
3. Después, reflexiona: ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué? ¿Te afecta a ti?

Cuadro 3: Ejemplo de actividad de CCL en EL2.

Para la actividad del Cuadro 3 utilizamos el popular ensayo de Gloria Anzaldúa (1987), que se emplea frecuentemente en clases de ELH. En sus páginas, la autora ofrece una muy aguda y reflexiva descripción de su condición mestiza en Estados Unidos, y cómo tiene que lidiar con varias dimensiones culturales que constituyen su identidad (la chicana, la estadounidense, la colonial…). En concreto, utilizamos el extracto del capítulo dos (Anzaldúa, 2016 [1987], p. 47), en el que aborda específicamente el aspecto lingüístico. En cuanto al componente cultural, recordamos que estas actividades se enmarcan en la unidad temática del español en Estados Unidos, en la que ya trabajamos y ponemos en práctica las nociones del bilingüismo, migración, *Spanglish* y comunidad chicana. De introducirse en un contexto diferente, se debería facilitar a los estudiantes una ficha sobre la autora que explique además la coyuntura sociolingüística del español en este país, y las actividades de comprensión y expansión del texto podrían dirigirse más hacia la comparación con la situación en el país en donde se enseñe.

3. Conclusiones y futuras vías

Con esta comunicación hemos pretendido ilustrar cómo algunos de los marcos pedagógicos y filosofías educativas empleadas en ELH pueden tener cabida también en EL2. En concreto, hemos desarrollado tres de ellos que creemos especialmente plausibles en las clases de español general: el aprendizaje-servicio, el translenguar y la conciencia crítica del lenguaje. Si bien es cierto que los hablantes de herencia poseen unas cualidades y necesidades didácticas particulares debido a su trasfondo lingüístico y socioafectivo (Carreira, 2012; Potowski, 2005, 2008; Schwartz, 2001; Van Deusen-Scholl, 2003), consideramos que los estudiantes de lengua universitarios, sin importar su conexión comunicativa y cultural con el español, pueden beneficiarse de unos planteamientos teóricos que incentiven la reflexión crítica sobre el bilingüismo, las comunidades de hablantes de la lengua meta (incluyéndose a ellos mismos) y sobre el propio proceso educativo en el que están inmersos.

Como futuras vías de investigación, cabría indagar en si la inclusión de estos modelos tiene verdaderamente un efecto positivo en los estudiantes de EL2 como sí lo han demostrado para las clases de herencia (Beaudrie et al., 2021; Durán Urrea et al., 2023; Pascual y Cabo et al., 2017; Prada, 2019, 2023; véase también Quan, 2020 para un estudio de caso sobre CCL en L2). Asimismo, sugerimos que la inclusión de la L1 del estudiante dentro de una pedagogía translingüística

que promueva un bilingüismo dinámico y una desextranjerización del español podría favorecer el aprendizaje, tomando como base que esta actitud inclusiva permitiría reducir el estrés y aumentar su motivación, seguridad y confianza en su español y en el proceso de instrucción en el que están inmersos los estudiantes. Por último, cabría reflexionar sobre cómo se podrían adaptar estos modelos a la enseñanza de L2 cuando esta se imparte en territorios y contextos educativos tan diversos: cómo los temas político-educativos y las comunidades de habla divergen dentro y a través del mundo hispanohablante (Argentina, España, México, etc.), en un entorno donde esta lengua sea completamente foránea y distante (China, India, Japón, etc.), o en escenarios propiamente bilingües (Estados Unidos), como en el que nos hemos centrado con más profundidad en este trabajo.

Bibliografía

Alonso Marks, E. (1999). El aprendizaje de lenguas extranjeras mediante la participación en actividades de servicio a la comunidad. *Notas y estudios filológicos*, *14*, 9-28.

Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands/La frontera: la nueva mestiza* (Carmen Valle, trad.). Capitán Swing.

Barreneche, G. I. (2011). Language Learners as Teachers: Integrating Service-learning and the Advanced Language Course. *Hispania*, *94*(1), 103-120. https://doi.org/10.1353/hpn.2011.a424432

Beaudrie, S. M. (2016). Building a Heritage Language Program: Guidelines for a Collaborative Approach. En M. Fairclough & S. M. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 80-98). Georgetown University Press.

Beaudrie, S. M., Amezcua, A., & Loza, S. (2021). Critical language awareness in the heritage language classroom: design, implementation, and evaluation of a curricular intervention. *International Multilingual Research Journal*, *15*(1), 61-81. https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1753931

Beebe, R. M., & De Costa, E. M. (1993). Teaching beyond the Classroom: The Santa Clara University Eastside Project Community Service and the Spanish Classroom. *Hispania*, *76*(4), 884-891.

Belpoliti, F., & Gironzetti, E. (2018). Hablantes de herencia. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Lan-*

guage Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2 (pp. 447-462). Routledge.

Carreira, M. (2007). El español a la venta: la lengua en el mercado global. En M. Lacorte (Ed.), *Lingüística aplicada del español* (pp. 521-553). Arco libros.

Carreira, M. (2012). Spanish as a Heritage Language. En J. I. Hualde, A. Olarrea, & E. O'Rourke (Eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics* (pp. 765-782). Wiley-Blackwell.

Carreira, M., & Kagan, O. (2011). The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. *Foreign Language Annals*, *44*(1), 40-64.

Clark, R., Fairclough, N., Ivanič, R., & Martin-Jones, M. (1990). Critical language awareness part I: A critical review of three current approaches to language awareness. *Language and Education*, *4*(4), 249-260. https://doi.org/10.1080/09500789009541291

Clark, R., Fairclough, N., Ivanič, R., & Martin-Jones, M. (1991). Critical language awareness part II: Towards critical alternatives. *Language and Education*, *5*(1), 41-54. https://doi.org/10.1080/09500789109541298

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, trad.). MECD/ANAYA.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr

Domínguez-Fret, N., & Guzmán, O. (2021, 24-25 de junio). Enseñando con el corazón: Placing Heritage Speakers' Language Varieties, Histories, and Communities at the Core of the Curriculum [presentación]. *Summer 2021 Virtual Workshop "From design to success: SHL teaching practices for engaging and empowering our students"*. Texas Coalition for Heritage Spanish, en línea.

Durán Urrea, E., Avilés, T., & Lado, B. (2023). Feeling grammarlessness: developing Critical Language Awareness (CLA) in advanced Spanish grammar and linguistics courses for Latinxs. *Journal of Spanish Language Teaching*, *10*(2), 155-171. https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2282849

Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, *85*(2), 149-171. https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.; Jorge Mellado, trad.). Siglo XXI.

Gabbiani, B., & Villa Galán, L. (2023). Retos en la implementación de la pedagogía crítica en la enseñanza del español como lengua adicional: experiencias y reflexiones. *Journal of Spanish Language Teaching*, *10*(2), 92-106. https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2282840

García, O. (2020). Translanguaging and Latinx Bilingual Readers. *The Reading Teacher*, *73*(5), 557-562.

García Ortiz, E. M.ª (2013). Experiencias multiculturales con la metodología de aprendizaje-servicio en ELE: educación reglada y no reglada. En O. Rodríguez García & J. M. Alba Pastor (Eds.), *Actas del II Encuentro Internacional de profesores de ELE El aprendizaje y la enseñanza del español en contextos educativos* (pp. 61-75). Instituto Cervantes de Bruselas. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/bruselas_2013.htm

García, O., & Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-19.

Gasca Jiménez, L. (2021). La traducción en la enseñanza del español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo & J. Torres (Eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 127-139). Routledge.

Kaplan, B., & Pérez Gamboa, T. (2004). Más allá del salón de clase: una experiencia de integración de aprendizaje de español y servicio comunitario en UGA. *Hispania*, *87*(1), 137-138.

Leeman, J. (2011). Standards, Commodification, and Critical Service Learning in Minority Language Communities. *The Modern Language Journal*, *95*(2), 300-303.

Leeman, J. (2018). Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of US Latinxs. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 345-358). Routledge.

Leeman, J., & Serafini, E. J. (2016). Sociolinguistics for Heritage Language Educators and Students: A Model for Critical Translingual Competence. En M. Fairclough & S. M. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 56-79). Georgetown University Press.

Lowther Pereira, K. (2016). New directions in heritage language pedagogy: Community service-learning for Spanish heritage speakers. En D. Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language* (pp. 237-258). John Benjamins Publishing Co.

Lyster, R. (2019). Translanguaging in Immersion: Cognitive Support or Social Prestige? *The Canadian Modern Language Review*, *75*(4), 340-352. https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0038

Martínez, G. A. (2010). Medical Spanish for heritage learners: A prescription to improve the health of Spanish-speaking communities. En S. Rivera-Mills & J. A. Trujillo (Eds.), *Building communities and making connections* (pp. 2-15). Cambridge Scholars.

Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, *5*(1), 39-68. https://doi.org/10.1017/S1366728902000135

Montrul, S. (2012). Is the Heritage Language Like a Second Language? *EUROSLA Yearbook*, *12*, 1-29.

Otheguy, R., & Zentella, A. C. (2012). *Spanish in New York: Language Contact, Dialectal Leveling, and Structural Continuity*. Oxford University Press.

Pascual y Cabo, D., Prada, J., & Lowther Pereira, K. (2017). Effects of Community Service-Learning on Heritage Language Learners' Attitudes Toward Their Language and Culture. *Foreign Language Annals*, *50*(1), 71–83. https://doi.org/10.1111/flan.12245

Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.* Arco Libros.

Potowski, K. (2008). ¿Por qué ofrecen una clase de español para hispanohablantes? En J. D. Ewald y A. Edstrom (Eds.), *El español a través de la lingüística: Preguntas y respuestas* (pp. 228-241). Cascadilla Press.

Potowski, K., Jegerski, J., & Morgan-Short, K. (2009). The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Language Speakers. *Language Learning*, *59*(3), 537-579. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00517.x

Prada, J. (2019). Exploring the role of translanguaging in linguistic ideological and attitudinal reconfigurations in the Spanish classroom for heritage speakers. *Classroom Discourse*, *10*(3-4), 306-322.

Prada, J. (2021). Translanguaging thinking y el español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo & J. Torre (Eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 111-126). Routledge.

Prada, J. (2023). The critical awakening of a pre-service teacher in a Spanish graduate program: a phenomenology of translanguaging as pedagogy and as content. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, *26*(8), 992-1005. https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1881945

Quan, T. (2020). Critical language awareness and L2 learners of Spanish: An action-research study. *Foreign Language Annals*, *53*, 897–919.

Schwartz, A. M. (2001). Preparing Teachers to Work With Heritage Language Learners. En J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 229-252). Delta Systems Inc.

Seltzer K., & García, O. (2019). Sustaining Latinx Bilingualism in New York's Schools: The CUNY-NYSIEB Project. *Estudios del Observatorio / Observatorio Studies*, *48*, 1-30.

Seltzer, K., & Wassell, B. (2022). Toward an Antiracist World Language Classroom: A Translanguaging Approach. *The Language Educator*, *17*, 27–31.

Serafini, E. J. (2021). El aprendizaje-servicio en la enseñanza del español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo & J. Torres (Eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 257-274). Routledge.

Silva-Corvalán, C. (1994a). *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Clarendon.

Silva-Corvalán, C. (1994b). The gradual loss of mood distinctions in Los Angeles Spanish. *Language Variation and Change*, *6*, 255-272.

Toribio, A. J., & Durán, L. (2018). Understanding and leveraging Spanish heritage speakers' bilingual practices. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 284-298). Routledge.

The National Standards Collaborative Board (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages* (4th ed.). American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, *2*(3), 211-230. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_4

Zapata, G. (2011). The Effects of Community Service Learning Projects on L2 Learners' Cultural Understanding. *Hispania*, *94*(1), 86-102. https://muse.jhu.edu/article/424431

LONG*ELE*: LONGEVIDAD Y ALUMNOS FI*ELE*S

Ivonne Lerner
Instituto Cervantes de Tel Aviv
lernerivonne@gmail.com

Resumen
Actualmente, existe un porcentaje creciente de adultos mayores en las aulas de ELE debido a la longevidad de la población en los países desarrollados. Esta realidad supone un desafío para todos los agentes involucrados: los mismos alumnos, sus compañeros de otras edades, los docentes, los autores de materiales y los gestores académicos y administrativos. En el contexto inmigratorio israelí, se trata a menudo de alumnos altamente multilingües, muy constantes y pertenecientes a grupos que, tanto en instituciones como en clases privadas, vienen estudiando español desde hace tiempo.

En este trabajo reflexionamos sobre el fenómeno de la enseñanza-aprendizaje de ELE entre adultos mayores y de este modo intentamos contribuir a darle visibilidad, con el objeto de mejorar las prácticas docentes. Se presentan resultados de una investigación de metodología mixta, realizada en Israel entre profesores y alumnos de ELE mayoritariamente de más de 60 años, muchos de los cuales son altamente fidelizados.

Los resultados revelan el compromiso de los alumnos con la lengua española y sus culturas, la importancia afectiva atribuida al grupo, y la confianza en que el estudio de ELE en la tercera edad contribuya a mantener sus capacidades intelectuales. Por su parte, los profesores (inmigrantes) de edad cercana a sus estudiantes valoran positivamente la experiencia de enseñar su lengua y cultura maternas a alumnos mayores, señalando también sus retos.

Introducción

La longevidad de la población en los países desarrollados, sumada al concepto de educación permanente, está trayendo aparejado un porcentaje creciente de adultos mayores en las aulas de lenguas extranjeras, ELE incluido. Asimismo, es de conocimiento general que en la tercera edad las actividades placenteras que suponen un desafío cognitivo, como el aprendizaje de lenguas extranjeras (LLEE), suelen contribuir al bienestar general, a una mayor plasticidad cerebral y a un retraso de la posible aparición de enfermedades neurodegenerativas como el Alzheimer.

A pesar de estos beneficios y del aumento de alumnos de la tercera edad en las aulas de LLEE, se observa una relativa escasez de estudios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para esta franja etaria (Hernández Mercedes, 2015; Pikhart y Klimova, 2020; Singleton y Záborská, 2020). Además, tanto en la lingüística aplicada como en el ámbito de la adquisición de una L2 abundan las investigaciones acerca del bilingüismo entre niños y jóvenes. No obstante, los estudios sobre la adquisición de una lengua adicional entre los bi/multilingües mayores recién están empezando a surgir, a pesar de su importancia social y científica (Pfenninger y Singleton, 2019; Pot, Porkert y Keijzer, 2019).

En este artículo es mi intención investigar y reflexionar sobre el fenómeno de la enseñanza-aprendizaje de ELE entre adultos mayores, que supone un desafío para todos los agentes involucrados: los mismos alumnos, sus compañeros de otras edades, los docentes, los autores de materiales y los gestores académicos y administrativos. A tal fin, presentaré algunos resultados de una investigación realizada en Israel entre profesores y alumnos de ELE en su mayoría de más de 60 años. Como a menudo suele tratarse de grupos altamente fidelizados, también fue mi propósito averiguar mediante un breve cuestionario qué significa para los estudiantes el español, el estudio de la lengua y el grupo de compañeros. En el contexto israelí, a menudo se trata de alumnos altamente multilingües, muy constantes y pertenecientes a grupos que, tanto en instituciones como en clases privadas, vienen estudiando español desde hace tiempo, a veces décadas. Por otra parte, además de datos cuantitativos, expondré datos cualitativos extraídos de entrevistas semidirigidas hechas a profesores (inmigrantes) que enseñan a alumnos mayores. De este modo querría contribuir a dar visibilidad a esta franja etaria, aportando algunas conclusiones parciales sobre sus experiencias y motivaciones de aprendizaje, sobre cómo éstas inciden en lo que sucede en el aula, así como las observaciones de sus profesores al respecto.

1. Estado de la cuestión

1.1 Conceptualización de la tercera edad

Uno de los mayores cambios sociales del siglo XXI es indudablemente la prolongación de la esperanza de vida en los países desarrollados, gracias sobre todo a los avances médicos, lo que presenta una serie de desafíos y oportunidades. Esta prolongación supone no solo una mejora cuantitativa (se vive más años que antes) sino sobre todo cualitativa, traducida en un mayor bienestar y en una mejor calidad de vida. En este punto conviene mencionar cómo evolucionó con el tiempo la definición del concepto de "tercera edad". Mientras que en 1989 Laslett lo definía como "jubilados activos con tiempo libre" (en Pfenninger y Singleton, 2019, p. 421, la traducción es nuestra), casi tres décadas más tarde, Oxford (2017) enriqueció el concepto apuntando que se trata de "individuos sanos, altamente motivados, que ya no trabajan a tiempo completo" (ibid.). Por lo tanto, según Pfenninger y Singleton (2019), la tercera edad ya no se concibe como la última etapa de la vida, sino que se la diferencia de la cuarta edad, en la que aparecería alguna discapacidad.

Resulta fundamental aclarar que no hay acuerdo acerca del punto de comienzo de la tercera edad, de modo tal que los diferentes estudios consultados fijan el límite inferior a diferentes edades: 55 (Pikhart y Klimova, 2020), 65 (Pot, Porkert y Keijzer, 2019) y 70 (Hernández Mercedes, 2015). Mientras que los anteriores se refieren solamente al límite de edad inferior, otros fijaron también un límite de edad superior: Pfenninger y Polz (2018) 63-90; Pikhart y Klimova (2020) 55-80; Osle (2020) 60-75.

Puede observarse, pues, que tanto la sociedad como los propios mayores están transformando la percepción de la tercera edad en una etapa de logros, realización personal y actividad física e intelectual, siempre y cuando el estado de salud y la situación económica lo permitan. Entre las ocupaciones intelectuales altamente valoradas por y para la tercera edad figura el estudio de una LE, entendido incluso como una actividad antienvejecimiento (Pfenninger y Singleton, 2019).

1.2 Estudiar una LE en la tercera edad

Efectivamente, existe un consenso acerca de las ventajas que conlleva el estudio de una LE en la tercera edad, ya sean cognitivas, afectivas o sociales (Cox, 2013; Escudero, 2023; Pfenninerg y Polz, 2018; Sinlgeton y Zaborska, 2020,

entre otros). Entre las ventajas afectivas del estudio de una LE se menciona la plasticidad cerebral, el ejercicio de la memoria y el retraso de la senilidad. Entre las ventajas afectivas podríamos destacar la sensación de bienestar y una mejora en la autoestima al estar realizando una actividad cognitivamente estimulante y placentera que, además, es una herramienta de comunicación, cuyo estudio puede contribuir a desarrollar la inclusión social y la sociabilidad (Pikhart y Klimova, 2020). Conviene aclarar que, de hecho, resulta sumamente difícil y artificial separar estos tres tipos de ventajas, ya que "es a través del bienestar social y psicológico que se observan los beneficios cognitivos del aprendizaje de una LE" (Pikhart y Klimova, 2020, p.11, la traducción es nuestra).

A esta altura, cabe puntualizar que estaríamos cayendo en un grave error si hiciéramos generalizaciones y no diferenciáramos a los adultos mayores según su trayectoria lingüística. Es decir, los estudiantes de una L2/LE en la tercera edad no conforman un sector homogéneo, sino que podrían distinguirse varios perfiles, a saber:

- neobilingües: monolingües mayores que en su jubilación emprenden por primera vez el estudio de una LE;
- inmigrantes que se hicieron mayores en el país de acogida y que ahora están deseosos de comunicarse en la lengua meta (una resocialización lingüística). Probablemente al inmigrar carecieran de oportunidades de estudiar debido a largas jornadas laborales, a redes de amigos en su L1 y/o al aislamiento social;
- inmigrantes y/o refugiados mayores;
- abuelos que hablan una L1 diferente a la de sus nietos;
- futuros viajeros a algún país cuya lengua desconocen, y
- adultos bi/multilingües mayores que se embarcan en el estudio de una lengua adicional en la jubilación: los bilingües de toda la vida, objeto de estudio del presente artículo.

Por consiguiente, creemos que resulta fundamental considerar una posible diversidad de perfiles lingüísticos a la hora de planificar y dar un curso de LE a alumnos de la tercera edad o a un grupo en el que haya estudiantes mayores, sobre todo en países o contextos con altos índices de inmigración.[1]

[1] En Israel, cerca del 40% de la población judía nació en otro país, mientras que el resto son descendientes de inmigrantes (Raijman, Semyonov y Geffen, 2015).

Asimismo, las investigaciones consultadas mencionan una serie de rasgos distintivos que caracterizan a los estudiantes mayores de una LE, que habría que tener en cuenta:

- tienden a presentar un alto grado de inter e intravariabilidad debido a factores relacionados con su estilo de vida y con su participación en actividades cognitivamente estimulantes (Pfenninger y Kliesch, 2023);
- suelen tener una motivación intrínseca muy alta para estudiar la LE: el mero placer del estudio y el deseo de conocer otras culturas;
- al estar jubilados, suelen disponer de más tiempo para dedicarse a la LE y para realizar las tareas fuera de clase;
- algunos de ellos prefieren las metodologías más tradicionales, al tiempo que priorizan fijar los conocimientos por medio de la escritura (Hernández Mercedes, 2015);
- su ritmo de aprendizaje puede ser más lento que el de los estudiantes más jóvenes;
- pueden exhibir una disminución de la capacidad de atención (Pfenninger y Singleton, 2019);
- suelen buscar crearse un compromiso constante y fijo con la LE;
- a menudo experimentan una gran satisfacción con el curso, aunque su progreso en la L2/LE sea limitado (Pikhart y Klimova, 2020); y
- poseen un extenso bagaje de experiencia vital y de conocimiento que es fundamental aprovechar y optimizar en el aula.

Algunos estudios con un foco cognitivo y lingüístico, como el de Pfenninger y Polz (2018), adoptaron la metodología de la intervención a fin de medir el efecto del curso de la LE entre adultos mayores. En otras palabras, se evaluó el conocimiento de la lengua meta antes y después del curso con el objeto de medir el grado de aprendizaje. Varias de estas investigaciones encontraron que el principal efecto del curso se podía apreciar en la sensación de bienestar emocional que el estudio de lengua proporcionaba a sus asistentes. El presente artículo, por su parte, no pretende medir el grado de progreso en el español, sino la motivación, el compromiso y la conexión afectiva de los alumnos tanto con el idioma como con el grupo de compañeros, el docente incluido, ya que esto influye en la práctica docente.

2. La investigación

2.1 Población

2.1.1 Muestra de alumnos

Un total de 73 alumnos participaron de esta investigación, con una edad promedio de 70 años, un 74% de los cuales pertenece a la tercera edad, estipulada en 66 años y más, tal como lo estipula la aplicación Matric del Instituto Cervantes (IC). Los alumnos fueron contactados por estudiar con cinco de las 11 docentes entrevistadas o con la investigadora. La amplia mayoría femenina del alumnado de esta muestra no ha de sorprendernos ya que es más común que las mujeres, en comparación con los hombres, estudien lenguas (Pfenninger y Kliesch, 2023; Pikhart y Klimova, 2020; Ramírez Gómez, 2015; Savina, 2015; Vasques Oyarzábal et al., 2013).

GÉNERO	PAÍS DE NACIMIENTO[2]	EDAD PROMEDIO	¿66 +?
Mujeres: 80% Hombres: 20%	Israel: 75% Otros: 25%	70 (DS= 14)	74%

Tabla 1: *Datos biográficos de alumnos*

Dado que se trata de una investigación sobre alumnos fidelizados, no incluimos a estudiantes de nivel A, sino que tuvimos en cuenta aquellos que tuvieran un B1 en adelante. Tampoco entrevistamos a alumnos de escuela ni a estudiantes universitarios, ya que en ninguno de estos dos sectores se puede investigar el fenómeno de la fidelización con el español, menos aun la presencia de adultos mayores en las aulas de ELE. Con respecto al tipo de clases, una amplia mayoría estudia en grupo, ya sea en el IC o en otros contextos. La Tabla 2 presenta datos de ELE de esta población.

NIVEL	IC	TIPO DE CLASES	AÑOS DE ELE (PROMEDIO)	MODALIDAD	MISMA PROFESORA	LENGUA DEL CUESTIONARIO ELEGIDA
B1: 11% B2: 49% C1: 40%	Sí: 42% No: 58%	Grupal: 94% Individual: 6%	13 (DS= 9)	Presencial: 87% Por Zoom: 13%	Sí: 64% No: 36%	Español: 75% Hebreo: 25%

Tabla 2: *Datos de estudios de ELE*

[2] Este dato se obtuvo solo de los alumos del IC.

Es posible apreciar un promedio muy alto de años de estudio de ELE. Esto no significa que los alumnos no hayan hecho pausas a lo largo de este período; sin embargo, queda claro que esta muestra de alumnos que estudia en grupo o de forma individual presenta un fuerte compromiso con la lengua y la cultura en español. Asimismo, es destacable el alto porcentaje de alumnos que estudia español con la misma docente.

2.1.2 Muestra de docentes

En esta investigación participaron 11 profesoras nativas de ELE provenientes de cuatro países hispanohablantes, mayoritariamente de Argentina. Este hecho se debe a que el grupo mayoritario de hispanohablantes en Israel son argentinos (un 49%, Oficina Central de Estadística, 2023) al tratarse de la comunidad judía más numerosa del mundo de habla hispana. Por este motivo no ha de sorprendernos que gran parte del profesorado de ELE en Israel —compuesto casi enteramente por inmigrantes hispanohablantes— sea de ese país sudamericano. Estas docentes fueron contactadas por ser compañeras y/o colegas de la investigadora.

La edad promedio de las docentes de esta muestra es de 62 años, y en cuanto al lugar de trabajo, las profesoras de ELE en Israel suelen estar pluriempleadas (Lerner, 2024), de ahí que todas impartan clase en más de un sector, ya sea en el IC, en otras instituciones de educación reglada o no, o en grupos particulares (ver Tabla 3).

N	EDAD PROMEDIO	GÉNERO	PAÍS DE ORIGEN	LUGAR DE TRABAJO
11	62 años (DS= 8.5)	Mujeres: 100%	Argentina: 64% Venezuela: 18% México: 9% España: 9%	IC: 54% Otro: 46%

Tabla 3: *Datos de las docentes de la muestra*

2.2 Metodología

Para este estudio se decidió adoptar un enfoque metodológico mixto con el convencimiento de que solo la integración de datos cualitativos y cuantitativos

nos permitiría dar mejor cuenta del fenómeno de la enseñanza-aprendizaje de español tanto a personas de la tercera edad como a grupos y/o a alumnos individuales fieles.

2.2.1 Herramientas de investigación

Los estudiantes respondieron a un breve cuestionario manual compuesto de ocho preguntas: cinco preguntas cerradas que recababan datos personales y lingüísticos, y tres preguntas abiertas acerca de la lengua española, el estudio de la lengua y el significado que tiene para ellos el grupo (o las clases) de español (ver Apéndice). Los alumnos podían responder en español o en hebreo. Este cuestionario se envió por correo electrónico o se entregó en mano en los cursos presenciales. Además, para los datos del alumnado del IC de Tel Aviv, se recurrió a la aplicación Matric a fin de obtener información sobre la proporción de alumnos de la tercera edad en el total del alumnado del IC a lo largo de los últimos cinco años.

Con los docentes se llevó a cabo una entrevista semidirigida (ver Apéndice) de manera presencial o por Zoom, ya que era fundamental obtener su perspectiva personal expresada en sus propias palabras, tanto sobre los grupos fieles como sobre los alumnos de la tercera edad en general. Esta entrevista, conformada por 11 preguntas abiertas, tuvo una duración promedio de 20 minutos.

Las respuestas a las preguntas abiertas, tanto a alumnos como a profesoras, se volcaron a un cuadro Excel y se efectuó un análisis de contenido y temático, así como un conteo de las palabras más mencionadas para obtener luego una nube, utilizando la página web voyant.lincsproject.ca.

3. Resultados

3.1 Datos del IC de Tel Aviv

La Figura 1 muestra la distribución del alumnado por grupo de edad (en total cinco) en los cursos generales del IC de Tel Aviv del año académico 2023-2024. Tal como se observa, los alumnos de la tercera edad constituyen casi un 30% del total.

Por su parte, la Figura 2 nos permite apreciar la evolución (fluctuante) de la proporción de alumnos de la tercera edad en los cursos generales durante los últimos cinco años académicos.

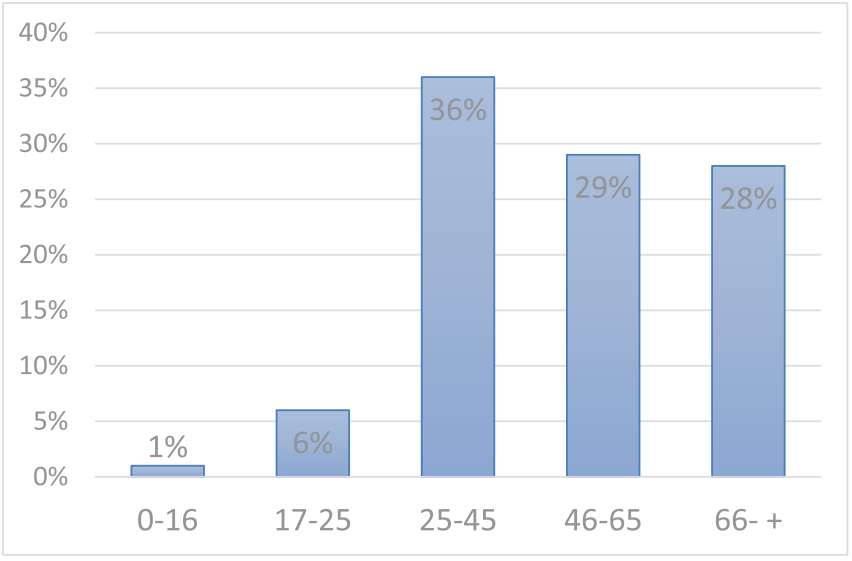


Figura 1: Cursos generales por grupo de edad, 2023-2024. Fuente: Matric, IC, a 18 de octubre de 2024.

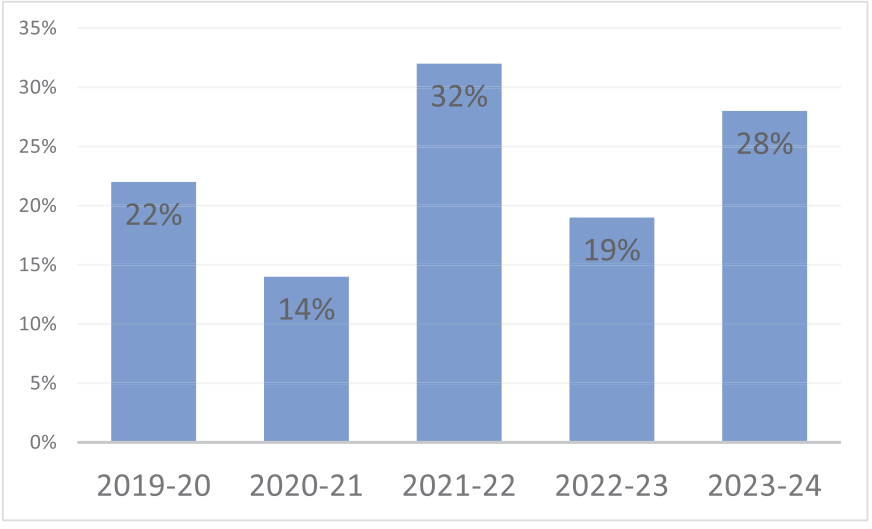


Figura 2: Porcentaje de alumnos de 66 y +, IC de Tel Aviv. Fuente: Matric, IC, a 18 de octubre de 2024.

Si bien se observa una proporción que ronda el cuarto de la población, creemos que el brusco descenso de este grupo etario observado en el año académico 2020-21 se debe al brote de la pandemia que se cernió especialmente sobre la población mayor en todos los ámbitos de la vida, principalmente en el de los estudios, que pasaron a ser enteramente virtuales. Esta dependencia total de la tecnología marginó de manera ostensible a la población de la tercera edad. El siguiente año académico 2021-2022 registró el porcentaje más alto de alumnos mayores, probablemente debido al fin de las restricciones impuestas por la pandemia y al regreso a las clases presenciales.

Con respecto a la edad de las dos submuestras, se observa claramente que, en promedio, son muy similares: alumnos: 70 y docentes: 62. El dato de la edad de las profesoras se acerca al de Lerner (2024), en cuya muestra los docentes tenían una edad promedio de 54.3 años (DS= 8.5). Es decir, se trata de un rasgo que claramente caracteriza al cuerpo docente de ELE en Israel.

3.2 Encuesta a alumnos

A continuación, se expone el análisis cualitativo realizado con las respuestas de los alumnos a las tres preguntas abiertas de la encuesta. Para introducir cada una de ellas se eligió la cita más significativa y/o ilustrativa, seguida de un análisis de contenido reflejado en un gráfico.

3.2.1 Significado atribuido al español

"Es mucho más que un idioma para mí. Es una forma de vida. No me veo sin el estudio de español" (alumna, 85 años, 32 años de ELE).

Al tratarse de preguntas abiertas, los alumnos podían indicar uno o más significados que le atribuyen al español, como por ejemplo una conexión familiar, tanto por ser la lengua de sus padres, abuelos o nietos, como por provenir de familias sefardíes donde se habla(ba) ladino. En todas estas respuestas resaltaban las palabras *origen*, *herencia*, *patrimonio*.

Asimismo, un tercio de los estudiantes se refirió al español como una *cultura*, en algunos casos explicitando su interés por la literatura y el logro de ser capaces de leerla en la lengua original.

Figura 3: Vínculo familiar con el español

3.2.2 Significado del grupo

"Es el único día de la semana en que me río" (alumna, 78 años, 24 años de ELE).

Al analizar las respuestas dadas a esta pregunta, sobresale muy claramente el valor afectivo que los alumnos le atribuyen al grupo de español.

Figura 4: Significado del grupo de español

Las palabras *familia*, *amigos*, *apoyo emocional* y *compartir* se repiten una y otra vez. El motivo del placer se expresa por medio de términos como *placentero*, *disfruto*, *reírnos*, *me encanta*, etc. Asimismo, cabe destacar la repetición del motivo de la frecuencia (*semanal*, *una vez por semana*) y del compromiso (*fijo*, *perseverar*, *estable*, *rutina bendita*). El motivo de la pertenencia sobresale también, ya que varios participantes comparan el grupo de español con *un club*, *una comunidad*, *una banda*, *un grupo social* o *una fuerza especial*. Además, algunos le atribuyen al grupo de español el valor de evasión de la realidad usando términos como *pausa*, *escapismo* o *isla de cordura.*

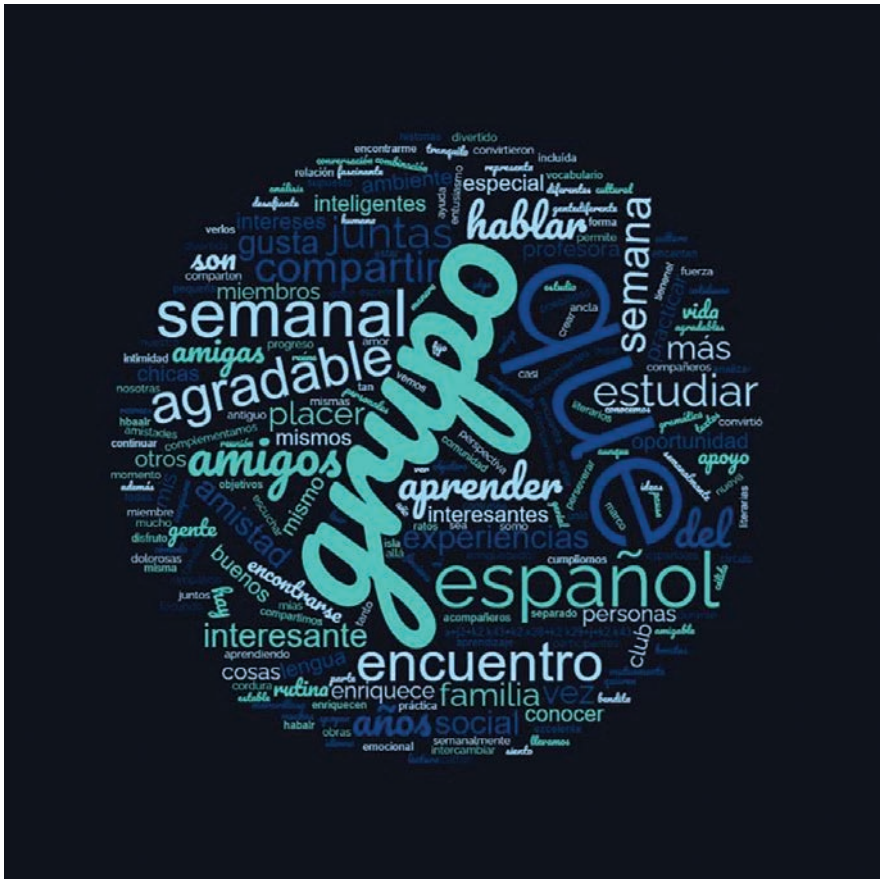


Figura 5: Definición del grupo de español

3.2.3 Motivaciones para estudiar español

"Ya no recuerdo. Empecé hace muchos años y ahora no quiero dejar las clases" (alumno, 76 años, 12 años de ELE).

Al preguntar a los alumnos por los motivos para estudiar español, 15 participantes de 60 años + mencionaron beneficios cognitivos que, según sus palabras, podrían subdividirse en tres aspectos interrelacionados: la cabeza, el cerebro y la memoria (ver Tabla 4).

LA CABEZA	EL CEREBRO	LA MEMORIA
"A mi edad es importante ejercitar la cabeza"	*"Para mantener el cerebro de forma fresca"*	*"Para mejorar mi memoria"*
"Una oportunidad para practicar algo cognitivo"	*"Para enriquecer las habilidades cerebrales"*	*"Para mantener la memoria"*
	"Para entrenar el cerebro"	*"Para no olvidar la lengua"*

Tabla 4: *Beneficios cognitivos del estudio de ELE*

Por otra parte, cabe resaltar nuevamente el alto número de alumnos que mencionó razones relacionadas con la cultura, tanto de España como de Hispanoamérica. La Figura 6 presenta los aspectos culturales más mencionados.

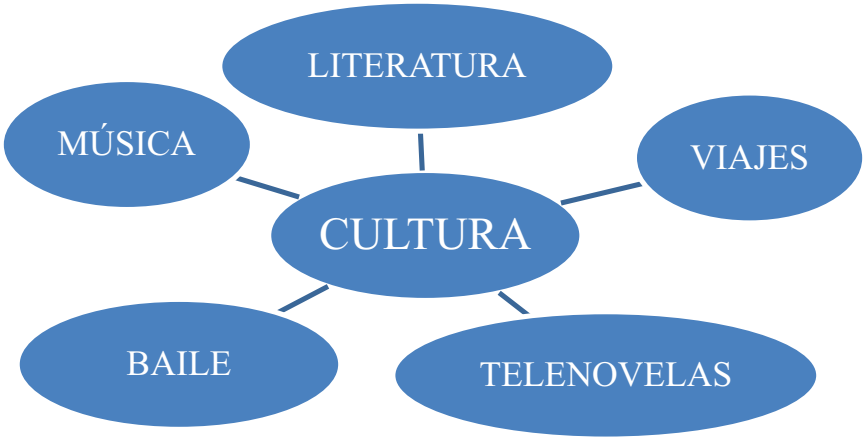


Figura 6: Motivación cultural de los alumnos

A pesar de que algunos estudiantes mencionaron las telenovelas como una razón para estudiar nuestra lengua, resulta llamativo que nadie haya hecho referencia a las series en español, a pesar del éxito que estas tienen tanto entre nuestros estudiantes como en la población local en general.

3.3 Entrevista a profesoras

Las preguntas a las profesoras giraban en torno a las luces y sombras de la enseñanza a alumnos de la tercera edad y/o altamente fidelizados, dos cuestiones a menudo convergentes. Respecto a las ventajas, las docentes nombraron aspectos como la confianza mutua, la familiaridad, el conocimiento a fondo de los alumnos (sus gustos, intereses, sus puntos fuertes y débiles) que facilitaría la preparación y el desarrollo de las clases. También caracterizaron a los alumnos mayores como muy agradecidos, comprometidos con el estudio de la lengua y la cultura en español, aunque no siempre se perciban progresos o incluso haya retrocesos. Asimismo, mencionaron la importancia que tiene para este alumnado tanto la cita fija con el español como la pertenencia al grupo. Desde el punto de vista de la enseñanza, las profesoras resaltaron la libertad y flexibilidad que tienen los cursos de larga data, caracterizados por la inexistencia de programa o exámenes. En el caso específico de los alumnos mayores, las participantes mencionaron el privilegio de poder aprender de su experiencia vital, al tiempo que se trata de una lección de humildad. Con respecto a los desafíos, las docentes se refirieron a la dificultad de mantener el interés y la motivación, de renovar y renovarse constantemente, al riesgo de que la clase se convierta en una suerte de terapia, a la presencia de alumnos jóvenes en el mismo grupo, al uso de la tecnología, a la mayor paciencia que se requiere a veces, y a problemas grupales derivados de tensiones que pueden surgir quizás más frecuentemente que con jóvenes.

Finalmente, a la pregunta que apuntaba a la posible relación entre los grupos de larga data y el ser docentes inmigrantes, estas señalaron varios aspectos: la ventaja de ser profesoras nativas de la lengua (y cultura) que enseñan, la posibilidad de identificarse con las dificultades que supone el arduo proceso de aprender una lengua en la adultez, la oportunidad de que los alumnos le expliquen elementos de la cultura local, y el hecho de que los alumnos mayores a menudo se conviertan en sustitutos de la familia de origen de la profesora.

4. Discusión de los resultados

Al parecer, los adultos mayores están poblando cada vez más las aulas de ELE en el mundo, probablemente conscientes (y tal vez testigos) de las ventajas cognitivas, sociales y emocionales que conlleva para ellos el estudio de una LE. Sin embargo, existe una brecha entre el aumento de este grupo etario en las aulas de ELE y la relativa escasez tanto de investigaciones académicas como de una formación específica. Esta debería incluir las necesidades y los rasgos particulares de los aprendientes mayores, evitando caer en generalizaciones homogeneizantes, a fin de que los docentes puedan impartir con éxito cursos en los que haya alumnos de la tercera edad. Como la presencia creciente de adultos mayores en las aulas supone desafíos para todos los agentes implicados, esta investigación se propuso aportar reflexiones que parten de datos cualitativos y cuantitativos recogidos entre estudiantes de ELE mayores en Israel y sus profesores.

La edad promedio de los profesores de la presente muestra —62 años— es un reflejo de este sector profesional en Israel. Además, la cercanía de edad entre profesoras y alumnos de este estudio despierta preguntas sobre los dos fenómenos que son objeto de este estudio: dar clases a alumnos de la tercera edad y la existencia de grupos de larga data. ¿Acaso la cercanía de edad entre docentes y estudiantes es un factor que se ha de tomar en cuenta? ¿Acaso los profesores jóvenes obtienen los mismos resultados? Investigaciones futuras deberían incluir a docentes más jóvenes a fin de observar si imparten clases de ELE a alumnos mayores y/o grupos de larga data y si se dan los mismos fenómenos aquí descritos.

Asimismo, se puede afirmar que la población de alumnos que fue el foco de esta investigación claramente caracteriza a los cursos de ELE de pago, no reglados, a diferencia de aquellos del sistema escolar o de las universidades. Se trata de alumnos mayores, plurilingües, altamente fidelizados, que manifiestan un compromiso y una conexión afectiva tanto con el español y su cultura como con el grupo y el docente. Cabe destacar que el aspecto del amor por el español y su cultura —mencionados tan enfáticamente en los cuestionarios— no figura en la literatura consultada para esta investigación, sean estudiantes de inglés o de español. Además, en ningún artículo se hacía referencia al estatus de inmigrante de los profesores y, por ende, al hecho de ser hablantes nativos de la lengua que enseñan, aspecto resaltado por varias de las docentes entrevistadas.

Es probable que la confluencia de estos factores (alumnos mayores altamente fidelizados, profesoras inmigrantes, el amor común por el español y

su cultura) creen una situación singular: un microcosmos que les posibilita a los alumnos una actividad intelectual y un marco afectivo de pertenencia donde compartir la misma pasión; y a los profesores (inmigrantes), un entorno familiar de confianza y conocimiento mutuo en el que dar clase mientras mantienen vivas su lengua y cultura de origen. ¿Acaso este último aspecto es de relevancia para este alumnado? Quizás sí tratándose de un país de inmigrantes.

Asimismo, es posible que el fuerte vínculo afectivo con el español antes mencionado se refuerce en los hablantes de lengua de herencia de español o de ladino de esta muestra, que en Israel pueden ser también de la tercera edad, tal como fue documentado por Lerner y Sitman (2017). Es sabido que uno de los rasgos más característicos de estos hablantes es, a menudo, su apego afectivo a la lengua, justamente por haberla aprendido en el seno de la familia.

5. Conclusiones parciales

Efectivamente, dar clase a alumnos de la tercera edad supone acompañarlos en esta etapa de la vida, con sus aspectos positivos y negativos, siendo estos últimos la viudez, la enfermedad, las ausencias por problemas y/o tratamientos médicos, el deterioro cognitivo de alguno de ellos, etc. También implica ser sumamente sensibles y estar alerta a los temas que surgen de los materiales de clase, de modo tal que no aparezcan de manera muy burda cuestiones como la enfermedad y la muerte. Asimismo, conlleva saber que probablemente algún miembro del grupo deje el curso por enfermedad o, eventulamente, muerte y haya que poder afrontar esta pérdida individual y grupalmente.

Considerando que los alumnos de la tercera edad representan un segmento cada vez mayor en las aulas de ELE, resulta indispensable que los cursos de formación de profesores incluyan contenidos tanto de índole cognitiva como socioafectiva, a fin de que seamos capaces de afrontar el reto de dar clase a este grupo poblacional. También hay que tener en cuenta la necesidad de publicar materiales relevantes y en soportes accesibles ya que los alumnos mayores no tienen los mismos intereses que los jóvenes ni las mismas destrezas. En fin, es fundamental que los docentes contemos con las herramientas didácticas y psicológicas adecuadas para llevar a buen puerto cursos intergeneracionales, creando comunidades de aprendizaje que tiendan a la inclusión de gente de la tercera edad.

Bibliografía

Cox, J. (2013). Older adult learners and SLA: Age in a new light. En C. Sanz, B. Lado, & S. Katz (Eds.), *Individual differences, L2 development, and language program administration: From theory to application* (pp. 90-108). Cengage Learning.

Escudero, A. (2023). Aquellos maravillosos años: enseñando ELE a mayores (60+). *Editorial Difusión / Materia Prima: el blog de didáctica y materiales ELE y EL2*. https://difusion.com/aquellos-maravillosos-anos-ensenando-ele-a-mayores-60/

Escudero, A. (2023). Aprender español con más de 60 años. Reflexiones para la toma de decisiones metodológicas en el aula de ELE. En J. Ruiz & O. Chapado (Eds.), *Actas del XII Encuentro Práctico de Profesores de Español en Nueva Delhi* (pp. 14-46). Instituto Cervantes de Nueva Delhi.

Hernández Mercedes, M. P. (2015). ELE, tercera edad y literatura. Cómo unir sin confundir. En *Actas del XII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2015/22_hernandez.pdf

Lerner, I. (2024). *Language attrition among immigrant teachers of Spanish*. Routledge.

Lerner, I. & Sitman, R. (2017). ¿Por qué español aquí y ahora? Lengua de expiación – instrumento de "repatriación". En M. C. Ainciburu & C. Fernández Silva (Eds.), *La adquisición de la lengua española: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (pp. 148-159). Autores de Argentina.

Osle, Á. (2020). Enseñanza del español como lengua extranjera a adultos mayores: Experiencias de aprendizaje de un grupo de aprendientes del Reino Unido. *Azulejo para el Aula de Español*, 11, 9-23. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/azulejo-para-el-aula-de-espanol-no-11_180089/

Pfenninger, S. E., & Kliesch, M. (2023). Variability as a functional marker of second language development in older adult learners. *Studies in Second Language Acquisition*, *45*(4), 1004-1030. DOI: https://doi.org/10.1017/S0272263123000013

Pfenninger, S. E., & Polz, S. (2018). Foreign language learning in the third age: A pilot feasibility study on cognitive, socio-affective and linguistic drivers and benefits in relation to previous bilingualism of the learner. *Journal of the European Second Language Association*, *2*(1), 1-13. https://doi.org/10.22599/jesla.36

Pfenninger, S., & Singleton, D. (2019). A critical review of research relating to the learning, use and effects of additional and multiple languages in later life. *Language Teaching*, *52*(4), 419-449. https://doi.org/10.1017/S0261444819000235

Pikhart, M., & Klimova, B. (2020). Maintaining and supporting seniors' wellbeing through foreign language learning: Psycholinguistics of second language acquisition in older age. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(21), 1-15. https://www.mdpi.com/1660-4601/17/21/8038

Pot, A., Porkert, J., & Keijzer, M. (2019). The bidirectional in bilingual: Cognitive, social and linguistic effects of and on third-age language learning. *Behavioral Sciences*, *9*(9), 1-16. https://www.mdpi.com/2076-328X/9/9/98

Raijman, R., Semyonov, M., & Geffen, R. (2015). Language proficiency among post-1990 immigrants in Israel. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *41*(8), 1347-1371. https://doi.org/10.1080/1369183X.2014.982523

Ramírez Gómez, D. (2016). Critical geragogy and foreign language learning: An exploratory application. *Educational Gerontology, 42*(2), 136-143. https://doi.org/10.1080/03601277.2015.1083388

Savina, T. V. (2015). Specificity of English-language teaching for senior learners within the lifelong learning concept. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*, *8*(11), 2606-2613.

Singleton, D., & Záborská, D. (2020). Adults learning additional languages in their later years: The pain, the profit, and the pleasure. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, *1*(1), 112-124. https://doi.org/10.1558/jmtp.15361

Vasques Oyarzábal, M. V., Vieira, V. R. A., Koerich, A. B., & Giracca, M. N. (2013). Español para la tercera edad: Resignificación y valoración social de alumnos y profesores. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, *10*(15), 38-43.

Apéndice

Entrevista a docentes

1. ¿Tenés grupos "eternos"?
2. ¿Te gustan?
3. ¿Desde qué año?
4. ¿Ventajas?
5. ¿Desafíos?

6. ¿Preferís los grupos "eternos" o cambiar cada año o cada curso?
7. ¿Son muy diferentes a los cursos de solo una vez?
8. ¿Hay aprendizaje verdadero?
9. ¿Tenés alumnos individuales eternos?
10. ¿Ves alguna relación entre ser inmigrante y estos grupos eternos?
11. ¿Qué significa dar clase a alumnos de la tercera edad?

Entrevista a estudiantes

1. Sexo: Hombre Mujer
2. Año de nacimiento:
3. Año del primer curso de español:
4. ¿Estudias en clases individuales o en un grupo?
5. Nombre de la profesora:
6. ¿Qué es el español para ti?
7. ¿Qué representa el grupo de español para ti?
8. ¿Por qué estudias español?

DE LA REFLEXIÓN A LA PRÁCTICA. CREACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS POR EL GRUPO ESPECIAL PARA LA DESCOLONIZACIÓN DEL CURRÍCULO DE ESPAÑOL DE ELEUK

Lourdes Hernández Martín
London School of Economics
l.hernandez-martin@lse.ac.uk

Macarena Jiménez Naranjo
University College London
m.naranjo@ucl.ac.uk

Paula Antela Costa
University of Bristol
p.antelacosta@bristol.ac.uk

Susana Carvajal
University of Dundee
scarvajal@dundee.ac.uk

Rocío Díaz Bravo
Universidad de Málaga
rociodiaz@uma.es

Teresa García
King´s College London
teresa.garcia@kcl.ac.uk

Irene Macías
University of Bath
mlsim@bath.ac.uk

Leticia Villamediana González
University of Warwick
L.Villamediana-Gonzalez@warwick.ac.uk

Resumen
Este artículo surge del trabajo del Grupo Especial para la Descolonización del Currículo de Español de ELEUK, un colectivo formado en 2021 por docentes de universidades británicas y españolas dedicado a reflexionar sobre la descolonización de la enseñanza del español. El texto presenta, primero, las cuestiones preliminares que han orientado la labor del grupo, como la definición de la *descolonización del currículo*, la importancia de las declaraciones de posicionalidad docente y las razones que nos han llevado a la creación de unidades didácticas. Posteriormente, se analiza en profundidad la primera unidad didáctica para un nivel intermedio que elaboró el colectivo, titulada "Quan Zhou", evaluando sus contenidos socioculturales, lingüísticos y sociolingüísticos, así como las estrategias pedagógicas. Finalmente, el artículo propone una definición de *unidad didáctica* que invita a futuras investigaciones y a la exploración de nuevas perspectivas.

Introducción

¿Podemos hacer referencia al "español de España y español de Latinoamérica", obviando el hecho de que el segundo representa más del 90 % de hablantes de esta lengua (Soler Montes, 2024)? ¿Es posible hablar de "España y Latinoamérica" sin mencionar a Guinea Ecuatorial o a otros contextos en los que se utiliza la

lengua española? ¿Enseñamos "vosotras"[1] o "ustedes" en los pronombres y formas verbales? ¿Se puede abordar la historia de América sin considerar el tráfico de personas esclavizadas? Estas y otras preguntas forman parte del proceso de reflexión, iniciado en 2021, por un grupo de docentes de español dentro del marco de la Asociación para la Enseñanza del Español en Educación Superior en el Reino Unido (ELEUK).

Dicho grupo se constituyó en 2023 como Grupo Especial para la Descolonización del Currículo de Español de ELEUK (SIG-Des-ELEUK, según sus siglas en inglés) y, en la fecha de escritura de este artículo, cuenta con veintidós personas de dieciocho universidades británicas y españolas y una persona que enseña en una escuela secundaria[2]. El grupo se reúne cada seis o siete semanas durante el curso académico (Díaz-Bravo, *et al*. 2024; Hernández-Martín, 2022, 2024; Jiménez-Naranjo, 2025; Macías *et al*., 2025).

El proceso de reflexión se lleva a cabo dentro del marco de la descolonización, proyecto educativo y sociopolítico de gran impacto en Reino Unido estos últimos diez años, y nace de la necesidad urgente de interrogar las ideologías entretejidas en nuestra formación y en nuestra enseñanza. El SIG-Des-ELEUK busca cuestionar no solo las ideologías lingüísticas en las que hemos estado inmersas, sino también el currículo de los cursos que impartimos, las unidades didácticas y proyectos educativos que empleamos y las pedagogías que adoptamos en nuestra práctica.

En este artículo, nos gustaría comenzar presentando algunas cuestiones preliminares que han sido clave en el trabajo del SIG-Des-ELEUK. Nos centraremos en aclarar qué entendemos por *descolonización del currículo* en nuestro grupo, subrayar la importancia de que las docentes establezcan declaraciones de posicionalidad para informar a sus estudiantes del origen de sus decisiones didácticas, y explicar por qué el grupo ha iniciado sus producciones con la creación de unidades didácticas. A continuación, dedicaremos la atención al análisis de la

[1] A diferencia del posicionamiento del SIG-Des-ELEUK en las unidades didácticas, la postura hacia el lenguaje inclusivo adoptada por las autoras en este artículo es la siguiente: favorecemos el empleo de sustantivos genéricos y de los cambios sintácticos que permiten evitar marcadores de género específicos. Cuando estas opciones no sean viables, optaremos por el uso del femenino solidario como estrategia para visibilizar y cuestionar la normatividad masculina en el lenguaje.

[2] Ana Angulo, Sandra Álvarez, Paula Antela, Ester Borín, Susana Carvajal, Ana Castaño, Rocío Díaz, Teresa García, Helena González, Mariana González, Lourdes Hernández, Alana Jackson, Macarena Jiménez, Manuel Lagares, Paloma Luna, Irene Macías, Ángela Mira, Andrea Pastor, Carlos Soler, Vanesa Sabala, Teresa Torres, Leticia Villamediana.

primera unidad didáctica diseñada por el grupo, explorando cómo hemos llevado las reflexiones del SIG-Des-ELEUK sobre la descolonización del currículo a la práctica. Este análisis se centrará en tres aspectos: contenidos socioculturales, contenidos lingüísticos y sociolingüísticos, y las pedagogías utilizadas. Finalmente, a partir de este caso práctico, propondremos una definición de *unidad didáctica* que sirva como marco de referencia para el diseño de materiales y actividades en el aula.

1. Cuestiones preliminares

1.1 ¿Qué es la descolonización del currículo para el SIG-Des-ELEUK?

El concepto de *descolonización* es complejo, puesto que, dependiendo de contextos y personas autoras, ha ido adoptando una gran variedad de significados y matices. Inicialmente se asoció a los procesos de independencia política y de liberación formal de territorios coloniales después de la Segunda Guerra Mundial (Betts, 2012). Sin embargo, el trabajo de Alonso Quijano (1992) sobre la "colonialidad del poder" introdujo una profunda transformación en el término que, ahora, abarca no solo dimensiones políticas y económicas, sino también intelectuales. Desde este punto de vista, los sistemas coloniales, más allá de su desaparición formal, habrían dejado una huella profunda y perdurable en las sociedades colonizadas y colonizadoras, perpetuando desigualdades y jerarquías de conocimiento. Para superar este legado, Quijano y otras autoras proponen llevar a cabo procesos de descolonización o *decoloniales*, que trasciendan lo político para enfocarse en lo epistemológico (Mignolo y Walsh, 2018; Santos, 2014). Estos procesos buscarían transformar las estructuras del pensamiento y del conocimiento heredadas del colonialismo para revelar "las ausencias que se producen en los relatos de la modernidad" (Mignolo, 2007), para "provincializar Europa" (Chakrabarty, 2000) o para alcanzar lo que Ngũgĩ wa Thiong'o definió como "descolonizar la mente" (1986).

Desde el SIG-Des-ELEUK, y tomando como referencia las aportaciones de estas obras, entendemos que la descolonización del currículo es un aspecto fundamental de los procesos más amplios de descolonización (Shahjahan *et al.*, 2022), lo cual implica confrontar la colonialidad del poder en los contextos educativos para crear espacios de aprendizaje más equilibrados, diversos y justos. Este enfoque crítico, que cuestiona y replantea los fundamentos mismos del

conocimiento, desafiando las perspectivas eurocéntricas que lo han dominado históricamente (Akel, 2020), se manifiesta de manera concreta en las prácticas pedagógicas y curriculares, tanto en sus contenidos explícitos como en aquellos valores y creencias implícitos que conforman el "currículo oculto" (Le Grange, 2016; Margolis, 2011).

Partiendo de esta comprensión teórica, el SIG-Des-ELEUK define la *descolonización del currículo de la enseñanza del español* como un proceso político y pedagógico compuesto por una serie de acciones interrelacionadas que se complementan entre sí, consistentes en:

1. Examinar críticamente el currículo de español para descubrir y reconocer las ausencias producidas por la colonialidad del poder y las raíces históricas de las desigualdades y las exclusiones.
2. Descentrar los contenidos socioculturales y lingüísticos de los currículos actuales.
3. Reparar las ausencias detectadas visibilizando contenidos, contextos, hablantes y prácticas lingüísticas que son excluidas.
4. Incorporar pedagogías que fomenten la agencia del estudiantado, la cocreación de contenido y el desarrollo de una conciencia sociolingüística crítica.

1.2 Declaración de posicionalidad del SIG-Des-ELEUK

La mayoría de las integrantes del grupo no creíamos ser las más indicadas para hablar sobre prácticas decoloniales. Este sentimiento dio lugar a numerosos debates dentro del SIG-Des-ELEUK, llegando a la conclusión, tal como señaló la antropóloga Sarah Homan (2023), de que "es fundamental que las personas de entornos colonizadores / colonos participen en el trabajo de descolonización de cualquier forma tangible que les sea posible, siempre y cuando lo hagan de manera consciente, escuchando y siguiendo el liderazgo de personas académicas, profesionales y activistas indígenas y decoloniales" (párr. 2)[3].

Siguiendo la propuesta de Homan, una forma de contribuir al proceso descolonizador es la reflexión previa sobre nuestra identidad, creencias, actitudes y

[3] Salvo indicación expresa, todas las traducciones del inglés incluidas en este artículo son de nuestra autoría.

comportamientos, así como sobre nuestra práctica docente. Al hacerlo, reconocemos que nuestra labor está moldeada por lo que sabemos y lo que sabemos está moldeado por quiénes somos y por lo que hemos experimentado. En la academia y en la investigación (y al SIG-Des-ELEUK le gustaría añadir en la enseñanza del español), esto se llama "posicionalidad" y escribir una "declaración de posicionalidad" sería una forma de integrar un enfoque descolonizador.

Establecer la posicionalidad de un grupo tan numeroso como el SIG-Des-ELEUK no es fácil, empezando por la selección de criterios para definirla. Por ello, se decidió crear un perfil del grupo donde se compartió información sobre nacionalidad, contextos de formación y profesionales, variedad de español que hablamos y enseñamos, materiales utilizados y, además, se mencionaba el papel que desempeñábamos en nuestras respectivas instituciones, ya que esto último puede influir sobre el programa de estudio o los recursos didácticos adoptados (Macías *et al.*, 2025).

Con los datos recogidos en el perfil del grupo y las diferentes conversaciones llevadas a cabo, llegamos a la siguiente declaración de posicionalidad:

> El SIG-Des-ELEUK es un grupo formado, en estos momentos, por veintidós docentes de español nacidas en España, excepto una participante nacida en Argentina y otra en Gran Bretaña. Entendemos que las disciplinas en las que nos hemos formado (lingüística, español como lengua extranjera, filología, etc.) y los entornos en los que trabajamos están todavía inmersos en ideologías colonizadoras. Por esta razón, nos comprometemos a mejorar la comprensión y la práctica en torno a una investigación y una enseñanza descolonizadas.
>
> El SIG-Des-ELEUK considera que el español es una lengua que se expande a través de procesos coloniales y migratorios en contextos multilingües. En su interacción con otras lenguas y sus comunidades de hablantes, se han generado y se generan dinámicas variadas: cooperación lingüística, desplazamiento y desaparición de lenguas, procesos de apropiación cultural y lingüística, enriquecimiento mutuo, así como la marginación o subalternización de otras lenguas (Hernández-Martín, 2022). Estos fenómenos reflejan las complejas relaciones de poder y el intercambio cultural que configuran la evolución del español en diferentes ámbitos. El SIG-Des-ELEUK tiene presente que el español es una lengua policéntrica, polifónica y poliédrica

(Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019) hablada en numerosos contextos[4] caracterizados por una extraordinaria riqueza cultural, económica, política y social (Del Valle, 2007). La enseñanza del español debería abrazar dicha complejidad y variedad desde la curiosidad y el respeto. Somos conscientes de nuestras limitaciones y sesgos y, por eso, entendemos nuestro trabajo desde una perspectiva en constante diálogo (dentro y fuera del SIG-Des-ELEUK) y revisión crítica.

1.3 ¿Por qué la creación de nuestras unidades didácticas?

En los datos recopilados por el SIG-Des-ELEUK para elaborar el perfil del grupo, se identificó que la mayoría de las enseñantes utilizaban libros de texto de editoriales españolas (Difusión, Edelsa, SGEL y SM, principalmente), aunque, en muchos casos, la selección no dependía directamente de las docentes. No obstante, como suele ocurrir con quienes trabajan con manuales, resultaba imprescindible adaptarlos para que fueran pertinentes para el alumnado (Saraceni, 2013; Pablos-Ortega, 2019). Esta adaptación no solo consistía en eliminar o reorganizar contenidos, sino también en la creación de materiales propios. Además, algunas docentes, motivadas por su interés en temas actuales y contenidos ausentes en los manuales, habían diseñado íntegramente sus cursos.

Otra de las conclusiones a las que llegamos fue que la mayoría de las participantes basaba su enseñanza en unidades didácticas, ya fueran de manuales comerciales o creadas *ad hoc*, puesto que estas "permiten planificar y secuenciar el contenido de manera lógica y coherente, facilitando la comprensión y asimilación progresiva por parte de los estudiantes" (Alonso, 2019). Para muchas, la creación o modificación de unidades didácticas era el único nivel curricular donde podían intervenir, ya que otras decisiones se tomaban a nivel departamental.

El diseño de unidades didácticas desde el SIG-Des-ELEUK surgió desde las primeras reuniones y se convirtió en una prioridad al avanzar en las

[4] El SIG-Des-ELEUK ha decidido utilizar la denominación "los contextos del español", en lugar de "España y Latinoamérica" o "países hispanohablantes", pues esta permite: 1) incluir Guinea Ecuatorial, que tiene el español como lengua oficial; 2) integrar áreas y espacios geográficos, como Estados Unidos, donde se habla la lengua sin ser necesariamente lengua oficial *de facto* o *de iure*; 3) tener en cuenta a las comunidades migrantes que hablan español en, por ejemplo, algunos países europeos; 4) por último, consideramos que el término no invisibiliza otras lenguas que pueden ser habladas en esos espacios, como sí lo hace el vocablo "hispanohablantes".

reflexiones del grupo. No obstante, antes de crear las unidades, se decidió analizar los libros de texto existentes para comprender qué elementos necesitaban modificación y por qué (Alonso, 2019; Tomlinson, 2013). Este análisis nos permitió identificar las formas en que los manuales reproducían las estructuras coloniales y cómo podíamos desafiarlas a través de nuestras propias propuestas didácticas. Se analizaron críticamente temas y subtemas de las unidades, tipos de textos, autoría, variedades del español y sus contextos, hablantes representadas y las ideologías lingüísticas presentes en los manuales. La reflexión más significativa del análisis fue la toma de conciencia sobre cómo participábamos en la reproducción de ideologías lingüísticas, algunas de ellas vinculadas históricamente al colonialismo, que perpetuaban formas de jerarquización. Aunque todas celebrábamos la diversidad lingüística en "España y Latinoamérica", estábamos privilegiando ciertos contextos, hablantes y prácticas lingüísticas, mientras excluíamos e invisibilizábamos otros. Este reconocimiento nos acercó a la conclusión de que la enseñanza de la diversidad en los contextos del español está intrínsecamente relacionada con los debates sobre justicia social (Piller, 2016; Ortactepe-Hart 2023), y que no podemos ignorar las circunstancias históricas, políticas y sociales que han generado las diferentes inclusiones / exclusiones.

Como primera acción tras el análisis de los libros de texto, creamos un repositorio de recursos para acceder a materiales que no se incluyen en los manuales, tanto en términos de contenido sociocultural como lingüístico. Decidimos que, en la etapa 2022-2025, el repositorio se centraría en los siguientes aspectos:

1. Dar voz a diferentes hablantes y sus prácticas lingüísticas, especialmente a aquellas personas excluidas por ser racializadas, por su género, orientación sexual, orientación política, clase social o procedencia geográfica.
2. Mostrar la diversidad lingüística de los contextos del español sin dar prioridad a una variedad lingüística concreta.
3. Dar especial relevancia a contextos invisibilizados, como Guinea Ecuatorial, Sahara Occidental, los Andes, comunidades migrantes, etc.
4. Ayudar al estudiantado a conocer y profundizar en la historia y en la actualidad de los contextos del español, cuestionando las representaciones simplificadas y eurocéntricas. Esto implica, además, analizar críticamente la historia colonial y el canon cultural.

Este repositorio está reunido en Diigo, una herramienta en línea para gestionar marcadores, anotar páginas web y organizar información[5]. El sistema de etiquetado de esta aplicación ha sido extremadamente útil para profundizar en la reflexión sobre el uso de diferentes ideologemas (Del Valle, 2007) o sobre términos como *latino*, *mundo hispano*, *panhispanismo*, *Iberoamérica*, etc.

La segunda iniciativa consistió en el diseño y desarrollo de la primera unidad didáctica para un nivel B1-B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) titulada "Quan Zhou". Esta unidad forma parte de una trilogía dedicada a mujeres pensadoras, activistas y artistas que, desde posiciones marginales y fuera de los circuitos culturales dominantes, proponen visiones críticas y transformadoras. A continuación, presentamos en detalle nuestra primera unidad y cómo las reflexiones del SIG-Des-ELEUK se han plasmado en ella a partir del análisis de tres áreas: contenido sociocultural, contenido lingüístico y sociolingüístico y enfoques pedagógicos.

2. De la reflexión a la práctica: análisis de la unidad didáctica "Quan Zhou"[6]

2.1 Contenidos socioculturales

2.1.1 Reflexiones desde el SIG-Des-ELEUK

En su análisis de materiales didácticos, el SIG-Des-ELEUK identificó que, en términos generales, las unidades didácticas en los libros de texto no logran reflejar la complejidad de los contextos socioculturales del español. Aunque muchas de estas unidades se estructuran en torno a temas específicos, como la formación y el trabajo, la migración o el tiempo libre, su propósito principal suele centrarse en la adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales, relegando el contenido sociocultural a un papel secundario. En este sentido, el grupo coincide con la perspectiva de Andión Herrero, quien propone la formulación de objetivos de aprendizaje orientados a abordar la lengua y cultura hispánicas desde un enfoque ecolingüístico, entendido como una interacción dinámica entre lengua, cultura y entorno (2022). En consecuencia, el SIG-Des-ELEUK aboga por un diseño

[5] https://www.diigo.com/user/des_eleuk

[6] La unidad completa –versión docente– está incluida al final del artículo.

de contenido sociocultural que, centrado exclusivamente en los contextos del español, permita aproximarse, en la medida de lo posible, a la comprensión de las realidades que los configuran. Somos conscientes de que, en ocasiones, las docentes no estarán familiarizadas con el contenido sociocultural, por ello, decidimos que nuestras unidades didácticas irían acompañadas de materiales complementarios.

En la medida de lo posible, buscamos evitar la generalización y perpetuación de estereotipos, apostando por materiales centrados en personas concretas y en sus perspectivas en relación con los contenidos socioculturales tratados. Además, el SIG-Des-ELEUK se apoyará en la colaboración directa con las personas presentadas y, si no es posible, en el asesoramiento de expertas sobre los temas abordados, garantizando que los contenidos socioculturales sean rigurosos[7].

Nuestro análisis de libros de texto había evidenciado que, al abordar los contextos del español, los materiales suelen enfocarse en "España y Latinoamérica", con una marcada tendencia al eurocentrismo y una representación simplificada y excluyente (Morales-Vidal y Cassany, 2020). Frente a esta visión limitada, consideramos que el contenido sociocultural debe reflejar la diversidad del español en todos sus contextos y sus hablantes, haciendo visible su riqueza y complejidad.

Otro elemento que nos llamó la atención es el hecho de que la matriz colonial sigue presente en los escasos datos históricos que aparecen en muchos libros de texto. Por ejemplo, narrativas como las que presentan a Colón *descubriendo* América ignoran perspectivas críticas sobre este evento, incluyendo las experiencias de los pueblos originarios. Del mismo modo, el tráfico transatlántico de personas esclavizadas es mencionado de forma superficial o se omite por completo. Es fundamental que el contenido sociocultural de nuestros materiales educativos descolonice estas narrativas, integrando relatos históricos que aborden las estructuras de poder y sus implicaciones desde una perspectiva crítica y plural. Explicaremos cómo hemos trasladado algunas de estas reflexiones a nuestra primera unidad didáctica.

[7] El SIG-Des-ELEUK ha tenido la suerte de contar con la colaboración de Quan Zhou en la revisión de la unidad didáctica, cuyos comentarios han sido integrados en la misma. Nuestro diálogo con Quan Zhou nos hizo reflexionar sobre un aspecto que no habíamos considerado: el uso extractivista de obras artísticas en el ámbito educativo y el dilema ético sobre el aprovechamiento de su trabajo creativo. En el mundo del arte, muchas personas suelen depender de ingresos por proyecto y no cuentan con un salario fijo. Usar estos materiales sin una compensación justa invisibiliza el valor del trabajo artístico. Por lo tanto, si se utiliza en un futuro la unidad que presentamos en este artículo, animamos a comprar alguno de los libros de la autora para apoyar su trabajo y contribuir a prácticas más éticas.

2.1.2 De la reflexión a la práctica: ejemplos de la unidad didáctica "Quan Zhou"

Las trayectorias y aportaciones de hablantes de español como Quan Zhou desempeñan un papel fundamental en la tarea de superar las barreras que han limitado, hasta ahora, la representación de la diversidad social y cultural propia de los contextos del español en los materiales didácticos. Su trayectoria nos sirve para desmontar uno de los estereotipos más arraigados en los manuales: el que se construye sobre la ausencia, o la mínima presencia, de población racializada en España. Su posicionalidad como española sinodescendiente y su identidad híbrida permiten al estudiantado conocer cómo se han construido las identidades de los grupos sociales, en muchos casos marginalizados, que han ido emergiendo en los siglos XX y XXI a raíz de los movimientos migratorios.

Los objetivos de aprendizaje socioculturales que proponemos para esta unidad didáctica son los siguientes:

1. Conocer a la pensadora y novelista gráfica Quan Zhou y familiarizarnos con su trabajo. La unidad nos acerca a la autora y a su labor como artista y activista, haciéndonos partícipes de una realidad necesaria para llegar a procesos de aceptación, entendimiento y de justicia social en el aula (hooks, 2009; Lumadi, 2021; Ortaçtepe Hart, 2023).
2. Conocer aspectos de las comunidades sinodescendientes en España a través de la experiencia de Quan Zhou. La unidad nos permite adentrarnos en el mundo de Quan Zhou: su origen y sus experiencias como segunda generación de migrantes provenientes de China y nacida en España.
3. Reflexionar sobre las sociedades del siglo XXI y la construcción de la identidad. La autora nos habla sobre la dificultad de construir una identidad nueva, marcada por una falta de referencias, pero también nos hace partícipes de las oportunidades que las identidades híbridas brindan. Queremos hacer conscientes a nuestro alumnado de la importancia de estas oportunidades como agentes de cambio social.
4. Visibilizar las experiencias de comunidades migrantes. La unidad nos permite reflexionar sobre las situaciones de racismo que vive nuestra protagonista, al igual que otras jóvenes españolas sinodescendientes. De nuevo ofrecemos al estudiantado la oportunidad de reflexionar sobre las condiciones que les vienen impuestas a los grupos migrantes y sobre sus dificultades a la hora de integrarse en las sociedades de acogida.

5. Explorar cómo el arte y las redes sociales pueden convertirse en herramientas para el activismo y el cambio social. La unidad invita a reflexionar sobre la relevancia de la novela gráfica como artefacto cultural no tradicional en la clase de lenguas, destacando su accesibilidad y su capacidad para desafiar los cánones culturales.

2.2 Contenidos lingüísticos y sociolingüísticos

2.2.1 Reflexiones desde el SIG-Des-ELEUK

En el SIG-Des-ELEUK consideramos que la lengua es ante todo un fenómeno sociocultural y que, como tal, sucede dentro de las relaciones de poder existentes en todos los ámbitos de la sociedad (Calaforra, 2003; García, 2019), incluidos los contextos de enseñanza de español. En nuestro análisis de los libros de texto, encontramos que su contenido lingüístico y sociolingüístico se basa, en general, en la variedad centro-norte peninsular, complementada ocasionalmente con rasgos de otras variedades, y que las producciones lingüísticas se limitan exclusivamente a la norma culta o semiculta. Si tenemos en cuenta que el español sobrepasa "la cifra de 600 millones de hablantes en todo el mundo" (Instituto Cervantes, 2025), podemos colegir que las prácticas lingüísticas de un gran número de hablantes nunca aparecen en nuestras aulas. Con estas ausencias, la enseñanza refuerza prejuicios y estigmatiza prácticas lingüísticas. Esta exclusión resulta aún más problemática cuando las prácticas deslegitimadas coinciden con las de las propias estudiantes, afectando negativamente su identidad lingüística, su bienestar y su salud mental (Piller, 2016).

Partiendo de esta premisa, el SIG-Des-ELEUK se posiciona firmemente a favor de un contenido lingüístico y sociolingüístico que incluya la voz de hablantes tradicionalmente invisibilizadas o silenciadas, dando espacio a sus prácticas lingüísticas. Además, defendemos que es esencial el desarrollo de una conciencia sociolingüística crítica en nuestras estudiantes que sea capaz de interrogar las prácticas y jerarquías lingüísticas dominantes.

La variación dialectal ha ocupado muchos de nuestros esfuerzos, puesto que consideramos que la variación es inherente al español y esto "hace de la integración de la variedad lingüística y de la exploración de las áreas dialectales de la lengua una prioridad curricular" (Soler Montes, 2024, p. 47). La integración y exploración de dichas diferencias ha de ser abordada desde la

igualdad, entendiendo que existen "múltiples focos de lengua ejemplar que se proyectan desde distintos territorios, sin que tenga que existir *a priori* uno con mayor relevancia o preponderancia que otro" (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019, p. 89). Si por necesidades del programa es necesario elegir una variedad, esta debe ser contextualizada y justificada, haciendo al estudiantado consciente de los factores sociopolíticos que influyen en nuestra elección (Del Valle, 2014).

2.2.2 De la reflexión a la práctica: ejemplos de la unidad didáctica "Quan Zhou"

En esta unidad didáctica tanto su protagonista como las muestras de lengua seleccionadas ofrecen una gran riqueza desde el punto de vista de la variación lingüística. Por una parte, la variedad diatópica de Quan Zhou –andaluza de familia sinodescendiente que nació en Algeciras (Cádiz), creció en Estepona (Málaga) y más adelante estudió en Madrid. Contiene rasgos de andaluz y castellano.

Por otra parte, se han seleccionado muestras de lengua diversas desde el punto de vista de las prácticas discursivas (Magro, 2023) y de la variación diafásica. Estas incluyen tipos discursivos más formales, como un texto periodístico de *El País* sobre el racismo hacia personas españolas sinodescendientes, y variedades de registro más coloquial. Entre estas últimas se encuentran algunas entradas de la cuenta de Instagram de Quan Zhou, un vídeo de tono informal en el que la artista reflexiona sobre su identidad híbrida a partir de su propia vida, y fragmentos de sus novelas gráficas *Gazpacho Agridulce: una autobiografía chino-andaluza* (Quan Zhou, 2015) y *Gente de aquí, gente de allí* (Quan Zhou, 2020). Estas obras son de especial interés lingüístico, ya que reflejan rasgos de inmediatez comunicativa u oralidad concepcional (Koch y Oesterreicher, 2007; Siebold y Robles Sabater, 2020), e incluso rasgos de pronunciación representados a través de la ortografía.

Los objetivos de aprendizaje lingüísticos y sociolingüísticos que proponemos para esta unidad didáctica son los siguientes:

1. Ampliar el lenguaje de las redes sociales, que se aleja de la norma culta. Al explorar la cuenta de Instagram de Quan Zhou, el alumnado se familiarizará con el uso de nuevos términos como *megusta*, o nuevas acepciones para términos existentes como *etiquetas, bloquear, colgar, influyente* y *subir*. Este ejercicio no solo ampliará su léxico, sino que también le permitirá reflexionar

sobre el lenguaje de las redes refleja prácticas comunicativas contemporáneas, así como sobre la informalidad propia de estos entornos digitales.

2. Ampliar el vocabulario relacionado con la identidad, el racismo y el activismo social. Mediante el análisis de las temáticas centrales, el alumnado podrá incorporar términos clave y expresiones vinculadas a cuestiones identitarias y sociales, como "doble identidad", "discriminación", "prejuicio", "microrracismos" y "activismo antirracista". Esto fomentará una reflexión crítica sobre cómo el lenguaje refleja y construye experiencias sociales, promoviendo una mayor sensibilidad hacia las dinámicas de exclusión y resistencia.
3. Explorar el lenguaje propio del cómic y la novela gráfica, caracterizado por su alejamiento de la norma culta. El alumnado se familiarizará con las características discursivas y estilísticas de estos medios artísticos, como el uso de onomatopeyas, la combinación de lenguaje visual y verbal, y un registro informal que conecta con audiencias diversas.
4. Revisar adjetivos y sustantivos terminados en *–ista* y analizar sus implicaciones con respecto al lenguaje inclusivo[8].
5. Explorar rasgos de variación diatópica del andaluz y del castellano en los diferentes niveles lingüísticos, teniendo en cuenta su intersección con los demás tipos de variación lingüística en la cadena variacional (Koch y Oesterreicher, 2007). Partiendo del concepto de *unidades didácticas de contenido sociopolítico* de Magro (2023), nuestras unidades didácticas tienen como componente central los cuatro tipos de variación lingüística (diatópica o geográfica, diastrática o social, diafásica o contextual/estilística y diacrónica o temporal) y las ideologías y actitudes subyacentes a la estigmatización (por relacionarse con personas de bajo estatus socioeconómico o racializadas) o prestigio (asociadas a grupos de poder) de las distintas variantes.
6. Fomentar, desde la curiosidad y el respeto, el desarrollo de la conciencia sociolingüística de nuestro alumnado, cuestionando las prácticas y jerarquías lingüísticas dominantes. En nuestro contexto profesional, hemos observado que el alumnado británico tiende a mostrar actitudes negativas y/o pre-

[8] En relación con el lenguaje inclusivo, el SIG-Des-ELEUK ha establecido las siguientes estrategias para nuestras unidades didácticas. En primer lugar, se priorizará el uso de términos genéricos (incluidos los sustantivos de una sola terminación como *docentes*, *estudiantes* y *migrantes*) y abstractos (Soler Montes, 2022). En segundo lugar, se recurrirá al desdoblamiento gráfico en masculino y femenino, tanto en determinantes como en sustantivos, cuando no sea posible aplicar otra estrategia inclusiva (cf. RAE y ASALE, 2018, p. 21).

juiciosas hacia ciertas variedades del español, como la andaluza, reflejando ideologías sobre el prestigio (o la falta de este) asociadas a dichas variedades (Saborido Beltrán, 2024). Por ello, se anima al profesorado a recordar el carácter pluricéntrico del español, destacando su riqueza y diversidad.

2.3 Pedagogías

2.3.1 Reflexiones desde el SIG-Des-ELEUK

En el SIG-Des-ELEUK, además de reflexionar sobre los contenidos del currículo, hemos considerado fundamental revisar y cuestionar los enfoques pedagógicos tradicionales. En este proceso, hemos identificado cuatro aspectos clave que requieren atención: la transmisión jerárquica de conocimientos y destrezas (Gabbiani y Villa Galán, 2023), la desconexión entre el aula y su contexto, la falta de flexibilidad de los programas para adaptarse a las necesidades del estudiantado y el insuficiente desarrollo de un espíritu crítico y político en el alumnado.

En primer lugar, proponemos un enfoque pedagógico que otorgue mayor agencia al estudiantado y favorezca la cocreación de conocimiento entre docentes y discentes, con el objetivo de construir entornos de aprendizaje más inclusivos y descentralizados (O'Hara, 2023; Bovill, 2020). Al involucrar al estudiantado en tareas como la selección de temas, el diseño de actividades y la evaluación de contenidos trabajados en el aula, promovemos un aprendizaje más significativo (Bovill *et al.*, 2016). Tal y como señala Safir (2023), al "cultivar una pedagogía de la voz del estudiantado", logramos que el alumnado no solo consuma conocimiento, sino que participe activamente en su producción. Esto fomenta competencias esenciales, como el aprender a aprender, y refuerza su autonomía como estudiantes de lenguas y como ciudadanas comprometidas con la justicia social (Lear y Abbott, 2018).

En segundo lugar, sostenemos que las pedagogías deben trascender los límites del aula y promover una interacción activa con el entorno lingüístico real. Esto incluye la incorporación de actividades como la observación del paisaje lingüístico (Hernández-Martín y Skrandies, 2021) y otras que conecten al estudiantado con hablantes y variedades lingüísticas de diferentes comunidades, siempre respetando los principios éticos de la investigación (Blommaert y Jie, 2010).

En tercer lugar, consideramos esencial que nuestros programas sean flexibles para adaptarse a la diversidad del estudiantado y a sus experiencias (García y

Alonso, 2021). Esta flexibilidad debe reflejarse no solo en los temas que abordamos, sino también en los materiales, actividades y recursos utilizados en el aula. Dichos recursos han de reconocer y responder a los distintos estilos de aprendizaje y a las necesidades específicas del alumnado. De este modo, ofrecemos la posibilidad de aprender sobre la lengua y la cultura meta mientras el estudiantado reflexiona sobre su propia identidad, conectando su bagaje social, cultural y personal con los contenidos trabajados (Garmendia y Sans, 2015).

Por último, aspiramos a que las historias y voces presentes en nuestras unidades didácticas activen la curiosidad y fomenten el espíritu crítico y político del estudiantado. Nuestro objetivo es formar aprendices que no solo cuestionen y desmantelen el conocimiento previamente adquirido, sino que también actúen, en colaboración con el profesorado, para generar un cambio social en su entorno (Giroux, 2020).

2.3.2 De la reflexión a la práctica: ejemplos de la unidad didáctica "Quan Zhou"

En el diseño de nuestra unidad didáctica hemos priorizado un enfoque centrado en la agencia del estudiantado, promoviendo su participación activa desde el inicio de la unidad hasta la tarea final, y permitiendo una flexibilidad adaptada al contexto de esta última. El alumnado asume el rol de periodista para una revista en línea llamada "..." (el nombre será decidido de manera colaborativa entre docentes y estudiantes). Esta revista, dirigida a estudiantes de español con interés en contextos culturales y lingüísticos, incluye diversas formas de producción, como publicaciones en línea o pódcast, y se adapta a los intereses del grupo y a las necesidades del aula. La producción del alumnado, que abarca tanto la investigación como la creación de productos finales, constituye el eje central de las actividades de la unidad didáctica. Además, se fomenta la reflexión crítica del estudiantado sobre su propio proceso de aprendizaje mediante una minievaluación al final de la unidad. Este ejercicio no solo le permite valorar los contenidos trabajados y las actividades realizadas, sino que también le convierte en cocreador del proceso educativo al proporcionar retroalimentación para futuras implementaciones.

Para potenciar aún más su participación y empoderamiento del estudiantado, hemos diseñado actividades que le permiten asumir diversos roles, convirtiendo la clase en lugar de producción de nuevos contenidos. Así, en esta unidad didáctica, el estudiantado adopta el papel de experto en un tema de su interés,

investigando y creando materiales que exploran dicho tema en profundidad. Al asumir este rol activo, deja de ser un simple consumidor de información y se transforma en un *prosumidor* (Scolari, 2013), desarrollando competencias clave para su formación como ciudadanas críticas y socialmente comprometidas.

Conclusión

En este artículo hemos presentado la primera unidad didáctica desarrollada por el SIG-Des-ELEUK en el marco de la descolonización del currículo, un proyecto sociopolítico y educativo que en la última década ha sacudido y, en algunos casos ha transformado, muchas de las instituciones en las que trabajamos. Antes de analizar la unidad, establecimos un marco teórico sólido, definiendo conceptos clave como la descolonización del currículo de español, la posicionalidad y el punto de enunciación desde el que habla nuestro grupo. Posteriormente, exploramos cómo estos principios se han traducido en la práctica a través de un análisis detallado de la unidad didáctica, centrado en tres dimensiones fundamentales: los contenidos lingüísticos y sociolingüísticos, los contenidos socioculturales y las pedagogías empleadas.

A partir de este análisis, consideramos fundamental replantear la concepción misma de la unidad didáctica dentro del marco de la descolonización del currículo de español. En este contexto, el SIG-Des-ELEUK entiende *la unidad didáctica* como una secuencia coherente de actividades articuladas en torno a un eje temático vinculado a los contextos del español, cuyo propósito es visibilizar hablantes, contextos y prácticas lingüísticas tradicionalmente excluidos en la enseñanza del español, y fomentar una conciencia sociolingüística crítica. Las dinámicas de aprendizaje que planteamos promueven, asimismo, la agencia del estudiantado y la cocreación de contenido.

Finalmente, la creación de unidades didácticas por parte del SIG-Des-ELEUK no se detiene aquí. La unidad en torno a Quan Zhou representa el inicio de una trilogía dedicada a mujeres pensadoras, activistas y artistas que han desafiado las normas culturales hegemónicas. En la segunda unidad didáctica, conoceremos a la cantante Renata Flores, que trabaja por la preservación y promoción de las lenguas indígenas, especialmente el quechua, a través de su música. La tercera unidad didáctica estará dedicada a la escritora ecuatoguineana Trifonia Melibea Obono, cuya obra aborda cuestiones de género, sexualidad y tradición en Guinea Ecuatorial.

Referencias

Akel, S. (14 de agosto de 2020). *What decolonising the curriculum really means*. Each Other. https://eachother.org.uk/decolonising-the-curriculum-what-it-really-means/

Alonso, E. (2019). Planificación de unidades didácticas. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching* (pp. 69-79). Routledge.

Andión Herrero, M. A. (2022). Las variedades en la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua. En F. Moreno Fernández y R. Caravedo (Eds.), *Dialectología hispánica/The Routledge Handbook of Spanish Dialectology*. Routledge.

Ariza Herrera, E., Molina Morales, G. y Nieto Martín, G. (2019). Adaptación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en Latinoamérica: El caso de *Aula América 1*. *Forma y Función, 32*(1), 101-123.

Betts, R. F. (2012). Decolonization: A brief history of the word. En E. Bogaerts y R. Raben (Eds.), *Beyond empire and nation: The decolonization of African and Asian societies, 1930s-1960s* (Vol. 244, pp. 23-37). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004260443

Blommaert, J. y Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide.* Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847692962

Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education 79*, 1023–1037. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w

Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L. y Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, *71*(2), 195-208.

Calaforra, G. (2003*). Lengua y poder en las situaciones de minorización lingüística*. https://www.uv.es/calaforr/CursColonia.pdf

Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference.* Routledge.

Del Valle, J. (2007). Glotopolítica, ideología y discurso: Categorías para el estudio del estatus simbólico del español. En J. Del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común?* (pp. 13–31). Iberoamericana.

Deniz, O. H. (2023). *Social justice and the language classroom: Reflection, action, and transformation.* Edinburgh University Press.

Díaz-Bravo, R., Jiménez-Naranjo, M., Borin-Bonillo, E., Lagares, M. y Pastor-Torres, A. (2024). Special Interest Group de ELEUK sobre la descolonización en la enseñanza del español. *TECLA, 1*(2024), 17-23. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/tecla-no-1-2024-revista-de-la-consejeria-de-educacion-en-el-reino-unido-e-irlanda_184134/

Gabianni, B. y Villa Galán, L. (2023). Retos en la implementación de la pedagogía crítica en la enseñanza del español como lengua adicional: experiencias y reflexiones. *Journal of Spanish Language Teaching*, *10*(2), 92-106. https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2282840

García, O. (2019). Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages: Implications for education. En D. Macedo (Ed.), *Decolonizing foreign language education: The misteaching of English and other colonial languages* (pp. 152–168). Routledge.

García, O. y L. Alonso (2021). Reconstituting U.S. Spanish Language Education: U.S. Latinx Occupying Classrooms. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1-15. https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2016230

Garmendia, A. y Sans, N. (2015). Diseño de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de ELE: 10 preguntas imprescindibles. En F. Herrera (Ed.), *La formación del profesorado de español. Innovación y reto* (pp. 91-100). Difusión.

Giroux, H.A. (2020), *On Critical Pedagogy.* Bloomsbury.

Gutiérrez, M. F., Montes, C. S. y Klee, C. A. (2021). Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, *8*(2), 105-113. https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448

Hernández-Martín, L. (2022). Descolonizar el currículo de español: Origen, expectativas, organización y primeras reflexiones. Formación del grupo de reflexión de ELEUK. En C. Soler Montes, R. Díaz-Bravo y V. Colomer i Domínguez (Eds.), *Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: Aportes desde el contexto universitario británico*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/eleuk/02.htm

Hernández-Martín, L. (2024a). La descolonización del currículo y la enseñanza del español. En C. Soler-Montes y F. Herrera-Jiménez (Eds.), *Variación lingüística en el aula del español: La diversidad de la lengua*. Difusión.

Hernández-Martín, L. (2024b). La descolonización de la clase de español. *LdeLengua*, 155. https://eledelengua.com/descolonizar-el-aula-de-espanol-ldelengua-155/

Hernández-Martín, L. y Skrandies, P. (2021) Taking the foreign out of language teaching: opening up the classroom to the multilingual city. En D.

Malinowski, H. Maxim y S. Dubreil (Eds.), *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space* (pp. 293-327). Springer.

Homan, S. (15 de febrero de 2023). *Why positioning identity matters in decolonising research and knowledge production: How to write a 'positionality statement*. The Equality Institute Blog. https://www.equalityinstitute.org/blog/how-to-write-a-positionality-statement.

Hooks, B. (2009). *Teaching critical thinking: Practical wisdom.* Routledge.

Instituto Cervantes. (2025). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2025.* https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_25/default.htm.

Jiménez-Naranjo, M. (2025). Por la senda de la descolonización: Desafiando la hegemonía lingüística y cultural en ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/eleuk/04.htm .

Koch, P. y Oesterreicher, W. (2007). *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano* (versión española de A. López Serena: revisada, actualizada y ampliada por los autores). Gredos.

Le Grange, L. (2016). Decolonising the university curriculum. *South African Journal of Higher Education, 30*(2), 1–12. https://doi.org/10.20853/30-2-709

Lear, D. W. y Abbott, A. R. (2018). *Aprendizaje-servicio y aprendizaje comunitario*. En Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E., y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching (pp. 477-490)*. Routledge.

Lumadi, M. W. (2021). Decolonising the curriculum to reinvigorate equity in higher education: A linguistic transformation. *South African Journal of Higher Education, 35*(1), 37-53. https://doi.org/10.20853/35-1-4415

Macías, I., Villamediana-González, L., García, T., Hernández-Martín, L. y Torres, T. (2025). Descolonización ELEUK: Nuevas reflexiones y avances pedagógicos. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/eleuk/04.htm

Magro, J. L. (2023). *Language and antiracism: An antiracist approach to teaching (Spanish) language in the USA* (Vol. 114). Channel View Publications.

Margolis, E. (Ed.). (2011). *The hidden curriculum in higher education.* Routledge.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial.* Gedisa.

Mignolo, W. y Walsh, C. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis.* Duke University Press.

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

Moreno Cabrera, J. C. (2015). *Los dominios del español: Guía del imperialismo lingüístico panhispánico.* Síntesis.

Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (2019). El español en la era global: Agentes y voces de la polifonía hispánica. *Journal of Spanish Language Teaching, 6*(2), 79-95. https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1752019

Ngũgĩ wa Thiong'o (1986). *Decolonising the mind.* Currey.

O'Hara, M. (3 de octubre de 2023). *We're better together: let's co-create!* Advance HE. https://www.advance-he.ac.uk/news-and-views/were-better-together-lets-co-create

Ortaçtepe Hart, D. (2023). *Social justice and the language classroom.* Edinburgh University Press.

Pablos-Ortega de, C. (2019). Análisis y diseño de materiales didácticos. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching* (pp. 80-93). Routledge.

Phyak, P., Sánchez, M. T., Makalela, L. y García, O. (2023). Decolonizing multilingual pedagogies en C. McKinney, P. Makoe y V. Zavala (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 223-239). Routledge.

Piller, I. (2016). *Linguistic Diversity and Social Justice: An Introduction to Applied Sociolinguistics.* Oxford University Press.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena, 13*(19), 11-20.

RAE y ASALE. (2018). *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica.* Espasa.

RAE y ASALE. (s. f.). Laísmo. En *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* (2.ª edición, versión provisional). Recuperado el 8 de enero de 2025: https://www.rae.es/dpd/laísmo

Risager, K. y Fernández, S. S. (2024). Analizar las representaciones culturales en manuales de español desde perspectivas transnacionales y decoloniales. *Journal of Spanish Language Teaching,* 1-15. https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2407678

Saborido Beltrán, M. (2024). Actitudes lingüísticas en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la variación. En C. Soler Montes y F. J. Herrera Jiménez (Eds.), *Variación lingüística en el aula de español: La diversidad de la lengua* (pp. 156-169). Difusión.

Safir, S. (1 de abril de 2023). *Cultivating a Pedagogy of Student Voice*. ASCD. https://ascd.org/el/articles/cultivating-a-pedagogy-of-student-voice

Santos, B. (2014). *Epistemologies of the south: Justice against epistemicide.* Paradigm Publishers.

Saraceni, C. (2013). Adapting courses: A personal view. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 49-63). Bloomsbury Publishing.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia*. Deusto.

Shahjahan, R. A., Estera, A. L., Surla K. L. y Edwards, K. T. (2022). "Decolonizing"

Curriculum and Pedagogy: A Comparative Review across Disciplines and

Global Higher Education Contexts. *Review of Educational Research*, *92*(1), 73-113. https://doi.org/10.3102/003465432110424

Siebold, K. y Robles Sabater, F. (2020). La oralidad concepcional en español: Principios para su estudio. En J. de Santiago-Guervós y L. Díaz-Rodríguez (Eds.), *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2* (pp. 115-134). Routledge.

Soler Montes, C. (2022). Mapa dialectal del lenguaje inclusivo en el mundo hispánico: Variación lingüística en las construcciones gramaticales de género en registros formales del español escrito. En R. Martínez Carrasco y I. Villanueva Jordán (Eds.), *Representaciones críticas en el sistema sexo/género: Entre lo transnacional y lo local*. Editorial Universitat Politècnica de València. https://monografias.editorial.upv.es/index.php/emig/article/view/412

Soler Montes, C. (2024). Las áreas dialectales del español y su integración pedagógica. En C. Soler Montes y F. J. Herrera Jiménez (Eds.), *Variación lingüística en el aula de español: La diversidad de la lengua.* Difusión.

Soler-Montes, C. y Herrera-Jiménez, F. (Eds.). (2024). *Variación lingüística en el aula del español: La diversidad de la lengua.* Difusión.

Tomlinson, B. (2013). Materials evaluation. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 49–63). Bloomsbury Publishing.

Wu, Q. Z. (2015). *Gazpacho agridulce: una autobiografía chino-andaluza.* Astiberri.

Wu, Q. Z. (2020). *Gente de aquí, gente de allí.* Astiberri.

Española, pero no mucho. Artista, *podcaster* y novelista gráfica

UD1: QUAN ZHOU

VERSIÓN DOCENTE
B1-B2 MCER

Autoría: SIG-Des-ELEUK

Advertencia sobre el uso extractivista de obras artísticas en el ámbito educativo

La distribución de unidades didácticas "gratuitas" entre el profesorado, aunque sin ánimo de lucro, plantea un dilema ético sobre el aprovechamiento del trabajo creativo. En el mundo del arte, muchas personas suelen depender de ingresos por proyecto y no cuentan con un salario fijo. Usar estos materiales sin una compensación justa invisibiliza el valor del trabajo artístico.
Si utilizáis esta unidad, os animamos a apoyar el trabajo de Quan Zhou y contribuir a prácticas pedagógicas más éticas.

Fotografía tomada de la red social Instagram: https://www.instagram.com/gazpachoagridulce/?hl=en

Autoría, posicionalidad, unidad didáctica y lenguaje inclusivo	p. 497
Objetivos de esta unidad didáctica	p. 499
Materiales utilizados y materiales recomendados	p. 500
Menú de actividades por secciones temáticas - lista	p. 502
Combinaciones de actividades - por niveles, destrezas y tiempo	p. 504
Actividad por actividad	p. 505
Reflexión sobre actividades para estudiantes	p. 525
Anexo 1: Imágenes de Instagram	p. 526
Anexo 2: Novela gráfica *Gazpacho agridulce*	p. 529
Anexo 3: Consejos para escribir una entrada de Instagram	p. 533

Autoría

Estos materiales han sido elaborados por el *Special Interest Group* para la descolonización del currículo de español de ELEUK (SIG-Des-ELEUK).

Declaración de posicionalidad:

El SIG-Des-ELEUK es un grupo formado, en estos momentos, por veintidós docentes de español nacidas en España, excepto una participante nacida en Argentina y otra en Gran Bretaña. Entendemos que las disciplinas en las que nos hemos formado (lingüística, español como lengua extranjera, filología, etc.) y los entornos en los que trabajamos están todavía inmersos en ideologías colonizadoras. Por esta razón, nos comprometemos a mejorar la comprensión y la práctica en torno a una investigación y una enseñanza descolonizadas.

El SIG-Des-ELEUK considera que el español es una lengua que se expande a través de procesos coloniales y migratorios en contextos multilingües. En su interacción con otras lenguas y sus comunidades de hablantes, se han generado y se generan dinámicas variadas: cooperación lingüística, desplazamiento y desaparición de lenguas, procesos de apropiación cultural y lingüística, enriquecimiento mutuo, así como la marginación o subalternización de otras lenguas (Hernández-Martín, 2022). Estos fenómenos reflejan las complejas relaciones de poder y el intercambio cultural que configuran la evolución del español en diferentes ámbitos. El SIG-Des-ELEUK tiene presente que el español es una lengua policéntrica, polifónica y poliédrica (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019) hablada en numerosos contextos caracterizados por una extraordinaria riqueza cultural, económica, política y social (Del Valle, 2007). La enseñanza del español debería abrazar dicha complejidad y variedad desde la curiosidad y el respeto. Somos conscientes de nuestras limitaciones y sesgos y, por eso, entendemos nuestro trabajo desde una perspectiva en constante diálogo (dentro y fuera del SIG-Des-ELEUK) y revisión crítica.

Definición de unidad didáctica:

El SIG-Des-ELEUK entiende la *unidad didáctica* como una secuencia coherente de actividades articuladas en torno a un eje temático vinculado a los contextos

del español, cuyo propósito es visibilizar hablantes, contextos y prácticas lingüísticas tradicionalmente excluidos en la enseñanza del español y fomentar una conciencia sociolingüística crítica. Las dinámicas de aprendizaje que planteamos promueven, asimismo, la agencia del estudiantado y la cocreación de contenido.

Lenguaje Inclusivo:

El lenguaje inclusivo desde la perspectiva de género aboga por una comunicación que no genere discriminación por identidad de género.

Algunas estrategias propuestas en español para lograrlo son, entre otras:

1. Utilización de los sustantivos genéricos
2. Modificar la estructura de una frase
3. Desdoblamiento en masculino y femenino
4. Uso de la *-e*, *-x* o *-@* para reemplazar las letras que aportan la marca de género a las palabras
5. Uso del femenino plural genérico cuando hay una mayoría de mujeres

El uso de estas estrategias tiene, en muchos casos, una carga extralingüística que el alumnado debe conocer.

En la preparación de nuestras unidades didácticas utilizamos las tres primeras estrategias.

Objetivos socioculturales (OSC)

1. Conocer a la novelista gráfica y pensadora Quan Zhou y su trabajo
2. Conocer aspectos de las comunidades sinodescendientes en España a través de la experiencia de Quan Zhou
3. Reflexionar sobre los contextos del español en el siglo XXI y la construcción de la identidad
4. Visibilizar las experiencias de comunidades migrantes
5. Explorar cómo el arte y las redes sociales pueden ser herramientas para el activismo y el cambio social

Objetivos lingüísticos y sociolingüísticos (OL-SL)

1. Ampliar el lenguaje de las redes sociales
2. Ampliar el vocabulario relacionado con la identidad, el racismo y el activismo social
3. Familiarizarse con el lenguaje del cómic y la novela gráfica
4. Revisar adjetivos y sustantivos en *-ista*
5. Explorar algunos rasgos lingüísticos de la variedad andaluza
6. Fomentar el desarrollo de una conciencia sociolingüística basada en la curiosidad y el respeto

Nota para docentes: En esta sección encontrarás la lista de materiales utilizados en el diseño de esta unidad y, además, otros materiales que consideramos esenciales para ayudar a tus estudiantes a conocer a Quan Zhou.

1. Materiales utilizados para la elaboración de esta unidad didáctica

- Instagram de Quan Zhou: https://www.instagram.com/gazpachoagridulce/
- "Yo también: Cómo Quan Zhou descubrió su identidad" (vídeo), YouTube, 9 de septiembre de 2022: https://www.facebook.com/watch/?v=2435136703470361
- Quan Zhou, *Gazpacho agridulce,* Astiberri, 2015 [viñetas seleccionadas]: https://www.astiberri.com/products/gazpacho-agridulce
- Quan Zhou, *Gente de allí, gente de aquí,* Astiberri, 2020 [viñetas seleccionadas]: https://www.astiberri.com/products/gente-de-aqui-gente-de-alli
- Sara Rosati, "'Chiñol': el dilema de ser chino y nacer en España" (artículo), *El País*, 29 de diciembre de 2017: https://elpais.com/elpais/2017/12/28/planeta_futuro/1514479528_167960.html
- Lola Pons Rodríguez, "Una cosita que revela tu origen: el diminutivo" (artículo), *El País*, 31 de enero de 2018: https://verne.elpais.com/verne/2018/01/30/articulo/1517326334_976812.html

2. Materiales recomendados para profundizar en el tema

2.1 Esenciales para el docente

- "De todos los sitios y a la vez de ninguno" (vídeo, 27 de junio de 2022): Quan Zhou en TEDx Talk, disponible en https://www.youtube.com/watch?v=7_S0QIfTKyM (sitio en español) y en https://www.ted.com/talks/quan_zhou_de_todos_los_sitios_y_a_la_vez_de_ninguno?language=en (sitio original, en inglés)
- Raquel Vega-Durán, "'Me di cuenta el otro día que era china y no lo sabía': una conversación sobre la hibridación cultural con Quan Zhou Wu". *ConSecuencias*, *3*(1), 86-97, 2022. Disponible en: https://ejournals.bc.edu/index.php/consecuencias/article/view/15935/11607

2.2 Otros materiales sobre el tema

- Materiales recogidos por el SIG-Des-ELEUK en la herramienta Diigo bajo la etiqueta "sinodescendientes" https://www.diigo.com/user/des_eleuk?query=sinodescendientes
- *Movidas varias*, un pódcast de Quan Zhou: https://youtube.com/playlist?list=PLSx_wgy5flWZ5N-DIDlVj6DP7uwEwCnKT&si=PiHo_TC-JArpARy0
- Quan Zhou, *La agridolce vita*, Astiberri, 2023: https://www.astiberri.com/products/la-agridolce-vita
- Paloma Chen, "Crecer en un 'chino'" (reportaje), *El Salto*, 26 de octubre de 2019: https://www.elsaltodiario.com/migracion/crecer-en-un-chino
- Paloma Chen, página del proyecto Crecen en un "chino" https://crecere-nunchino.wordpress.com/
- "Hay mucho racismo en el mundo LGTBI. No lo ven" (entrevista a PUTOCHINOMARICÓN), YouTube, 17 de abril de 2018: https://youtu.be/IPqnn8OBN7I?si=Tlnjktv3AtkU6q0Z
- *No hay negros en el Tíbet* (20): Putochinomaricón, YouTube, 29 de septiembre de 2023: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&feature=shared&v=Zp52bCZjuoI
- Diáspora china en España: https://www.instagram.com/diasporachinaes?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==

1. Conocer a Quan Zhou

TIPO DE ACTIVIDAD	TIEMPO	DESTREZAS	NIVEL	DINÁMICA SUGERIDA	TIPO MATERIALES
1. Investigar fuera del aula	n/a		B1-C2	Individual (I)	Instagram
2. Aprender vocabulario sobre redes sociales	5-10 min.	Mediación (MD)	B1-B2	En grupos (GP), Grupo General (GG)	Instagram
3. Compartir información	15 min.	Expresión oral (EO)	B1-C2	GP, GG	
4. Revisar adjetivos y sustantivos terminados en *–ista* y sus significados	10 min.		B1-B2	GP	

2. Quan Zhou y su contexto

TIPO DE ACTIVIDAD	TIEMPO	DESTREZAS	NIVEL	DINÁMICA SUGERIDA	TIPO MATERIALES
4. Escuchar entrevista a Quan Zhou y contestar preguntas	15 min.	Compresión audiovisual (CAV)	B1-B2	I	Vídeo de YouTube (3'00")
5. Familiarizarse con algunos rasgos de la variedad andaluza. Revisar sufijos diminutivos y sus significados	10 min.	CAV	B1-B2	I, GP, GG	Vídeo de YouTube (3'00")
6. Leer el texto "'Chiñol': el dilema de ser chino y nacer en España"	20 min.	Comprensión lectora (CL), EO	B1-B2	I, GP	Texto adaptado de *El País*

3. Quan Zhou y su trabajo como novelista gráfica

TIPO DE ACTIVIDAD	TIEMPO	DESTREZAS	NIVEL	DINÁMICA SUGERIDA	TIPO MATERIALES
7.Familiarizarse con el lenguaje del cómic y la novela gráfica	15 min.	EO	B1-C2	I, GP	Materiales varios
8.Leer *Gazpacho agridulce* (viñetas seleccionadas)	15 min.	CL, Expresión escrita (EE)	B1-C2	I, GP	*Gazpacho agridulce* (viñetas)
9.Compartir reflexiones a partir de algunas viñetas de *Gente de aquí, Gente de allí*	15 min.	EO	B1-C2	I, GP	*Gente de aquí, Gente de allí* (viñetas)

4. Actividad de cierre de la UD1

TIPO DE ACTIVIDAD	TIEMPO	DESTREZAS	NIVEL	DINÁMICA SUGERIDA	TIPO MATERIALES
10.Escribir una entrada de Instagram sobre el trabajo de Quan Zhou como artista y activista	n/a	EE	B1-C2	I	Información obtenida de la unidad didáctica e investigación del estudiantado

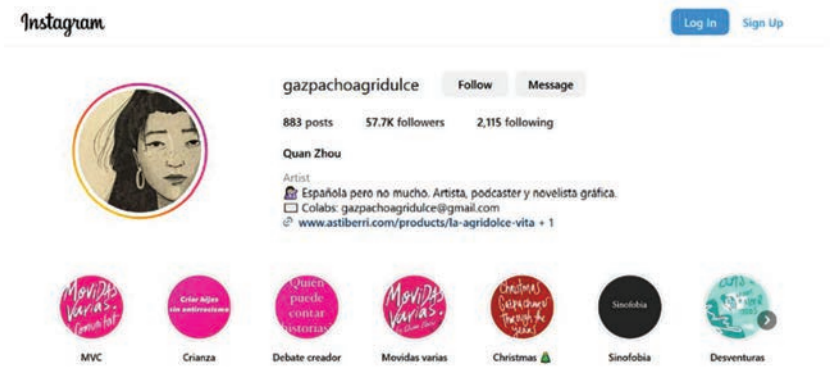
5. Breve reflexión sobre las actividades

Nota para docentes:

Te aconsejamos familiarizarte con las diferentes actividades. De esta forma, verás que es posible utilizarlas de forma individual o en diferentes combinaciones. Aquí te sugerimos algunas para diferentes tiempos y niveles.

Tiempo	**Nivel**	**Actividades**
2 horas con actividades pre/post clase	B1-B2	• En casa, pre-clase: Actividad 1 • En clase: Actividades 2-9 (incluidas ambas) • En casa, cierre: Actividad 11 Nota para docentes: Durante la unidad, el estudiantado tomará nota de forma individual. El profesorado puede ofrecer también la posibilidad de tomar notas de forma colectiva en Padlet: https://padlet.com/
50 minutos con actividad pre-clase	B1-B2	• En casa, pre-clase: Actividad 1 • En clase: Actividades 2, 3, 5 y 9
50 minutos	B1-B2	En clase: Actividades 1, 2, 3 y 5
3 horas con actividades pre/post clase	B1-B2	• En casa, pre-clase: Actividad 1 • En clase: Actividades 2-10 (incluidas ambas) • En casa, cierre: Actividad 11 Nota para docentes: Durante la unidad, el alumnado tomará nota de forma individual. El profesorado puede ofrecer también la posibilidad de tomar notas de forma colectiva en Padlet: https://padlet.com/

Si tienes Instagram, sigue en esta semana la cuenta de Quan Zhou: https://www.instagram.com/gazpachoagridulce/
Si no tienes Instagram, observa las imágenes del Anexo 1.



Antes de la próxima clase, analiza la cuenta de Instagram de Quan Zhou utilizando la *Guía de análisis* que encuentras a continuación. En la próxima clase, compartiremos las respuestas y conoceremos a Quan Zhou un poco más, su trabajo y sus intereses.

Guía de análisis para el Instagram de Quan Zhou	
1. Exploramos la **cuenta** de Quan Zhou	• ¿Qué información da Quan Zhou en su **bío**? • ¿Qué temas aparecen en sus **hitos** de Instagram? • ¿Qué tipo de **historias** comparte? • ¿Tiene muchos **megusta**? • Según el número de **seguidores/as** que tiene, ¿crees que Quan Zhou es un tipo de **influente**?
2. Conocemos a Quan Zhou a través de sus **entradas**	• ¿Qué contenidos aborda Quan Zhou en sus **publicaciones**? • ¿Qué **etiquetas** comparte? • ¿Cuáles son sus intereses sociales y políticos?

En la *Guía de análisis* (Actividad 1) aparecen varias palabras en negrita. Son términos muy frecuentes a la hora de hablar de/en una red social. En pareja o grupo pequeño, comenta:

- ¿Conoces estos términos?
- ¿Puedes traducirlos a tu lengua y explicar su significado en español? ¿Conoces estas otras palabras? ¿Puedes traducirlas a tu lengua y explicarlas en español?

bloquear	
colgar	
etiquetar	
subir	
usuario/a	

Nota para docentes:
Puede resultar útil consultar el siguiente enlace, donde la Fundéu ofrece recomendaciones para traducir al español algunos de los anglicismos más frecuentes de la red social Instagram: https://www.fundeu.es/recomendacion/instagram-claves-de-redaccion/

Además, véase "influente", la alternativa española al inglés *influencer*: https://www.fundeu.es/recomendacion/influyente-alternativa-a-influencer/

Comenta en grupo pequeño:

- ¿Usas redes sociales? Sí/no, ¿por qué?
- ¿Tienes cuenta de Instagram? ¿Para qué la utilizas?

Comparte, también en grupo, las respuestas a las preguntas de la guía.

Guía de análisis para el Instagram de Quan Zhou	
1. Exploramos la **cuenta** de Quan Zhou	a) ¿Qué información da Quan Zhou en su **bío**? b) ¿Qué temas aparecen en sus **hitos** de Instagram? c) ¿Qué tipo de **historias** comparte? d) ¿Tiene muchos **megusta**? e) Según el número de **seguidores** que tiene, ¿crees que Quan Zhou es un tipo de **influente**?
2. Conocemos a Quan Zhou a través de sus **entradas**	• ¿Qué contenidos aborda Quan Zhou en sus **publicaciones**? • ¿Qué **etiquetas** comparte? • ¿Cuáles son sus intereses sociales y políticos? • ¿Cómo es Quan Zhou?

Además, comenta:

- Si tienes cuenta de Instagram, ¿es tu cuenta como la de Quan Zhou? Sí/No, ¿por qué?
- ¿A quién sigues en Instagram?
- ¿Conoces otras cuentas de Instagram que tengan un contenido similar al de Quan Zhou?
- ¿Crees que el activismo a través de Instagram tiene impacto real?

Nota para docentes:
Mientras tus estudiantes comparten sus respuestas, sería interesante recordar la necesidad de ir tomando notas individuales para la tarea final.

En muchas de sus publicaciones de Instagram, Quan Zhou se define como feminista y antirracista.

- Si en lugar de Quan Zhou se tratara de una persona que se identifica con el género masculino, ¿cómo se escribirían esos mismos adjetivos? Fíjate:
  - Quan Zhou (ella) es feminista y antirracista.
  - Tao Cheng (él) es _____ y _____.

- ¿Qué otros adjetivos terminados en *–a* existen? Por ejemplo: *optimista*, etc.
- ¿Y qué sustantivos? Por ejemplo: *periodista*, etc.
- ¿Ves similitudes entre ellos?

Soluciones: Adjetivos: *optimista, progresista, pacifista, machista, pesimista, racista, socialista, anarquista, comunista…* Sustantivos: *periodista, artista, activista, novelista, cuentista, ensayista…* Todos estos adjetivos y sustantivos terminan en *–ista*.

Nota para docentes:
Las palabras que terminan en *-ista* suelen ser adjetivos o sustantivos que hacen alusión a:

1. Una ocupación, oficio o profesión. Por ejemplo: *estadista, economista, taxista, artista, activista, periodista, dentista, pianista, turista*, etc.
2. Una idea religiosa, política o doctrina. Por ejemplo: *comunista, idealista, anarquista, capitalista, budista*, etc.

También pueden referirse a características de una persona. Por ejemplo: *pesimista, conformista, bromista*, etc.

Esta terminación proviene del sufijo griego "-ιστής" (*-istés*), que a su vez se deriva del sustantivo "-ισμός" (*-ismós*), que indicaba una acción o práctica relacionada con algo particular. Llegó al español a través de latín.

Fuente: https://www.ejemplos.co/palabras-que-terminen-en-ista/#ixzz8YztRlCq3

Vas a ver un vídeo en el que Quan Zhou reflexiona sobre su identidad. Antes, comenta en pareja o grupo pequeño:

- ¿Qué significa para ti "identidad híbrida"?
- ¿Conoces a gente con identidades híbridas?

Nota para docentes:
Cada docente decidirá en función de sus estudiantes el número de visualizaciones y el orden de las preguntas.

A. Mientras vemos el vídeo por primera vez, toma nota de lo siguiente:
   - ¿De qué temas habla Quan Zhou? ¿Son los mismos que aparecen en su Instagram?
   - ¿Qué variedad lingüística crees que emplea?

Vídeo: https://www.facebook.com/watch/?v=2435136703470361(3'01")

B. Visualizaremos nuevamente el video para responder a las preguntas que se presentan a continuación. Lee las preguntas cuidadosamente y responde aquellas que puedas.

Vídeo: https://www.facebook.com/watch/?v=2435136703470361 (3'01")

1. ¿Cómo es la hija modélica según los padres de Quan Zhou?
   a) Es una hija que cocina en el restaurante de sus padres.
   b) Es una hija que habla chino.
   c) Es una hija que cuida de sus padres y de sus abuelos.

2. ¿Por qué los padres deciden ir a España?
   a) Para casar a sus hijas con chinos ricos.
   b) Para mejorar sus condiciones de vida.
   c) Para hacer la competencia al restaurante chino rival.

3. De acuerdo con Quan Zhou, ¿qué representa el personaje de su madre en sus novelas gráficas?
   a) Representa la primera generación de inmigrantes.
   b) Representa la típica madre china.
   c) Representa la sociedad china más tradicional.

4. ¿Quién le hace sentir cómoda?
   a) La gente de Madrid.
   b) Los referentes de la televisión china.
   c) Su abuela.

5. Quan menciona la amplitud de miras como un aspecto positivo de…
   a) pertenecer a varias culturas.
   b) no encajar en la sociedad española.
   c) inmigrar.

Soluciones: 1B, 2B, 3C, 4C, 5A

C. Después de escuchar la entrevista a Quan Zhou, ¿qué otros aspectos puedes añadir sobre ella, su trabajo y sus intereses? Toma notas para la tarea final.

Nota para docentes: Uno de los objetivos de nuestras unidades didácticas es apoyar el desarrollo de una conciencia sociolingüística de nuestro alumnado basada en la curiosidad y el respeto. Sugerimos:

- Comentar en clase que una variedad no es más fácil que otra; depende de la familiaridad que tengamos con ellas.
- Señalar que, aunque nos familiaricemos con una variedad, tenemos que saber gestionar la comunicación con hablantes que tengan diferentes variedades.
- Insistir en que una variedad no es mejor que otra.

Quan Zhou, que se crio en Estepona (Málaga), emplea muchos rasgos del dialecto andaluz cuando habla español. Conoce, primero, esos rasgos y localízalos después en la charla de Quan Zhou.

A. Pronunciación: el debilitamiento de consonantes en posición final de sílaba en palabras como "sociedad" (con debilitamiento de *–d*), "dictadura" (con debilitamiento de *–c*) y "las dos cosas" (en el caso de la *–s*, esta suele aspirarse e incluso perderse) es común en la variedad andaluza.

Escucha atentamente el vídeo y completa los huecos:

a) Es inevitable la crisis de identidad que pasas creciendo sin tener _____ a tu alrededor.
b) A un niño que ha pasado por lo _____que yo le diría que no se preocupe, porque todo va a salir bien.
c) Escapas de la _____de solo tener una palabra para denominar algo.

Soluciones: referentes; mismo; dictadura

B. Morfología: Quan Zhou nos dice "Mis padres vienen a un pueblecillo de Málaga"
B.1 ¿Qué tipo de palabra es "pueblecillo"?
B.2 ¿Qué indica el uso de "-illo"?
B.3. ¿Qué significado tiene "-illo" en este caso?
B.4 ¿Hay otro tipo de terminaciones similares?

Soluciones:
Sufijo diminutivo: *-illo*; 'pueblo pequeño, de poca importancia'. Los diminutivos pueden tener distintos significados (además de 'tamaño pequeño') y connotaciones según la palabra a la que se apliquen y el contexto en el que se usen (pueden expresar diversos tipos de afectividad). Diminutivos en el mundo hispanohablante: *-ito/a, -ico/a, -ino/a, -uelo/a, -ete/a, -uco/a*, etc.

Nota para docentes:
Puedes consultar la lectura recomendada de Lola Pons y/o recomendársela a tus estudiantes: "Una cosita que revela tu origen: el diminutivo" (2018):
https://verne.elpais.com/verne/2018/01/30/articulo/1517326334_976812.html

En el año 2017, el periódico *El País* publicó un reportaje sobre españoles sinodescendientes que, por esta circunstancia, habían sufrido racismo. Lee el texto y contesta las preguntas que encuentras más abajo.

'Chiñol': el dilema de ser chino y nacer en España

A Quan Zhou le gustaría poder decir que nunca ha recibido ataques racistas, pero esta española de padres chinos reconoce que los ha sufrido desde niña. "Me miraban de forma extraña, me **perseguían** por la calle o me decían china, pero **con asco**", afirma sentada tras la mesa de una librería madrileña donde firma su segunda novela gráfica, *Andaluchinas por el mundo*. La ilustradora de 28 años cuenta, mediante dibujos y con mucho humor, cómo ha sido crecer en España con sus orígenes. Ella misma se define como "andaluchina", porque nació en Cádiz. Prefiere usar este término en vez del de "chiñoles", acuñado por los hijos de migrantes chinos nacidos en España para definirse como una generación entre la cultura asiática y la europea.

La comunidad china es la cuarta con mayor presencia en **el país ibérico**. "La primera generación de migrantes chinos lo hizo lo mejor que pudo", explica la periodista Susana Ye, nacida en Alicante de padres chinos. "No se integraron bien porque tenían que cubrir **necesidades básicas** y trabajar muchísimo para dar un futuro a sus hijos", analiza. La imagen de los asiáticos como un grupo "raro y homogéneo" es la que la joven periodista ha tratado de cambiar a través de un documental *Chiñoles y bananas* (https://youtu.be/qpDlcfsRdhI?feature=shared) donde profundiza en la realidad de los hijos de los migrantes que llegaron a España desde China en los ochenta y noventa. "Mi documental define esa **dualidad** de ser "**amarillos**" por fuera y "**blancos**" por dentro", explica Ye. Una doble identidad que, en muchos casos, les genera un conflicto tanto consigo mismos y sus familias como con la sociedad.

Además de personas migrantes económicas, en España, hay unas 18 000 niñas de origen chino adoptadas por familias españolas. Este grupo llegó a partir de 1995 cuando la televisión española emitió el documental *Las habitaciones de la muerte*, donde se presentaba la terrible situación de niñas chinas abandonadas en orfanatos de su país. En 2015, otro documental contaba la historia de estas jóvenes: *Generación Mei Ming: miradas desde la adolescencia* (https://www.rtve.es/

play/videos/documentos-tv/generacion-mei-ming/2946389/) y muchas de ellas **revelaron** el racismo constante de la sociedad española.

Hoy día, con el crecimiento económico de China y el **surgimiento** de una clase media con un mayor poder adquisitivo, la percepción europea de los chinos está cambiando. Susana Ye apunta que el cambio de percepción se debe quizá al interés comercial que despierta el país de sus padres. "La gente estudia chino, se interesa por cómo **montar** un negocio en Pekín…", apunta. Pese a los avances, Susana opina que el racismo persistirá. "Siempre habrá personas que no nos acepten como somos. Es hora de que nos dejen de ver como a una masa uniforme y nos empiecen a ver como individuos". La ilustradora Quan es más optimista: "No somos tan diferentes. Da igual de dónde seas, si eres buena persona, lo esencial y lo bueno está ahí".

Texto adaptado del original en:
https://elpais.com/elpais/2017/12/28/planeta_futuro/1514479528_167960.html

A) ¿De qué trata el texto que has leído? Resume el contenido en una frase.

B) Relaciona las palabras en negrita con su sinónimo o explicación, según el significado en el texto:

1. Chiñol	a. Occidental/europeo
2. Perseguir	b. Dos
2. Con asco	b. Aparición
3. El país ibérico	c. Persona de origen asiático – connotación negativa
4. Necesidades básicas	d. Crear
5. Dualidad	e. Persona sinodescendiente
6. Amarillo	f. Sensación de desagrado que lleva al rechazo
7. Blanco	g. Comida, alojamiento, abrigo, etc.
8. Revelar	h. Ir detrás de ella
9. Surgimiento	i. España
10. Montar	j. Manifestar

C) Según la información del texto, completa estas frases:

Para Quan, el racismo
….....
.....
.....

El documental *Chiñoles y bananas*
….....
.....
.....

Hay otro grupo de población china en España
….....
.....
.....

Hoy, en Europa, la imagen de la comunidad china
….....
.....
.....

D) Reflexiona y comparte en pareja o grupo pequeño:

1. ¿Qué retos crees que han tenido que superar las personas migrantes de origen chino de primera generación? ¿Y las de segunda generación?
2. ¿Hay en tu comunidad o país alguna comunidad migrante con experiencias parecidas a las relatadas aquí?

Soluciones sugeridas:

A) El texto trata de las experiencias de descendientes de migrantes chinos en España y contextualiza el movimiento migratorio chino en España.

B)

1. Chiñol	Persona sinodescendiente (según Quan Zhou, el término *chiñol* no es utilizado en las comunidades de origen chino en España)
2. Perseguir	Ir detrás de alguien/algo
3. Con asco	Sensación de desagrado que lleva al rechazo

4. El país ibérico	España
5. Necesidades básicas	Comida, alojamiento, educación, etc.
6. Dualidad	Dos
7. Amarillo	Persona de origen asiático – connotación negativa
8. Blanco	Occidental/europeo
9. Revelar	Manifestar
10. Surgimiento	Aparición
11. Montar	Crear

C)

- Para Quan, el racismo … fue una constante en su vida desde niña.
- El documental *Chiñoles y bananas* … reflexiona sobre temas de identidad entre jóvenes españoles/as de herencia china.
- Hay otro grupo de población con origen en China que no es migrante. Son jóvenes adoptadas por familias españolas desde 1995, cuando se emitió un documental que narraba la terrible situación de los orfanatos en China.
- Hoy, en Europa, la imagen de la comunidad china… está cambiando debido al papel económico de China en el mundo.

D) Respuesta libre

A continuación, vas a trabajar sobre las novelas gráficas de Quan Zhou.

A. Comenta en pareja o grupo pequeño:
   - ¿Lees novelas gráficas? Sí/No, ¿por qué?
   - ¿Sabes cuál es la diferencia entre novela gráfica y cómic?

B. Novela gráfica y cómic comparten el lenguaje visual. Los siguientes términos, por ejemplo, son comunes a ambas producciones. ¿Los conoces?
   a) Ilustración
   b) Viñeta
   c) Tira cómica
   d) Cartela o cartucho

Relaciona estos términos con las siguientes imágenes:

1)

Imagen no incluida pendiente de aclarar los derechos de autoría.

Descripción: tira cómica del personaje Mafalda, creado por el humorista argentino Quino.

2)

Imagen no incluida pendiente de aclarar los derechos de autoría.

Descripción: viñeta del dibujante El Roto.

3)

Imagen no incluida pendiente de aclarar los derechos de autoría.

Descripción: ilustración extraída de Carlpurnio, *Cuttlas*: *El Vaquero Samurái*, Panini, 2014.

4)

Imagen no incluida pendiente de aclarar los derechos de autoría.

Descripción: viñeta con cartela o cartucho extraída de: https://no-soyunacebolla.blogspot.com/2012/04/el-comic.html

C. Tanto la novela gráfica como el cómic comparten herramientas visuales para contar la historia y caracterizar a los personajes. Lee cuáles son y contesta las preguntas.

- **Bocadillos o globos**: Elementos que, con diferentes formas, encierran los diálogos, exclamaciones y pensamientos de los personajes. Sus diferentes formas pueden indicar el tipo de pensamiento o el tono del mensaje.

¿A qué crees que corresponden las formas siguientes?

Imagen no incluida pendiente de aclarar los derechos de autoría.

Descripción: viñeta con cartela o cartucho extraída de: https://mdoloresal.wordpress.com/contenidos/los-textos-audiovisuales/el-lenguaje-del-comic/

- **Onomatopeyas**: Palabras o letras que imitan el sonido de la realidad que se quiere representar. Las onomatopeyas ayudan a reforzar la acción del dibujo y complementan la narración gráfica.

¿A qué acción se podría referir la onomatopeya siguiente?

- **Códigos gestuales**: Reflejan las emociones que experimentan los personajes. Los gestos pueden indicarse en el rostro (cejas altas: sorpresa; ojos desorbitados: cólera, terror; comisura de labios hacia abajo: pesadumbre…), pero también en la postura del cuerpo. Los gestos y los diálogos son los principales modos de expresión que en el cómic y la novela gráfica tienen los personajes.

¿A qué estados crees que corresponden estos gestos?

Imagen no incluida pendiente de aclarar los derechos de autoría.

Descripción: viñeta con cartela o cartucho extraída de: https://historietas.net/

Soluciones:

A. Diferencias entre novela gráfica y cómic: Tanto los cómics como las novelas gráficas usan una combinación de ilustraciones y texto para contar una historia al lector. Los cómics, también llamados *historietas*, son historias que se narran por entregas. La mayoría cuentan con 20-30 páginas. Las novelas gráficas son obras independientes, normalmente más largas, que cuentan una sola historia desde el principio hasta el final. Fuente: https://www.lecturalia.com/blog/2023/02/22/diferencias-entre-novela-grafica-y-comic/

B. Definiciones. *Ilustración*: Dibujo que acompaña a un texto. *Viñeta*: Recuadro que contiene uno de los dibujos de la serie que forman una historieta, acompañado, normalmente, de un texto breve. *Tira humorística*: Ilustración humorística, con recuadros de personajes imaginarios o caricaturizados diciendo o realizando alguna acción graciosa, que aparece en alguna página de un diario o revista. *Cartela o cartucho*: Textos que ocupan una porción de la viñeta y explican algo de lo que está ocurriendo. Representarían la voz del narrador. Fuente: https://descargas.intef.es/recursos_educativos/It_didac/Leng_Pri/5/13/05_Los_comics/el_increble_mundo_del_cmic.html

Emparejar términos con imágenes: a-3; b-2; c-1; d-4.

Fuentes de las imágenes: 1. Tira cómica extraída de Quino, *Todo Mafalda*, Lumen, 2003; 2. Viñeta de El Roto, publicada en *El País*, 9 de febrero de 2022; disponible en https://elpais.com/opinion/2022-02-09/el-roto.html; 3. Ilustración extraída de Carlpurnio, *Cuttlas: El Vaquero Samurái*, Panini, 2014. 4. Viñeta con cartela o cartucho extraída de: https://nosoyunacebolla.blogspot.com/2012/04/el-comic.html

C. Bocadillos (de izquierda a derecha): Llanto – susurro – grito – pensamiento. Onomatopeya (sugerencia): a un lamento, a un momento de enfado o a una expresión de fastidio. Estados (de izquierda a derecha, de arriba abajo) (sugerencia): Alegría, satisfacción; tristeza, decepción; vergüenza; maldad, picaresca; indiferencia.

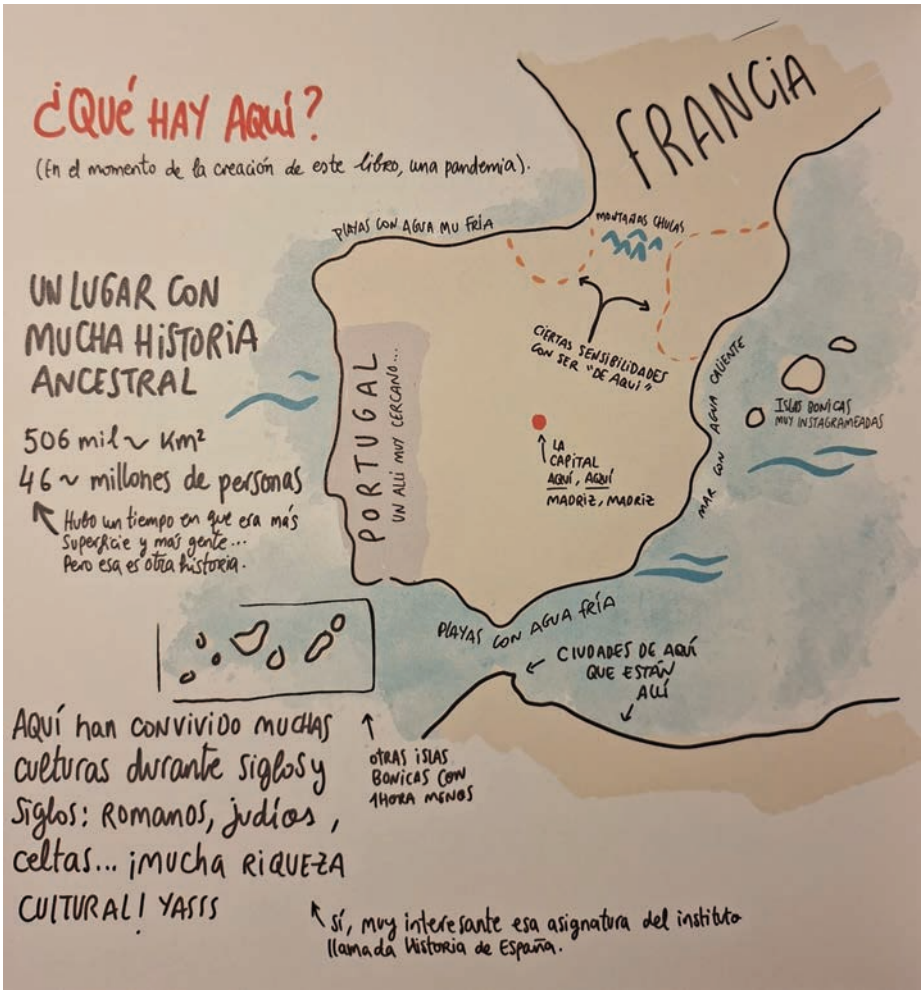
A. Lee cuidadosamente las viñetas seleccionadas de la novela gráfica de Quan Zhou *Gazpacho agridulce* (Astiberri, 2015) (Anexo 2) en la que Quan Zhou narra su experiencia personal como parte de una familia tradicional china migrada a España. Comenta, después, en pareja o grupo pequeño:

- ¿Qué temas de los que llevamos vistos en esta unidad reproducen las viñetas?
- ¿Hay algún tema nuevo?

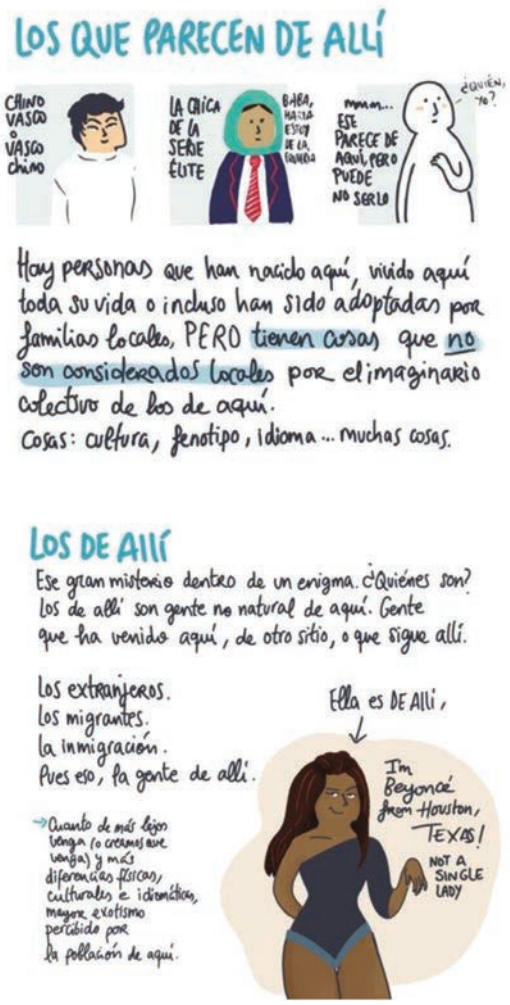
B. Fíjate ahora en cómo Quan Zhou dibuja a su madre: ¿cómo describirías el carácter de la madre, según lo que vemos en las viñetas? ¿Cómo te imaginas que es la relación entre Quan Zhou y su madre? Coméntalo en pareja o grupo pequeño.

Q. El padre y el hermano de Quan Zhou aparecen muy poco en su trabajo. Quan Zhou prefiere centrarse en las mujeres de su familia. ¿Qué opinas?

A. Observa el siguiente mapa creado por Quan Zhou en su novela gráfica *Gente de aquí, gente de allí* (Astiberri, 2020). Según el mapa, ¿qué crees que significa "aquí" para la población española? ¿Varía en función de la localización geográfica, de la cultura, de la identidad regional? Coméntalo en pareja o grupo pequeño.



B. Ahora vamos a reflexionar sobre lo que significa "allí". Observa las dos viñetas siguientes y comenta en pareja o grupo pequeño: ¿quién es la gente de "allí" para Quan Zhou? ¿En qué son diferentes de la gente de "aquí"?



C. ¿Qué evolución ves en el trabajo de Quan Zhou entre *Gazpacho Agridulce* (2015) y *Gente de aquí, Gente de allí* (2020)? Toma notas para la tarea final.

Nota para docentes:

Una vez que hayas explicado la tarea, por favor, presenta el **Anexo 3** con los consejos para escribir una entrada de Instagram. Serán también tus criterios de evaluación a la hora de corregir el texto.

Contexto

En tu Departamento/Centro de Lenguas han decidido crear una revista en línea llamada "……...".

En ella, habrá un blog, una serie de pódcast, una sección de infografías, etc.

La revista además tiene cuenta en Instagram, en X (Twitter), etc.

- **Tu papel**: Contribuir con diferentes producciones para la revista.
- **Tu público**: Estudiantes de español con interés por aprender más sobre los contextos en los que se habla español.
- **Título próximo número de la revista**: "Artivistas del siglo 21"

Tu tarea en esta ocasión: Para dar publicidad al nuevo número de la revista "Artivistas del siglo 21", te han pedido una entrada para Instagram sobre una de las personas entrevistadas, Quan Zhou. Tu entrada tiene que incluir fotos y texto (200-250 palabras) y su título es "Quan Zhou, artivista andaluchina".

Materiales para escribir la entrada de Instagram: materiales utilizados en clase y tu propia investigación

Nota para docentes:
Nos gustaría fomentar una pedagogía que se basa en la colaboración con estudiantes.

Por ello pensamos que, al final de cada unidad, es útil tener una reflexión por parte del estudiantado que nos ayude a revisar los materiales y las pedagogías.

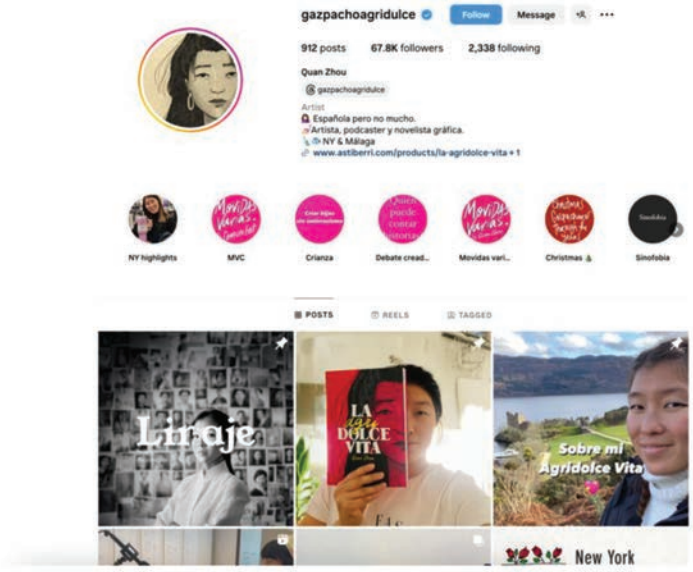
Al inicio del tema propusimos varios objetivos, ¿los hemos cumplido? (ver p. 3)

¿Crees que las actividades que hemos hecho en esta sesión han sido relevantes para conocer a Quan Zhou y mejorar tu español?

¿Qué falta? ¿Qué sobra? Tus opiniones nos ayudarán a modificar y mejorar estos materiales.

Screenshots del Instagram de Quan Zhou para estudiantes que no utilicen Instagram.

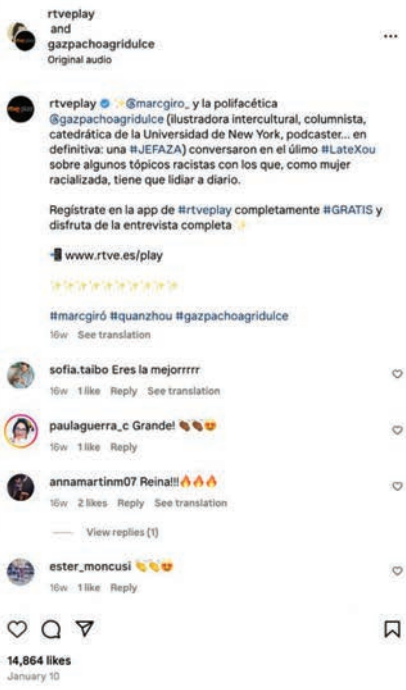
Nota para docentes: Aconsejamos cambiar estos pantallazos por otros más recientes.



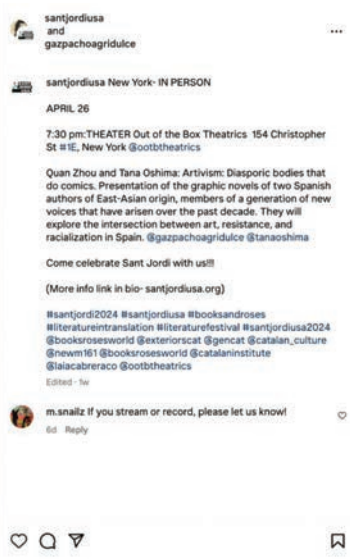
calala
FONDO DE MUJERES
MUJERES CON VOZ
Grupo Warmipura
Quan Zhou
Sanaremos juntos
UN PROYECTO DE SALUD MENTAL CON PERSPECTIVA MIGRANTE

gazpachoagridulce and calalafondodemujeres
gazpachoagridulce Me hace especial ilusión presentar este proyecto colaborativo con @asociacionmcv @calalafondodemujeres y el Grupo Warmipura. Hablamos mucho de salud mental, pero siempre de la perspectiva eurocentrada, ¿donde queda la perspectiva migrada y racializada?
<<Sanaremos juntas>>
es un proyecto de salud mental
con perspectiva migrada.
Tienes información
práctica y gratuita en nuestra web
Sanaremosjuntas.es
Emakumeok elkarrekin osatuko
Buru-osasunari buruzko proiektua, migraziotik begiratuta.
Informazio praktikoa, doan, gure webean: sanaremosjuntas.es
Edited · 24w See translation
aleteos_antirracistas Maravilloso trabajo. Gracias
22w 1 like Reply See translation
erosenguardiapoet
24w Reply
daniellamartic
24w 2 likes Reply
View replies (1)
850 likes
November 15, 2023
Add a comment...

rtve play
¿En Algeciras o... ?

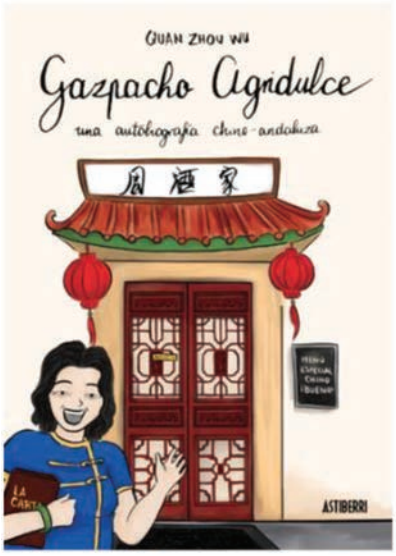

rtveplay and gazpachoagridulce
Original audio
rtveplay @marcgiro_ y la polifacética @gazpachoagridulce (ilustradora intercultural, columnista, catedrática de la Universidad de New York, podcaster... en definitiva: una #JEFAZA) conversaron en el último #LateXou sobre algunos tópicos racistas con los que, como mujer racializada, tiene que lidiar a diario.
Regístrate en la app de #rtveplay completamente #GRATIS y disfruta de la entrevista completa
www.rtve.es/play
#marcgiró #quanzhou #gazpachoagridulce
16w See translation
sofia.taibo Eres la mejorrrrr
16w 1 like Reply See translation
paulaguerra_c Grande!
16w 1 like Reply
annamartinm07 Reina!!!
16w 2 likes Reply See translation
View replies (1)
ester_moncusi
16w 1 like Reply
14,864 likes
January 10

New York
APRIL 26 IN PERSON
7:30 pm
Quan Zhou and Tana Oshima: Artivism: Diasporic bodies that do comics. Presentation of the graphic novels of two Spanish authors of East-Asian origin, members of a generation of new voices that have arisen over the past decade. They will explore the intersection between art, resistance, and racialization in Spain.
Andaluchinas por el Mundo
FILTHY
BY TANA OSHIMA


santjordiusa and gazpachoagridulce
santjordiusa New York- IN PERSON
APRIL 26
7:30 pm:THEATER Out of the Box Theatrics 154 Christopher St #1E, New York @ootbtheatrics
Quan Zhou and Tana Oshima: Artivism: Diasporic bodies that do comics. Presentation of the graphic novels of two Spanish authors of East-Asian origin, members of a generation of new voices that have arisen over the past decade. They will explore the intersection between art, resistance, and racialization in Spain. @gazpachoagridulce @tanaoshima
Come celebrate Sant Jordi with us!!!
(More info link in bio- santjordiusa.org)
#santjordi2024 #santjordiusa #booksandroses #literatureintranslation #literaturefestival #santjordiusa2024 @booksrosesworld @exteriorscat @gencat @catalan_culture @newm161 @booksrosesworld @catalaninstitute @laiacabreraco @ootbtheatrics
Edited · 1w
m.snailz If you stream or record, please let us know!
6d Reply

gazpachoagridulce Nos encontramos en castellano en la ciudad de NY.
Comimos, compartimos y nos reímos. Hablamos y hablamos y hablamos. Y juntos deseamos que fuera la primera de muchas.
Gracias a @kjcc_nyu por acogernos en el primer lab de cuerpos Esteasiaticos e identidades hispanohablantes.
What a dream team
1d See translation
niltonmaa Me encantó conocerlos a todos.
1d 3 likes Reply See translation
View replies (1)
paraisatropical Qué poderosooo
11h 1 like Reply See translation
csenrique Gracias por acogernos hoy Quan! Me perdí la foto pero me llevo muy buenos recuerdos
1d 2 likes Reply See translation
View replies (1)
nini_laoshi
4h Reply
leexie23 Amo!!!
1d 1 like Reply
ita.tsai
1d Reply

Nota para docentes:
En los materiales para estudiantes, estas imágenes serán más grandes.



¿Qué te pasa!?
¡Aaah! ¡Viene el bebé!, ¡¡¡viene yaaa!!!

¡Aaahh! ¡ay! ¡ay! ¡ay!

¡Que sale!, ¡que sale ya!
¡Maldito hijo! ¡Saal yaaa!
2058

¿Qué...es...?
¡Niña!

Tengo rara...
23 meses después...
¡Taxiii!
¡¡¡Que vete!!!
¡¡¡Aaah!!!

La familia Zhou
Manolo Zhou
Papá Zhou
Mamá Zhou
Hermana mayor
Laura
Hermana pequeña

¡Buaaaa!
¡Sáranos!
¡Cómooo!
¡!!!
¡Todo por tu culpa!
¡Traidoraaaa!
¡Idioraaaaa!

¡Noooo!
¡Sáranos!
¡Sáranos ya!

Restaurante chino

¿Mamáááááá?!

1. Comienza con un gancho atractivo

- Usa las primeras palabras para captar la atención. Una pregunta, un dato interesante o una frase impactante pueden animar a las personas usuarias a seguir leyendo.

2. Sé auténtico/a

- Habla con tu propia voz. La autenticidad genera confianza y conexión emocional con tu audiencia.

3. Sé claro/a y directo/a

- Evita rodeos y ve al grano. Los usuarios suelen desplazarse rápidamente por su *feed*, así que entrega tu mensaje de forma sencilla y concisa.

4. Utiliza emojis estratégicamente

- Los emojis pueden dar vida al texto y hacerlo más visual. Úsalos para destacar palabras clave o añadir un toque divertido, pero no abuses de ellos.

5. Cuenta una historia

- Las narrativas personales o historias interesantes ayudan a involucrar a tu audiencia. Relatar experiencias reales suele generar más interacción.

6. Usa *hashtags* relevantes

- Incorpora *hashtags* populares y específicos para tu nicho. Esto amplía el alcance de tu publicación y la hace visible para más personas usuarias.

7. Divide el texto

- Usa párrafos cortos y espacios para facilitar la lectura. Evita bloques grandes de texto que puedan desalentar a tus lectores/as.

8. Revisa y optimiza

- Antes de publicar, revisa ortografía, gramática y tono. Asegúrate de que la entrada se alinee con tu objetivo y marca.

Más información sobre cómo escribir una entrada de Instagram en:
https://unlimitedgrowth.online/blog/texto-publicaciones-instagram/

INTERCULTURALIDAD Y VARIACIÓN: EL ESPAÑOL EN SU CONTEXTO GLOBAL

LA VARIACIÓN PRAGMÁTICA EN E/LA: UN LISTADO DE TEMÁTICAS PARA INTEGRAR

Cynthia Potvin
Université de Moncton
potvinc@umoncton.ca

Resumen
En el siglo XXI, se considera la interculturalidad como una de las competencias clave que tiene que desarrollar tanto el estudiantado universitario (Deardorff, 2007) como el estudiantado de español lengua segunda y adicional (E/LA) (Instituto Cervantes, 2007). Una manera para alcanzarlo es mediante el desarrollo de la competencia pragmática (Vázquez y Lacorte, 2019). Desgraciadamente, los manuales de lenguas subexplotan este componente, reduciéndolo más que otras veces en presentar las estructuras sintácticas a las que corresponden las nociones pragmáticas (p. ej. actos de habla, etc.) (Mir, 2018). Tampoco se aborda la cuestión de la variación. Por consiguiente, tras el análisis cualitativo descriptivo (cf. Lázaro, 2014) de diez manuales de E/LA en lo que se refiere a los rasgos pragmáticos que se integran o no, expondremos un listado de temáticas pragmáticas que tratan de la variación del español para integrarlas en los cursos y manuales de E/LA gracias a las competencias del profesorado y pasos que se pueden hacer en la disciplina.

1. Breve estado de la cuestión

La enseñanza de las lenguas segundas y adicionales (L2/LA) ha evolucionado de tal forma que, hoy día, se le otorga un mayor papel al desarrollo de la competencia intercultural (Vázquez y Lacorte, 2019). En nuestra era de respecto de la diversidad, se observa, a partir de los años 2010, una mayor integración del

contenido cultural de tipo enciclopédico de las variedades hispanoamericanas en los manuales de E/LA (Potvin, 2018) publicados la gran mayoría de estos en España, país que, por cuestiones de recursos, tiene mayor distribución.

Esta mayor integración de contenido sobre las variedades hispanoamericanas responde a una reivindicación de varios autores (Cruz, 2021, 2019, 2017; Cruz y Saracho, 2018; Potvin, 2022, 2021, 2018; Potvin y Bonilla Ramos, 2023) en lo que concierne a la integración de las variedades hispanoamericanas en E/LA. Gracias al contenido cultural de tipo enciclopédico, los aprendientes se acercan y familiarizan con datos concretos de índole enciclopédico. Dichos datos son beneficiosos para el desarrollo del interés de los aprendientes frente a las variedades culturales del mundo hispano.

Por otra parte, mientras que siempre ha prevalecido la lengua frente a la cultura (Sánchez Pérez, 2009), esta nueva tendencia hace que se "observ[e] una actitud poco favorable hacia la preponderancia de la gramática en el aprendizaje" (Vázquez y Lacorte, 2019: 13), de ahí que son escasos los datos lingüísticos sobre las variedades hispanoamericanas en los manuales de E/LA publicados en España desde los años 1980 hasta los años 2010 (Potvin, 2021, 2018) y que las reivindicaciones de integración de contenido sobre las variedades hispanoamericanas anteriormente mencionadas siguen vigentes, por lo menos, en lo que se refiere a la lengua como tal. Sin embargo, un nuevo aliado puede contribuir al desarrollo de la competencia intercultural e interlingüística global agregándole el toque lingüístico que le falta: la competencia pragmática (Vázquez y Lacorte, 2019). Al respecto, Mir (2018) señala que los manuales incorporan nociones sobre los actos de habla, como por ejemplo los agradecimientos, el tratamiento formal, las invitaciones, las solicitudes, las sugerencias, los consejos, entre otros actos. Sin embargo, no se encuentran explicaciones sociopragmáticas explícitas (Mir, 2018). Tal y como especifica Mir (2018: 37), "[l]a inclusión de los actos de habla en estructuras sintácticas es la técnica didáctica más frecuente usada en todos los libros de texto", además de su incorporación mediante el léxico que sirve para expresarlos (Mir, 2018). Por el contrario, no se ponen en práctica las funciones pragmáticas tratadas; tampoco se encuentran explicaciones explícitas (Mir, 2018).

El presente estudio se centra en un área que combina, por una parte, unos rasgos poco explotados en los manuales de E/LA en lo que se refiere a las explicaciones y la práctica como tales, es decir, la pragmática y, por otra parte, unos rasgos que definen las variedades hispanoamericanas. Por consiguiente, nuestro estudio aborda un área no explorada en cuanto al análisis de manuales de E/LA:

la integración de los rasgos pragmáticos de las variedades hispanoamericanas. El objetivo reside en presentar un listado de temáticas pragmáticas para enseñar una lengua auténtica que refleje la riqueza de las variedades del español, lo cual nos llevará también a tratar cómo integrarlas en E/LA. Cabe caer en cuenta de que el Plan curricular (PC) del Instituto Cervantes (2007) se centra en los rasgos característicos de la variedad centro-norte peninsular y, para algunos inventarios, se les incorporan algunos rasgos de las variedades hispanoamericanas (Instituto Cervantes, 2007). A pesar de que el PC (Instituto Cervantes, 2007) trata del componente pragmático y contiene inventarios útiles a la hora de desarrollar la base del contenido pragmático para llevar a clase, los manuales de E/LA no integran necesariamente dicho contenido (Rufat y Jiménez Calderón, 2019), de ahí que, para el presente estudio, esta guía nos da pistas de criterios de análisis que se puede complementar con el contenido ya explotados en los manuales de E/LA. El análisis cualitativo descriptivo que llevamos a cabo permite, además, identificar otros elementos pragmáticos, tanto propios de América Hispánica como de España, que muestran variación y que se merecen integrar en E/LA.

2. Estudio: objetivo, metodología y resultados

2.1 Objetivo

El estudio de las variedades hispanoamericanas en E/LA en cuanto al componente lingüístico se ha dedicado, entre otras cosas, a los aspectos morfosintácticos (Potvin, 2024, 2018), léxicos (Potvin, 2024, 2018) y fonéticos (Andión Herrero y Criado de Diego, 2017; Caro Reina y López Pacheco, 2023). Por su parte, el componente pragmático está subexplotado en los manuales de E/LA (Mir, 2018). Por consiguiente, nos interesa elaborar un listado de temáticas pragmáticas para enseñar una lengua auténtica que refleje la riqueza de las variedades del español, tanto peninsulares como hispanoamericanas. Al respecto, mientras Lipski (2012) argumenta que hay 21 variedades, Soler Montes (2015) sostiene que hay 8. Por otra parte, Potvin (2021: 157) desarrolla una clasificación pedagógica de las variedades hispanoamericanas, las cuales son: "(1) Variedad rioplatense, (2) Variedad andina, (3) Variedad mexicana, (4) Variedad centroamericana, (5) Variedad caribeña, (6) Variedad chilena y (7) Variedad estadounidense (heterogénea)". Los resultados en la sección 2.3 resaltarán al menos un rasgo por variedad hispanoamericana.

2.2 Metodología

Los manuales de E/LA que analizamos cualitativamente de tipo descriptivo según las pautas de Lázaro (2014) son:

- Aula Latina (1, 2 y 3) (Difusión), publicada en los años 2000 en respuesta a la necesidad de material didáctico adecuado para la enseñanza del E/LA en México.
- Aula América (1 y 2) (Difusión), publicada en la segunda mitad de los años 2010 como material que muestra la realidad lingüística y cultural en la que se ven involucrados los estudiantes y profesores en América Hispánica.
- Impresiones (A1, A2 y B1) (SGEL), publicadas a finales de los años 2010, ofrecen "un viaje a través del mundo hispanohablante" que va a "permitir vivir la diversidad del mundo hispanohablante" (Balboa Sánchez, Varela Navarro y Teissier de Vanner, 2018a: 6).
- En Pragmática (A1/A2 y B1/B2) (Anaya), publicada a principios de los años 2020 como manuales complementarios centrados en la pragmática y basados en el PC (Instituto Cervantes, 2007) para los aprendientes de E/LA.

Las tres primeras series se presentan como manuales para la enseñanza del E/LA que se enfocan en el español hispanoamericano. Mientras que Aula Latina (1, 2 y 3) se dedica a la enseñanza del E/LA en México, Aula América (1 y 2) se centra en América Hispánica e Impresiones (A1, A2 y B1) en la diversidad del mundo hispanohablante. En lo que se refiere a la serie En Pragmática, se trata de manuales que tienen como vocación el desarrollo de la competencia pragmática en clase, pero no tratan de la variación como tal, puesto que su contenido se basa en el Plan curricular (PC) (Instituto Cervantes, 2007), su integración en el análisis es relevante para identificar elementos que se pueden integrar para tratar justamente de la variación. Como se verá a continuación, cada uno de los manuales analizados contribuye a entender mejor lo que se integra en los manuales que se dedican a las variedades hispanoamericanas o a la diversidad del mundo hispánico y lo que falta por integrar, así como a las explicaciones y los ejercicios que se tienen que desarrollar. Al respecto, para llevar a cabo el análisis, elaboramos los criterios de análisis de acuerdo con los componentes que forman parte del inventario Tácticas y estrategias del PC (Instituto Cervantes, 2007), así

como a partir de los elementos pragmáticos que muestran variaciones en el español hispanoamericano identificadas por Félix-Brasdefer (2018). El inventario del PC (Instituto Cervantes, 2007) "pretende incorporar al análisis de la lengua los recursos que están a disposición del alumno y las estrategias que puede activar para usar la lengua de forma efectiva y eficaz en contexto" (Instituto Cervantes, 2007: 251). Por consiguiente, este inventario contribuye a que el estudiantado de E/LA aprenda una lengua auténtica (Consejo de Europa, 2001; Instituto Cervantes, 2007). Puesto que el PC (Instituto Cervantes, 2007) se centra en la variedad centro-norte peninsular (Instituto Cervantes, 2007) y que nos interesa en el análisis destacar los componentes de variación hispanoamericana, nos basamos en los datos de Féliz-Brasdefer (2018) para identificar donde hay variación. Los criterios de análisis resultantes se resumen en la Tabla 1, acompañados del correspondiente nivel de integración según el PC (Instituto Cervantes, 2007).

ELEMENTOS PRAGMÁTICOS DE LAS TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS (INSTITUTO CERVANTES, 2007) Y FÉLIX-BRASDEFER (2018)	**NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL PC**
Expresión de sujetos pronominales ("Yo trabajo en un banco.")	A1
Preferencia por las formas deícticas acá y allá	A1 y C1
Uso de *hoy día* por *en nuestros días*	A1
Simple negación para responder a preguntas (p. ej. "¿Eres griego? No.")	A1
Uso exclusivo de la forma ustedes para la 2.ª persona del plural	A1
Ausencia de las formas vosotros / vosotras en Hispanoamérica y en las variedades meridionales de España y en Canarias	A1
Preferencia por el tratamiento de usted ante marcadores de desconocimiento, jerarquía, distancia social, diferencias de sexo o edad	A1
Ustedeo: deferencia y formalidad en España y México Intimidad en algunas regiones de Centroamérica y Colombia (= ustedeo) (Félix-Brasdefer, 2018: 47)	n/a
Voseo: informalidad o solidaridad o familiaridad, distancia o desprecio en Argentina y Uruguay (Félix-Brasdefer, 2018: 47)	n/a
Uso de *desde va* por *desde este momento, desde ahora*	A2

ELEMENTOS PRAGMÁTICOS DE LAS TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS (INSTITUTO CERVANTES, 2007) Y FÉLIX-BRASDEFER (2018)	NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL PC
Preferencia por el uso impersonal para peticiones (permisos) (p. ej. "¿Se puede abrir la ventana?" por "¿Puedo abrir la ventana?")	A2
Voseo y petición indirecta en Costa Rica versus tuteo y petición directa en España (Félix-Brasdefer, 2018: 71)	n/a
Uso de *¿Sabés?, ¿entendés?* [Zonas voseantes de Hispanoamérica]	B1
Uso del pronombre *le* muchas veces enclítico, solo con valor enfático [México, Centroamérica, Chile] (p. ej. ¡Ándale!, ¿qué le haces?)	B1
Exclamaciones o interrogaciones-exclamaciones (p. ej. "¡Cómo no!" en lugar de "¡Qué va!")	B1
Palabras marcadas semánticamente con el rasgo (+ intenso) (p. ej. bárbaro; verbos detestar, diluviar, fascinar; adverbios extraordinariamente, horrorosamente)	B2
Impersonalización cortés en la comunicación por vía telefónica, en presentaciones (p. ej. "Juan, es María [= Soy yo].")	B2

Tabla 1: Criterios de análisis de niveles A1, A2, B1 y B2

A pesar de que los manuales analizados no comprendían el nivel C1 y C2, encontramos en las Tácticas y estrategias del PC (Instituto Cervantes, 2007) y en Félix-Brasdefer (2018) algunos rasgos típicos del español hispanoamericano que podrían también aparecer en los manuales analizados a pesar de no ser manuales de nivel C1, de ahí que los incluimos como criterios de análisis:

ELEMENTOS PRAGMÁTICOS DE LAS TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS (INSTITUTO CERVANTES, 2007) Y FÉLIX-BRASDEFER (2018)	NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL PC
Anteposición del sujeto en interrogativas (p. ej. ¿Y tú qué quieres? / ¿Y qué quieres tú? [Las Antillas, Panamá, Venezuela y Río de la Plata])	C1
Uso afectivo de sufijos diminutivos (p. ej. -illo, -ito)	C1

ELEMENTOS PRAGMÁTICOS DE LAS TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS (INSTITUTO CERVANTES, 2007) Y FÉLIX-BRASDEFER (2018)	NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL PC
Variación deíctica temporal – del presente perfecto (Félix-Brasdefer, 2018) (p. ej. "Llamó Juan. Llegamos tarde" (Félix-Brasdefer, 2018: 47))	n/a
Ausencia de intención desactualizadora y extensión del uso del indefinido por el perfecto [Hispanoamérica, España: zonas septentrionales y meridionales]	C1
Frases hechas (p. ej. ¡ni modo! [México y América Central], ¡qué esperanza! [México, Puerto Rico, Ecuador, Bolivia, Río de la Plata], ¡qué capaz! [México, Guatemala, Ecuador])	C2
Prefijo *requeté* como superlativo (p. ej. "Podemos ir andando al restaurante. Está requetecerca.")	C2
Frases con valor cariñoso y apelativos que acompañan a apelaciones directas ("(mi) amor, (mi) cielo, (mi) vida, (mi) corazón" [El Caribe])	C2
Insistir varias veces después de rechazar una invitación se percibe como cortés en Perú, Venezuela y México (y en España también) (Félix-Brasdefer, 2018: 158)	n/a
Piropos de hombres a mujeres uruguayas y mexicanas (Félix-Brasdefer, 2018: 205)	n/a
Uso del tratamiento de usted con niños, con valor afectivo (p. ej. "¿Y usted quiere un helado?")	C2
Descortesía vía expresiones descorteses convencionales (Félix-Brasdefer, 2018) (p. ej. "idiota, estúpido, cállate la boca, lárgate, cabrón, joder y gilipollas (España), pendejo y chingar (México), boludo (Argentina), huevón (México, Chile)") (Félix-Brasdefer, 2018: 170))	n/a
Descortesía no auténtica con boludo (Félix-Brasdefer, 2018) (p. ej. "¿Qué hacés, boludo?" y "Sos un boludo terrible." (Félix-Brasdefer, 2018: 170))	n/a

Tabla 2: Criterios de análisis de nivel C1 y C2

Estos rasgos pragmáticos constituyen los criterios de análisis cualitativo descriptivo de los diez manuales bajo estudio. Para cada uno de los criterios de análisis identificábamos si los rasgos pragmáticos se trataban o no en los manuales. En el caso de que se trataran, identificamos de qué forma se trataban (p. ej. explicaciones, ejercicios, ejemplos, etc.). Completamos una ficha de registro y una tabla de análisis (Lázaro, 2014) con los datos encontrados.

2.3 Resultados del análisis cualitativo descriptivo

El análisis cualitativo descriptivo indica que, de los 29 criterios presentados en la sección 2.2, solo se tratan ocho de ellos. La Tabla 3 resume los hallazgos de nuestro análisis.

ELEMENTOS PRAGMÁTICOS DE LAS TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS (INSTITUTO CERVANTES, 2007) Y FÉLIX-BRASDEFER (2018)	**MANUAL(ES) QUE CONTIENE(N) ESTOS ELEMENTOS**
Preferencia por las formas deícticas acá y allá	Aula Latina 1, 2 y 3 Aula América 1, 2 Impresiones B1 En Pragmática A1/A2
Uso exclusivo de la forma ustedes para la 2.ª persona del plural	Aula Latina 1, 2 y 3
Ausencia de las formas vosotros / vosotras	Aula Latina 1, 2 y 3
Ustedeo	Aula Latina 1, 2 y 3
Voseo	Aula Latina 1, 2 y 3 Aula América 1, 2 Impresiones B1
Uso del pronombre *le* muchas veces enclítico, solo con valor enfático	Impresiones A1
Anteposición del sujeto en interrogativas	Aula Latina 2
Uso de sufijos diminutivos	Aula Latina 2 En Pragmática
Insistir varias veces después de rechazar una invitación se percibe como cortés	Impresiones A1

Tabla 3: Elementos pragmáticos encontrados en los manuales de E/LA analizados

Además de los elementos pragmáticos explícitamente encontrados en los manuales analizados, cabe mencionar que a veces se aborda un elemento pragmático de la lista de criterios de análisis sin tratar de su aspecto variacional como tal. Resumimos en la Tabla 4 dichos elementos pragmáticos.

ELEMENTOS PRAGMÁTICOS DE LAS TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS (INSTITUTO CERVANTES, 2007) Y FÉLIX-BRASDEFER (2018)	**MANUAL(ES) QUE ABORDA(N) DE CIERTA MANERA ESTOS ELEMENTOS**
Preferencia por el tratamiento de usted ante marcadores de desconocimiento, jerarquía, distancia social, diferencias de sexo o edad	En Pragmática A1/A2 (p. ej. en el español de España se muestra respeto al interlocutor con el uso de usted)
Preferencia por el uso impersonal para peticiones (permisos)	Impresiones B1 En Pragmática A1/A2 (p. ej. vía el uso del se impersonal o de hay que + infinitivo)
Exclamaciones o interrogaciones-exclamaciones	Impresiones B1 En Pragmática B1/B2 (p. ej. para pedir confirmación de lo dicho anteriormente con las expresiones ¿¡De verdad!? y ¿¡En serio!?)
Frases con valor cariñoso y apelativos que acompañan a apelaciones directas	En Pragmática A1/A2 (p. ej. con el uso del diminutivo con valor de afecto, "perrito, cafecito, casita", Robles Ávila et al., 2021: 79)
Insistir varias veces después de rechazar una invitación se percibe como cortés	En Pragmática A1/A2 (p. ej. para insistir, se usa "Sí, sí.", en respuestas afirmativas o "No, no." para respuestas negativas (Robles Ávila et al., 2021: 19))
Descortesía vía expresiones descorteses convencionales	En Pragmática A1/A2 (p. ej. con gente cercana)

Tabla 4: Elementos pragmáticos abordados de cierta manera en los manuales analizados

Además, los manuales analizados comprenden nociones que pueden complementar el análisis. Por ejemplo, en Aula Latina 1 se trata de la forma de decir la hora con *para* y no con *menos*: Son quince para las ocho, del uso de *tomar* y

almorzar, mientras que en Aula Latina 2 se trata del uso de la expresión *Pasársela bien/mal* y de las formas para transmitir saludos (p. ej. *¡Saludos a …!* o *¡Me saluda/s mucho a …!*). En Aula Latina 3, se trata de las maneras de contestar al teléfono (p. ej. *¿Bueno?*, *¿Diga?*, *¿Sí?*, *Dígame*, *Aló*, *Pronto*, *Hola*…), así como de la equivalencia de las exclamaciones con *tan* con las con *más*, de la expresión coloquial *¡Nombre!*, equivalente a *¡No, hombre!*, para negar una afirmación con énfasis, del uso del superlativo *super-* para intensificar un adjetivo y del conector *pues* para introducir una información contradictoria o una opinión contraria a lo que se ha dicho previamente, además de especificar que la impersonalidad se expresa con *tú* o *uno*. En lo que se refiere a la serie de manuales Impresiones, también se trata de la expresión *pasársela*, pero en este caso se introduce la expresión *¡La pasamos padre!* (Impresiones A1, p. 107, #4a), expresión frecuente en México.

Por otra parte, en el manual Impresiones A2, se especifica que, para darle permiso a alguien, se puede o bien duplicar el imperativo (p. ej. "pasa, pasa") o bien reforzar la afirmación mediante formas como *Sí, claro…* (Impresiones 2, p. 64). También en este manual se trata de las formas de contestar al teléfono mediante una comparación entre lo que se dice en España y lo que se dice en América hispánica. A este respecto, encontramos la siguiente información: "Cuando alguien llama por teléfono, la persona que responde a la llamada dice: ¿Diga?, ¿Dígame? o ¿Sí? En Latinoamérica se dice también: ¿Aló?, ¿Hola? o ¿Bueno?" (Impresiones A2, p. 82). En Impresiones B1, encontramos expresiones cuyo significado es "ir" o "salir a divertirse". Dan como ejemplo las siguientes expresiones: ir de rumba (Colombia), ir de fiesta o de marcha (España), irse de juerga (Perú), ir de pachanga (México) y salir de carrete (Chile) (Impresiones B1, p. 65). En este manual, se usa la expresión *quedar/quedarse con alguien*, mientras que se podría introducir el uso de *ver a alguien*, expresión que tiene el mismo sentido y es más usual en América Hispánica. Al igual que en el manual Aula Latina 1, en el que se especifica el uso de verbos precisos en América Hispánica (p. ej. tomar, almorzar), en el manual Impresiones B1, encontramos la siguiente comparación entre España y América Hispánica para los verbos gustar y encantar: "El verbo apetecer funciona como gustar o encantar. En España se usa con el significado de tener ganas de hacer algo. En Latinoamérica se usan otros verbos como antojarse o querer para expresar este significado." (Impresiones B1, p. 65). Con respecto a la manera de saludarse, se especifica que, en México, es usual dar solo un beso y tocarse el brazo, el hombro o el codo. Se establece unas similitudes entre los españoles y los argentinos en las conversaciones: ambos usan las manos cuando hablan además de abrir y cerrar los ojos, así como mover la cabeza como signos de participación

en la conversación. Tanto los españoles como los argentinos son flexibles en lo que se refiere al concepto de puntualidad, pero una diferencia entre los dos reside en el hecho de que los españoles hablan más alto y rápido.

En lo que se refiere a En pragmática A1/A2, se usa la expresión *¿Qué tal?* como forma de saludos. Se puede integrar la forma *¿Qué hay?,* también característica de España y recomendada en el PC (Instituto Cervantes, 2007), y otras fórmulas como *¿Qué más?* o *¿Qué hubo?*, usuales en Colombia, o también *¡Pura vida!,* usual en Costa Rica. En este manual, también se diferencian los saludos formales *Buenos días, Buenas tardes* y *Buenas noches* a partir de los horarios de España. Se puede aprovechar para comparar los horarios de España con los de América Hispánica. Encontramos en el manual En Pragmática A1/A2 el saludo *chao* (p. 15), cuyas ortografía y pronunciación es típica de España. Se podría aprovechar en clase para introducir la forma *chau*, típica de la Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay, Perú, Puerto Rico y Uruguay (ASALE, 2015; RAE, 2024) y Guatemala (RAE, 2024). En un ejemplo donde se explica que se usa el conector *que* causal para expresar órdenes o consejos, aparece la expresión *darse prisa* (p. ej. "Date prisa, que llegamos tarde al teatro" (En Pragmática A1/A2, p. 33); se puede aprovechar para especificar que, en América Hispánica, se usa el verbo *apurarse*. Asimismo, en un diálogo se usa la versión diminutiva del adverbio *ahora*, es decir *ahorita* (En Pragmática A1/A2, p. 47); se puede integrar una explicación del significado de *ahorita*. Al igual que en los manuales Aula Latina 3 e Impresiones A2, en el manual En Pragmática A1/A2 se trata de las maneras de responder al teléfono, vía las expresiones *¿Diga?, ¿Dígame?, ¿Sí?* en España y *¿Aló?* y *¿Bueno?* en Hispanoamérica, además de encontrar un diálogo en el que se usa *¿Aló?* (En Pragmática A1/A2, p. 47). Además, en En Pragmática A1/A2, "[p]ara reducir el aspecto negativo en una descripción", se usan diminutivos con los adjetivos negativos diminutivos. Se especifica, además de -ito/-ita; -illo/-illa, que "en otras zonas de España y del mundo hispánico se usan formas como **-ico/-ica**" (Robles Ávila et al., 2021: 25). Para terminar, se especifica en este manual que la expresión *¡Qué va!* se usa para expresar una opinión contraria en la que el locutor enfatiza que está en desacuerdo. Se puede aprovechar para introducir la expresión *¡Como no!*, la cual se usa en Hispanoamérica y está incluida en el PC (Instituto Cervantes, 2007). En lo que se refiere al manual En Pragmática B1/B2, se tratan de las diferentes intenciones de la negación, la cual se usa para (1) confirmar ante una pregunta negativa, (2) reiterar la negación, (3) dar énfasis, (4) exclamar con énfasis, (5) con negación atenuada. Asimismo, se puede agregar una noción del PC (Instituto Cervantes, 2007) con respecto al uso de negación

simple para responder a una pregunta en Hispanoamérica. Asimismo, en lo referente a los brindis, este manual menciona que "[…] en México puede decirse también, normalmente al tomar tequila: Échate un Hidalgo y chinchín al que deje algo. En República Dominicana se oye decir: Trago de mi vida, sagrado alimento, ¿qué haces afuera? Vente pa' dentro." (En Pragmática B1/B2, p. 48).

Los elementos pragmáticos identificados son relevantes para enseñar una lengua auténtica, tal y como lo aconsejan el Consejo de Europa (2001) y el Instituto Cervantes (2007). Retomamos estos elementos en la siguiente sección con el fin de crear un listado de temáticas pragmáticas para integrar en E/LA.

3. Listado de temáticas pragmáticas para integrar en E/LA

El análisis de manuales llevado a cabo, así como los datos del PC (Instituto Cervantes, 2007) y de Félix-Brasdefer (2018) nos permiten elaborar el siguiente listado de temáticas pragmáticas para integrar en E/LA que da cuenta de rasgos para el conjunto de las variedades hispanoamericanas de la clasificación pedagógica de Potvin (2021) (cf. 2.1) con el fin de desarrollar las competencias interlingüística e intercultural del estudiantado de E/LA vía la pragmática mediante la enseñanza de una lengua auténtica:

- Saludos (p. ej. ¿Qué más?, ¿Qué hubo?, ¡Pura vida!), despedidas (¡Chau!) y expresiones para transmitir saludos (p. ej. ¡Saludos a ...! o ¡Me saluda/s mucho a ...!)
- Horarios para distinguir los saludos formales (Buenos días, Buenas tardes y Buenas noches)
- Gestos (p. ej. darse uno o dos besos, tocarse el brazo/hombro/codo según el lugar)
- Uso de las manos, abrir y cerrar los ojos, mover la cabeza (españoles y argentinos) como signos de participación en la conversación
- Expresiones para contestar al teléfono (p. ej. Aló, Pronto, Hola ..., ¿Aló? y ¿Bueno?) e impersonalización cortés (p. ej. Juan, es María)
- Hora con *para* (p. ej. Son quince para las ocho)
- Flexibilidad en cuanto al concepto de puntualidad
- Significado de expresiones (p. ej. ahorita) y verbos (p. ej. tomar, almorzar)
- Deícticos espaciales acá y allá
- Deícticos temporales hoy día + ahorita

- Variación deíctica temporal – Preferencia por el pretérito indefinido
- Sufijos diminutivos (p. ej. -illo, -ito, -ico)
- Formas de tratamiento (p. ej. ustedeo y voseo, ausencia de vosotros) e interacción (¿Sabés?, ¿Entendés?)
- Anteposición del sujeto en interrogativas
- Uso de verbos "propios" a Hispanoamérica (p. ej. antojarse/querer para apetecer)
- Uso del pronombre *le* enclítico y con valor enfático (p. ej. ¡Ándale!, ¿qué le haces?)
- Impersonalidad con tú o uno
- Insistir varias veces después de rechazar una invitación
- Dar permiso a alguien para algo vía duplicación del imperativo (p. ej. "pasa, pasa")
- Expresiones propias (p. ej. ¡Como no!, ¡Nombre!)
- Uso del superlativo super- para intensificar un adjetivo
- Uso del conector pues para introducir una información contradictoria o una opinión contraria a lo que se ha dicho previamente
- Diferentes expresiones que significan "ir" o "salir a divertirse" en los distintos países de habla hispana (p. ej. ir de rumba (Colombia), irse de juerga (Perú), ir de pachanga (México), salir de carrete (Chile))
- Preferencia por el uso impersonal para peticiones (permisos) (p. ej. "*¿Se puede abrir la ventana?*)
- Frases con valor cariñoso y apelativos (p. ej. *(mi) amor, (mi) cielo, (mi) vida, (mi) corazón*)

Debido a que el tema de la variación pragmática no se trata tanto en los manuales de E/LA y que aparece poco material desarrollado para tratar las variedades lingüísticas del español en los manuales analizados, el presente listado se ve como un punto de partida para la integración de la variación pragmática en las aulas. Para ello, recomendamos algunos pasos para hacer, que presentamos a continuación.

4. Integrar contenido pragmático propio del español hispanoamericano

Cabe mencionar que "[e]l profesorado de L2 se enfrenta con dos desafíos importantes a la hora de enseñar la pragmática del español. Primero, puede que no sepa mucho sobre la pragmática del español y la variación lingüística y, segundo, puede

que carezca de formación pedagógica sobre cómo presentar, practicar y evaluar la competencia pragmática en clase" (Mir, 2018: 42, traducción propia). Estos desafíos corresponden a las necesidades expuestas por el profesorado de lenguas en el estudio de Bárkányi y Fuertes Gutiérrez (2019: 213, traducción propia): "los docentes necesitan más formación en el área de la variedad dialectal y les gustaría más formación en cuanto a la enseñanza de las variedades". Además, los encuestados consideran que falta material para tratar de las variedades en clase.

En cuanto a las competencias del profesorado, es imprescindible que "los profesores de español deb[a]n contar con cierto conocimiento de las principales variedades de la lengua" (Blake y Zyzik, 2016: 132), de ahí que el profesorado de E/LA deba desarrollarse profesionalmente. A este respecto, Cruz (2021) sostiene que se necesita invertir en la formación docente hacia una competencia panhispanista, donde los profesores sean conscientes de la diversidad hispanohablante. Esta propuesta de Cruz (2021) se puede relacionar con dos de las ocho competencias clave del profesorado de E/LA identificadas por el Instituto Cervantes (2018). En efecto, el profesorado de E/LA tiene que facilitar la comunicación intercultural, además de desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución. A cada una de las competencias clave corresponde competencias específicas. Así, para facilitar la competencia intercultural, el profesorado de E/LA tiene que "[i]mplicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural" y "[…] [p]romover que el alumno desarrolle su competencia intercultural" (Instituto Cervantes, 2018: 11) vía el desarrollo de la competencia pragmática. Asimismo, para desarrollarse profesionalmente, el profesorado de E/LA tiene que "[d]efinir un plan personal de formación continua" y "[…] [p]articipar activamente en el desarrollo de la profesión" (Instituto Cervantes, 2018: 11).

Si se aspira a que el profesorado de E/LA integre rasgos de las variedades hispanoamericanas para facilitar la comunicación intercultural y así enseñar una lengua auténtica (Instituto Cervantes, 2007), es imprescindible que el profesorado se desarrolle profesionalmente en este sentido y, para ello, es necesario, invertir en la formación docente hacia una competencia panhispanista (Cruz, 2021). Una vez que los profesores manejen nociones propias de las variedades del español, "[…] es importante que el profesor lleve a cabo un trabajo en el aula con las variedades lingüísticas que los extranjeros pueden encontrar cuando visitan un determinado país hispanoamericano, contemplando también sus referentes culturales" (Cruz, 2021: 401). Debido a que los manuales representan una herramienta imprescindible para los profesores (Barquero Pipín, 2020; Mir, 2018), Ariza Herrera (*et al.*,

2019) sugieren adaptar los manuales de E/LA o complementar los materiales con actividades enfocadas, en el caso que nos interesa, en la pragmática (Ishihara y Cohen, 2022). A este respecto, Ishihara y Cohen (2022) reiteran la importancia de una instrucción explícita de la pragmática, así como la integración de explicaciones en caso de "error" pragmático por parte de los aprendientes sin olvidar relacionar el contenido gramatical o léxico con el contenido pragmático. Otra opción posible para trabajar el componente pragmático en el aula es el de diseñar un nuevo currículo cuyo principio de base recae en la pragmática (Ishihara y Cohen, 2022). Para ello, se tiene que "[r]ecurrir a información procedente de la investigación y ejemplos de lengua auténtica" (Ishihara y Cohen, 2022: 204, traducción libre). Además, es necesario "[s]ensibilizar a la pragmática guiando las observaciones de los aprendientes", así como "[e]xplicar el razonamiento cultural detrás de las normas pragmáticas de la L2" (Ishihara y Cohen, 2022: 204, traducción libre), lo cual permite resolver las carencias en cuanto a las explicaciones pragmáticas identificadas anteriormente. Este nuevo currículum permitirá, además, "[o]rientar a los profesores y aprendientes a recursos sobre la pragmática de la L2" (Ishihara y Cohen, 2022: 204, traducción libre).

5. Conclusión

El análisis de manuales llevado a cabo corrobora los resultados de otros estudios sobre la integración de la pragmática en E/LA (cf. Mir, 2018): su integración es escasa y aún más cuando se trata de los rasgos pragmáticos propios de las variedades hispanoamericanas. Puesto que la evolución de la enseñanza de L2 y del E/LA refleja la evolución de la sociedad (Vez, 2015), es de suponer que, en nuestra era de reconocimiento y respeto de la diversidad, aquí lingüística, la integración de las variedades hispanoamericanas contribuya al desarrollo de la competencia intercultural e interlingüística. La competencia pragmática puede actuar en este sentido. Un punto de partida reside en nuestro listado de elementos pragmáticos.

Bibliografía

Andión Herrero, Mª. A. y Criado de Diego, C. (2017). La variedad fonética del español: reflexiones en torno a la evaluación coordinada de la expresión e

interacción orales. En *Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/sicele03/003_andioncriado.htm

Arévalo, Mª E., Bautista, E., Corpas, J., García, E., Jiménez, H. y Garmendía, A. (2006). *Aula Latina 3*. Difusión.

Arévalo, Mª E., Bautista, E., Corpas, J., García, E., Jiménez, H. y Garmendía, A. (2005). *Aula Latina 2*. Difusión.

Arévalo, Mª E., Bautista, E., Corpas, J., García, E., Jiménez, H. y Garmendía, A. (2004). *Aula Latina 1*. Difusión.

Ariza, E., Corpas, J., Garmendia, A., Nieto, G. V., Molina, G. y Soriano, C. (2018a). *Aula América 2*. Difusión S. L.

Ariza, E., Corpas, J., García, E., Garmendia, A., Nieto, G. V. y Molina, G. (2018b). *Aula América 1*. Difusión S. L.

Ariza Herrera, E., Molina Morales, G. y Nieto Martín, G. V. (2019). Adaptación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en Latinoamérica: el caso de "Aula América 1". *Forma y Función*, *32*(1), 101-123. https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/situacion_espanol/america_ensenanza_espanol.pdf

Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). (2015). *Diccionario de americanismos*. Penguin Random House Grupo Editorial.

Bárkányi, Z. y Fuertes Gutiérrez, M. (2019). Dialectal variation and Spanish Language Teaching (SLT): perspectives from the United Kingdom. *Journal of Spanish Language Teaching, 6*(2), 199-216.

Balboa Sánchez, O., Varela Navarro, M. y Teissier de Vanner, C. (2018a). *Impresiones A1.* SGEL.

Balboa Sánchez, O., Varela Navarro, M. y Teissier de Vanner, C. (2018b). *Impresiones A2.* SGEL.

Barquero Pipín, A. C. (2020). *Lengua, cultura e interculturalidad. El tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán*. Universitätsverlag Postdam.

Blake, R. J. y Zyzik, E. C. (2016). *El español y la lingüística aplicada*. Georgetown University Press.

Caro Reina, J. y López Pacheco, C. (2023). Variación fonológica y morfosintáctica en manuales de ELE publicados en Alemania. En E. Álvarez García y M. Villayandre Llamazares (Eds.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 425-438). Universidad de León Servicio de Publicaciones.

Cruz, M. (2021). Entre modelos de enseñanza de las variedades del español y los peligros de la norma panhispánica. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 401-423). ASELE.

Cruz, M. (2019). *La heterogeneidad lingüística de Hispanoamérica y su reinversión didáctica en el ámbito de una pedagogía de discursos.* [Tesis doctoral]. Universidade de Vigo.

Cruz, M. (2017). Variación diatópica del español americano a través de recursos hipermedia. *Revista Comunicación*, *26*(2), 78-92.

Cruz, M. y Saracho, M. (2018). La variación diatópica del español de América a través de una (hiper)pedagogía plurilingüística e intercultural. En A. M. Cea, C. Pazos-Justo, H. Otero, J. Lloret, M. Moreda y P. Dono (Eds.), *Investigación e Innovación en la Enseñanza de ELE: Avances y Desafíos* (pp. 261-281). Edições Húmus.

Félix-Brasdefer, J. C. (2018). *Pragmática del español*. Routledge.

Instituto Cervantes. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes Niveles de referencia para el español*. Editorial Biblioteca Nueva.

Ishihara, N. y Cohen, A. D. (2022). *Teaching and Learning Pragmatics: Where language and culture meets*. Routledge.

Lázaro, H. (2014). El cumplido en la enseñanza de ELE. *Actas del II Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo* (pp. 347-356). Universidad Nebrija. https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/pdf-publicaciones/ActasNebrija_Segundo-Congreso.pdf

Mir, M. (2018). Learning L2 Spanish pragmatics. What research says, what textbooks offer, what teachers must do. En D. Dumitrescu y P. Lorena Andueza (Eds.), *L2 Spanish pragmatics. From research to teaching* (pp. 33-52). Routledge.

Potvin, C. (2024). La enseñanza de un español auténtico: el caso de la variedad mexicana en Canadá. En J. Grünke, A. Pešková y C. Gabriel (Eds.), *Spanish as a second and third language. Approaching the linguistics-didactics interface* (pp. 17-37). Frank & Timme.

Potvin, C. (2022). Tuteo, voseo y ustedeo en los manuales de ELE: estado de la cuestión. *marcoELE Revista de didáctica del español lengua extranjera*, 34, 1-22. https://marcoele.com/tuteo-voseo-y-ustedeo/

Potvin, C. (2021). Diversidad lingüística y cultural para formar a un hablante intercultural. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 144-162). ASELE.

Potvin, C. (2018). Representatividad de las variantes hispanoamericanas en los manuales ELE: enfoque léxico, gramatical y cultural. En Mª. Bargallo Escriva, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 641-651). ASELE.

Potvin, C. y Bonilla Ramos, Mª. F. (2023). Variedades hispanoamericanas en recursos audiovisuales para la enseñanza de una lengua auténtica. En E. Álvarez García, M. Villayandre Llamazares (Eds.). *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 539-554). Universidad de León.

Real Academia Española (RAE). (2024). *Diccionario de la lengua española*. Espasa.

Robles Ávila, S., Montero Curiel, Mª. Luisa y Dell'Olmo Robles, S. (2022). *En Pramática Medio-Avanzado B1/B2*. Anaya. Robles Ávila, S., Montero Curiel, Mª. Luisa y Dell'Olmo Robles, S. (2021). *En Pramática Inicial A1/A2*. Anaya.

Rufat, A. y Jiménez Calderón, F. (2019). 16 Vocabulario (Vocabulary). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 229-242). Routledge.

Varalo Navarro, M., Sánchez Triana, A., Balboa Sánchez, O., Teissier de Wanner, C. y Villarino Cirici, B. (2020). Impresiones B1. Hueber Verlag.

Vázquez, G. y Lacorte, M. (2019). Métodos y enfoques para la enseñanza. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 11-25). Routledge.

PANHISPANISMO Y PLURICENTRISMO EN CLASE DE ELE. VARIACIÓN DIATÓPICA Y USO DE CORPUS EN MANUALES DE ELE DE NIVELES B2-C1

Maksim Ósipov
Universidad de Sevilla
profedeelemax@gmail.com

Resumen
Hoy en día, la percepción pluricéntrica, panhispánica y polinormativa de la lengua española es algo fundamental y evidente a raíz de la importancia que tiene el español en el mundo. No obstante, pese a algunos intentos por visibilizar las diferentes variedades de español en materiales didácticos, el monocentrismo aún persiste en este ámbito. La presente investigación se concibe como una pequeña contribución para incluir una visión más realista y plurinormativa en el aula de español como lengua extranjera. Más concretamente, nos centraremos en el análisis de variación diatópica y el uso de corpus en manuales de ELE de niveles B2-C1.

Introducción

Todas las lenguas cuentan con ejes de variación diatópica, diastrática y diafásica. En el caso del español existen numerosos estudios que dan cuenta de ello y lo analizan en el ámbito de tales disciplinas como Dialectología (Zamora Vicente 1967; Alvar 1996; Fontanella de Weinberg 1993, 1996; Penny 2000, Moreno Fernández 2020), Geografía lingüística (Navarro Tomás 1931-1936; Alvar 1961-1973, Alvar y Quilis1984), Sociolingüística (proyectos colectivos como *PRESEEA,* COSER, Val.Es.Co.) y Pragmática (Escandell 2004; Briz 1995, 2017; Cestero y Paredes 2018).

El hecho de que la lengua española sea tan diversa siempre ha planteado muchas dudas a los profesores de español como lengua extranjera (ELE de ahora en adelante). ¿Qué español se debería enseñar? ¿Cómo acercar al alumnado la enorme riqueza que posee la lengua española? La enseñanza de un idioma, sobre todo, la enseñanza reglada, presupone la existencia de un estándar para su aprendizaje. (Andión Herrero 2008: 12-13). Aquí mismo nos enfrentamos a un conflicto, pues el español es una lengua cuya estandarización es pluricéntrica, es decir, tiene más de una norma. En este sentido, la enorme variedad del español supone un gran desafío para los estudiantes y docentes de ELE. A este respecto, cabe señalar que hasta hace poco los libros ELE apenas mostraban diferentes variedades a los estudiantes, muchas veces estos aprendían un español "neutro", artificialmente creado por los autores de dichos materiales (Moreno Fernández 2023: 166-170, 222-223). Vázquez (2008, en línea) hace referencia a este fenómeno en una de sus ponencias y señala que "la lengua panhispánica no existe porque no hay hablantes de panhispánico del mismo modo que el español lengua extranjera es un idioma que no se habla en ningún país, aunque tenga casi catorce millones de hablantes."

Según lo expuesto, no cabe duda de que la importancia de un enfoque más panhispánico y pluricéntrico en el aula de ELE es innegable. De hecho, las pruebas oficiales de nivel de conocimiento de español (*DELE, SIELE*)[1] incluyen muestras de lengua en diferentes variedades del español. Asimismo, no deberíamos obviar el hecho de que los objetivos del alumnado pueden ser muy distintos. Pongamos por caso, que nuestros alumnos estudian en contexto de inmersión en una academia de Sevilla o que se están preparando para mudarse a las Canarias, ¿tiene sentido que la variedad preferente sea la del profesor o la del método usado en clase? ¿No sería más lógico que tuvieran contacto con esas variedades y supieran sus particularidades?

El presente estudio empírico pretende analizar la inclusión de la variación diatópica en los manuales de ELE. Específicamente, nos centraremos en la presencia de variedades geolectales del español en las pistas de audio en los métodos de ELE de niveles B2-C1. Además de la presente introducción, este trabajo se vertebra en 5 partes. Tras esta presentación abordamos, en primer lugar, un estado de la cuestión que recoge un breve repaso por las cuestiones relacionadas con la enseñanza de las variedades de español. Seguidamente, presentaremos la hipótesis y los objetivos del trabajo junto con la metodología de la investigación. A continuación, en el apartado 3, presentaremos y analizaremos los resultados de este estudio. En el apartado 4, se presentan las con-

[1] Moreno Fernández (2023: 107-108); en el TFM de Díaz García (2016: 97-109) encontramos un análisis de diferentes exámenes oficiales de español. Según sus datos, el DELE es el examen más pluricéntrico y panhispánico, sobre todo en niveles C1/C2.

clusiones con algunas sugerencias para los autores de los manuales y las futuras vías de investigación. Y, por último, ofrecemos la lista de bibliografía consultada.

1. Estado de la cuestión

El *Diccionario de términos en clase de ELE del Centro Virtual Cervantes* (2021) define la *variación lingüística* como:

> […] el uso de la lengua condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico. La forma como los hablantes emplean una lengua no es uniforme, sino que varía según sus circunstancias personales, el tiempo y el tipo de comunicación en que están implicados. En función del factor que determina el distinto empleo de una misma lengua, se consideran varios tipos de variaciones: la variación funcional o *diafásica*, la variación sociocultural o *diastrática*, la variación geográfica o *diatópica* y la variación histórica o *diacrónica*.

La variación diatópica se manifiesta a través de las variedades geolectales. Tal y como señalan Alba (1992: 63-84), Moreno Fernández (2007: 37-49) y Soler Montes (2024: 50-58), el amplio mosaico dialectal del español ha dado como resultado una serie de propuestas[2] para tratar de establecer los límites entre unas variedades y otras, las cuales se han basado en diferentes criterios lingüísticos (rasgos gramaticales, fonéticos, léxicos; influencias de substratos indígenas) y

[2] Henríquez Ureña, P. (1921). Observaciones sobre el español de America. *Revista de Filología XVIII,* 357-390.
Catalán, D. (1958). Génesis del español atlántico: Ondas varias a través del océano. *Revista de historia canaria*, 123, 233-242.
Rona, J. P. (1964). El problema de la división del español americano en zonas dialectales. En *Presente y futuro de la lengua española*, Tomo I. Ediciones Cultura Hispánica, 215-226.
Rosenblat, A. (1965). Contactos interlingüísticos en el mundo hispánico: el español y las lenguas indígenas de América. En Sánchez, J. y Poulussen, N. (Dirs.), Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas, 109-154. Centro Virtual Cervantes.
Resnick, M. (1975). *Phonological Variants and Dialect Identification in Latin American Spanish.* Mouton.
Cahuzac, P. (1980). La división del español en zonas dialectales: solución etnolingüística o semántico-dialectal. En *LEA: Lingüística Española Actual,* 2(2), 385-461.
Munné, J. y Guitart, J. (1982). *Dialectología Hispanoamericana. Teoría. Descripción. Historia*. Almar.
Moreno Fernández, F. (1993). La división dialectal del español de América. Universidad de Alcalá.
Ueda, H. y Takagaki, T. (1993-1998) (coords.). *Variación léxica del español del mundo*. Universidad de Tokio.
Lipski, J. (1996). *El español de América.* Cátedra.

extralingüísticos (proximidad geográfica, lazos políticos y culturales). En lo que respecta al español de América, como señala Moreno Fernández (2007: 48), Henríquez Ureña (1921: 357-390) ofrece la primera propuesta de clasificación de variedades americanas y distingue cinco variedades del español de América:

1. La del Río de la Plata (Argentina, Uruguay y Paraguay). Substrato guaraní.
2. La chilena (norte, centro y sur de Chile). Substrato araucano.
3. La andina (la mayor parte de Colombia y parte de Venezuela, Bolivia, Perú y Ecuador). Substrato quechua.
4. La mejicana (México, América Central y el sudoeste de los Estados Unidos). Substrato nahua.
5. La del Mar Caribe (las tres Antillas españolas -Cuba, Santo Domingo, Puerto Rico-, gran parte de Venezuela y la costa atlántica de Colombia). Substrato arahuaco y caribe.

Siguiendo la propuesta de Henríquez Ureña, Moreno Fernández (2007: 39-46) propone la división del español en ocho variedades cultas, cinco en América y tres en España. Moreno Fernández (2007: 37-38) explica la división de español de España en tres áreas dialectales por su gran heterogeneidad en plano gramatical y fonético-fonológico.

América:

- A1. Área caribeña (usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo)
- A2. Área mexicana y centroamericana (usos de la ciudad de México y otras zonas significativas)
- A3. Área andina (usos de Bogotá, La Paz o Lima)
- A4. Área rioplatense y del Chaco (usos de Buenos Aires, Montevideo o de Asunción)
- A5. Área chilena (usos de Santiago de Chile)

España:

- E1. Área Castellana (usos de Madrid o Burgos)
- E2. Área Andaluza (usos de Sevilla, Málaga o Granada)
- E3. Área Canaria (usos de Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife)

Estas, a su vez, se pueden dividir en variedades conservadoras (castellana, mexicana, andina) e innovadoras (andaluza, canaria, caribeña, rioplatense y chilena) (Lipski 1996; Penny 2000; Moreno Fernández 2009). El conservadurismo consiste en el mantenimiento de ciertos rasgos (sobre todo fonéticos, tales como el mantenimiento de la *s* y otros consonantes en coda), en el caso de la innovación se produce lo contrario, es decir, la relajación o la pérdida de estos elementos lingüísticos. Como señala Moreno Fernández (2007: 37), dicha clasificación es muy genérica y no obvia la enorme heterogeneidad interna de cada una de las variedades cultas de español (por países, regiones etc.)

1.1 La variación lingüística en la enseñanza de español como lengua extranjera

¿Qué variedad de español tengo que enseñar? Esa es la pregunta que se hacen muchos profesores de ELE a raíz de la plurinormatividad del español.

Moreno de Alba (1993: 7) señala que en el mundo de ELE "se otorga prioridad en la enseñanza a los elementos lingüísticos compartidos por las variedades cultas, al núcleo común". Esto parece lógico, teniendo en cuenta que es imposible enseñar todos los rasgos de todas las variedades existentes de español. En este sentido, Andión Herrero (2008: 18) nos ofrece la siguiente definición de la *norma lingüística* en el ámbito de ELE:

> Conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables. En niveles cultos solo un grupo selecto de sus hablantes - los que representan el nivel diastrático alto- representan la norma de manera modélica y ejemplar, y se les reconoce por el resto de hablantes mayor autoridad para hacer adaptaciones de uso, que aparecen marcadas por el prestigio de quienes las usan. La norma tiene la cualidad de ser guía prescriptiva para sus hablantes, la fijan textos especializados (gramáticas, manuales de estilo, ortografías…), entidades (Academias de la Lengua, Comisión del Español Urgente), personalidades (intelectuales: literatos, filósofos, políticos, periodistas, científicos…), medios (de difusión, administración, escuela y afines). Ciertamente, también los usos no correctos pueden, por "derecho consuetudinario", hacerse generales en niveles medio-altos e imponerse en la norma hasta llegar a alcanzar la etiqueta de "correctos".

Es fundamental señalar que la norma no se debe confundir con el *lectocentrismo* (Andión Herrero 2016: 133), es decir, con la superioridad de una lengua o geolecto sobre otras. En el caso del español, durante mucho tiempo, la variedad castellana ha gozado de prestigio (Cestero y Paredes 2022: 19-20) y supuesta pureza (Moreno Fernández 2007: 66-67, 2023: 213-214) respecto a los demás geolectos, lo que ha propiciado su elección en la mayoría de los materiales que se usan por el alumnado y el profesorado de ELE (Moreno Fernández 2023: 94-97). Hemos de mencionar que el lectocentrismo de la variedad castellana no es el único caso en el mundo hispano. De esta manera, en América es muy común la creencia de que el español culto de Bogotá es el más "puro", "el más hermoso", "el más correcto" (Moreno Fernández 2007:67). Tanto en caso de Salamanca y Valladolid, como en el de Bogotá (Andión Herrero 2016: 134, Moreno Fernández 2023: 211-213), el mito que su variedad de español es la mejor, ha sido (y sigue siendo) ampliamente utilizado para atraer a los estudiantes de ELE.

Por otro lado, cabe destacar que la falta de formación del profesorado de ELE es otro de los factores que determina su modelo de enseñanza y la elección de las muestras de lengua. Algunos de los profesores de ELE tienen una actitud lectocentrista (Andión Herrero 1998; Contreras 2023) y siempre priorizan una variedad de español (muchas veces la suya). Asimismo, los prejuicios lingüísticos y el prestigio de ciertas variedades siguen aún muy instaladas en el aula. En este sentido, Ortiz-Jiménez (2019: 191) afirma que "los profesores (tanto nativos como no) estiman que las variedades de Castilla, México y Colombia son significativamente superiores en estatus a las de Andalucía y el Caribe".

Moreno Fernández (2023: 113-114) apunta que muchas veces la variedad que se usa en la enseñanza de ELE depende del origen del profesorado (en caso de que sea nativo) y del contacto entre los países. Por tanto, no es de extrañar que encontremos muestras del español cubano en los materiales editados en el Este de Europa (Unión Soviética, Rumanía, Bulgaria) o la preferencia de los japoneses por el español de España (norteño). En este sentido, Moreno Fernández (2023: 165-168) distingue tres modelos de la enseñanza de ELE:

1. *El modelo castellano*. Enseñanza de la norma culta de la variedad septentrional de español de España. Da la preferencia la mayoría de los profesores que eligen una única variedad, debido al tradicional prestigio del que goza este geolecto.
2. *El modelo más cercano.* Enseñar español del entorno del alumno, es decir, en EE. UU. se optaría por la variedad mexicana y en los centros educativos

de Brasil por la rioplatense. Se suelen elegir "variantes del uso más común o general frente a las más locales o restringidas".

3. *El modelo general.* Enseñar una variedad "neutra", lo que algunos autores designan como "español general". Este último es ampliamente criticado debido a la incoherencia y artificialidad, ya que nadie habla "español general".

No obstante, Moreno Fernández (2007: 63) insiste en que una buena enseñanza de español como lengua extranjera se basa en la resolución de las necesidades de los estudiantes. Estas no solo se refieren a los contenidos tradicionalmente tratados en el aula tales como la gramática, el vocabulario y la pronunciación, sino también a la función comunicativa, pragmática, variación lingüística (variedades sociolingüísticas, geolingüísticas y estilísticas) y contexto socio-situacional. Como se puede imaginar, la elección de las variedades para la clase de ELE supone un enorme desafío, puesto que "no es tarea fácil encontrar un arquetipo que sea a su vez modelo de corrección y prestigio y que se pueda considerar común o general." (Andión Herrero 2008: 12)

Siguiendo lo que dice Moreno de Alba sobre lo común de las variedades cultas, Andión Herrero y Gil (2013:53) nos ofrece el siguiente modelo para la enseñanza de ELE:

ELE/L2 = español estándar + variedad preferente + variedades periféricas

En este, se entiende por *español estándar* los rasgos compartidos de los geolectos cultos de español. La *variedad preferente* es aquella que amplía y complementa este estándar. Su elección dependerá de muchos factores: el origen del profesorado y alumnado, los requisitos institucionales, el entorno etc. Las variedades periféricas son aquellas que acompañarán al estándar y la variedad preferente y se han de representar a través de los rasgos cultos que no se comparten con otras variedades. Este último componente es fundamental, ya que ayuda al alumnado a mejorar la comprensión (y, por consiguiente, su competencia comunicativa e intercultural).

Otro gran reto que tiene el profesorado de ELE a la hora de tratar las variedades en clase de ELE reside en la falta de materiales didácticos que enseñen la diversidad geolectal del español. Hasta hace relativamente poco, casi todos los métodos de ELE se centraban en enseñar una única variedad (casi siempre la castellana). Con posterioridad, algunos métodos han optado por una forma más panhispánica a través de la inclusión de escasas muestras de variedades rioplatense y mexicana. Los métodos editados después de la aparición de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE y ASALE 2009), más panhispánica y

pluricéntrica que nunca, supuestamente reflejan esta visión panhispánica (lo que vamos a comprobar o refutar en la investigación que se pretende llevar a cabo en el presente trabajo).

Otra complejidad a la hora de enseñar las variedades en clase de ELE de la que habla García Godoy (2001:17-19) consiste en que el docente "tiene que prescindir de los fundamentos teóricos y de la terminología sociolingüística, puesto que los alumnos no tienen formación filológica ni lingüística". Por consiguiente, el profesorado no solo ha de seleccionar las variantes lingüísticas más estandarizadas y representativas, sino también debería simplificar al máximo las explicaciones y no abusar de tecnicismos, pero a la vez no banalizar ciertos conceptos a fin de evitar malentendidos y un mal uso por parte del alumnado.

Por último, nos gustaría mencionar que aún son muy pocos los trabajos que hacen la transferencia de toda la base teórica que existe sobre las variedades de español a la aplicación en el aula de ELE.

1.2 Enseñanza de las variedades de español en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (nivel fónico)

Según el apartado *Pronunciación* del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* [3](de aquí en adelante el *PCIC*), se enseñan diferentes rasgos de distintas variedades del español a partir de nivel A1, si bien es cierto que la mayoría de estos se enseñan en niveles B, y, sobre todo, en niveles superiores (C1 y C2).

Encontramos lo siguiente en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2016: apartado *Pronunciación. Inventario A1-A2*) de niveles A1 y A2 sobre la enseñanza de las variedades del español (la cursiva y la negrita son nuestras):

- Información sobre la variedad del español en el mundo en cuanto a la articulación de los sonidos
- [Hispanoamérica y centro-sur de España] Seseo (ausencia a nivel fonemático del elemento interdental fricativo sordo /θ/ y presencia en su lugar de /s/). Alcanza todas las regiones y niveles sociales.

[3] Se trata de un documento elaborado en España cuando Moreno Fernández desempeñaba el puesto del director académico del Instituto Cervantes. La introducción del *PCIC* dedica un apartado al tratamiento de la norma.

Tanto en los niveles B como en niveles C sobre la enseñanza de variedades (Instituto Cervantes 2016: apartado *Pronunciación*):

- ***Muestras*** de diferentes acentos de las variedades de la lengua española en España e Hispanoamérica
- Información sobre la variedad de las ***grandes zonas del español*** en el mundo en cuanto a la articulación de los sonidos

Esto se puede interpretar de muchas formas, sin embargo, creemos que en los niveles B, según los creadores del *PCIC,* los alumnos no solo reciben información sobre las variedades, sino que están expuestos a ellas. Asimismo, aparece la aclaración de *grandes zonas del español* que seguramente se refiere a la división dialectal del español de Moreno Fernández (2007) en ocho zonas arriba mencionada.

A continuación, el *PCIC* cita algunos rasgos concretos que deberían enseñarse en los niveles B:

- [Hispanoamérica] ***Debilitamiento generalizado de la «d» en posición intervocálica y final*** (muy frecuente también en España). Las regiones en las que más se documenta son Puerto Rico, Colombia (costa caribeña y Santander), Perú (San Luis), Argentina (habla de los gauchos), Ecuador (costa). Algunas regiones mantienen la tensión de la terminación *-ado*.
- [Hispanoamérica] Neutralización extendida de «l» y «r», percepción del sonido con características vibrantes y a la vez laterales (islas y zonas costeras, Puerto Rico, costas de Colombia y Ecuador, Panamá, Cuba, República Dominicana, costa de Venezuela, costa de Perú, costas de Ecuador y centro de Chile). Se puede dar como una lateralización de la «r», pronunciada como «l» (lambdacismo): *a[l]te* por *arte*; o como articulación vibrante de «l», ***pronunciada como «r» (rotacismo)***: *pie[r]* por *piel*.

Encontramos muchos más rasgos en los niveles C. Aquí citamos algunos que se pueden encontrar en España:

- Variedades regionales y dialectales «a[θ]» por «ad» (a veces el sonido interdental también sustituye a la «t», arriba comentada: é[θ]nico)

adverso > *a[θ]verso*, *libertad* > *liberta[θ]* Final de palabra, en conversación rápida, familiar y poco esmerada: pérdida total *libertad* > *libertá*

- La pronunciación del ***participio en -ado sus variedades diatópicas y diastráticas*** *terminado* > *terminado* > *terminao* > *terminaŏ* > *terminau* (vulgar o rústico)
- Pronunciación de la «s»: Variaciones diatópicas y diastráticas: ***la «s» andaluza*** y la «s» americana (casos de aspiración, pérdida...)
- ***El ceceo***
- [Hispanoamérica] Neutralización extendida de «l» y «r»; percepción del sonido con características vibrantes y a la vez laterales (islas y zonas costeras, Puerto Rico, costas de Colombia y Ecuador, Panamá, Cuba, República Dominicana, costa de Venezuela, costa de Perú, costas de Ecuador y centro de Chile). Se puede dar como una lateralización de la «r», pronunciada como «l» (lambdacismo): *a[l]te* por *arte*; o como articulación vibrante de «l», ***pronunciada como «r» (rotacismo):*** *pie[r]* por *piel*.
- [Hispanoamérica] La [x] puede realizarse de diferentes formas: ***Realización aspirada [h]*** (Las Antillas, México (menos la altiplanicie), El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, costa de Ecuador, Venezuela y Colombia; España: ***Andalucía*** y Canarias.

Es importante señalar que casi todos los rasgos andaluces aparecen en el apartado de Hispanoamérica (a diferencia de los niveles A, donde vimos *[Hispanoamérica y centro-sur de España]*). De esta forma, podemos suponer que los creadores del *PCIC* siguen la división propuesta por Catalán (1958), a la que se refería Moreno Fernández (2007: 37), donde el español atlántico comprende no solo español de América, sino también al de Andalucía y Canarias y se opone al español castellano.

En los niveles C aparece el término la *"s" andaluza,* sin embargo, creemos que sería más apropiado hablar de las eses andaluzas, puesto que no hay un solo alófono del fonema /s/ en andaluz. Por consiguiente, no sabemos si se refiere a la predorsal convexa sevillana o la ese coronal plana cordobesa.

Resulta llamativo que el *PCIC* mencione el rotacismo sin hacer referencia explícita a español de Andalucía. Esta omisión podría deberse a la percepción social del fenómeno. Según Carbonero (2007), se trata de un rasgo de valoración media en el español de Andalucía, mientras que el ceceo se sitúa entre los rasgos de valoración baja. Sin embargo, este último sí aparece recogido en el *PCIC.*

2. Hipótesis y objetivos

La hipótesis del presente estudio es que las variedades innovadoras no reciben suficiente tratamiento en los métodos de ELE, incluso en niveles B2 y C1 que, si bien es cierto que ofrecen algunas muestras de variedades al estudiante de ELE, normalmente suelen optar por la variedad septentrional en sus audios.

Además de comprobar o refutar la hipótesis de partida, en este trabajo se plantean los siguientes objetivos:

- Determinar qué variedades y con qué frecuencia aparecen en los manuales de ELE de niveles B2 y C1.
- Analizar qué rasgos de la variedad andaluza se incluyen en los audios de los manuales de ELE elegidos.
- Analizar si la inclusión de los corpus en los manuales de nueva generación realmente da una perspectiva más pluricéntrica de la lengua española.

Para conseguir estos objetivos, hemos elaborado un corpus que consta de 7 métodos de ELE de niveles B2 y C1 editados entre 2014 y 2023. Se han analizado 3 manuales de nivel B2 (*Frecuencias B2, Tema a Tema B2, Vitamina B2)* y 4 de nivel C1 (*¡A debate!, Aula C1, Tema a tema C, Vitamina C1).* Se ha elegido este período, ya que es posterior a la publicación de la penúltima versión de la *NGLE* (RAE y ASALE 2009), una gramática más descriptiva y no tan prescriptiva como las anteriores, y, por lo tanto, que ofrece una visión mucho más pluricéntrica de la lengua española. En este sentido, podría esperarse que los manuales editados después de la aparición de la nueva versión de la NGLE reflejaran un modelo más panhispánico y plurinormativo del español.

Nos hemos centrado en el análisis de los audios de métodos destinados para niveles B2 y C1 porque son los niveles en los que se supone que deberían enseñarse más las variedades del español. Se han elegido materiales recientes, además, en caso de *Vitamina y Aula*, son líneas de manuales que usan muchos contenidos audiovisuales auténticos de televisión, radio e internet. El corpus elaborado contiene 232 pistas de audios y 21 vídeos que hemos escuchado varias veces y con las que hemos hecho un análisis cuantitativo. En caso de dudas a la hora de determinar una variedad, se ha consultado a varios hablantes nativos con formación en Filología Hispánica y un experto en Dialectología y Sociolingüística.

Con las 7 grabaciones que contenían muestras de la variedad andaluza hemos llevado a cabo un análisis cualitativo. Nos hemos limitado a analizar cualitativamente única y exclusivamente la variedad andaluza por cuestiones de tiempo y para hacer un estudio preliminar de la convergencia y divergencia de los rasgos fonéticos en los materiales analizados. En futuro, sería importante completar este trabajo con los respectivos estudios sobre otras variedades innovadoras.

3. Análisis e interpretación de datos

En los niveles iniciales se suele enseñar una única variedad como estándar (Cazorla 2017; Potvin 2017), aunque podemos ver algunas muestras (sobre todo, de diferencias léxicas). Pese a que este estándar no necesariamente es del centro norte peninsular, es el que predomina en la mayoría de los métodos de ELE. En el mercado de materiales de ELE todavía hay muy pocos manuales pensados para la enseñanza de español de América y en la mayoría de los casos son adaptaciones de los libros españoles: *Aula América* (adaptación americana de *Aula,* colaboración de la editorial Difusión y el Instituto Caro y Cuervo de Colombia), *Aula del Sur* (adaptación rioplatense de *Aula*), *Prisma Latinoamericano* (adaptación mexicana de *Prisma*). Asimismo, existen varios métodos creados por diferentes instituciones hispanoamericanas (la lista completa se puede consultar en Nieto 2023: 5-6), entre los que destaca especialmente Colombia, por una gran variedad de materiales, muchos de los cuales son de libre acceso y están disponibles en la página web de Instituto Caro y Cuervo.[4]

Como era de esperar, el porcentaje de las grabaciones en variedades innovadoras de en los manuales es muy bajo. Asimismo, hemos observado que la variedad claramente predominante en todos los materiales analizados es la septentrional. Hemos seguido la división dialectal de Moreno Fernández (2007) para agrupar las variedades encontradas en el corpus (Tabla 1).

[4] Instituto Caro y Cuervo (s.f). Materiales didácticos ELE. Disponible en: https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/materiales-didacticos-ele/

VARIEDAD	*VITAMINA B2*	*VITAMINA C1*	*TEMA A TEMA B2*	*TEMA A TEMA C*	*¡A DEBATE!*	*FRECUENCIAS B2*	*AULA C1*	TOTAL APARICIONES	TOTAL APARICIONES (%)
Castellana peninsular	49	18	14	27	12	54	26	200	70,7%
Andaluza	3	1	0	0	0	2	1	7	2,4%
Canaria	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
Caribeña	2	2	0	0	0	0	4	8	2,8%
Mexicana y centroamericanas	3	2	7	0	0	2	9	23	8,1%
Andina	5	5	0	0	0	10	6	26	9,2%
Chilena	1	0	0	0	0	0	0	1	0,4%
Rioplatense	6	6	2	0	1	2	1	18	6,4%

Tabla 1: Apariciones de variedades del español en el corpus de manuales de ELE

Como se puede contemplar en el cuadro, en el corpus no hay audios de hablantes canarios. La variedad chilena está infrarreprresentada y solo se encuentra en *Vitamina B2*. La variedad andaluza tiene más consideración y representa un 2% del corpus. *Vitamina*, *Frecuencias* y *Aula* son los métodos más pluricéntricos, mientras que *Tema a Tema* tiene un enfoque más lectocentrista. Es más, en el caso de *Tema a Tema C* no hay ningún audio que no sea del centro norte de España. Como suponíamos, *Vitamina, Frecuencias* y *Aula* muestran mucho más la diversidad geolectal, puesto que se trata de métodos más recientes y que hacen uso de los contenidos audiovisuales auténticos. Somos conscientes de la dificultad que supone tener un equipo de personas de diversas variedades que estén dispuestas a grabar las pistas de audios para un manual, por eso es lógico que los materiales que solo usan audios grabados exclusivamente para estos tengan mucha menos representación de las diferentes modalidades geoespaciales del español.

A continuación, ofrecemos un gráfico que representa la frecuencia de aparición de diferentes variedades en nuestro corpus.

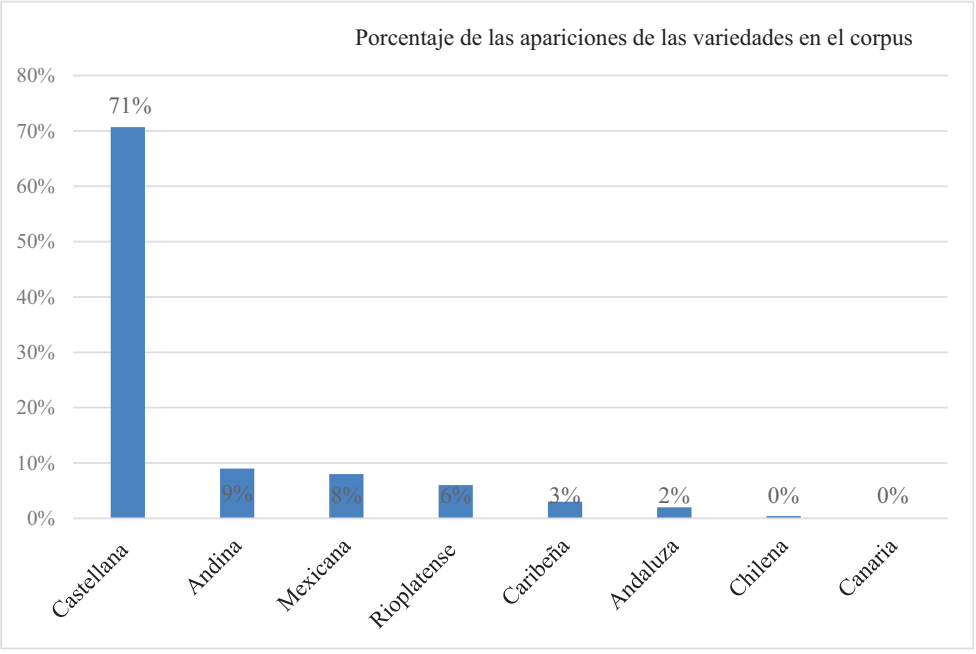


Figura 1: Apariciones de variedades del español en el corpus de manuales de ELE.

Como se puede apreciar en el gráfico, la variedad que con más frecuencia aparece en los métodos de ELE analizados es la castellana (normalmente, la de las dos Castillas y Madrid, aunque vemos muestras esporádicas de hablantes del País Vasco, Cataluña, Asturias). Cuando los autores de manuales deciden incluir otras variedades, normalmente se decantan por la variante andina (9% de apariciones en el corpus, está presente en 4 de 7 métodos analizados). La siguen las variedades tradicionalmente mejor representadas en los materiales de ELE: la andina y la mexicana, con casi el mismo porcentaje de apariciones, 9 y 8 % respectivamente. Es importante señalar que estas dos variedades, igual que la castellana, son conservadoras, mientras que las variedades innovadoras tienen claramente menos presencia en los materiales de ELE. El español rioplatense es la única innovadora que tiene un índice de aparición relativamente alto (el 6,4%), este hecho tampoco nos sorprende, ya que esta variedad tradicionalmente ha gozado de prestigio en la enseñanza de ELE. Nos ha impactado el hecho de no haber encontrado ni un solo audio canario en ninguno de los materiales consulados. Sería interesante saber a qué se debe esto, sobre todo, teniendo en cuenta una gran cantidad de residentes extranjeros (muchos de los cuales son estudiantes de ELE) en las islas Canarias (INE 2024).

En cuanto a los 7 audios con intervenciones andaluzas que hemos encontrado en nuestro corpus, 4 de estas son auténticas (intervención de Susana Ginesta en *TEDx Talks*, un programa de radio, un blog y un documental) y otras 3 son grabadas para los manuales. Entre los 7 audios encontrados, dos son de hablantes sevillanos, 2 representan a los malagueños, los otros 3 son de hablantes de Cádiz, Huelva y Granada, respectivamente.

Seguidamente, ofrecemos una tabla (Tabla 2) con los rasgos que aparecen en estas pistas. Como se puede apreciar, la mayoría de ellos son de valoración alta o media, según la clasificación de Carbonero (2007). No encontramos ningún audio con muestras de rotacismo o heheo. Es importante señalar que el seseo y el ceceo aparecen solo de forma esporádica. Es decir, todas las muestras son de hablantes distinguidores, pero en dos de las grabaciones encontramos casos de polimorfismo, seseante en caso de la hablante gaditana y ceceante en el del onubense.

RASGO	PISTA 31 (CÁDIZ)	PISTA 61 (SEVILLA)	PISTA 64 (HUELVA)	PISTA 21 (GRANADA)	PISTA 1 (MÁLAGA)	VÍDEO 5 (MÁLAGA)	VÍDEO 8 (SEVILLA)
Abertura vocálica				+			
Seseo	+ (esporádico)						
Ceceo			+ (esporádico)				
Heheo							
Fricatización de la /tʃ/	+						
Aspiración de la /x/	+	+	+		+	+	+
Aspiración u elisión de la *s* implosiva	+	+	+	+	+	+	+
Rotacismo							
Elisión la *-d-* intervocálica	+		+	+			

Tabla 2: Rasgos andaluces en el corpus de métodos de ELE.

Por último, solo *Frecuencias B2* y *Aula C1* acuden a los corpus de referencia en la enseñanza de contenidos (principalmente léxicos o gramaticales). *Frecuencias B2* normalmente ofrece resultados de búsquedas para incluir la información sobre la variación (ver Figura 2), mientras que *Aula C1* nos propone un enfoque más participativo, donde el aprendiz ha de hacer una serie de actividades guiadas (Figura 3) con vistas a aprender sobre diferencias dialectales. Creemos que ambos enfoques son interesantes y podrían combinarse en el aula. Asimismo, el trabajo con los corpus enseña a los estudiantes no solo una perspectiva más realista (y, por lo tanto, plurinormativa) de la lengua española, sino también fomenta la autonomía de aprendizaje de L2.

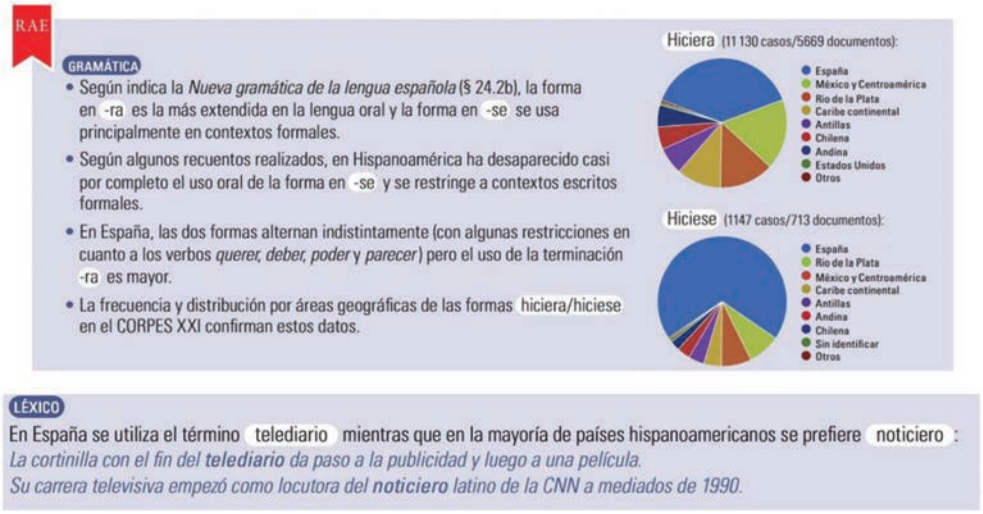


Figura 2: Uso de corpus en manuales de ELE. Extraído de *Frecuencias B2* (2022: 49, 104)

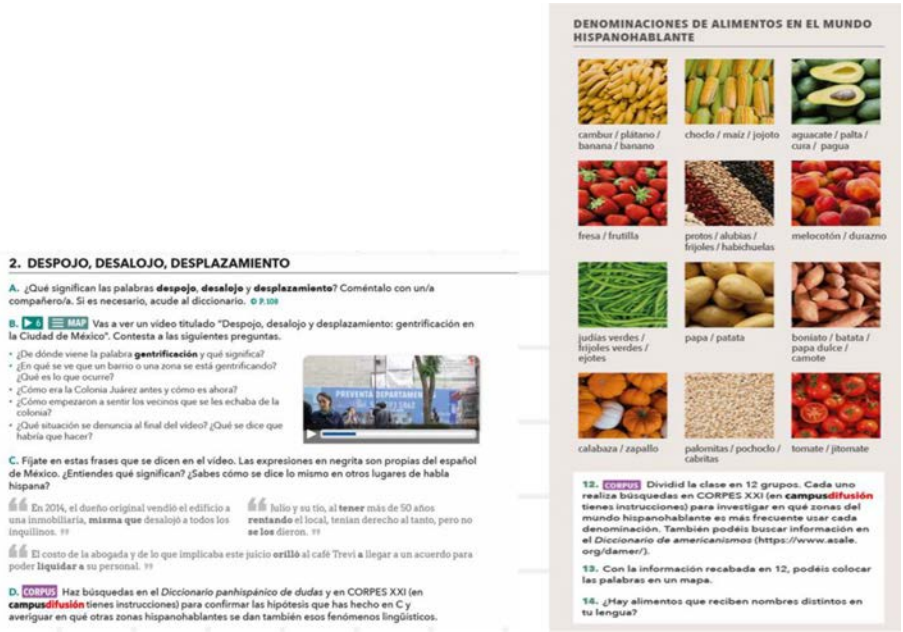


Figura 3: Uso de corpus en manuales de ELE. Extraído de *Aula C1* (2023: 102, 147)

4. Conclusiones

En la presente investigación, hemos llevado a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de 7 métodos de ELE de niveles B2 y C1 y hemos comprobado que la hipótesis de partida es cierta. Las variedades innovadoras apenas representan un 12 % del corpus. Asimismo, hemos corroborado que los autores normalmente se decantan por las variedades conservadoras (con una clara preferencia del español del centro norte de España). La única excepción es el español rioplatense, que representa un 6% de las grabaciones analizadas.

El análisis cualitativo de los audios de los hablantes andaluces encontrados en el corpus demuestra que estos normalmente incluyen los rasgos de valoración alta y media, que no se alejan tanto de las variedades convergentes. De ahí que podamos suponer que, a la hora de incluir variedades en los manuales, los autores siguen la idea de Moreno de Alba, y suelen enfocarse en lo común y no en lo divergente. A fin de comprobar esta conjetura, habría que hacer un estudio cualitativo de audios de otros hablantes de variedades innovadoras (chilena, caribeña, rioplatense).

Asimismo, el análisis del uso de corpus en los manuales de nueva generación evidencia una visión más panhipánica y pluricéntrica de la lengua española. Por lo tanto, cabe destacar que su uso en el aula (y fuera de ella) es muy beneficioso. Por otro lado, queremos sugerir a los autores que ofrezcan muestras de otros corpus de referencia (como, por ejemplo, *PRESEEA*) y que se añadan más actividades a base de ellos para enseñar los rasgos fonológicos de las variedades de español.

Por último, consideramos interesante ampliar tanto el corpus con otros manuales de ELE (no solo de niveles B2 y C1, sino también de otros niveles), como el análisis en sí (con tratamiento de léxico y morfosintaxis). Además, estamos elaborado una serie de secuencias didácticas que puedan rellenar el vacío existente en los materiales de ELE sobre las variedades infrarrepresentadas, más concretamente el español de Andalucía.

Bibliografía

Alba, O. (1992). Zonificación dialectal del español en América. En César Hernández (Ed.). *Historia y Presente del Español de América*, 63-84. Junta de Castilla y León. Disponible en: https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/1181/

Alvar, M. (1996). *Manual de dialectología hispánica: El español de España*. Ariel.

Alvar, M. (Dir.). (1961-1973). *Atlas y etnográfico de Andalucía (ALEA)* (6 vols.). Universidad de Granada & CSIC.

Alvar, M. y Quilis, A. (1984). *Atlas lingüístico de Hispanoamérica*. Instituto de Cooperación Iberoamericana.

Andión Herrero, M. A. (1998). *La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: Convergencias, divergencias y actitudes*. En J. M. Blecua, A. L. García, & L. A. Sotelo (Eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 167–176). Centro Virtual Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0167.pdf

Andión Herrero, M. A. (2008). Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista española de lingüística aplicada*, 21, 9-26. AESLA. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2925909

Andión Herrero, M. A. (2016). Etnocentrismo lingüístico vs. Plurinormativismo: Consideraciones sobre la variación y variedad del español LE/L2. En Maestu, E., Andreva, F. y López, M (Eds.), *I Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, 131-140. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/27/27_0014.pdf

Andión Herrero M. y Gil, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competenciadocente: Qué debemos saber y enseñaren ELE/L2. En Jimeno, M. (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera,* 45- 57. Instituto Cervantes de Budapest. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/budapest_2013/06_andion-gil.pdf

Briz, A. (1995). *El español coloquial: Situación y uso.* Ariel.

Briz, A. (2017). *Pragmática sociocultural del español.* Ediciones Octaedro.

Carbonero, P. (2007). Formas de pronunciación en Andalucía: modelos de referencia y evaluación sociolingüística. Carbonero, P. (Dir.) y Santana, J. (Ed.). *Sociolingüística andaluza. Estudios dedicados al profesor Miguel Ropero*, 16, 121-132.

Cazorla, C. (2017). Manuales ELE A1 y variedades del español: Presencia, ausencia y didáctica. En *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE. Actas del XXVIII Congreso Internacional de ASELE* 193- 204. ASELE.

Cestero, A. M. y Paredes, F. (2022). La percepción de la variedad castellana según el proyecto PRECAVES XXI. En Cestero, A. M y Paredes, F. (Eds.). *La percepción*

de la variedad castellana: creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI. Editorial Universidad de Alcalá, 9-28. Disponible en: https://www.variedadesdelespanol.es/ficheros/Cestero%20y%20Paredes_La%20percepci%C3%B3n%20de%20la%20variedad%20castellana%20seg%C3%BAn%20el%20proyecto%20PRECAVES%20XXI%20(Editorial%20UAH%202022).pdf

Cestero, A. M., & Paredes, F. (2018). *La comunicación en español: Pragmática y sociolingüística.* Arco Libros.

Contreras, N. (2023). Actitudes del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades lingüísticas del español: Identidad y prestigio. *Boletín de filología*. LVIII(1):275-307. DOI:10.4067/S0718-93032023000100275

Díaz García (2016). *Las variedades del español en ELE. Análisis de los exámenes de certificación del español como lengua extranjera.* [Trabajo de fin de máster, Universidad Autónoma de Madrid]. https://libros.uam.es/tfm/catalog/download/620/1185/968?inline=1

Escandell Vidal, V. (2004). *Introducción a la pragmática* (2.ª ed.). Ariel.

Fernández-Ordóñez, I. (Dir.). (s. f.). *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER)*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://www.corpusrural.es

Fontanella de Weinberg, M. B. (1993). *El español de América: Unidad y diferenciación.* Mapfre.

Fontanella de Weinberg, M. B. (1996). El aporte de la sociolingüística histórica al estudio del español. *International Journal of the Sociology of Language, 117*, 27-38. https://doi.org/10.1515/ijsl.1996.117.27

García Godoy, M. T. (2001). La variación lingüística y la enseñanza del español como lengua extranjera: algunas propuestas didácticas. *El hispanismo en la República Checa II.* Disponible en: https://digibug.ugr.es/handle/10481/58189

Grupo Val.Es.Co. (s. f.). *Corpus de conversaciones coloquiales (Val.Es.Co.)*. Universitat de València. Recuperado de https://www.valesco.es

Henríquez Ureña, P. (1921). Observaciones sobre el español de America. *Revista de Filología XVIII*, 357-390.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Biblioteca Nueva. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Lipski, J. M. (1996). *El español de América.* Cátedra.

Moreno de Alba, J. G (1993). Dialectología y enseñanza del español como lengua extranjera. En *Estudios de Lingüística Aplicada*, 17, 7-17. Disponible en: https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/176/162

Moreno Fernández, M. (2007). *Qué español enseñar*. Arcos Libros.
Moreno Fernández, M. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.* Ariel.
Moreno Fernández, M. (2020). *La lengua española en su geografía.* Arcos Libros.
Moreno Fernández, M. (2023). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco Libros.
Navarro Tomás, T. (Dir.). (1931–1936). *Atlas lingüístico de la Península Ibérica (ALPI)*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
Nieto, V. (2023). El tratamiento de la variación fonética en manuales de ELE creados en Colombia: un estudio de caso. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 19, 1-24.
Ortiz-Jiménez, M. (2019). Actitudes lingüísticas de los profesores de español en España y Australia hacia las variedades dialectales. *Journal of Spanish Language Teaching*, *6*(2), 182-198.
Penny, R. (2000). *Variation and change in Spanish*. Cambridge University Press.
Potvin, C. (2017). Hacia manuales panhispánicos: Enfoque léxico, gramatical y cultural. En *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios. Actas del XXVIII Congreso Internacional de ASELE*. 641- 651. ASELE.
PRESEEA. (s. f.). *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América*. Recuperado de https://preseea.linguas.net
Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
Soler Montes, C. (2024). Las áreas dialectales del español y su integración pedagógica. En Soler Montes, C. y Herrera, F. (Eds.), *Variación lingüística en el aula de español: La diversidad de la lengua.* Difusión.
Vázquez, G. (2008). ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. En *I Congreso Internacional de enseñanza e investigación en ELSE. Argentina.* Disponible en: https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez_que_espanol_ensenar.pdf
Zamora Vicente, A. (1967). *Dialectología española* (2.ª ed. rev.). Gredos.

Materiales didácticos analizados

Coto Bautista, V. y Turza Ferré, A. (2011). *Tema a tema B2. Libro del alumno.* Edelsa.
Coto Bautista, V. y Turza Ferré, A. (2014). *Tema a tema C. Libro del alumno.* Edelsa.

García, M. e Isa de los Santos, D. (2022). *Frecuencias. Libro del estudiante. Nivel B2*. Edinumen.

Sarralde, B., Casarejos, E. y López M (2022). *Vitamina B2. Libro del alumno*. SGEL.

Sarralde, B. (2016). *Vitamina C. Libro del alumno*. SGEL.

Montañez, M. P., Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Pérez.Y (2014) ¡*A debate! Estrategias para la interacción oral*. Edelsa

Soler Montes, C., López, S., Lara, A., Haro, A., Cuadrado, A., Escolar, C., y Parra, J. (2023). *Aula C1: Curso de español C1*. Difusión.

PANHISPANISMOS Y GEOSINÓNIMOS EN LA ENSEÑANZA DE ELE A SINOHABLANTES: UNA APROXIMACIÓN AL MANUAL *ESPAÑOL MODERNO*

María Ares Blanco
Universidad de León
mareb@unileon.es

Resumen
Uno de los objetivos del profesorado de español como segunda lengua o lengua extranjera (L2/ ELE) en la actualidad es conseguir que su alumnado reconzca la diversidad lingüística del español y descarte cualquier pensamiento preconcebido sobre variedad(es) de prestigio o un español correcto y puro. En la República Popular China, aunque se percibe el surgimiento de una conciencia panhispánica, todavía es limitada (Moreno Fernández, 2010; Chen, 2017; Wang, 2020). En la nueva versión del manual *Español Moderno* 现代西班牙语 (Dong y Liu, 2014-2023), manual oficial de enseñanza en el contexto universitario chino, se observa un esfuerzo por incorporar otras variedades del español, además de la centro-norte peninsular. Sin embargo, estas no se abordan significativamente de manera tranversal a lo largo de los cinco tomos, lo que limita su implementación. En el presente estudio, a través de la plataforma de consulta virtual GEOLEXI (Instituto Cervantes y UNED, 2022), dedicada a la búsqueda de geosinónimos y variación léxica en el ámbito panhispánico, se analiza el léxico del manual con el objetivo de elaborar un corpus que incorpore las diversas variaciones geográficas del español. A pesar de las limitaciones del corpus, restringido a las voces presentes en esta herramienta digital, este estudio busca proporcionar una apreciación más profunda en el manual de las diferencias geolingüísticas y culturales que configuran la lengua desde la perspectiva del español como lengua panhispánica y pluricéntrica.

Introducción

En el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera, venía siendo habitual considerar que una determinada variedad, en este caso, la centronorte peninsular española, era la más prestigiosa (y también correcta). Esta variedad se consideraba *superior*, lo que conllevaba a no reconocer la validez del resto de variedades de la lengua, en especial, las americanas. Este fenómeno denominado *lectocentrismo*, y definido como la «creencia de superioridad de un geolecto o variedad, considerado ejemplar y modélico, sobre los restantes de la lengua» (Andión Herrero, 2019, p. 134), influye en la enseñanza de ELE debido a la tendencia a homogenizar la lengua española al no tomar en consideración la variación entre distintas regiones hispanohablantes. Por otra parte, este planteamiento también afecta a la percepción social del alumnado acerca de las diferentes formas de hablar, que asociará como más o menos prestigiosas.

En la actualidad, el profesorado de ELE tenemos como objetivo revisar, cuestionar y transformar este enfoque tradicional en la enseñanza y aprendizaje de español hacia uno que se adecue a la diversidad del idioma. De este modo, se busca que el alumnado de ELE, por un lado, reconozca que el español es una lengua rica en variedades socioculturales, diferencias geográficas y registros lingüísticos y, por otro lado, que supere prejuicios lingüísticos que le permita ser consciente de que no hay una forma *correcta* o *pura* de hablar.

En la RP China, lo habitual es que la variedad centro-norte peninsular siga siendo la enseñada, entre otros motivos, por falta de exposición al resto de variedades (Chen, 2017; Wang, 2020), lo que ha derivado en una limitada conciencia panhispánica. Por consiguiente, es necesaria una adaptación a las necesidades del alumnado que promueva la inclusión de la diversidad lingüística a través del fomento de la concienciación sobre las diversas formas de la lengua y su aceptación, tanto en el aula como en el currículo y los materiales.

En esta línea, el presente trabajo tiene como objetivo realizar un estudio de los cinco volúmenes del manual *Español Moderno* 现代西班牙语 (Dong y Liu, 2014-2023), utilizado en el contexto universitario, con el fin de identificar la cantidad de panhispanismos y geosinónimos que se incluyen y, en consecuencia, ampliar el repertorio léxico presente en los mismos. Para ello, se utilizará la herramienta digital GEOLEXI (Instituto Cervantes y UNED, 2022), que permite la búsqueda de variantes geográficas de sinónimos dentro del léxico recomendado para estudiantes de ELE. Los datos obtenidos podrían ser de ayuda para el profesorado de ELE en

la RP China, ayudándolo a desarrollar propuestas que complementen el manual a la vez que se reconocen y se legitiman las variedades del español.

1. Panhispanismo y pluricentrismo en la enseñanza de ele

1.1 El español, lengua policéntrica

En 1993 se aprueban los estatutos de la Real Academia Española (RAE) que decretan el compromiso de proteger la *unidad esencial* del español con el objetivo de asegurar la inteligibilidad entre sus hablantes independientemente de su procedencia geográfica. Esta política, impulsada por la RAE y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), contempla las diferentes normas lingüísticas según el país hispanohablante, y todas deben ser respetadas. El español es, por tanto, una lengua plurinormativa. Para garantizar la representación de cada país, las Academias de la Lengua colaboran en proyectos lingüísticos (diccionarios, ortografías, etc.) con el propósito de reflejar la diversidad cultural y lingüística del español a través de la promoción de la unidad en la diversidad. De hecho, en el prólogo de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE y ASALE, 2009) se destaca esta diversidad lingüística dentro del ámbito hispanohablante y el carácter policéntrico de la norma lingüística del español. Atrás quedó ya considerar el español de un país o una variedad específica como el modelo hispanohablante; no existe un único modelo o centro de autoridad, sino que según la región de habla existirá un centro de referencia que abarque el uso del español en dicha zona.

En este modelo panhispánico es clave entender que la coexistencia de diversas variedades no pone en peligro la unidad del idioma (Muñoz Basols y Hernández Muñoz, 2021). Estas diferencias regionales o diatópicas no implican la ilegibilidad entre los hispanohablantes, puesto que el español es una *soft-language*: «la comunicación entre hispanohablantes de distintas latitudes geográficas es fluida y sin graves ruputuras comunicativas» (López Morales, 2004, p. 16). Aunque algunas expresiones o términos puedan tener diferencias de significado, o incluso ciertos usos sean desconocidos en algunas regiones, los elementos contextuales permiten que el español se adapte y funcione de forma eficaz como lengua global. En la lengua española existe una base común que une a todas las variedades, aunque también haya variabilidad dentro de cada una de las variedades de habla: «el diasistema del español es único, al mismo tiempo que variado con las múltiples

manifestaciones lingüísticas de las naciones y regiones donde se habla» (Balmaseda Maestu, 2009, p. 251). Por consiguiente, la diversidad no es un obstáculo, sino un enriquecimiento lingüístico.

En el contexto de la enseñanza de ELE, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*, 2006) también valora la diversidad lingüística de la lengua española y reconoce la multiplicidad de normas cultas que pueden tener sus raíces en diferentes partes del mundo hispanohablante, así como la posible existencia de discrepancias entre ellas que deben conocerse: «la norma central descrita no coincide con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico». No obstante, tal y como señalan Andión Herrero y González Sánchez (2022, p. 265), se trata de una «propuesta centrada en la variedad centro-norte peninsular española», lo que implica que la gran mayoría de las diferencias geográficas no se encuentren documentadas.

Asimismo, en la certificación oficial del español como lengua extranjera, la política panhispánica ha posibilitado la inclusión de diferentes normas lingüísticas. Se establece que todas las variedades de español son válidas y legítimas, por lo que el alumnado puede usar cualquiera sin que se sea penalizado, siempre y cuanto muestren consistencia en su discurso. En los diplomas de español (DELE) sobresalen la rioplatense, la mexicana y la colombiana; sin embargo, sigue predominando la norma culta castellana (Amorós Negre, 2017).

Por consiguiente, a pesar de los grandes avances, todavía no se ha alcanzado una enseñanza de ELE completamente panhispánica y pluricéntrica, aunque estamos en el camino correcto respecto a décadas anteriores. El profesorado de ELE debe seguir formándose para adaptar la enseñaza a las necesidades reales de su alumnado, lo que incluye elegir una variedad culta acorde a su contexto geográfico y cultural, así como a sus objetivos académicos o profesionales, a la vez que introduce otras variedades que visibilicen de forma efectiva la riqueza del español.

1.2 Conciencia panhispánica en la enseñanza de ELE en la República Popular China

1.2.1 Variedad de enseñanza y aprendizaje en la RP China

Según el entorno de enseñanza de la lengua, se habla de entornos *homoglósicos* y *heteroglósicos* (Moreno Fernández, 2010). En el primer entorno, la enseñanza de español ocurre en un contexto de inmersión donde la lengua española es la dominante. En el caso de los entornos heteroglósicos, el español se enseña en un

país donde esta lengua ni es oficial ni se habla de forma mayoritaria, como es el caso de la enseñanza de español en la RP China. En este tipo de entornos, la elección de la variedad que enseñar en el aula debe someterse a las necesidades del alumnado (mientras que en los homoglósicos la variedad preferente suele ser la propia de la región geográfica donde se enseña y aprende). Sin embargo, en China ni siquiera se ha definido un enfoque claro sobre qué variedad de español se debe enseñar en el aula (Chen, 2017, p. 229).

La limitada conciencia panhispánica en China ha sido documentada por diversos autores (Moreno Fernández, 2010; Chen, 2017; Wang, 2020). Es necesario comprender que la enseñanza de ELE en este país todavía es emergente, por lo que enfrenta importantes obstáculos. Zheng (2014, *ap* Chen, 2017) ofrece en su análisis una posible explicación a la escasa presencia panhispánica en el ámbito educativo. En primer lugar, no existe un plan bien definido para desarrollar la enseñanza de ELE de manera equilibrada, sino que su enseñanza se concentra en ciertas regiones. En segundo lugar, los programas académicos, así como los materiales, no se actualizan al ritmo del rápido avance del desarrollo social y económico del país. En tercer lugar, se observa una escasez de profesorado cualificado y, sobre todo, formado en competencia sociolingüística. Por último, los materiales de los que se dispone son insuficientes. Estos desafíos estructurales han dificultado que la enseñanza de ELE con base en el *panhispanismo* y el *pluricentrismo* se incorpore en el aula.

¿Qué variedad se enseña en China, por lo tanto? Parece que se ha tendido a enseñar la variedad centro-norte peninsular española. En su estudio, Wang (2020, p. 125) determinó la preferencia por esta variedad en el ámbito universitario chino dada la naturaleza de los contenidos que se utilizan, tanto en los manuales empleados como el Examen de Español como Especialidad de Nivel 4[1] (EEE-4) en la última década. A esto se le suma que España es el país que acoge a más estudiantado chino de intercambio, muy por encima del resto de países hispanohablantes; de hecho, un gran número de profesorado de ELE en China es antiguo alumnado que aprendió la variedad centro-norte peninsular, viajó a España a estudiar y regresó a su país a trabajar. Por lo tanto, no está tan formado en variedades ni se ha expuesto a otra variedad distinta, lo que lo lleva a enfocarse en otros aspectos, como la corrección lingüística (Chen, 2017). No obstante, comienza a despertar un debate sobre la necesidad de fomentar esta diversidad.

[1] Desde 1999, el alumnado universitario chino de segundo curso del grado de español debe presentarse a una prueba nacional en la que se evalúa su dominio de español. En la actualidad se ha consolidado como un requisito básico de las empresas e instituciones chinas a la hora de contratar egresados de la carrera de español.

1.2.2 El manual Español Moderno

En el contexto universitario chino, el manual *Español Moderno*[2] (versión actualizada), de Dong Yansheng y Liu Jian (revisado por Juan Benedicto Morillo en los cuatro primeros tomos y por Abel Rosales Ginerte y Nicolás Giménez Doblas en el quinto tomo), es el manual didáctico oficial de enseñanza y aprendizaje elegido por la Coordinación Nacional de Español en China[3]. Chen (2017) consideró la versión revisada de este manual un primer paso para desarrollar la conciencia panhispánica del alumnado, ya que, a diferencia de la anterior, incluye contenidos socioculturales de Hispanoamérica, así como diversas voces hispanoamericanas. Sin embargo, Wang (2020) señala que, si bien es cierto que en el ámbito sociocultural numerosos contenidos se han incorporado, las aportaciones léxicas todavía no son suficientemente significativas para garantizar una exposición inclusiva hacia la diversidad lingüística del español.

La estructura de los tomos de este manual es similar. En el primer apartado, *función comunicativa*, se presentan uno o dos textos de los que se extrae una tabla en la que aparece el léxico de la unidad en forma de lista de palabras. En algunas ocasiones se acompaña de vocabulario extra relacionado con la temática de los textos.

TOMO I (2014)	TOMO II (2015)	TOMO III (2015)	TOMO IV (2018)	TOMO V (2023)
Función comunicativa				
-		Algunos ejemplos con vocablos usuales		
	Fonética			
Gramática				
	Ortografía			
Conocimiento sociocultural				
				Retórica

Tabla 1: Estructura del manual *Español Moderno.* Elaboración propia.

[2] El manual Español Moderno, que cuenta con una gran reputación entre docentes y estudiantes de ELE en la RP China, sigue el método gramática-traducción. Por ende, se centra en los contenidos lingüísticos que aparecen acompañados de sus explicaciones correspondientes en chino. Se trata de un modelo de aprendizaje fundamentado en la exposición magistral y la memorización de estructuras a través de la repetición.

[3] La Coordinación Nacional de Español en China es un organismo académico encargado de promover, organizar y supervisar la enseñanza de español en las universidades chinas.

La procedencia de estos textos varía según el volumen. En los tres primeros se recogen únicamente textos didácticos no auténticos, es decir, creados específicamente para el manual, sin corresponder a usos reales previos de la lengua. En los dos últimos, en cambio, se incorporan textos auténticos, producidos o traducidos por hablantes nativos del ámbito hispanohablante, que han sido seleccionados (y, en su caso, adaptados) para su uso didáctico.

	TEXTOS NO AUTÉNTICOS	ESPAÑA	AMÉRICA
Tomo IV	25 %	62.5 %	12.5 %
Tomo V[4]	20 %	50 %	26.66 %

Tabla 2: Fuente de los textos del manual *Español Moderno*. Elaboración propia.

El porcentaje de textos procedentes de España (en particular, la variedad centro-norte peninsular) es mayor en ambos tomos. No obstante, se observa un ligero ascenso de textos procedentes de América en el quinto tomo. Mientras que en el cuarto tomo solamente aparecía algún texto de Argentina y Perú, en el quinto, se recogen de México, Perú y Venezuela, así como traducciones de profesionales mexicanos y chilenos.

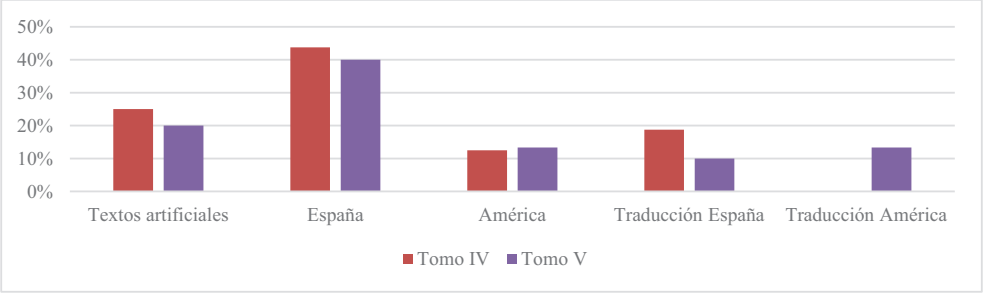


Figura 1: Comparativa de las fuentes en el Tomo IV y Tomo V. Elaboración propia.

[4] El 3.33 % restante equivale a un texto traducido por los propios autores del manual.

Si se comparan ambos tomos, se manifiesta un incremento de fuentes americanas, aunque todavía no es demasiado significativo, ya que la variedad centronorte peninsular española sigue siendo la predominante.

Otro aspecto sobre este manual que debe considerarse es la marcación diatópica. En la siguiente tabla se recogen los términos que los autores incluyen acompañados de marcas geográficas a lo largo de los cuatro primeros volúmenes.

TOMO	UNIDAD	*ESP.*	*AMÉR.*	*MÉX.*
I	7	*ordenador*	*computadora*	
	9	*móvil*	*celular*	
	10	*jersey*	*suéter*	
II	3	*aparcar*	*estacionar*	
		coche	*carro*	
	4		*apartamento*	
	9	*colegio mayor*		
		visado	*visa*	
III	7			*taco*
IV	7		*pulpería*	

Tabla 3: Marcación diatópica en el manual *Español Moderno*. Elaboración propia.

Según nuestro criterio, y al igual que otros autores (Chen, 2015), el uso de la etiqueta *América* como marca diatópica en el ámbito lingüístico debe utilizarse con precaución. El término *América* sugiere que una determinada palabra o expresión es común a toda América, lo cual no siempre corresponde a la realidad lingüística. Además, América abacarca un territorio muy extenso de gran diversidad lingüística, por lo que esta marca podría silenciar las diferencias entre países o regiones, y hacer que esa riqueza lingüística se vea ignorada. Este es el caso del doblete *ordenador-computadora*, que se presenta en el primer tomo como un vocablo que de uso general en América. Sin embargo, a través de una búsqueda en el *CORPES XXI* (Real Academia Española), se observa que en algunos países este uso no es tan frecuente, lo que implica que en estas zonas (Colombia y Chile) existe otro término preferente: *computador*.

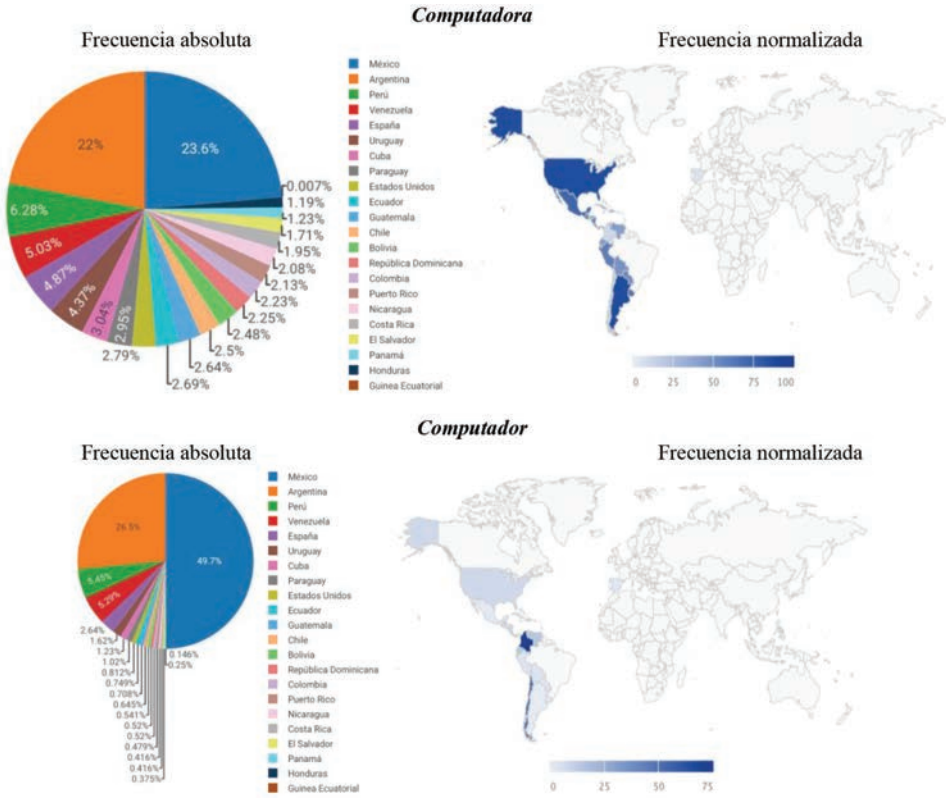


Figura 2: Frecuencia absoluta y normalizada de los términos *computadora* y *computador*. Datos e imágenes extraídas del *CORPES XXI*.

La misma situación se observa con *aparcar* y *estacionar*; en Colombia, se usa principalmente *parquear*; respecto a *coche-carro*, en otros países, como Argentina, se prefiere el término *auto*. Por lo tanto, la diversidad lingüística en los países de América no se debe circunscribir a una marca diatópica; el profesorado debe emplearla con precaución y siempre advirtiendo sobre su simplificación.

Por otra parte, aunque en el quinto tomo no se encuentren marcas diatópicas al igual que en sus antecesores, se presenta en la primera unidad un texto extraído del capítulo «Visión del turista. El turista en Méjico», de la obra de Angel Rosenblat *El castellano de España y el castellano de América: unidad*

y diferenciación (1970, edición de F. J. Pérez, 2018). Después de la lectura, mediante un ejercicio de tipo estructural con espacios en blanco, el alumnado deberá detectar los «regionalismos que corresponden a las voces del español internacional[5]» (2023, p. 5). Rosenblat enumera aquellos términos del español en México que le resultan diferentes a los de su variedad; por ende, en este ejercicio el alumnado trabajará con la variedad mexicana[6]: 1. *panecillo* (*bolillo*, *virotes*, *cojinillos* ≠ *teleras* de Venezuela); 2. *autobús* (*camión, ómnibus*; *guagua* en Puerto Rico y Cuba); 3. *taxista* (*ruletero*); 4. *limpiabotas* (*bolero*); 5. *limpiar* o *lustrar* (*bolear*); 6. *alquilar* (*rentar*); 7. *al por mayor* (*ventas al mayoreo*); 8. *al por menor* (*ventas al menudeo*); 9. *en absoluto* (*en lo absoluto*); 10. *ahora mismo* (*luego*); 11. *nos volveremos a ver* (*nos estamos viendo*); 12. *no me levanté hasta las diez* (*me levanté hasta las diez*).

Otras unidades léxicas que aparecen en el texto son las siguientes: *aventoncito* (*empujoncito*), que es *colita* en Venezuela y *pon* en Puerto Rico; *tapas* (España), conocidas como *botanas* en México, *ingredientes* en Argentina y *pasapalos* en Venezuela; *loncherías*, *tlapalerías* (*ferreterías*), *misceláneas*, *rosticerías*; *materialistas*, definido como aquellas personas que acarrean materiales de construcción; *drogas* (*deudas*); *zócalo* (*plaza*); *chabacano* (*albaricoque*); *actuario* (*funcionario público*); *goriloide* (*bruto*); *plagiarios* (*secuestradores*); *boquetear* (*abrir un boquete*); *balacea* (*tiroteo*); *amasiato* (*concubinato*); *toreo* (*destilación clandestina* o *venta clandestina*); *torero* (*vive del toreo*); *basca* (*vómito*); *abusado* (*avisado* + *aguzado*); *velices* (*maletas*); *banqueta* (*acera*).

Estos intentos, en especial en el quinto tomo, indican que, efectivamente, tal y como afirma Chen (2017), la conciencia panhispánica en la RP China está desarrollándose. Sin embargo, el criterio a la hora de abordar las variedades del español parece no estar del todo claro; de hecho, en el quinto tomo aparecen únicamente en la primera unidad como un apartado más del manual, y no como un contenido transversal a cada unidad, lo que limita su eficacia. Por consiguiente, en el siguiente epígrafe se analizará el léxico del manual *Español Moderno* con el fin de elaborar un corpus lingüístico que recoja y revise el léxico presentado.

[5] El *español internacional* es lo que estos autores entienden por *español estándar*.

[6] Se marcarán diatópicamente solamente aquellas palabras que el autor señale como procedentes de otra variedad distinta a la mexicana.

2. Estudio descriptivo

2.1 Objetivos y metodología

Andión Herrero (2007) propuso un modelo que busca un equilibrio en la enseñanza de un español unificado que exponga su riqueza y diversidad lingüística. Este planteamiento se compone de tres elementos esenciales que conforman la siguiente fórmula: «EL2/LE = ESPAÑOL ESTÁNDAR + variedad preferente + variedades periféricas» (p. 22). El *español estándar* incluirá aquellos rasgos lingüísticos compartidos por la gran mayoría de los hablantes de español, sin atender a su distribución diatópica; en otras palabras, será la base que garantice esa unidad de la lengua. La variedad preferente es aquella seleccionada como modelo de enseñanza, es decir, el *geolecto preferente*, y su elección obedecerá a las necesidades y objetivos del alumnado. Por último, las variedades periféricas son el resto de geolectos o variedades del español que no se enseñan como modelo principal, pero, aun así, cuentan con un valor didáctico fundamental a la hora de sensibilizar al alumnado sobre la diversidad de formas de habla del español, así como desarrollar su competencia sociolingüística y comunicativa. A través de esta fórmula, el profesorado diseñará un corpus lingüístico equilibrado que exponga al estudiantado a diferentes variedades a fin de que sea capaz de reconocer y comprender estructuras o palabras de otros geolectos. De este modo, se incrementará las posibilidades de éxito en sus comunicaciones con otros hablantes y se fomentará una actitud positiva hacia la diversidad lingüística.

Dicho planteamiento cobra especial relevancia ante la limitada conciencia panhispánica en la enseñanza de ELE en la RP China. Esta investigación tiene como objetivo acercar al alumnado sinohablante universitario la diversidad léxica del español, otorgándolo de estrategias útiles y necesariaspara identificar y conocer las variedades geolingüísticas del español, así como superar falsas creencias sobre supuestas variedades *prestigiosas*. Por consiguiente, se plantea la creación de un corpus lingüístico que recoja y amplíe el léxico que aparece en los cinco volúmenes del manual *Español Moderno* (2014-2023), cuya variedad preferente es la centro-norte peninsular española (Wang, 2020), que muestre el uso de las palabras en diferentes regiones hispanohablentes.

Para la conformación del corpus, se llevó a cabo una recopilación sistemática del vocabulario incluido en los distintos tomos del manual *Español Moderno*. El procedimiento consistió en compilar, en primer lugar, las listas de palabras que aparecen en cada unidad didáctica, así como los listados ampliados que se inclu-

yen al final de los cuatro primeros tomos, y que constituyen el léxico de estudio obligatorio para el alumnado. En cuanto al quinto tomo, este no cuenta con listados finales, por lo que se consideró únicamente el vocabulario presente en las unidades del mismo.

Posteriormente, se realizó una búsqueda de cada término recogido a través de la herramienta digital GEOLEXI (Instituto Cervantes y UNED, 2022). Este recurso educativo está basado en las «Nociones específicas» del *PCIC* (donde se recogen los aspectos léxicos y funcionales considerados impresdindibles para el aprendizaje de español en diferentes niveles) y recopila y organiza aquellas unidades léxicas o expresiones del español que presentan diferencias significativas en su uso según su región geográfica. Por lo tanto, permite explorar la diversidad léxica del español a través de la consulta de geosinónimos por criterios léxicos, geográficos o alfabéticos. Así, se consultaron todos los términos extraídos mediante la función de búsqueda por palabras. En la tabla del Apéndice I se presenta el estado del corpus recopilado, si bien es necesario matizar que solo se consignaron aquellas voces presentes en esta herramienta digital[7] (primera columna). De los términos registrados en GEOLEXI, se obtuvo información relativa al nivel en el que se recomienda introducir la palabra (segunda columna), si se trata de un panhispanismo[8] (general, de preferencia de uso en España o América), americanismo, palabra de extensión variable o españolismo (tercera columna), así como otros geosinónimos del término (resto de columnas).

De este modo, se estableció una base para realizar un estudio descriptivo de los datos observados con el fin de ofrecer una visión general que facilite la comprensión de la información a través de la tabla del Apéndice I y figuras que muestren la aparición de geosinónimos en el manual.

2.2 Resultados

En primera instancia, se observa la presencia de *panhispanismos*, de *preferencia de uso en España* o *en América*, y *americanismos*, junto con otras unidades léxicas de extensión geográfica variable, a lo largo de los cinco tomos del manual.

[7] Es necesario matizar que GEOLEXI se sigue actualizando día a día, lo que supone la inclusión de nuevos términos de forma continuada.

[8] Se entiende por *panhispanismo* el «*vocablo*, *giro* o *rasgo fonético*, *gramatical y léxico* cuyo uso es compartido por todas las zonas lingüísticas de habla española» (Andión Herrero y González Sánchez, 2002, p. 258).

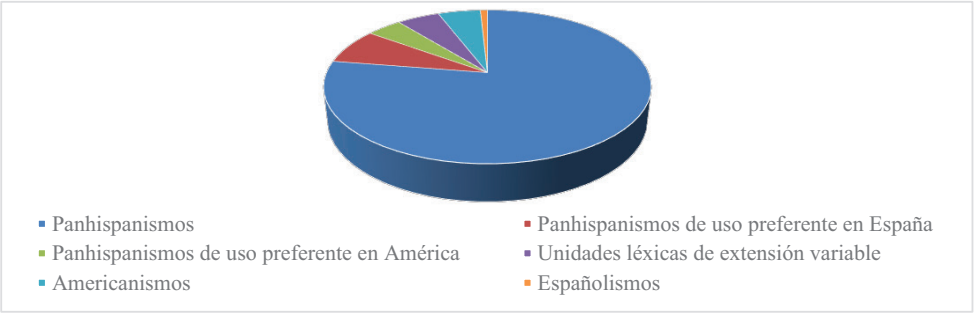


Figura 3: Presencia de *panhispanismos*, *americanismos* y palabras de *extensión variable* en el manual *Español Moderno*. Elaboración propia.

Un 77.5 % de las palabras que aparecen en GEOLEXI son de uso compartido en todas las regiones donde se habla español, es decir, pertenecen al español estándar. En cuanto al resto de voces, un 7.5 % son *de uso preferente en España*, frente al 4.16 % de *América*. Aunque la presencia de *españolismos* no es significativa (0.83 %) (de hecho, cuenta con una única aparición en el quinto tomo), sí es cierto que las palabras de *extensión variable*[9] (5 %) son propias, sobre todo, de España (*balde*, *bolso*, *correos*…), cifra que se comparte con los *americanismos*.

A medida que se avanza en lo largo de los distintos tomos del manual, se evidencia una diversidad geolectal creciente, reflejando una mayor inclusión de variedades regionales en los niveles avanzados.

En el primer tomo, se encuentra el mayor porcentaje de *panhispanismos de uso preferente en España*, así como palabras de *extensión variable*. Sin embargo, esta cifra cae en el segundo tomo, en el que ya se observa la presencia de *americanismos*. En el tercer tomo, encontraremos *panhispanismos de uso preferente en América*, al igual que en el cuarto, donde nuevamente se incrementa la cifra de *americanismos*.

En relación con los niveles de referencia lingüística de los términos identificados en el manual que aparecen registrados en GEOLEXI, casi el 30 % de estos no están incluidos en el *PCIC*, ya que corresponden a variedades geolectales o unidades de *extensión variable*, puesto que, tal y como se indicó previamente, a pesar de su propósito de ser panhispánico y pluricéntrico, se basa fundamentalmente en la variedad centro-norte peninsular.

[9] *Extensión variable* indica que una unidad léxica presenta distintos grados de difusión geográfica, por lo que su uso puede abarcar varias regiones con diferente alcance.

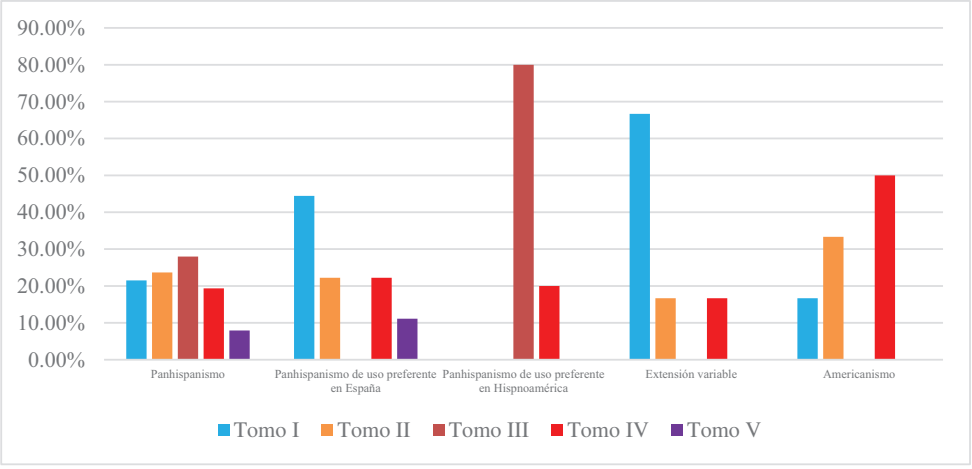


Figura 4: Distribución por tomos en el manual *Español Moderno*. Elaboración propia.

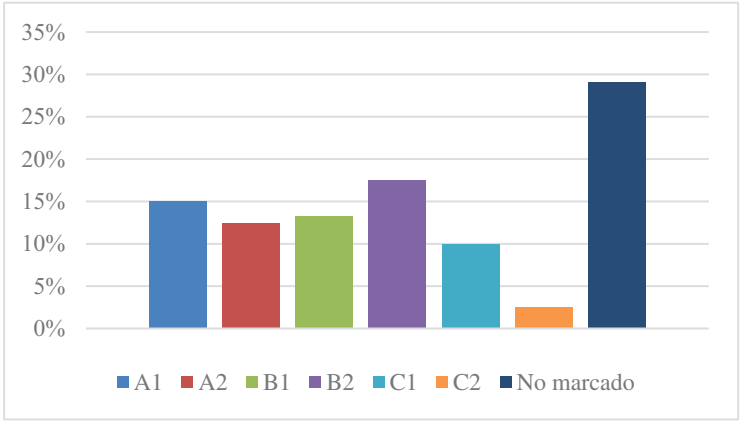


Figura 5: Niveles de referencia en el manual *Español Moderno*. Elaboración propia.

3. Conclusiones

A través de la presente investigación, se ha realizado un estudio de los cinco tomos de la nueva versión del manual *Español Moderno* (2014-2023). Se identifican intentos de incluir la variación léxica del español según la visión pluricéntrica

de la RAE y las Academias, lo que corrobora, efectivamente, que la conciencia panhispánica en la RP China está emergiendo.

Sin embargo, a nuestro juicio, existen dos obstáculos. En primer lugar, se observa que las variedades comienzan a introducirse tardíamente en aquellos volúmenes destinados a niveles avanzados y de perfeccionamiento, lo cual implica una limitación de su exposición y, por lo tanto, en el desarrollo de su competencia comunicativa. Además, esta inclusión se realiza sin un criterio claro que integre las variedades del español de modo transversal en los diferentes tomos. Todo ello dificulta la reflexión lingüística del alumnado sobre la diversidad y riqueza de la lengua que solo se podrá conseguir si las variedades aparecen a lo largo de todo su proceso de aprendizaje y enseñanza. Al mismo tiempo, se produce un retraso en la activación de la conciencia lingüística crítica, lo que puede desencadenar en falsas ideas sobre *español correcto* o *puro* respecto a la variedad preferente (en este caso, la variedad peninsular centro-norte de España).

El léxico del manual *Español Moderno* que aparece recogido en la herramienta digital GEOLEXI revela que aproximadamente un 78 % de las palabras son panhispanismos (español estándar). La proporción de panhispanismos de uso preferente en España es relativamente mayor que la correspondiente a América; asimismo, se observa la presencia de términos cuya extensión geográfica es variable, aunque su principal área de uso sigue siendo España. Estos resultados no son inesperados; en primer lugar, la variedad preferente en este país es la centro-norte peninsular. Por otro lado, la procedencia de los textos que se encuentran en el manual, como se ha señalado anteriormente, corresponde al español peninsular. Este sesgo en las fuentes influye directamente en la distribución del léxico y limita la exposición hacia otras variedades del español.

Por consiguiente, es necesario incorporar muestras de diversas variedades lingüísticas que complementen el léxico que aparece en el manual *Español Moderno* para enseñar una lengua que sea verdaderamente representativa de todos los hablantes de español. Por ello, el fin último de este estudio es la elaboración de un corpus lingüístico que recoja y amplíe el léxico presentado a través de la herramienta GEOLEXI. Por supuesto, no todo el vocabulario que aparece en los diferentes tomos se encuentra disponible en GEOLEXI, lo que limita nuestro corpus.

No obstante, estos datos obtenidos podrían ser de gran utilidad para los docentes de ELE en China, ya que les puede servir de ayuda para comenzar a desarrollar propuestas que complementen el manual *Español Moderno*, ya que somos el docentado quienes debemos estar capacitados en las distintas variedades del idioma y llevar ese conocimiento al aula, adapándolo a las características y al

contexto del alumnado (Andión Herrero y Gil Burmann, 2013, p. 47). Como ejemplo, al trabajar el léxico relativo a la vivienda en el primer tomo del manual, se pueden diseñar actividades en las cuales alumnado utilice GEOLEXI para encontrar variedades geolingüísticas de los términos que previamente ha aprendido. Asimismo, se pueden configurar actividades de parejas de geosinónimos, *breakout* educativos[10]… Cualquier actividad que despierte la conciencia lingüística del estudiantado. No sabemos cuál será su futuro, así que debemos proporcionarle una apreciación más profunda de las diferencias geolingüísticas y culturales que configuran la lengua desde la perspectiva del español como lengua panhispánica y pluricéntrica.

Bibliografía

Amorós Negre, C. (2017). Análisis de la pluralidad normativa en la certificación del Español como Lengua Extranjera: los DELE. En E. Leitzke-Ungerer y C. Polzin-Haumann (Eds.), *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten* (pp. 263–282). Ibidem Verlag.

Andión Herrero, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA. Estudios de lingüística, 21*, 21-33. https://dx.doi.org/10.14198/ELUA2007.21.02

Andión Herrero, M. A. (2019). Del lectocentrismo al plurinormativismo. Relfexiones sobre la variedad del español como lengua segunda o extranjera. *Estudios filológicos, 64*, 129-148. https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132019000200129

Andión Herrero, M. A. y Gil Burmann, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, 47-59. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/budapest_2013/06_andion-gil.pdf

Andión Herrero, M. A. y González Sánchez, M. (2022). En torno al *panhispanismo* y los *panhispanismo(s)* en relación con su relevancia y comple-

[10] Actividad didáctica gamificada en la que el alumnado resuelve retos o enigmas de forma colaborativa aplicando contenidos curriculares para abrir cajas o avanzar.

jidad terminológica. *Signa 31*, 247-269. https://doi.org/10.5944/signa.vol31.2022.29451

Balmaseda Maestu, E. (2009). La formación panhispánica del profesor de español. *El profesor de español LE-L2: actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE),* 239-254. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0239.pdf

Chen, D. (2017). El panhispanismo en la enseñanza del español en China. *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE,* ASELE, 229-240. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/27/27_0023.pdf

Dong, Y. & Liu, J. (2014). *Español moderno 现代西班牙语. Libro del alumno 1*. Pekín: FLTRP.

Dong, Y. & Liu, J. (2015). *Español moderno 现代西班牙语. Libro del alumno 2*. Pekín: FLTRP.

Dong, Y. & Liu, J. (2015). *Español moderno 现代西班牙语. Libro del alumno 3*. Pekín: FLTRP.

Dong, Y. & Liu, J. (2018). *Español moderno 现代西班牙语. Libro del alumno 4*. Pekín: FLTRP.

Dong, Y. & Liu, J. (2023). *Español moderno 现代西班牙语. Libro del alumno 5*. Pekín: FLTRP.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes. (2006). Norma lingüística y variedades del español. *Plan Curricular del Instituto Cervantes.* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm

Instituto Cervantes y UNED. (2022). GEOLEXI. https://geolexi.cervantes.es/#

López Morales, H. (2004). *Prólogo*. En J. Sanchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 15-17). SGEL.

Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco Libros.

Muñoz-Basols, J. & Hernández Muñoz, N. (2019). El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica. *Journal of Spanish Language Teaching 6*(2). Doi: https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1752019

Real Academia Española: Banco de datos (CORPES XXI). (s.f.). *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES).* https://www.rae.es/corpes/

Real Academia de la Lengua y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009*).* Prólogo. *Nueva Gramática de la Lengua Española*. https://www.rae.es/sites/default/files/prologo_nueva_gramatica.pdf

Wang, Y. (2020). *Las variedades meridionales de la lengua española y su enseñanza en China: una propuesta de integración.* [Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=298820

Apéndice 1

A fecha de mayo de 2024, se han identificado las siguientes unidades léxicas del manual *Español Moderno* en GEOLEXI.

TÉRMINO	NIVEL	REGIÓN	OTROS PANHISPANISMOS	AMERICANISMOS	EXTENSIÓN VARIABLE	ESPAÑOLISMOS
			Tomo I			
ascensor	A1	PANESP		*elevador*		
asustarse	B2	PAN	*sobrecoger(se), espantar(ser), horrorizar(se)*	*friquear(se)*		
bañarse	-	AMER			*ducharse*	
bolso	A1	EV		*cartera*		
clase	A1	PAN	*aula*	*salón*		
camarero/a	A1	PAN		*cantinero, mesero, mesonero.*		
cafetería	A2	PAN		*refresquería, lonchería*	*café*	
cenar	-	PANESP		*comer*		
correr	A2	PAN		*jalar*		
dormitorio	A1	PAN	*alcoba, cuarto*	*pieza, recámara*	*cuarto de dormir*	
habitación	A1	PANESP				

TÉRMINO	NIVEL	REGIÓN	OTROS PANHISPANISMOS	AMERICANISMOS	EXTENSIÓN VARIABLE	ESPAÑOLISMOS
divertirse	B1	PAN		*fiestear, enfiestarse, bacilar, sandunguear, pachangear, rumbear*		
enfermo/a	A1	PAN		*fregado, maluco*	*pachucho, malo*	
estantería	-	EV		*librera, anaquel y librero*		
estropear		PANESP	*romper(se), averiar(se)*	*dañar(se)*		
fiesta	B1	PAN	*farra*	*pachanga, pachangón, rumba, party*	*convivio, guategque*	*botellón*
fregona	B2	EV		*trapeador, lampazo*	*mopa, mocho*	
instituto	A1	EV		*liceo*		
moreno/a	B1	PAN		*trigueño, morocho*		
pedir	A2	PAN		*ordenar*		
reluciente	C2	PAN	*reluciente, brillante, resplandeciente*	*brilloso*		
sala de estar	A1	PAN	*salón*	*living*		*sala*
salario	B2	PAN	*salario, retribución, emolumento, jornal, sueldo*		*paga*	
simpático/a	A1	PAN	*sociable, extrovertido*	*entrador*	*majo, abierto*	

(continuado)

TÉRMINO	NIVEL	REGIÓN	OTROS PANHISPANISMOS	AMERICANISMOS	EXTENSIÓN VARIABLE	ESPAÑOLISMOS
tema	B2	PAN		*tópico*		
trabajo	A1	PAN	*empleo, faena*	*laburo, chamba*	*curro*	
trapo	B2	PAN		*secador, franela*	*bayeta*	*rodilla*
triste		PAN	*desolado, abatido, deprimido*	*bajoneado, achicopalado*	*consternado*	
			Tomo II			
apartamento	B2	PAN		*departamento*	*piso*	
baloncesto	A2	PAN	*básquetbol, básquet* (uso preferente en América)			
ciclismo	B1	PAN		*pedalismo*		
correos	B1	EV	*apartado postal*	*casilla postal, casilla, casillero postal*		
enchufe	B2	PANESP		*enchufle, tomacorriente*		
escalera	A1	PAN		*grada(s)*		
estómago	A2	PAN	*barriga, abdomen, vientre, panza*	*guata, pipa*		
fútbol	A2	PAN	*balompié*	*fut*		
grifo		PANESP		*canilla, llave*		
golpe	B1	PAN	*tortazo, tunda, zurra*	*mamellazo, zoquetazo, zumba*	*orta*	

TÉRMINO	NIVEL	REGIÓN	OTROS PANHISPANISMOS	AMERICANISMOS	EXTENSIÓN VARIABLE	ESPAÑOLISMOS
				mamellazo, zoquetazo, zumba		
guerra		PAN	*enfrentamiento, confrontación, conflicto*	*confrontamiento*		
lavabo	A1	PAN	*lavamanos* (uso preferente en América)	*lavatorio*		
nariz	A1	PAN		*ñata*	*napia*	
nota	B1	PAN	*calificación, puntuación*	*puntuaje*		
noticiero		AMER	*noticias, noticiario*			
paquete postal		PAN		*encomienda*		
patio		PAN		*fondo*		
pelea		PAN	*riña, lucha*	*peleadera, agarrón*		
perezoso/a		PAN	*gandul, haragán, vago, holgazám*	*cachazudo*		
preocupado/a	A2	PAN	*agobiado, estresado*	*frito*		
piscina	A2	PAN		*pileta, alberca*		
refreso	B1	PAN		*chicha, gaseosa, guarapo*		
superstición		PAN		*cábala*		

(continuado)

TÉRMINO	NIVEL	REGIÓN	OTROS PANHISPANISMOS	AMERICANISMOS	EXTENSIÓN VARIABLE	ESPAÑOLISMOS
vóleibol	B1	PAN			*baolvolea, voli*	
			Tomo III			
anuncio	A2	PAN		*comercial, aviso*		
acusado/a	B2	PAN		*sinducado/a*		
inculpado/a		PAN				
árbitro	B1	PAN		*réferi, hombre de negro, ampáyer*		
asombrarse	C1	PAN	*sorprender(se)*	*abirsmar(se)*		
boleto		PAN	*billete*	*entero, vigésimo*	*décimo*	
borracho/a	B1	PAN	*ebrio, bebido, beodo, borracho*	*tomado, chupado, jalado, chispeado*	*pasado de copas, rascado, picado*	*ciego de copas, trompa*
calumnia	C1	PAN		*falso*		
calvo	A1	PAN		*pelado*		
capricho		PAN	*antojo*	*gustito*		
constitución	B1	PAN	*carta magna*			
competición	B2	PAN		*competencia, fogueo, cotejo*		
crónica	B2	PAN	*artículo de fondo*			
cuchillo		PAN	*navaja, arma blanca, puñal*	*chaveta, chuzo*	*faca*	
delincuente		PAN	*criminal, maleante, malhechor*	*maloso, malandro, malviviente, antisocial*		
derrota	B2	PAN		*vapuleada*		

TÉRMINO	NIVEL	REGIÓN	OTROS PANHISPANISMOS	AMERICANISMOS	EXTENSIÓN VARIABLE	ESPAÑOLISMOS
discoteca	A1	PAN		*boliche*		
enojado/a	A2	PAN-HISP	*enfadado, cabreado* (uso preferente en España), *encabronado* (en América)	*ardido, disgustado, caliente, enchinchado, sentido, bravo, podrido, trompudo*		
enojo	B2	PAN-HISP	España: *enfado*	*bronca*		
escándalo	C2	PAN	*griterío, jaleo, alboroto, barullo*	*quilombo*		
freír	B1	PAN	*sofreír, saltear, rehogar*	*fritar*		
gestación	B2	PAN	*embarazo*	*barriga*		
guion	C1	PAN		*libreto*		
hincha	C1	PANHIP	*fan, seguidor*	*fanático*	*forofo*	
ladrón/a	B1	PAN				
locura	B2	PAN		*loquera*		
pelota	B1	PAN-HISP	*balón* (uso preferente en España)			
rival		PAN	*oponente, adversario*	*contendor*		
triunfo	B2	PAN		*gane, batacazo*		
victoria	B2	PAN				
			Tomo IV			
alacena		PANESP	*despensa*			
alcoba		PAN	*habitación, dormitorio, cuarto*	*recámara, pieza*	*cuarto de dormir*	

(continuado)

TÉRMINO	NIVEL	REGIÓN	OTROS PANHISPANISMOS	AMERICANISMOS	EXTENSIÓN VARIABLE	ESPAÑOLISMOS
ajusticiar		AMER	*matar, asesinar*	*victimar, balear, ultimar, limpiar, desaparecer*	*cargarse*	
balde		EV*ESP				
banda	B2	PAN	*pandilla*	*ganga, mara*		
barriga	B1	PAN	*estómago, abdomen, vientre, panza*	*guata, pipa*		
vientre	C1	PAN				
cabello	A1	PAN-HISP	*pelo* (uso preferente en España)	*mechas*		
comandante	C1	PAN		*comanche*		
empeñoso		AMER	*constante*			
enfrentamiento		PAN	*conflicto, confrontación, guerra*	*confrontamiento*		
enfadado/a	A2	PANESP	*cabreado* (uso preferente en España), *encabronado, enojado* (en América)	*ardido, disgustado, caliente, bravo, sentido, enchichado, podrido, trompudo*		
engaño	C1	PAN		*embelequería, embaucada*		
entretenimiento	C1	PAN		*entretención*		
faena		PAN	*empleo, trabajo*	*laburo, chamba*	*curro*	
grabar	C2	PAN		*videograbar*		

TÉRMINO	NIVEL	REGIÓN	OTROS PANHISPANISMOS	AMERICANISMOS	EXTENSIÓN VARIABLE	ESPAÑOLISMOS
grosero/a	C1	PAN		*majadero, fregado*		
maleducado	B1					
picaporte		PAN		*chapa, perilla*	*pomo*	
preso		PAN	*recluso, presidiario, interno*	*guardado*	*penado*	
rancho		AMER	*granja*	*hacienda, estancia*		
rizado	A2	PAN	*crespo, ensortijado, encrespado*	*churco, enrulado*		
tiro		PAN	*disparo*	*fogonazo*		
uniforme	A2	PAN	*mono*	*overol*		
vergüenza		PAN	*timidez*	*pena*		
			Tomo V			
arrogante	B2	PAN		*hablador, alzado*		
bulo	B2	PANESP	*infundio, cuento, noticia falsa*			
granja	B2	PAN		*hacienda, rancho, estancia*		
eliminar	B2	PAN		*poncharse*		
descomponer(se)	C1	PAN	*echarse a perder, estropearse, pudrirse*	*dañarse, abombarse*	*pasarse*	*estar malo, ponerse malo*

(continuado)

TÉRMINO	NIVEL	REGIÓN	OTROS PANHISPANISMOS	AMERICANISMOS	EXTENSIÓN VARIABLE	ESPAÑOLISMOS
malhechor/a		PAN	*delincuente, criminal, maleante*	*malandro, malviviente, antisocial, maloso*		
mascarilla		PAN		*cubreboca(s), tapabocas, barbijo, basobuco*		
repugnante	C1	PAN	*hediondo*	*feo*		
tapas	B2	ESP	*aperitivo*	*picada, botana, boquita, pasaboca, antojito, bocadito*	*piscolabis*	*ración, pincho*

TABLA 4: Clasificación de los términos que aparecen en GEOLEXI. *PAN = panhispanismo*; *PANESP = panhispanismo de uso preferente en España*; *PANHISP = Panhispanismo de uso preferente en América*; *AMER = americanismo*; *EV = palabra de extensión variable*. Elaboración propia.

EL ESPAÑOL DE ESTADOS UNIDOS, INCLUSIVIDAD Y EMPODERAMIENTO DE LOS HABLANTES DE HERENCIA: OBSERVACIONES EN TERRENO SOBRE LAS NORMAS MÚLTIPLES EN ALGUNOS CONTEXTOS SOCIALES Y COMUNICACIONALES

Oscar Moreno Martínez
Georgia State University
omoreno@gsu.edu

Resumen
Este artículo examina el español de herencia en Estados Unidos, concentrándose en aspectos particularmente problemáticos surgidos en la práctica docente y reseña las soluciones implementadas sobre la base de estudios de la lengua en contacto con una lengua mayoritaria, el inglés. Se propone un modelo analítico que concibe a la lengua simultáneamente diversa y cohesionada como fenómeno inherente a la comunicación. Se distingue así a hablantes nativos, que se mueven en un continuo de formalidad monolingüe, y a hablantes de herencia en un continuo de registro caracterizado por lo informal en español y lo formal en inglés. Con el español de herencia adquirido en el ámbito familiar, se subraya la necesidad de ampliar el acceso de sus hablantes a registros formales en espacios educativos, donde se manifiesta de manera natural la cohesión lingüística. Asimismo, el español de herencia se reconoce como una variedad legítima, surgida de prácticas sociales cotidianas que no difieren del desempeño monolingüe del hablante nativo. Por último, se plantea que el español como lengua de herencia revela un fenómeno sociolingüístico sistemático observable en todo contexto bilingüe y en todas las lenguas, susceptible de abordaje teórico y, de ahí, pedagógico en favor de una perspectiva inclusiva y de empoderamiento del hablante de herencia.

Introducción

La tradición investigadora y docente del español de herencia en Estados Unidos, a diferencia de su reciente arraigo en el contexto europeo, es vasta y de larga trayectoria. La labor académica en el campo ha sido muy productiva y diversa en sus temas y son muchos los investigadores que han contribuido a un mejor entendimiento de la lengua en una situación de contacto con otra, la lengua mayoritaria, de una sociedad principalmente angloparlante. Véase, por ejemplo, el monumental trabajo de recolección y reseña de la *Enciclopledia del español en los Estados Unidos* (Instituto Cervantes 2009) y más recientemente *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (Potowski 2018).

Los primeros trabajos, de manifiesta orientación peninsularista, se registran ya hacia los años cuarenta y veían los dialectos nacidos al alero del bilingüismo o en convivencia con este como una forma de habla corrupta, necesitada de trabajo remedial. Con los cambios e inquietud social de los años sesenta, la preocupación por la lengua se centró en su situación sociolingüística y en renovados esfuerzos pedagógicos que, como mostró Guadalupe Valdés (1981), introdujeron un análisis crítico de las pasadas posturas y, con ello, una validación de la competencia lingüística de los hispanos bilingües. Particularmente relevante en su momento fue el trabajo de Silva-Corvalán (1991), que demostró que el *cambio de código* entre sus sujetos hispanos en Los Ángeles no violaba ni las reglas del inglés ni del español en su interacción cotidiana con sus iguales. Con el tema ya constituido en campo de investigación formal, se integraron problemáticas de política e ideologías lingüísticas y de la identidad del hispano bilingüe. Sobre estas bases, se buscó primero la alfabetización del bilingüe (en inglés *biliteracy*) en pos de un desarrollo de habilidades avanzadas –lo que Valdés primero llamó la *variante de prestigio*—especialmente en el ámbito académico (véase Colombi y Alarcón 1997). Con una mayor presencia de hispanos en las escuelas y universidades, surgió la necesidad de la práctica docente eficaz, para lo cual más recientemente se ha procurado la definición de niveles de dominio de la lengua y formas de evaluación (véase Beaudrie y Fairclough 2012).

Con estudios de naturaleza más étnico-cultural que metalingüística, el quehacer académico se interesa en la identidad del hispano ya no solo en el contexto escolar sino que, de ahí, en la vida diaria y sus proyecciones, con lo cual se abordan conceptos clave tales como el papel de la raza, clase social y las relaciones de poder en la educación de los hablantes de herencia priorizándose una enseñanza

que empodere a los aprendientes bilingües y que cuestione prejuicios ya institucionalizados (véase Lacorte y Leeman 2009 y Escobar y Potowski 2015). Como resultado lógico en esta progresión, surge el concepto de *translanguage* (García y Wei 2014), que damos en inglés por no contar todavía con una versión adecuada en español, según el cual los bilingües operan con un solo sistema lingüístico que integra las dos lenguas. Las normas monolingües, desde esta perspectiva, no son las de hablantes de herencia, por lo cual estos deben contar con una enseñanza y formas de evaluación que respondan al uso y normas del bilingüe quien integrará su lengua familiar y prácticas comunicativas, incluyendo la mezcla de lenguas, a un entorno formal y académico.

Por último, cabe destacar el desarrollo simultáneo de los que podríamos reconocer aquí como investigadores sujetos que, desde su propia experiencia como miembros de comunidades bilingües, registran su vivencia en la literatura, el activismo y otras variadas expresiones artísticas reflexionando sobre su identidad, por lo general fronteriza, y su importante relación con la lengua de herencia a la vez que asumen una postura de resistencia *feminista chicana* o *latina* (véase, por ejemplo, Moraga y Anzaldúa 1981, Anzaldúa 1987 y González 2020).

No obstante, con toda la actividad investigativa actual sobre el tema, quedan todavía tópicos con falta de definición que afectan el análisis y la docencia. Desde esta perspectiva y con una experiencia de un par de décadas, el presente artículo se concentra en la definición –ineludible—de *lengua (norma) general*, lengua de herencia, correlato generacional y niveles de dominio de la lengua formal e informal, conceptos que se insertan en un modelo de análisis en que la lengua es por su propia naturaleza altamente variable y a la vez homogénea. En este contexto, se confirman las variantes regionales o locales y se (re)integra el de lengua o norma común como mecanismo definitorio o distintivo de los diversos tipos de hablantes de la lengua. Tanto en lo teórico como en lo práctico, la distinción de una norma común no solo facilita la evaluación de la lengua de herencia para el acceso exitoso al currículum de español –aspecto crucial en el desempeño académico del hablante de herencia—sino que conlleva connotaciones que, como se verá más adelante, requieren un cambio de orientación en favor de mayor inclusividad por parte del hablante nativo y empoderamiento del hablante de herencia. Es en esa comparación, intencionada o no, donde surge el hablante de herencia denostado (se le excluye; a veces se lo auto propina) y es en esa comparación donde se le puede (in)formar e instruir sobre lo que, para otros, los hablantes nativos (y a veces para ellos mismos), son falencias y capacidades inconclusas.

1. Variedad de lengua y modelo de análisis

1.1 Variedad de lengua

En este trabajo, definiremos el español que se oye en Estados Unidos como una lengua de herencia cultural en cuanto a que es una lengua hablada en varios grados por personas que desarrollan habilidades en la misma a medida que crecen en un grupo minoritario de la población: el español de los hijos de inmigrantes hispanoparlantes, los llamados hablantes de herencia. Se distinguirá aquí a hablantes de herencia y a hablantes nativos, siendo estos últimos los nacidos y criados en un país de habla oficial o prominentemente hispana.

Con la necesidad hace un par de décadas de crear un examen de nivel, los estudios se limitaban principalmente al léxico y la fonética eludiendo en la práctica la esencia metalingüística del fenómeno de las lenguas de herencia. Por lo tanto, optamos por crear nuestro propio registro de innovaciones lingüísticas anotando las respuestas dadas por los variados hablantes de español del programa. En los mismos contextos lingüísticos –preguntas en un examen en varias y sucesivas versiones—registramos las respuestas más recurrentes de lo que resultaron ser cuatro grupos diferenciados según sus resultados. Nos limitaremos aquí a ejemplos sacados de ese trabajo anterior (Moreno 2008).

La primera característica del español de herencia es su fuerte tendencia a la reconfiguración semántica del léxico del nativohablante: *vacunar/vacunear la carpeta* (de *vacuum the carpet* por *pasar la aspiradora por la alfombra o moqueta*), *aplicar para una posición* (de *apply for a position* por *solicitar trabajo o una plaza*), *comprar groserías en la marketa* (de *to buy groceries at the supermarket* por *hacer las compras en el supermercado o la tienda*), etc. El calco lingüístico del inglés al español es el fenómeno más frecuente y por lo tanto más notorio del español de herencia ante el observador nativo hablante, en particular cuando lo oye o experimenta este por primera vez. Seguimos aquí al nativo hablante como punto de referencia esencial en la evaluación del español de herencia. La comparación de la actuación lingüística de los hablantes nativos y la de los de herencia en un continuo de formalidad –de lo que hacen en situaciones informales y formales—es definitoria. El análisis del hablante de herencia solo, en su único contexto cotidiano, valida su actuación lingüística como intrínseca y naturalmente de un usuario de dos lenguas, una familiar –el español inmerso en una diversidad vasta y dinámica y por tanto de difícil definición—y una formal—el inglés intrínseca y naturalmente homogéneo. Sin negar la ocurrencia del intercambio de código,

el hablante de herencia completa cada acto comunicativo en una u otra lengua, no en las dos. El nativohablante lo hace en una sola lengua.

En nuestros datos, menos prominentes, pero altamente significativas, son las innovaciones que se extienden más allá del calco lingüístico, especialmente al nivel sintáctico. En realidad, la estructura de la lengua se resiste a la interferencia del inglés. El hablante de herencia altera las *frecuencias de ocurrencia* de estructuras más o menos similares o paralelas favoreciéndose la anglicación. Por ejemplo, el español y el inglés expresan el sujeto gramatical, pero los sujetos tácitos son mucho más comunes en el español (véase el ejemplo 1 y el 3) a diferencia de los sujetos obligatoriamente expresados en el inglés, mientras el sujeto español se somete a condiciones pragmáticas y contextuales que los hacen explícitos solo en ciertas ocasiones. Los siguientes ejemplos se han adaptado para este trabajo de esa prueba de nivel, que se aplica hoy a los estudiantes de español para su ubicación en cursos superiores en una universidad local (véase Moreno y Garrett 2021).

Se presenta primero el enunciado en su versión del español general (definido más adelante) y luego la versión que típicamente da o selecciona el hablante de herencia:

Supresión del complemento indirecto en varios contextos:

1. Ayer **le** compré un regalo a mi novia para su cumpleaños.
   Ayer **yo** compré un regalo a mi novia para su cumpleaños.

2. El médico **me** examinó **la** espalda.
   El médico Ø examinó **mi** espalda.

Ausencia de marcadores de caso y de régimen preposicional:

3. **A** mis padres no les gusta el inglés porque son de México.
   Ø Mis padres no les gusta el inglés porque ellos son de México.

4. Mi hermano no va **a** hacer sus tareas.
   Mi hermano no va Ø hacer sus tareas.

Reinterpretación semántica de la expresión de ubicación de eventos (y su concurrente falta de tildes):

5. ¿Dónde **es** la clase de español?
   ¿Dónde **está** la clase de español?

Marcación parcial o ausente de la morfología de tratamiento formal:

6. Dr. González, ¿tien**e** un minuto? Quisiera conversar **con usted** sobre mi nota.
   Dr. González, ¿tien**es** un minuto? Quisiera conversar **contigo** sobre mi nota.

Uso exclusivo de la pasiva de *ser* y participio:

7. El inglés **se habla** en Estados Unidos y en América Latina el español es hablado por millones de personas.
   El inglés **es hablado** en Estados Unidos y en América Latina el español es hablado por millones de personas.

Con estos ejemplos, pasamos a introducir un modelo de análisis que busca situar la descripción del español de Estados Unidos en una tradición investigativa más o menos ya establecida.

1.2 Un modelo de análisis

En Estados Unidos, el español se encuentra en una situación de contacto con el inglés, la lengua mayoritaria. En tal contexto, los hablantes de herencia típicamente oyen y usan el español en casa, con la familia y a veces con otros hablantes de herencia si son amigos cercanos, constituyéndose todos en una *comunidad de habla* en *diglosia* social (Ferguson 1959, Fishman 1971) en que, en lo esencial, el español es la lengua de la casa a la vez que el inglés predomina en todos los demás dominios y contextos. Esta situación se da, además, con un correlato generacional ya previsto desde los primeros estudios en Estados Unidos (véase Valdés op. cit.), que se hizo evidente en los datos surgidos en las primeras aplicaciones del examen de nivel aquí citado. La configuración piramidal se explica más adelante.

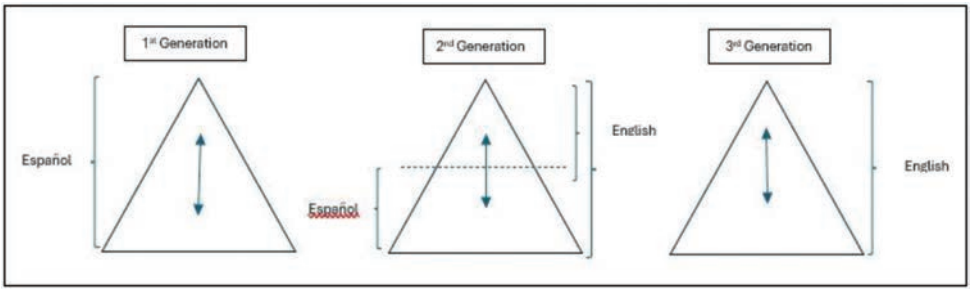


Figura 1: Habilidades, dominios y correlato generacional del español como lengua de herencia en Estados Unidos para un modelo de análisis

Los hijos de inmigrantes adquieren la lengua de herencia de forma natural, por lo cual generalmente se dice que se ha aprendido de manera informal, en el hogar y por la interacción con sus parientes más cercanos, por lo general los padres.

Esta generalización queda claramente reflejada en las generaciones en el país. Algunos hispanos hablan la lengua casi plenamente, es decir, de manera muy similar a como lo hace el hablante monolingüe, especialmente durante sus primeros años en el país. Estos son la *primera generación*, los que nacieron y se criaron en sus países de origen. Otros, sus hijos, constituyen la *segunda generación*, quienes hablan la lengua de manera parcial en diferentes grados, pero resumibles en nuestros datos en dos grupos, uno avanzado y otro de menor dominio. En el otro grupo están los de la *tercera generación*, con los cuales se pierde la lengua de herencia. La tercera generación, aparte de un uso ocasional de ciertos vocablos memorizados, tales como los nombres de ciertas comidas y otros términos relacionados con el particular acervo cultural de la familia, estudia la lengua, si lo hace, como lengua extranjera (véase Jenkins 2018).

2. Un problema que requiere atención

El español de herencia con mucha –para algunos tal vez demasiada– frecuencia parece reproducir la lengua que habla la mayoría, el inglés. Ante esto, surgen variadas reacciones por parte de los hablantes nativos, tanto laicos en el tema como algunos en cierta posición de prevalencia académica e intelectual, que consideran al español de herencia un *espanglish*, deficiente e incompleto, un *dialecto* (en el sentido todavía popular del término de forma de habla inferior o de menor prestigio) corrupto y de poca educación, ni siquiera español. Las críticas reflejan creencias que, sin una base informada, solo contribuyen a que pervivan entre los mismos hablantes de herencia actitudes adversas a sus propias costumbres y naturales formas de expresión. La confusión se incrementa cuando ni siquiera se vislumbra un cierto estándar, en el sentido estadístico del término, con el cual evaluar el español de herencia. Corresponde entonces revisar la situación sobre la base del conocimiento logrado por la investigación, especialmente desde una perspectiva sociolingüística y comunicacional.

En primer lugar, ¿con respecto a qué se juzga lo que oímos de los hispanos en Estados Unidos? Por lo general, el crítico evalúa en la práctica según su propia experiencia y propias normas que luego adopta como modelo que se debería imponer, cree, al hispano estadounidense. La paradoja se hace evidente: el dominio público no parece consciente de la rica investigación en el campo. Sin embargo,

¿no es el español una lengua de normas múltiples? Entonces, ¿cuál de esas normas se debe escoger? No menos aventuradas, si es que no atrevidas, son las respuestas.

Con un problema originalmente muy concreto que dilucidar –qué variedad de español adoptar para la instrucción en esta lengua en un contexto universitario en alguna de sus partes de alto grado de complejidad conceptual y práctica— nos aproximamos a la cuestión desde una perspectiva *lingüístico-comunicacional*, que obligatoriamente y de manera natural, nos lleva a una necesaria postura de *inclusividad*: una perspectiva inclusiva es la que busca satisfacer las necesidades instruccionales de todas las personas proveyendo una experiencia que le permite a todos, independientemente de la procedencia y de las habilidades individuales, alcanzar un aprendizaje exitoso. Inclusivo es un contexto pedagógico en que todos los aprendientes, sus aportaciones y perspectivas se valoran y respetan debidamente" (adaptado de la definición de Cal Poly, del Center for Teaching Excellence, University of Florida).

2.1 ¿Se habla el español de manera diferente en todas partes?

Es imposible soslayar la diversidad del español aduciéndose que la lengua se habla de manera diferente en todas partes, observación que no ayuda a esclarecer las dudas.

En realidad, la ciencia del lenguaje y de las lenguas deja ya bien establecido que el propósito último de las lenguas es la comunicación. Se usa la lengua para comunicar y para alcanzar con ello, como lo demuestra la misma morfología del término, *algo en común* y la *capacidad de hacerlo común*. Es decir, hablar de manera similar. Pero ¿cómo se logra la comunicación si todo lo que hay son diferencias? Con este interrogante, se encasilla a la lengua y cada forma de hablar – los diferentes *dialectos* (ahora usado en su sentido técnico moderno del estudio de distintas formas de habla)— como una lengua de normas múltiples, más o menos representables como se muestra en la figura 2.

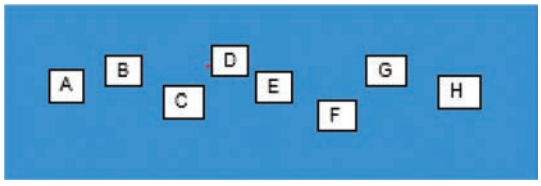


Figura 2: La lengua como conjunto de normas múltiples

2.2 En busca de una respuesta

La casi diaria interacción con hablantes de herencia de variados orígenes en el contexto estadounidense, y en nuestro caso particular con nuestros alumnos en la universidad, nos permite dar cuenta de su experiencia con su lengua familiar. La siguiente situación, basada en un hecho real, se repite en nuestras aulas y la usa este docente para despertar conciencia entre los alumnos de español, ya sean de herencia o no, de la realidad sociolingüística que los rodea. La actividad busca identificar respuestas en un acto de habla –cómo referirse al profesor—alrededor del cual varían las condiciones situacionales:

> Situación 1. La primera nota en la clase y el profesor le da un suspenso (en inglés, una F)
> ¿Estaría usted contento o satisfecho, especialmente si ya habla usted la lengua? Lo más probable es que el estudiante no lo esté.
>
> PREGUNTA 1. Usted está en la oficina del profesor porque quiere hablar de la mala nota que sacó (un suspenso). ¿Cómo se inicia la conversación? Llene el espacio, por favor:
>
> ¿ _____, podemos hablar de la nota que me puso?

> Situación 2. Ahora usted habla con uno de sus mejores amigos sobre la prueba en que sacó un suspenso. Recuerde que nunca antes había sacado usted una nota tan baja y está muy molesto.
>
> ¡Este _____ me dio un suspenso!

En la situación 1 cualquiera de los casi 600 millones de hablantes nativos del español puede predecir cómo se va a llenar el espacio: *Señor* o *Profesor*. Tal vez se inserte una imperativa: *Perdone*. Sin embargo, en la situación 2, el panorama es mucho más complejo, pues la lista de opciones lingüísticas puede ser bastante extensa y de diverso calibre. Es un hecho en este caso que será muy difícil adelantarnos a lo que

los hablantes nativos insertarán en ese espacio. De hecho, cada vez que se ha realizado esta actividad con estudiantes, e incluso con profesores de lengua, la lista de opciones en la situación 2 ocupa varios folios tanto si se hace en inglés como se hace en español.

La tarea anterior, aunque trivial, ilustra un hecho lingüístico cotidiano, que experimentan a diario, los hablantes nativos de la lengua. Cabe preguntarse cuál es la diferencia entre la situación 1 y la situación 2. La capacidad del analista –o de cualquier hablante nativo de la lengua— de predecir lo que se agregará en la situación 1 demuestra que existe un gran acuerdo, que involucra efectivamente a millones de hablantes de diversos orígenes y en diversas latitudes, sobre qué decir en determinadas situaciones. Asimismo, la situación 2 refleja lo contrario: no podemos predecir el desenlace. ¿Cuál es entonces la diferencia entre las dos situaciones?

La diferencia radica en el nivel de formalidad que impone cada situación en los interlocutores. Es un hecho lingüístico que mientras más formal es la situación, más uniformemente hablamos. Las opciones lingüísticas se reducen tanto que podemos predecir con alto grado de acierto lo que van a insertar en el espacio 1 los hablantes nativos de la lengua para iniciar la conversación, y esto independientemente de su procedencia, edad o estilo de vida. De la misma manera, como lo refleja la situación 2, mientras más informal sea la situación, mayor será la cantidad de opciones lingüísticas y, por tanto, mayor será la posible variación en la manera de expresarnos. Si tomáramos nota de las opciones del segundo espacio, terminaríamos con un listado mucho más amplio, y todas las opciones serían gramaticalmente aceptables.

Con esta experiencia en consideración, quedamos entonces con (a) tres y solo tres opciones por un lado y con (b) múltiples expresiones por el otro:

Habiendo llegado a este punto y con el firme propósito de explotar esta dualidad pedagógicamente, solo nos quedaba una aproximación pragmática: unir los puntos anteriores. Como muestra la figura 3, el resultado evidente fue un triángulo que finalmente conceptualizamos como estructura piramidal, que buscaba darle al concepto un aspecto multidimensional más acorde con la idea o impresión de que la variación dialectal no es plana ni unidireccional.

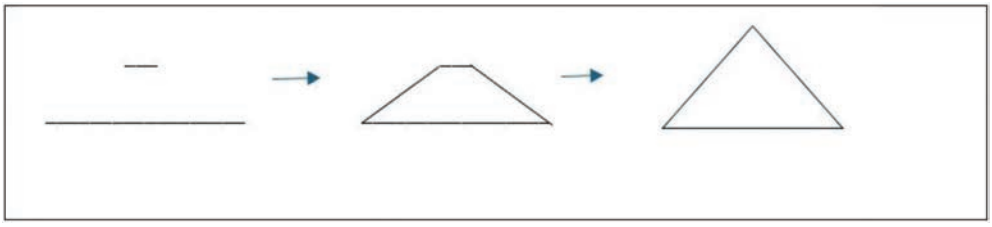


Figura 3: Configuración piramidal

Basándonos en nuestras propias observaciones y datos, concluimos que la lengua española es en realidad diversa, pero es también muy uniforme en la medida en que se mueven sus hablantes en un continuo de habla informal a formal y viceversa (véase la figura 4) representada como una flecha bidireccional que sube y baja en la pirámide. A esta estructuración piramidal de la lengua le subyace un hecho comunicacional: no existe la lengua estándar como modelo impuesto por algún ente oficial (la escuela, por ejemplo) o región de prestigio que cumpla un rol de modelo lingüístico que se deba seguir, sino que más bien se da un fenómeno de acomodación lingüística y comunicativa por el que surge de manera natural una forma de habla común y predecible. Cualquier hablante nativo puede subir y bajar la pirámide según lo requieran las situaciones y los interlocutores que encuentre rutinariamente en su propia comunidad de habla. Cuando hablamos con la gente, especialmente cuando lo hacemos por primera vez, tendemos a evitar nuestra particular manera de hablar eliminando regionalismos y localismos, propios de los contextos y situaciones familiares en que nos desenvolvemos. Así, los hablantes de la lengua, ante el imperativo de comunicarse, de manera natural se acomodan lingüísticamente a la situación y a sus hablantes para finalmente converger en una modalidad de habla común. Es aquí donde surge natural y espontáneamente el *español general*.

Siguiendo la estructura piramidal como modelo, podemos decir que el español es casi idéntico en la cima de la pirámide, pero es muy diferente hacia la base, donde se refleja vívidamente la variación dialectal, en todas sus dimensiones. Si los hablantes nativos se comunican en ciertos contextos por sobre los límites de sus propias comunidades de habla es porque comparten todos ellos lengua que les es propiamente común. Es simplemente un hecho lingüístico.

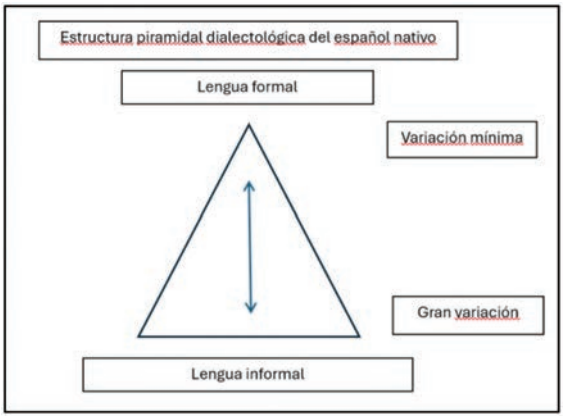


Figura 4: Estructura piramidal dialectológica

De lo anterior solo se puede concluir que la lengua española no es simplemente un conjunto de dialectos individuales portadores de sus propias normas, sino que están estos de alguna manera interconectados, en nuestra propuesta, hacia la cima de la pirámide, como lo ilustra la figura 5:

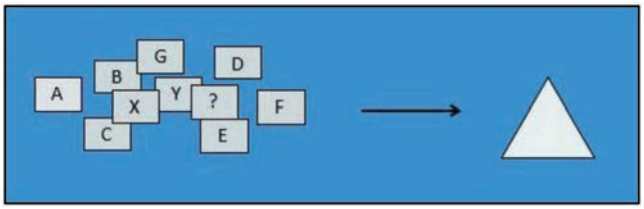


Figura 5: Dialectos interconectados

En nuestra aproximación, sobre la base de la experiencia y la observación dentro de comunidades bilingües, todos los dialectos de una lengua están conectados hacia un extremo formal y se diversifican en un alto grado hacia un extremo informal.

3.1 La situación del español como lengua de herencia en Estados Unidos

3.1.1 Tres problemáticas

Hay tres temas que se plantean de manera recurrente tanto hablantes nativos como de herencia sobre el español de herencia en Estados Unidos:

3.1.1.1 La lengua se habla de manera diferente en todas partes.

La lengua se percibe como hablada de manera diferente por sus hablantes en todas partes. Como anotamos al principio, el español de Estados Unidos se encuentra en una situación de diglosia en que su uso se limita al contexto familiar y de la casa y el inglés se habla en todos los contextos y situaciones. Desde la perspectiva de nuestra propuesta, la estructura piramidal del hablante de herencia se ilustra en la figura 6.

La única diferencia entre esta variedad de lengua y sus contrapartidas monolingües es la que queda reflejada en la figura 7, que muestra la inserción de la diglosia social en la estructura piramidal. Los hablantes de herencia son verdaderamente bilingües. Su pirámide dialectal está compuesta de dos lenguas, una en

que se pueden expresar de manera formal y educada, el inglés, y otra, el español informal o familiar, hacia la base de la pirámide, que han adquirido en casa (véase la figura 7). Los hablantes de herencia usan su lengua familiar en sus contextos íntimos, pero cambian al inglés en los contextos y situaciones formales. Por ello, cuando hablan español quedan de manifiesto las diversas y marcadas diferencias dialectales de la interacción familiar, lo que consolida como única realidad la percepción de que el español es una lengua de gran diversidad, un conjunto de dialectos de normas propias y exclusivas—y a veces excluyentes.

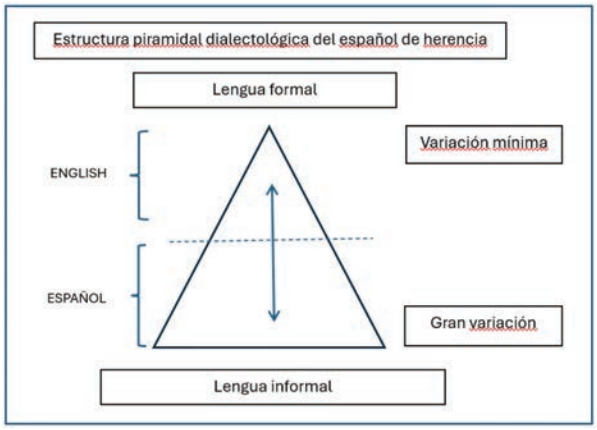


Figura 6: Estructura piramidal del hablante de herencia

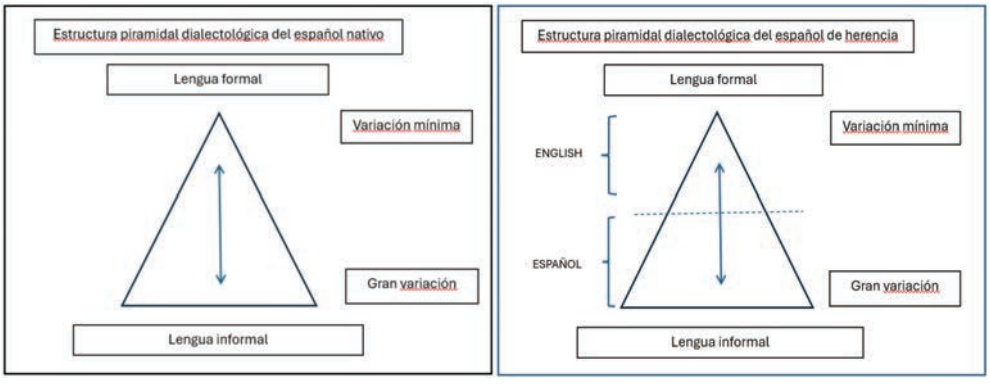


Figura 7: Comparación entre la estructura piramidal bilingüe y la monolingüe

3.1.1.2 Los hablantes de herencia no logran comunicarse con los hablantes nativos.

La interacción entre los hablantes de herencia y los nativohablantes puede ser problemática, incluso a veces traumática. Con una mejor comprensión de la situación diglósica del hablante de herencia, podemos abordar este segundo tema. Veamos el siguiente testimonio, un hecho real, sacado de los archivos de este investigador, un compendio en construcción de experiencias que revelan patrones de interacción de los hablantes de herencia y nativos con diversos interlocutores en un contexto de lenguas en contacto:

> *Una joven estudia español en la universidad y consigue un trabajo en un complejo de apartamentos en el que una gran mayoría de los residentes son hablantes de español de primera generación. Obviamente, debido a que la mayoría de los residentes han llegado recientemente a Estados Unidos, usan el español todo el tiempo. La gerencia de los apartamentos contrata a dos latinas con el propósito exclusivo de ayudar a los residentes de habla hispana.*
> *Sin embargo, muy pronto queda claro que los residentes hispanoparlantes no quieren tratar con las latinas. Quieren que los atienda la otra joven, la que no es latina y que apenas habla español. Parece que esta está haciendo algo que sí aprecian sus clientes hispanos.*
> *Desconcertada por la situación, la empleada no latina les pregunta a sus residentes por qué acuden a ella y no a las latinas.*
> *Estos le responden que "no quieren hacer negocios con esas 'perras'".*

En un contexto reconocido por exigir la excelencia en el trato al cliente, este investigador puede afirmar con certeza que las empleadas latinas se encontraban preparadas y dispuestas a brindar una atención satisfactoria a los residentes para quienes habían sido contratadas, así como a desempeñar sus funciones con el mayor grado de profesionalismo posible. Surge entonces la pregunta central: ¿qué factores intervinieron para que el proceso no se desarrollara conforme a lo esperado?

Como hablantes que nunca han estado expuestos al español formal, los hablantes de herencia fácilmente incurren en transgresiones de las normas sociolingüísticas y pragmáticas propias de la interacción formal entre hablantes nativos

de la lengua**.** Lo vemos en otra entrada, también basada en hechos reales, de los archivos de este investigador:

> Los hablantes de herencia se presentan en mi oficina y se dirigen a mí:
> ***Doctor Moreno***
> Empiezan (más o menos) bien (el hablante nativo diría *profesor Moreno*)
> Pero me tumban rápidamente de mi pedestal académico al agregar,
> ***Quiero hablar contigo sobre mi nota.***

La ironía de la situación es que los hablantes de herencia no son conscientes del problema. A su parecer, ellos hablan la lengua y no entienden qué puede haber producido el conflicto, sin duda una consecuencia poco alentadora cuando el desconocimiento de la situación aumenta la incertidumbre. Tal reacción en ocasiones incluso alcanza a los empleadores, algunos de los cuales concluyen que sus esfuerzos por incluir personal de habla hispana han sido fútiles, con lo cual se prescinde de un recurso valioso para una comunidad, o por lo menos para una parte todavía de ella (los que todavía no se manejan en inglés), de otra manera emergente.

3.1.1.3 El español de herencia es una forma de habla incompleta y corrupta.

Los hablantes nativos, como el público en general (y algunos analistas más tradicionales), tienden a caracterizar el español de herencia como reducido o simplificado, resultado de una adquisición incompleta, una forma corrupta de la lengua, un dialecto, simplemente una forma deficiente de español. Revisamos en este punto el tercer problema del español de herencia.

Si bien es cierto que el español de herencia evidencia reducciones y simplificación lingüísticas en algún grado (véase los ejemplos dados al inicio del artículo), los hablantes bilingües experimentan el mismo proceso comunicacional del hablante nativo acomodándose lingüísticamente a diario a situaciones formales e informales. La única diferencia es que los hablantes de herencia lo hacen de manera natural en dos lenguas: el español en la casa y el inglés en todos los demás contextos, es decir, los hablantes de herencia cambian al inglés para ser formales. En realidad, en este sentido, el desempeño *lingüístico* de los hablantes de herencia en cuanto producto de sus propias experiencias de vida como hablantes no tiene nada que se pueda reprochar (véase la figura 7).

3.1.2 Inclusividad y empoderamiento del hablante de herencia

Desde una visión inclusiva, en realidad garantizada por el estudio lingüístico de su situación, el español que se habla en Estados Unidos se debe reconocer como una variedad más del español (de ahí nuestro uso de *de* en la expresión por sobre un *en* que prefieren otros analistas) de la misma manera que reconocemos el español en sus variedades regionales (español de Chile, español de Colombia, español de América, español peninsular, etc.). Mucho más inclusivo es considerar la realidad de los hablantes de herencia completamente funcional en lo lingüístico y comunicacional, una realidad tanto y tan completa como la de cualquier hablante que nace y se cría en Latinoamérica o España. Hay, por lo demás, estudios metalingüísticos que demuestran que el hablante de herencia pasa por los mismos procesos de adquisición y desarrollo lingüístico que los hablantes nativos monolingües (véase Montrul & Potowski 2007; Fuchs 2021a y 2021b).

Insistimos, además, en que una inmersión de los hablantes bilingües en el contexto formal, por ejemplo, el de los estudios académicos, en la lengua de herencia potencia sólidamente el empoderamiento del hablante de español, consecuencia de ninguna manera exclusiva de esta situación de la lengua en Estados Unidos. El español de herencia revela un fenómeno altamente universal, observable en las otras lenguas en situación de bilingüismo, en el cual un hablante instruido y bien informado dará siempre un paso adelante en la consolidación de su lengua familiar como instrumento esencial de su vida como bilingüe que integra apropiadamente su lengua familiar más allá de su particular comunidad de habla. Un hablante de herencia de cualquier lengua bien informado está seguro de su legado cultural y cuenta con una mayor probabilidad de erguirse en propulsor de su cultura. He aquí un testimonio muy reciente de una hablante de herencia en una lengua muy diferente (la traducción del original en inglés es del autor de esta entrega):

> "Quise investigar el dialecto Valdres del centro rural de Noruega debido a varias razones, acumuladas por varios años. Para empezar, mi padre es de Valdres, así que tengo familia ahí y solía visitar ahí de niña, lo que me hizo desarrollar un fuerte apego con ese lugar. Yo entendía bien el noruego de pequeña, pero como todo hablante de herencia, manejaba principalmente la lengua hablada, que empecé a perder con el tiempo. En el instituto, quería mejorar mi dominio de la lengua y aprender a leer el noruego. Así que tomé una clase. Eso se convirtió en una experiencia bien rara, porque, más que nada, descubrí que el noruego que yo pensaba que sabía era en realidad un dialecto no-estándar. De ahí para adelante creció mi conciencia e interés por el dialecto de Valdres hasta

> la universidad, donde descubrí la antropología lingüística y su relevancia para entender la realidad de Noruega, y aún más cuando me fui a vivir a Valdres por un año después de graduarme. Ese año trabajé en una escuela primaria rural donde pude oír y observar todo tipo de usos interesantes del dialecto y comentarios sobre sus propiedades lingüísticas. Y eso me permitió darles forma a mis principales temas de investigación para mi libro los años siguientes cuando empecé en la escuela de postgrado. Desde entonces, he pasado mucho tiempo en las aulas enseñando a estudiantes de pregrado… Así que de verdad quería yo que el libro cubriera esa área y que introdujera a los estudiantes a una variedad de conceptos importantes de la antropología lingüística, además de poder contar en las pasadas décadas la particular historia del dialecto de Valdres" (A Winning Dialect: Q&A with UTP Author Thea R. Strand).

Con la única diferencia de la lengua de herencia, lo que reporta Strand en esta cita replica fielmente el testimonio de varios hablantes de español de herencia en conversaciones con este investigador. Su experiencia en la escuela, no solo le permitió descubrir más sobre su lengua de herencia (su vertiente formal) sino que impulsó su interés lo suficiente como para convertirla en pieza central de su labor investigadora y docente divulgadora de su propia cultura. Resulta desolador encontrar a hablantes de herencia que, contrariamente al testimonio anterior, por una concentración que enfatiza solo las diferencias, desconocen el español formal o general descartándolo de su repertorio lingüístico por ser, creen ellos, una forma de lengua extraña, extranjera, que no les pertenece. Nuestra posición, desde una perspectiva informada lingüística y comunicacional, es que una aproximación más inclusiva es la que empodera al hablante de herencia igualándolo lingüísticamente con el hablante nativo.

4. Conclusión

Como se ha visto, la interacción entre los hablantes nativos y los de herencia puede ser problemática porque estos últimos no se desenvuelven formalmente en la lengua familiar. Cabe preguntarse en lo estrictamente técnico, por ejemplo, quién necesita ayuda en español en una tienda o en una oficina de un banco o de una compañía de seguros estadounidense. Es evidente que será un hispano de primera generación, muy probablemente de llegada reciente, cuya vida en inglés es todavía un gran desafío. Es aquí donde el hablante de herencia puede contribuir en primera instancia a promover su lengua y su acervo cultural. Sin la exposición a la lengua formal, que de manera natural su experiencia de vida le ha otorgado en inglés, el

hablante de herencia no tiene más opción que copiar la formalidad como se expresa en inglés, con lo cual es más probable que genere *espanglish*, que, como única dificultad, el hablante nativo puede no entender. Es, por tanto, un reto y necesidad de las escuelas reducir y, en lo posible, eliminar la marginalización lingüística incentivando los estudios formales en la lengua de herencia, con los cuales se expondrán al español formal en un intento por desarrollar una capacidad, como la del hablante nativo, más plena de comunicación e integración en una comunidad lingüística mayor. El hablante de herencia no debe ver la lengua general como una forma o variedad de habla extraña o ajena, sino que debe expandir sus fronteras sociales y comunicacionales en su lengua de herencia.

Bibliografía

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera: The new mestiza*. Spinters/Aunt Lute.

Beaudrie, S. M., & Fairclough, M. (Eds). (2012). *Spanish as a heritage language in the United States.* Georgetown University Press

Cal Poly. (2002, March 3). *Inclusivity in the classroom*. Center for Teaching Excellence, University of Florida. https://teach.ufl.edu/resource-library/inclusivity-in-the-classroom/

Colombi M. C., & Alarcón, F. X. (1997). *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría.* Houghton Mifflin Company.

Escobar, A. M., & Potowski, K. (2015). *El español de los Estados Unidos.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781316091326

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word, 15(2)*, 325–340.

Fishman, J. A. (1971). *Sociolinguistics: A brief introduction*. Newbury House.

Fuchs, Z. (2021a). *El español como lengua de herencia en los EE. UU.: Contribución de las lenguas de herencia a la confirmación de factores que impulsan el desarrollo lingüístico*. Observatorio Cervantes. https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/70_sp_heritage_spanish_in_the_us.pdf

Fuchs, Z. (2021b). Facilitative use of grammatical gender in heritage Spanish. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. https://doi.org/10.1075/lab.20024.fuc

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

González, M. (2020). *Chican@ artivistas: Music, community, and transborder tactics in East Los Angeles*. University of Texas Press.

Instituto Cervantes. (2009). *Enciclopedia del español en los Estados Unidos.* Santillana / Instituto Cervantes.

Jenkins, D. (2018). Spanish language use, maintenance, and shift in the United States. In K. Potowski (Ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language*. Routledge. 53–65.

Lacorte, M., & Leeman, J. (Eds). (2009). *Español en Estados Unidos y otros contextos de contacto: Sociolingüística, ideología y pedagogía*. Vervuet-Iberoamericana.

Montrul, S., & Potowski, K. (2007). Command of gender agreement in school-age Spanish-English bilingual children. *The International Journal of Bilingualism, 11*(3), 301–328.

Moraga, C., & Anzaldúa, G. (Eds.). (1981). *This bridge called my back: Writings by radical women of color*. Kitchen Table: Women of Color Press.

Moreno, O. (2008). La enseñanza del español a los hispanos de EE.UU.: Desafíos y respuestas prácticas en una universidad norteamericana. *Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE. El profesor de español LE/L2 (Vol. 2*, pp. 681–697). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xix.htm

Moreno, O., & Garrett-Rucks, P. (2021). Identifying and placing Spanish heritage speakers: One program's placement test approach. *Dimension, 56*, 72–91.

Potowski, K. (Ed.). (2018). *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language*. Routledge.

Silva-Corvalán, C. (1991). El español hablado en Los Ángeles: aspectos sociolingüísticos. In M. C. Colombi & F. X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría* (pp. 140–155). Houghton Mifflin.

Strand, T. R. (2024, July 24). *A winning dialect: Q&A with UTP author Thea R. Strand*. University of Toronto Press. https://utorontopress.com/blog/2024/07/24/a-winning-dialect-thea-strand/

Valdés, G. (1981). Pedagogical implications of teaching Spanish to the Spanish-speaking in the United States. En G. Valdés, A. G. Lozano, & R. García-Moya (Eds.), *Teaching Spanish to the Hispanic bilingual: Issues, aims, and methods* (pp. 3–20). Teachers College Press.

LOS GEOLECTOS Y LOS SOCIOLECTOS EN EL AULA ELE: UNA PROPUESTA DE INCLUSIÓN CON TWITTER/X Y EL MICROBLOGUEO

Rafael Fernández Castillejos
Universidad Carlos III de Madrid
rafael.f.castillejos@alumnos.uc3m.es

Miguel Ángel Aguirre Torres
Universidad Carlos III de Madrid
m.aguirre@alumnos.uc3m.es

Resumen
Las redes sociales, omnipresentes en sus diferentes formas en la actualidad, pueden ser también un poderoso aliado formativo dentro del ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras. No obstante, es conveniente que el profesor tenga en cuenta las características de estas herramientas y sus posibilidades.

Para comenzar, se hará un esbozo de los principales rasgos del español de Twitter, prestando atención a los recursos léxicos, fraseológicos y ortotipográficos. En este sentido, el mayor potencial de esta red puede encontrarse en la gran diversidad de muestras de habla reales con múltiples características diatópicas, coloquiales y vulgares. Además, se revisará la literatura reciente relativa a la inclusión de redes sociales y blogs en la docencia de lenguas.

A continuación, se mostrará una selección representativa de textos extraída de la plataforma, así como una propuesta para su inclusión dentro del aula. No obstante, conviene tener claro que, a pesar de su potencial para generar un entorno didácticamente interactivo y multimodal, pueden surgir problemas en su uso. Se comentarán una serie de soluciones en base a experiencias previas, tales como ejercicios menos invasivos, inclusión de herramientas dentro del currículum, creación de materiales adaptados y mejora de la formación del profesorado de ELE.

Introducción

A modo de propuesta didáctica, se sugiere una manera de incluir Twitter/X en el aula de ELE a partir del análisis de *tweets* y su presentación como un tipo de texto escrito (pero multimodal) más que el estudiante de lenguas puede aprender a redactar (Slunka Urzúa & De Luxán Hernández, 2022: 183; Soliman, 2022: 191). Para ello, el profesor debe tener en cuenta que estos nuevos recursos se pueden introducir a través de los métodos tradicionales (Mateo Girona & Caro Valverde, 2021: 56): presentando el tema que se va a tratar, explicando a partir de *tweets* reales cuáles son las características de este texto y sugerir actividades de escritura acordes.

El objeto de estudio de este trabajo son los mensajes producidos por una serie de personalidades famosas en Twitter/X durante el mes de abril de 2024. Los rasgos dialectales y de registro presentes en los posts pueden servir de ejemplo para el aprendizaje de lenguas extranjeras y tener un gran potencial didáctico.

El principal objetivo de este trabajo es ampliar el conocimiento de las redes sociales como herramienta didáctica incluyendo la variación diatópica y la diversidad de registros como razón principal del valor pedagógico de las redes. También se pueden destacar los siguientes objetivos secundarios:

O1. Obtener de X una muestra de textos que reflejen el uso real del español en las redes sociales, tanto en registros formales como informales.
O2. Encontrar textos que sirvan como ejercicio en el aula para enseñar las diferencias diatópicas y las particularidades del lenguaje empleado en redes sociales.

Entre las hipótesis de partida que motivan la selección de *tweets* y la propuesta didáctica después expuesta están las siguientes:

H1. Las redes sociales contienen muestras reales y actuales del habla que van de los registros coloquiales a los formales y que, por lo tanto, deberían ir incluyéndose como objeto de estudio y como material didáctico (De Smet & Enghels, 2020: 215).
H2. Los mensajes de Twitter/X pueden ser herramientas útiles para enseñar la variedad diatópica, la mezcla de registros y las particularidades ortotipográficas del microblogueo multimodal que caracteriza la comunicación digital actual (De Smet & Enghels, 2020; Rodríguez Arrizabalaga, 2021).

1. Marco teórico

1.1 El español en internet y en redes sociales

El español utilizado en internet en la actualidad presenta unas características propias no solo de un idioma que se adapta a la idiosincrasia de la comunicación digital, sino de un vehículo de comunicación empleado por las comunidades de habla hispana dispersas por todo el mundo. Las ciberlenguas (o *netspeak*) se caracterizan por ser un "fenómeno multidimensional determinado por los aspectos tecnológicos, sociológicos y culturales" (Nowakowska-Gluszak, 2020: 803) cuyos rasgos más definitorios se realizan "en el nivel formal" (Nowakowska-Głuszak, 2020: 804). Efectivamente, la bibliografía que aborda el ciberlenguaje y el ciberespañol en particular se centra en cómo la intersección entre lenguaje, sociedades digitales y tecnología modifica las estructuras comunicativas preexistentes, especialmente en los niveles ortográfico, sintáctico, morfológico y léxico (Rodríguez Arrizabalaga, 2021: 4). Dentro de las principales características del español empleado en internet se encuentran la convivencia de distintos registros, la tendencia a la abreviatura, los rasgos en común con la oralidad y la tendencia a emplear neologismos y extranjerismos (Sanou, 2018).

En el ámbito de las redes sociales, los rasgos del español en internet se acentúan, ya que la interacción constante entre usuarios en diversos espacios virtuales y la rapidez comunicativa que estos demandan son aún mayores (Sanou, 2018). La fluidez y la adaptabilidad son cruciales para transmitir mensajes de manera efectiva en estos entornos digitales en constante evolución y, en consecuencia, la lengua empleada en internet (el ciberlenguaje) tiende a "romper las normas gramaticales e incluso obviar las convenciones ortográficas, de puntuación y de mayúsculas" (Montes-Alcalá, 2016: 24). Esta iconoclastia resulta en una proliferación de recursos morfológicos entre los que destacan la afijación, la acronimia, los cambios semánticos y las palabras compuestas (Rodríguez Arrizabalaga, 2021: 4).

La síntesis e inmediatez que prevalecen en la escritura en redes sociales (Sanou, 2018: 177; De Smet & Enghels, 2020: 202) también afectan a las características del español empleado por los y las internautas. En el ámbito ortográfico, los mensajes abundan en abreviaciones, emoticonos, emojis, mayúsculas con significados connotativos (para resaltar mensajes que expresan sorpresa, indignación, alegría, etc.) y signos de puntuación y ortográficos con usos no convencionales (Rodríguez Arrizabalaga, 2021: 4). A nivel sintáctico, por razones similares, destacan las oraciones simples, las elipsis y proposiciones truncadas (Sanou, 2018: 177; Rodríguez Arrizabalaga, 2021: 4).

1.2 Rasgos léxico, fraseológicos y ortográficos

La clara situación minorizada del resto de lenguas con respecto al inglés en el ciberespacio (Petroysan, 2024) es un aspecto que afecta al propio desarrollo y funcionamiento de la "jerga" (Slunka Urzúa & De Luxán Hernández, 2022: 171) del español usado en internet. Esta circunstancia tiene una de sus manifestaciones más palpables en el terreno léxico, concretamente en el triunfo de los préstamos. Si bien la influencia e intercambio de vocabulario son fenómenos comunes al contacto entre lenguas (Rodríguez Arrizabalaga, 2021: 3; Sanou, 2018: 180), la expansión y prestigio rampante del inglés en las últimas décadas se debe tanto a la aparición de nuevas realidades y conceptos de la mano de internet (por ejemplo, *blog, online, podcast, streaming*) como a la creciente influencia de la cultura anglosajona a nivel mundial (lo cual populariza palabras extraídas del inglés para renombrar realidades ya existentes como es el caso de *hobby, bacon, sandwich, gym* o *stress*).

Si bien con el predominio del inglés en contextos virtuales "los idiomas nacionales [...] están perdiendo su vigencia como lenguas de comunicación internacional, tanto formal como informal" (Rodríguez Arrizabalaga, 2021: 3), la aparición de extranjerismos provenientes de otros idiomas puede encontrarse en comunidades digitales concretas. Un ejemplo se encuentra en la comunidad kpoper, cuyo lenguaje en redes está muy marcado por términos provenientes del coreano como *aegyo*, *omma*, *soju* y *ajumma* (Bustamante Castro & Guanilo Castillo, 2020: 228-231).

La influencia del inglés también se observa consistentemente en la ortografía del español en redes. Algunas de las siglas y abreviaciones empleadas con regularidad en las redes de habla hispana provienen íntegramente del inglés. Tal es el caso de *WTF, bro* (en lugar de *brother*) o *love u* (Sanou, 2018: 178). Las mayúsculas aplicadas creativamente con intención connotativa y el uso inusual de los signos de puntuación también se observan en las grafías que expresan palabras o fórmulas del castellano, "tales como *TQM* o *TKM* por 'te quiero mucho', *abz* por 'abrazo', *grs* por 'gracias', *da2* por 'dados', *slds* por 'saludos', *mg* por 'me gusta', *x D* por 'por Dios', *mp* por 'mensaje privado', *lola* por 'lo lamento'." (Sanou, 2018: 177).

A nivel fraseológico las redes sociales han mostrado ser un ámbito de gran creatividad lingüística donde con frecuencia tiene lugar la desautomatización o deslexicalización (Ovejas Martín, 2022), es decir, se toman frases hechas o consagradas para alterarlas con intenciones irónicas, humorísticas o de otro tipo. En

internet se pueden encontrar múltiples ejemplos de unidades fraseológicas que son usadas tanto de manera convencional como de manera creativa, por ejemplo:

- "Leyendo Historia se aprende que, a corto o largo plazo, sean del color que sean, todos los nacionalismos tienen muchas fosas en común" (Ovejas Martín, 2022: 144).
- "¿Qué tarifa de luz recomendaríais, con quién y por qué? Muchas gracias de antebrazo." (Ovejas Martín, 2022: 150).

1.3 Las redes sociales como herramienta didáctica

Las redes sociales basadas en textos breves, como es el caso de Twitter, tienen un gran potencial educativo que puede ser tenido en cuenta en la didáctica de LE, L2 y lengua de herencia (Rovira-Collado et al., 2023: 3). No obstante, conviene tomar como punto de partida que la inclusión de estas herramientas en el aula puede conllevar ciertos peligros pedagógicos, tales como el cansancio experimental en los alumnos ante nuevas metodologías con una trayectoria poco consolidada, las posibles carencias en el dominio de estas herramientas, el posible sentimiento de invasión de la esfera más privada (Rubio & Álvarez, 2021: 23) o los problemas lingüísticos ligados a su uso, tales como la exposición repentina a una multiplicidad de registros, geolectos y sociolectos que les pueden ser muy ajenos a lo que están aprendiendo en el entorno controlado del aula. Para su correcta inclusión, es necesaria una amplia formación en el profesorado y un manejo adecuado de la clase para medir cuándo y de qué manera realizar la incorporación de este tipo de textos. Estas capacidades son demandadas entre los profesores de ELE, que deben ir actualizándose a las nuevas tendencias y contextos educativos digitales (Instituto Cervantes, 2018: 28). Por último, otro elemento importante con el que hay que contar es la posible adicción o los problemas de salud que estas herramientas causan en sus usuarios cuando se usan de manera desmedida (López-Iglesias et al., 2023), por lo que también es tarea del profesor procurar un uso comedido y responsable de las mismas.

El ciberlenguaje de Twitter tiende a situarse en un punto intermedio entre el discurso oral y el escrito. Además, incluye nuevos formatos que los estudiantes deberían aprender a desarrollar: las discusiones de mensajes cortos, la interacción asíncrona con carácter de monólogo (De Smet & Enghels, 2020: 212) y los hilos que tienen una estructura de miniensayo a partir de la unión de textos breves

(Rovira-Collado et al., 2023: 35). Todo ello se conjuga con la necesidad de sintetizar lo que se quiere decir en muy pocas palabras, 280 caracteres (X Help Center, s. f.), lo que incita a buscar sinónimos, brevedad y concisión.

La realización de actividades que incluyan los formatos escritos de las redes sociales es una adición interesante para el desarrollo de una expresión escrita auténtica en contextos que el estudiante puede incluir rápidamente en su vida diaria (Muntaha et al., 2023: 81). Los aprendientes pueden participar conjuntamente de la planificación y de la revisión de sus textos, al tiempo que interactúan entre ellos y con el profesor. De esta forma se pueden trabajar de forma íntegra los diferentes procesos cognitivos que intervienen en la producción de textos escritos (Cassany, 2019: 177).

No obstante, conviene tener en cuenta que la inclusión de Twitter/X en el aula no tiene que hacerse solo a través de métodos convencionales, sino que, como sugiere el trabajo de Santoveña-Casal y Bernal-Bravo (2019: 82), «la adopción de un rol facilitador […] mejora la percepción de los estudiantes de la propuesta pedagógica, su grado de satisfacción, la valoración del proceso de comunicación e interacción desarrollado en Twitter, así como la contribución del "microblogging" a la adquisición de aprendizaje y conocimiento y la mejora de las relaciones interpersonales». De forma que el docente no tenga que implicarse directamente en el uso de estas herramientas y pueda limitarse a sugerir a los estudiantes formas responsables de uso de esta plataforma u otras para trabajar de forma autónoma la lengua.

La inclusión de las redes sociales cobra también relevancia en tanto que centro de conexión con otros muchos recursos digitales actuales: diarios y noticias de actualidad, plataformas de vídeo y *streaming*, memes (Pereira Barreto, 2023) o enlaces con otras redes y páginas web. Esta interconexión entre el aula de lenguas extranjeras y la realidad cotidiana aporta un gran dinamismo al aprendizaje. Morán López (2016) corrobora los múltiples beneficios que pueden tener las nuevas tecnologías dentro del aula y la gran importancia de las redes sociales en la actualidad. Los recursos multimodales que mezclan comunicación verbal y no verbal pueden ayudar a fijar mejor ciertos contenidos lingüísticos (Soliman, 2022: 203). Además, Twitter se caracterizada como una plataforma más crítica con la realidad social y, en menor medida, como una fuente de polarización (Lozano-Blasco *et al.*, 2023: 133). Estos dos rasgos son útiles en el aprendizaje significativo, pero también pueden conllevar peligros. A pesar del trabajo y el tiempo extra que requiere el empleo de estas herramientas, los resultados pueden ser beneficiosos para profesores y alumnos. Actualmente, las redes constituyen

una de las principales vías que los estudiantes de lenguas extranjeras tienen para acercarse a nativos u otros hablantes de la lengua meta.

1.4 Directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

La inclusión de actividades relacionadas con las redes sociales está recogida en el *Volumen complementario* del *MCER* dentro de las competencias de comprensión escrita, en relación con otros documentos informales como la correspondencia, los foros de internet o los blogs. No obstante, la mención a la comprensión de coloquialismos y sociolectos no aparece hasta el nivel C1 (Consejo de Europa, 2020: 66), por lo que las actividades aquí propuestas tendrían sobre todo cabida en un estadio avanzado del aprendizaje de la lengua. También hay menciones a las redes en general en las propuestas de «Mediación» del Anejo 5, específicamente en los descriptores de la interacción en línea y en la mediación de textos.

En línea con el *MCER*, el *PCIC* coloca a los «Saberes y comportamientos socioculturales» y a las «Habilidades y actitudes interculturales» (Instituto Cervantes, 2006) en una posición muy relevante en este contexto. El profesor tiene por objetivo hacer competentes a sus aprendientes en el contexto digital, por lo que conviene que los sensibilice ante las especificidades de este tipo de interacciones. En función de los intereses de los aprendientes, el docente puede proporcionar información específica sobre las comunidades relativas a ese ámbito (deportes, política, música, etc.), en el que muy seguramente los propios aprendientes ya tengan conocimiento en su propia lengua, dentro del ámbito hispánico y fomentar la reflexión en torno a los usos específicos del lenguaje.

2. Metodología

En primer lugar, se seleccionaron una serie de perfiles de temáticas diversas (política, filosofía, deportes, videojuegos, etc.) pertenecientes a personalidades públicas. A partir de la aplicación de un conjunto de filtros en la búsqueda avanzada de Twitter/X, se fueron extrayendo los mensajes que cumplían con una serie de requisitos: haber sido publicados en el mes de abril de 2024, no ser respuestas a otros mensajes y tener más de 20 respuestas en el caso de los famosos y más de 800 en el de los políticos. Esta diferencia de criterio se explica por la necesidad de

limitar la muestra a una serie de mensajes representativos y con mayor número de interacciones. Además, se descartaron los *posts* que tuvieran tan solo una línea de texto, con el fin de tener ejemplos con contenido suficiente y significativo. De cada uno de los países estudiados se seleccionaron dos personalidades, un *influencer* de una temática concreta que permitiera destacar rasgos más coloquiales o vulgares y un político como representante de mensajes más administrativos y formales. Se ha procurado también buscar diversidad de temáticas dentro de los personajes elegidos: deportes, política, periodismo, literatura, etc. Este pequeño corpus *ad hoc* sirve a la vez como herramienta de investigación y como propuesta didáctica, ya que los propios docentes pueden hacer fácilmente extracciones de mensajes para ofrecer muestras reales de habla para su uso en el aula.

En segundo lugar, se ha hecho el análisis lingüístico centrándose en los recursos léxicos y fraseológicos empleados, así como en las variaciones ortotipográficas propias de la red social. Este estudio puede servir de base para plantear actividades de comentario de texto guiado en el aula por parte del docente. Esta estrategia fomenta en el aprendiente la construcción de hipótesis críticas personales (Mateo Girona & Caro Valverde, 2021: 62) sobre los usos lingüísticos informales y despierta el interés por polémicas y asuntos actuales.

Para extraer de los perfiles seleccionados solo tweets que cumplieran los requisitos establecidos, se recurrió a los códigos de búsqueda de la propia plataforma X. Concretamente, se usaron los comandos "from:", "since:", "until:" y "min_replies:". Con el primero se especifica el perfil del que se quieren extraer los tuits, con los comandos "since:" y "until:" se establece la horquilla temporal de aparición de las publicaciones, introduciendo la fecha de aparición más temprana (con el comando "since:" y la fecha concreta en formato año-mes-día) y más tardía (con el comando "until" y la fecha en el mismo formato de año-mes-día). Finalmente, con "min_replies:" se fijó el límite de respuestas que debía poseer un tuit para ser considerado para nuestra investigación. El código de búsqueda completo fue: «**from:***nombre* **since:**AAAA-MM-DD **until:**AAAA-MM-DD **min_replies:***número*». No obstante, algunos de los textos extraídos con estos comandos fueron descartados en el apartado de análisis y, por ende, no se incluyen en la Tabla 1. La razón es que estos mensajes no presentaban aspectos destacables del español en internet en comparación con los tuits escogidos y, además, su extensión en caracteres y dependencia con respecto a imágenes adjuntas eran mayores (sobre todo en el caso de la cuenta oficial del presidente del Gobierno español, Pedro Sánchez Pérez-Castejón, @sanchezcastejon).

3. Comentario de texto en el aula

En este apartado se recogen tuits publicados por cuatro cuentas a lo largo del mes de abril de 2024. Los perfiles escogidos proceden a partes iguales de personalidades de España y México. Dos de ellos son cuentas oficiales de representantes políticos: Pedro Sánchez, presidente del Gobierno de España en el periodo analizado; y Claudia Sheinbaum, figura destacada de la política mexicana en ese momento y que posteriormente se convertiría en presidenta de los Estados Unidos Mexicanos. Mientras que los otros dos perfiles pertenecen a creadores de contenido en redes sociales o *influencers*; Ibai Llanos, *streamer* y comunicador español; y Pepe Migala, divulgador y creador digital mexicano. Con esta disposición se buscó obtener y analizar textos con diversidad de registros y que compartieran características fraseológicas, léxicas y ortográficas del español en redes sociales. En este apartado se procura resaltar aquellos aspectos que el estudiante debería ser capaz de identificar al conocer el funcionamiento y particularidades del español en internet y en redes sociales.

3.1 Recursos ortotipográficos

En X, como en múltiples redes sociales, es frecuente que ciertos usuarios se aparten de algunas convenciones gramaticales y ortográficas de la lengua española sin que esto sea un óbice para la correcta recepción del mensaje. En nuestro corpus, recogido en la Tabla 1, se pueden encontrar múltiples ejemplos de este fenómeno, desde omisiones constantes de la coma que separa proposiciones adversativas (ver ejemplos 1A y 1J en la Tabla 1), el vocativo (1F, 1J) el consecuente o apódosis ("que nos salude") de su proposición hipotética inicial o prótasis (1C). Incluso existen mensajes en los que las comas y puntos se hallan totalmente ausentes (1D). De igual manera, a la omisión constante de signos de puntuación se unen otros dos procesos ortográficos constantes en el lenguaje de internet: la aplicación estilística de mayúsculas a los mensajes y la proliferación de siglas y anglicismos.

También es común en el ciberespañol el querer transigir las normas ortográficas para lograr fines expresivos. Este es el caso de las mayúsculas, cuyo uso se extiende con el objetivo de dar a los mensajes ciertas connotaciones nuevas. Por ejemplo, para emular el grito o la voz alta del lenguaje oral (1I, 2C) o para resaltar la importancia de un mensaje al estilo publicitario (1D, 1E).

Dada la predominancia del inglés en internet, muchos términos han acabado incorporados al uso habitual del ciberespañol, ya sea para designar nuevas o antiguas realidades. Esto se puede observar en formas como "RT", abreviatura de retweet, o "MVP", que significa "most valuable player" (1D, 1K), así como en el uso constante de siglas, exportadas o no del inglés, como las derivadas del lenguaje político mexicano (INE y PRIAN en el ejemplo 3A de la Tabla 1). En el caso de Ibai, su recurso a los anglicismos viene determinado por el cariz cercano a la publicidad de sus mensajes y por su relación con torneos internacionales de *ESport*. De ahí la aparición de términos como "top" y "playoffs" (1E, 1L).

ID	TRANSCRIPCIÓN	CUENTA	FECHA
1.A	Estos hijos de puta son unos hijos de puta pero son nuestros hijos de puta	@IbaiLlanos	02/04/2024
1.B	Mañana estaré narrando con el sabio @mfreak00 el partido T1 vs HLE de la LCK. / Don Faker Parera empieza su recta final para ganar el título en Corea y llegar al MSI. / Os esperamos a las 10:00! ❤️	@IbaiLlanos	03/04/2024
1.C	El lunes día 15 a las 20:00 vendrá a mi casa a charlar un rato en mi canal de Twitch @ PaulSThin así que si alguien nos quiere saludar que nos salude.	@IbaiLlanos	05/04/2024
1.D	MAD KOI vs VITALITY / POR EL TOP 4 DE EUROPA / RT Y ENTRA / Twitch.tv/ibai	@IbaiLlanos	06/04/2024
1.E	Top 2 en invierno y top 5/6 en primavera. / No hemos cumplido con nuestras expectativas. Debemos seguir mejorando y no me cabe duda de que lo vamos a hacer. / Gracias a todos por seguirnos durante estos meses tan mágicos. Nos vemos en verano. / ADICTOS AL MDK. SEGUIMOS.	@IbaiLlanos	06/04/2024
1.F	Mañana a las 21:30 salen las entradas de la Velada del Año IV. / Estaremos en directo para comprobar que todo funciona bien y resolver las dudas que tengáis! Ayer me confirmó un artista que me hace mucha ilusión que venga al Bernabéu. Y no es Bad Bunny cabrones.	@IbaiLlanos	10/04/2024

ID	TRANSCRIPCIÓN	CUENTA	FECHA
1.I	AUNQUE MAÑANA ME LEVANTE Y DIGA / DIABLO / QUE HICE	@IbaiLlanos	16/04/2024
1.J	Oye que estos dos tíos han celebrado un gol del City como locos cuando el balón ha tocado la red pero por fuera jasjsjshshs	@IbaiLlanos	17/04/2024
1.K	Lucas Vázquez puede estar dos meses sin jugar que sin nadie saber por qué aparece en Champions, hace un partidazo, mete un penalti, llega el clásico, mete gol, saca un penalti, da una asistencia y es el MVP. Este tío es dios.	@IbaiLlanos	21/04/2024
1.L	La Velada IV coincide con los playoffs de la LEC en verano. Estoy totalmente jodido. Si MDK está peleando en los playoffs y nos jugamos la vida, a alguien le jodería si paramos el evento para narrar las partidas en el Bernabéu? responded.	@IbaiLlanos	23/04/2024
2.A	Les digo que la oposición va a perder porque no le interesa convencer a la gente ni mejorar su calidad de vida, sino reafirmar su superioridad y validar sus propios egos. Qué bueno.	@Revista-Migala	11/04/2024
2.B	No mames, Ecuador, ¿Cómo te vas a dejar gobernar por un wey nacido en Miami? ¿Eres Perú inexplicablemente sometido a la dictadura de los Fujimori o qué?	@Revista-Migala	06/04/2024
2.C	Xd estuvieron a punto de remitirme en carretera porque me preguntaron a qué me dedico y NO LES SUPE EXPLICAR xd	@Revista-Migala	10/04/2024
2.D	Si ignoras todo el contenido de un mensaje sólo porque dice “todes”, la neta mereces quedarte ignorante.	@Revista-Migala	13/04/2024
2.E	Raza, queremos conseguir una casa para proyectar grandote el debate y empedar y quizá grabar poscast en vivo. ¿Jalarían a un plan así?	@Revista-Migala	23/04/2024
2.F	Hombres: / ¿Qué les impide vestirse así?	@Revista-Migala	25/04/2024

(*continuado*)

ID	TRANSCRIPCIÓN	CUENTA	FECHA
3.A	¡Es un honor estar con Obrador! ¿La candidata del PRIAN podré decir lo mismo de Foz o Calderón? / #DebateINE	@Claudiashein	08/04/2024
3.B	Sigo comentando la Encuesta Nacional de Calidad e Impacto Gubernamental (ENCIG), realizada por el @INF:INFORMA. Miren la satisfacción de los derechohabientes del IMSS y el ISSSTE en 2015 y en 2023. ¡La Cuarta Transformación trabaja con honestidad y da resultados!	@Claudiashein	08/04/2024
4.A	He decidido seguir, con más fuerza si cabe, al frente de la Presidencia del Gobierno de España. / Asumo mi compromiso de trabajar sin descanso, con firmeza y serenidad, por la regeneración de nuestra democracia y por el avance en derechos y libertades. / Esta decisión no supone un punto y seguido. Es un punto y aparte. Os lo garantizo.	@sanchezcastejon	29/04/2024

Tabla 1: Selección del corpus de *tweets* utilizados en el análisis

3.2 Recursos léxicos diatópicos

En el ciberespañol de X (antes Twitter) la mezcla de registros y procedencias entre los usuarios propicia una proliferación de marcas diatópicas en el discurso tanto formal como coloquial. Un ejemplo de esto son los textos redactados por Ibai Llanos y Pedro Sánchez Pérez-Castejón (1B, 1F, 4A), en los cuales se conjugan verbos en la segunda persona del plural o se utiliza el pronombre personal "os", aspectos propios del español de la península.

De igual modo, en los tuits escritos por Claudia Sheinbaum y Migala, ambos procedentes de México, se puede observar una tendencia al empleo de "usted" como fórmula de tratamiento en contraposición al "tú" y "vosotros", incluso cuando el mensaje se redacta en un contexto más cercano o informal (2A, 2E, 2F, 3B). No obstante, este aspecto no es absoluto, pues también se puede encontrar el uso de "tú" en mensajes escritos por un interlocutor mexicano (2D).

De igual modo, ciertas palabras constituyen en sí mismas marcas diatópicas muy identificables. Tales se pueden encontrar en el ejemplo 2F, en el que la cuenta de Migala incluye formas como:

- El sustantivo "raza", que en partes de Centroamérica y México adquiere el significado de "familia, amigos o allegados" dentro del lenguaje coloquial (Asociación de Academias de Lengua Española, s.f). Aquí tiene un valor vocativo y se dirige a los lectores de la cuenta
- El verbo "jalar" en este contexto adquiere el significado de "atraer hacia sí *algo* o a *alguien*" o "llevar a *alguien* hacia un lugar
- La conjugación del verbo "jalar" destaca en su contraste con los mensajes de Ibai, pues está en tercera persona donde Ibai u otro influencer español habría usado la segunda persona para marcar cercanía
- El verbo "empedar" es una forma coloquial propia de México que significa "emborracharse" (Asociación de Academias de Lengua Española, s.f)

En el caso de Claudia Sheinbaum se puede encontrar también una palabra destacable, "derechohabiente" (3B), más propia del lenguaje jurídico y que tiene un carácter diatópico y diastrático, ya que se utiliza sobre todo en la prensa mexicana para tratar temas de sanidad, política y economía. Concretamente, en las estadísticas del CORPES XXI, esta palabra comienza a aparecer con mayor frecuencia a partir de 2016, con un pico de uso en 2017 que se extiende hasta 2020. Al tratarse de una palabra con contenido jurídico y cuya aparición tiene lugar en contextos y temas formales (noticias de interés público) podemos inferir que su uso es propio de registros más técnicos de la lengua.

3.3 Recursos fraseológicos

En las redes sociales las frases hechas tienden a ser reproducidas y modificadas con intenciones humorísticas (Ovejas Martín, 2022: 154). En el corpus de este trabajo, algunos de los ejemplos de frases encontrados presentan una modificación creativa. Uno de estos casos se encuentra en el ejemplo 4A, toda vez que la cuenta de Pedro Sánchez usa la expresión "punto y aparte", ya consagrada, y una variante, "punto y seguido", para cerrar su mensaje de manera estilística. Asimismo, en el ejemplo 1B de la cuenta de Ibai, el texto modifica el pseudónimo de Faker, un jugador surcoreano del torneo y cuyo nombre real es Lee Sang-Hyeok,

y le añade el apellido "Parera", asimilándolo de este modo al segundo apellido del tenista Rafael Nadal. Al ser este último el deportista español por antonomasia, en este mensaje Ibai está equiparando al jugador con Nadal para engrandecerlo de manera hiperbólica, lo cual es aún más evidente al añadir el honorífico "Don" al inicio de su nombre.

En otros ejemplos podemos encontrar frases de carácter diatópico, como es el caso de Migala ("no mames" en 2B), y una unidad fraseológica reproducida sin modificación, aunque con la omisión de la "s" en el segundo "hijos" que exige la construcción original (1A). Al mismo tiempo, en las cuentas de Migala y de Ibai se pueden identificar unidades fraseológicas de nuevo cuño. Por ejemplo, en el caso del *youtuber* mexicano la fórmula "Hombres: ¿qué les impide vestir así?" no es original, sino extraída de una tendencia muy extendida por internet cuyo objetivo es el humor y que consiste en mostrar una indumentaria poco usual en la actualidad e interpelar al público masculino de manera irónica. En el ejemplo de Migala (2G) el remate de la unidad fraseológica reside en la imagen: un joven vestido con ropas que llevan mensajes a favor del gobierno de López Obrador y de la causa Palestina.

4. Propuesta didáctica

En definitiva, lo que se pretende con este análisis es ejercitar al estudiante de ELE en el ecosistema virtual del ciberespañol realmente existente. A partir del análisis de textos auténticos del español en internet, se proporciona un corpus y una serie de orientaciones que pueden servir como base para diseñar tareas enfocadas a un nivel C1 según los estándares del MCER y PCIC. En dichas orientaciones se hace énfasis en que el alumno distinga las particularidades ortotipográficas, fraseológicas y diatópicas propias del español en entornos digitales para que devenga en lector y usuario solvente en este contexto comunicativo.

De cara a la preparación de actividades que permitan incluir el microblogueo en las redes sociales en el aula, deben tenerse en consideración los siguientes elementos, que se han ido presentando a lo largo del trabajo (Mateo Girona & Caro Valverde, 2021: 56).

1. El docente debe procurar que la muestra de lengua sea lo más real y actual posible, para lo cual puede recurrir a los filtros de búsqueda presentes en Twitter/X para extraer y filtrar los textos relevantes. Pueden tomarse los men-

sajes de ciertas personalidades públicas de temáticas concretas, de manera que si se desea tratar el deporte pueden tomarse los mensajes de analistas deportivos y de *influencers* de varios países hispanohablantes. La elección según temática irá en función del perfil y los intereses del alumnado ELE.

2. Para empezar, las actividades de presentación y reflexión pueden consistir en la lectura conjunta de los mensajes, el comentario grupal del tema de actualidad y en la reflexión en torno a los elementos lingüísticos desconocidos. El docente puede conducir este acercamiento directamente en la propia red social o mediante imágenes o vídeos descargados o impresos.
3. A continuación, en la fase de práctica controlada, se puede dar a los estudiantes una pequeña selección de textos nuevos en los que aparezcan algunos de los elementos trabajados y, eventualmente, alguno nuevo, para que sean los propios alumnos de manera autónoma los que identifiquen los rasgos del ciberlenguaje y sugieran la posible intención expresiva que hay detrás de ellos.
4. Finalmente, se propondrá un ejercicio de creación libre en el que el estudiante que ha asimilado la idiosincrasia del español en internet ponga en práctica dicho conocimiento para producir textos homologables al español de un nativo en internet. En el contexto del microblogueo, se establecerá una actividad en la que los estudiantes deberán escribir textos según los parámetros de Twitter/X con algunos elementos fraseológicos, diatópicos u ortotipográficos correctamente dispuestos de manera similar a los analizados en la etapa anterior.

Dado que las redes sociales representan una dimensión especialmente privada de nuestra vida, hacerse con gran precaución y teniendo en cuenta los posibles inconvenientes expuestos en el marco teórico.

5. Conclusiones

El análisis del corpus extraído de Twitter/X permite ver que las redes sociales son una gran fuente de muestras reales de texto que pueden ser llevadas al aula después de un correspondiente filtro por parte del docente. Además, este tipo de textos cortos aportan contenidos novedosos y actuales que pueden servir para despertar la motivación de los estudiantes, generar debates sociales y lingüísticos en torno a los mensajes y proponer actividades para practicar la comprensión y expresión escrita.

A partir del corpus y de las orientaciones propuestas, se busca que el estudiante se sumerja controladamente en el contexto del español de Twitter/X hasta llegar a familiarizarse con los rasgos que lo apartan del español normativo o formal hasta el punto de ser capaces de identificar y redactar textos asimilables a los de un usuario nativo en estos contextos.

Bibliografía

Asociación de Academias de la Lengua Española (s.f.). *Diccionario de americanismos*, 1.ª ed., [en línea]. Recuperado el 10 de noviembre de 2024. https://www.asale.org/damer/.

Bustamante Castro, M. E., & Guanilo Castillo, G. F. (2020). ¿Cómo hablan las k-popers de Perú? *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, *68*, 223-238. DOI: 10.46744/bapl.202002.009.

Cassany, D. (2019). Expresión escrita. En J. Muñoz Basols, E. Gironzetti, & M. Lacorte, *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, 168-182, Routledge Reino Unido. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=724945.

Consejo de Europa (Ed.). (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (Instituto Cervantes, Trad.). Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf.

De Smet, E., & Enghels, R. (2020). Los datos en Twitter como fuente del discurso oral coloquial: Estudio de caso del marcador discursivo «en plan». *ORALIA*, *23*(2), 199-218. DOI: 10.25115/oralia.v23i2.6379.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

Instituto Cervantes. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm.

López-Iglesias, M., Tapia-Frade, A., & Ruiz-Velasco, C.-M. (2023). Patologías y dependencias que provocan las Redes Sociales en los jóvenes nativos digitales. *Revista de Comunicación y Salud*, *13*, 1-21. DOI: 10.35669/rcys.2023.13.e301.

Lozano-Blasco, R., Mira-Aladrén, M., & Gil-Lamata, M. (2023). Redes sociales y su influencia en los jóvenes y niños: Análisis en Intagram, Twitter y YouTube. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *74*, 125-137. DOI: 10.3916/C74-2023-10.

Mateo Girona, M. T., & Caro Valverde. (2021). La Didáctica de la argumentación informal: Del comentario de textos al miniensayo. *Lenguaje y Textos*, *53*, 55-66. DOI: 10.4995/lyt.2021.15536.

Montes-Alcalá, C. (2016). iSwitch: Spanish-English Mixing in Computer-Mediated Communication. *Journal of Language Contact*, *9*, 23-48. DOI: 10.1163/19552629-00901002.

Morán López, P. M. (2016). *E-learning 2.0 en el aula de ELE. Optimización metodológica de entornos telemáticos cooperativos y móviles como recurso didáctico* [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. https://hdl.handle.net/10651/39081.

Muntaha, M., Chen, J., & Dobinson, T. (2023). Exploring Students' Experiences of Using Multimodal CMC Tasks for English Communication. *Educational Technology & Society*, *26*(3), 69-83. https://www.jstor.org/stable/10.2307/48734322.

Nowakowska-Gluszak, A. (2020). Ciberespañol: ¿Un nuevo reto en la enseñanza de ELE? En P. Taboada-de-Zúñiga Romero & R. Barros Lorenzo (Eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2,* 801-810. Universidade de Santiago de Compostela. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/vol_02.htm.

Ovejas Martín, V. (2022). Aproximación a la desautomatización de los pragmatemas en Twitter. *FRASEOLEX. Revista Internacional de Fraseología y Lexicología*, *1*, 139-157. DOI: 10.5565/rev/fraseolex.35.

Pereira Barreto, R. (2023). Memes, multimodalidad y enseñanza de idiomas: Provocaciones teórico-metodológicas para la clase de lenguas. *LínguaTec*, *8*(3), 15-29. DOI: 10.35819/linguatec.v8.n3.6890.

Petroysan, A. (19 de febrero de 2024). Most used languages online by share of websites 2024. *Statista*. https://www.statista.com/statistics/262946/most-common-languages-on-the-internet/.

Real Academia Española (s.f.). Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES). Recuperado el 30 de abril de 2024. https://www.rae.es/.

Rodríguez Arrizabalaga, B. (2021). Social Networks: A Source of Lexical Innovation and Creativity in Contemporary Peninsular Spanish. *Languages*, *6*(3), Article 3. DOI: 10.3390/languages6030138.

Rovira-Collado, J., Miras, S., Ruiz-Bañuls, M., & Martínez-Carratalá, F. A. (2023). Análisis multimodal de perfiles e hilos educativos de Twitter desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *RED. Revista de Educación a Distancia*, *23*(75), 1-42. DOI: 10.6018/red.545101.

Rubio, L., & Álvarez, A. B. (2021). Estudiantes digitales: La inclusión de Twitter en la clase de ELE. *RASAL Lingüística*, *1*, 7-27. https://rasal.sael.org.ar/index.php/inicio/article/view/101.

Sanou, R. M. (2018). Anglicismos y redes sociales. *Cuadernos de la ALFAL*, *10*(1), 176-191. https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/10_cuaderno_012.pdf.

Santoveña-Casal, S., & Bernal-Bravo, C. (2019). Explorando la influencia del docente: Participación social en Twitter y percepción académica. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *27*(58), 75-84. DOI: 10.3916/C58-2019-07.

Slunka Urzúa, J. D., & De Luxán Hernández, L. (2022). Las redes sociales y el ciberlenguaje la comunicación a través de instagram: Un estudio centrado en más de cien sujetos. *Revista Inclusiones*, *9*(2), 167-185. https://revistainclusiones.com/carga/wp-content/uploads/2022/03/10-Lia-et-at-VOL-9-NUM-2-ABRILJUNIO2022INCL.pdf.

Soliman, M. (2022). *La multimodalidad en el material didáctico de ELE: una perspectiva práctica*. *21*(46), 190-207. DOI: 10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.010.

X Help Center. (11 de julio de 2024). Cómo twittear: Qué es un post, atajos de Teclado y fuentes. *Centro de ayuda*. https://help.x.com/es/using-x/how-to-post.

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN EDUCACIÓN MEDIA: EL CASO DE URUGUAY

Virginia Gründler
Doctoranda en Antropología. Instituto de Ciencias Antropológicas.
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires
vir.grundler@gmail.com

Resumen
Este trabajo aborda la diversidad lingüística y los procesos de inclusión en el contexto de la educación formal en Uruguay, centrándose en estudiantes migrantes alóglotas que cursan educación media sin un dominio suficiente del español, lengua de escolarización. La relevancia del estudio se vincula con el incremento de esta población en el sistema educativo uruguayo y los desafíos que ello plantea en términos de inclusión lingüística. El trabajo tiene como objetivos describir y analizar prácticas educativas inclusivas que se puedan adaptar a otros escenarios, las cuales fueron desarrolladas a partir de talleres dirigidos al profesorado de distintas áreas. Estas prácticas se organizan en dos ámbitos: por un lado, las consignas de las actividades y, por otro, estrategias de carácter más general orientadas a facilitar la enseñanza en contextos de diversidad lingüística. Si bien existen estudios similares en contextos regionales de inmersión, no se han identificado trabajos que aborden de manera conjunta el análisis de consignas y otras dimensiones pedagógicas en el marco del programa Español L2 y que estén dirigidos a esta población específica. En este sentido, la presente contribución busca no solo describir dichas prácticas, sino también reflexionar sobre su implementación y aportar elementos para el diseño de políticas educativas que favorezcan la inclusión lingüística.

Introducción

La inclusión lingüística de estudiantes adolescentes migrantes alóglotas, es decir, no hispanohablantes, en Uruguay es una temática compleja de abordar, tanto para la

comunidad educativa, como para la propia población estudiantil y sus familias. En los últimos años, diversos informes internos no publicados de las diferentes Direcciones que integran la Administración Nacional de Educación Pública de ese país han señalado un incremento sostenido de la población estudiantil de origen migrante en educación media. Por consiguiente, se estima que un gran porcentaje de estos estudiantes presenta dificultades vinculadas al dominio del español como lengua de escolarización. Si bien el derecho a la educación no se plantea como un problema en sí mismo, se entiende que, en términos de continuidad educativa, podría llegar a serlo si no se contemplan las condiciones lingüísticas necesarias para el aprendizaje.

Cabe indicar que la educación en Uruguay es laica, gratuita y obligatoria, y esto rige para todas las personas que residen allí, independientemente de si nacieron en ese país o no (Ley 15739 de 1985). Si bien, Uruguay no tiene lengua oficial, el español funciona como lengua de facto (Fustes, 2007). Esto implica que, a excepción de los cursos de lenguas extranjeras, todas las asignaturas que componen el sistema de educación pública se imparten en español. En algunos casos específicos, la enseñanza puede complementarse con lengua de señas del Uruguay. Esta realidad presupone que el estudiantado de educación media tiene un nivel suficiente de competencias en español para acceder a los contenidos curriculares. Sin embargo, esta presunción no siempre se cumple en el caso de estudiantes migrantes alóglotas. En consecuencia, sin apoyos específicos, los procesos de inclusión lingüística de esta población estudiantil podrían verse enlentecidos o incluso interrumpidos, debido a la escasez de estrategias institucionales orientadas a atender esta diversidad (García et al., 2024). Por tanto, la pertinencia y relevancia de esta comunicación radica en la necesidad de visibilizar esta realidad.

Este trabajo tiene como objetivo describir y analizar prácticas educativas inclusivas en contextos de diversidad lingüística y cultural en el sistema de educación formal en Uruguay. Aunque existen estudios en países de habla hispana cercanos a Uruguay, (Bahamondes et al., 2021; Ministerio de Educación CABA, 2017), no se evidencian estudios centrados específicamente en población estudiantil migrante alóglota que aborden la temática desde un análisis de las consignas de aprendizaje conjuntamente con otros aspectos pedagógicos más generales. En particular, en el marco del programa Español L2 (Gründler, 2020), no se registran investigaciones previas que aborden estas dimensiones en enseñanza secundaria pública de Uruguay.

Cabe señalar que, en el marco del mencionado programa, se elaboró un protocolo inicial que, aunque fue presentado, permaneció en formato papel sin poder materializarse. Sin embargo, a partir de las incesantes consultas y demandas docentes, partiendo de esa breve propuesta inicial, se dio continuidad a esta línea

de trabajo a través de la organización de talleres dirigidos a educadoras y educadores. En estos espacios se compartieron estrategias didácticas orientadas a su adaptación e implementación en el aula, con el fin de dar respuesta a las necesidades emergentes en contextos de diversidad lingüística en los liceos.

1. Contexto socioeducativo

La población de Uruguay está compuesta por un gran número de personas migrantes de diversas regiones o países de origen. Esto significa que desde hace algunos años su saldo migratorio viene siendo positivo (MIDES, 2012, 2017). Por su parte, los dos últimos censos de población indican que la migración de países limítrofes, esto es, hispanohablante (22%) y alóglota (6%), es significativa (INE 2011, 2023), lo cual obedece a diferentes razones. Asimismo, y como se observa en la Figura 1, en el último censo también se identifica una característica adicional de los flujos migratorios actuales que es la migración intrarregional e hispanohablante (INE 2023). Conjuntamente, se advierte que hay otro grupo significativo de personas que también pertenecen a la categoría de migrante internacional (12%) y que provienen de numerosos lugares. Es a este último grupo de personas de múltiples orígenes y con variados repertorios lingüísticos al que se hace referencia con más detalle en este trabajo.

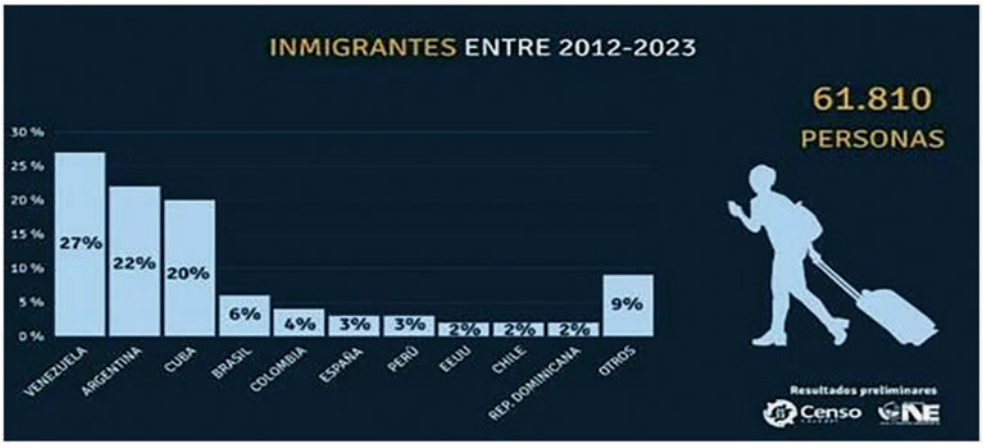


Figura 1: El gráfico muestra el peso relativo de cada país de origen en el total de personas migrantes llegadas a Uruguay en 2012-2023

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) se creó en Uruguay en el año 1985, según lo establecido en el artículo 5 de la Ley de Emergencia para la Enseñanza en General (Ley 15739). Es un ente autónomo que tiene como cometidos extender la educación a todos los habitantes del país y afirmar los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, entre otros. Esto es, a dicho ente le corresponde planificar, gestionar y administrar el sistema de educación pública de Uruguay a nivel de educación primaria, media y terciaria.

La población estudiantil migrante inscrita en enseñanza media en la ANEP también ha acompañado el crecimiento antes aludido. Concretamente desde el año 2019 en la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP se viene implementando el Programa Español L2 que es optativo y está dirigido a estudiantes migrantes alóglotas que residen en Uruguay y estudian en centros educativos públicos. Este programa tiene como objetivo favorecer los procesos de inclusión lingüística de la población estudiantil participante a la sociedad receptora. En este contexto se realizan diversas actividades que involucran tanto a los/as estudiantes, como a sus familias y a la comunidad educativa en general. Por tanto, se ofrecen clases de español como lengua segunda (en adelante, EL2) de distintos niveles y en diferentes horarios para que las mismas no interfieran con los horarios de clase en el liceo. Además, las clases se han dictado de forma presencial o a distancia, para así poder trabajar con la totalidad de estudiantes sin importar su lugar de residencia en el país. Asimismo, se realiza un acompañamiento de las trayectorias socioeducativas de los/as estudiantes entre lo cual se destaca el hecho de que en diversas oportunidades se media entre sus familias y los centros educativos.

En relación con la población estudiantil es posible afirmar que, si bien es una población diversa, tiene características específicas. Concretamente, en la actualidad a partir de informes internos de diferentes Direcciones de la ANEP, se observa que en educación media hay un creciente número de estudiantes cuyas primeras lenguas o lenguas maternas son el alemán y el inglés. No obstante, los repertorios lingüísticos de la población estudiantil en su conjunto son variados. Esto significa que, como se observa en la Figura 2, desde que este programa comenzó a implementarse a la fecha, se ha constatado que los/as estudiantes se comunican en diecinueve lenguas distintas.

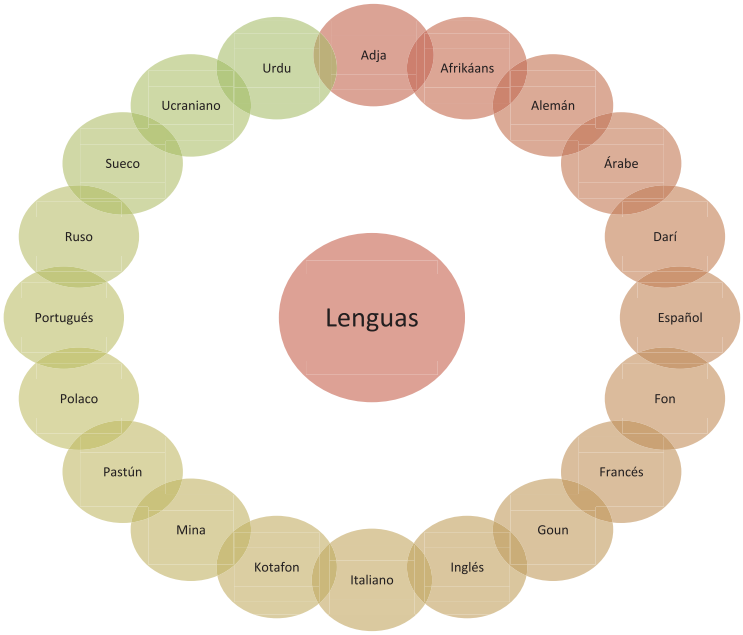


Figura 2: Diversidad lingüística de la población estudiantil migrante 2019 – 2024.

2. Marco teórico

La diversidad lingüística y cultural, que caracteriza el contexto educativo uruguayo actual, puede ser abordada a partir de varios elementos que están presentes en las prácticas educativas inclusivas. Estas prácticas comprenden un conjunto de múltiples acciones con diversos objetivos que son llevadas a cabo en situaciones de enseñanza y aprendizaje favoreciendo la implicancia de todos/as los/as estudiantes en ellas. De este modo, se entiende que el trabajo en clase basado en los intereses de los/as estudiantes, es decir que los/as motive, promueva el diálogo intercultural y el respeto por la diversidad, no solo fomenta la continuidad educativa de esta población estudiantil, sino que también favorece su inclusión lingüística. En otras palabras, a través de la implementación de lo anteriormente expuesto, que es realizado desde un enfoque de derechos (Rivero y Ríos, 2019; Uriarte, 2020), se logran procesos de inclusión educativa, los cuales resultan en el ejercicio del derecho a la educación en términos de continuidad y no solo de acceso.

En concordancia, es imprescindible abordar las mencionadas prácticas educativas en tanto prácticas reflexivas, lo cual posibilita reflexionar sobre la propia práctica docente (Schön, 1983), donde las propuestas mediadoras a nivel lingüístico, así como social o cognitivo (Consejo de Europa 2001, 2020; Sánchez Cuadrado, 2022) adquieren especial relevancia.

La motivación es uno de los factores más estudiados por ser uno de los más influyentes en el contexto educativo (Al-Hoorie y MacIntyre, 2019; Gardner, 1985, 2010) y esto ocurre tanto para el aprendizaje de lenguas como para el aprendizaje en general. Por tanto, lograr propuestas de aula motivadoras es un desafío constante que se logra a través del diálogo con los/as estudiantes, esto es, al consultarles por las cosas que les interesan. Sin embargo, como afirma Gardner (1985), uno de los autores pioneros en la temática, la motivación no es un concepto fácil de definir. En este sentido, los educadores podemos constatar que hemos planteado propuestas motivadoras cuando vemos que un/a estudiante "orienta sus acciones hacia ciertas metas, se esfuerza, es persistente, es atento, tiene aspiraciones, está dispuesto, tiene expectativas, muestra confianza en sí mismo y tiene motivos" (Gardner, 2006, p. 2). Por su parte, en el contexto de este trabajo, el concepto de motivación adquiere otra trascendencia, ya que aprender una lengua implica adquirir elementos característicos de otra comunidad etnolingüística (Gardner, 1985, 2010).

En línea con lo anterior, y con el fin de favorecer la inclusión educativa, es de vital importancia plantear un trabajo de clase basado en el respeto donde se promueva el diálogo intercultural (Acuña, 2001; Dietz, 2017). Por tanto, es en función del establecimiento del diálogo, en clave de interculturalidad propositiva, que se construyen relaciones simétricas (Hecht et al., 2015; Novaro, 2011). Y, si bien, el planteo establecido aquí se realiza desde la interculturalidad, es específicamente a partir de su nivel propositivo, puesto que favorece un encuentro igualitario entre grupos diversos basado en el diálogo (Novaro, 2011). Sumado a esto, y a partir de los aportes de Byram (1997), se entiende que es importante fomentar la conciencia cultural crítica en los/as estudiantes para que puedan participar de manera significativa e ir más allá de las divisiones culturales.

En función de la diversidad señalada, es esencial que podamos reflexionar para comprender y adaptarnos con el fin de mejorar (Schön, 1983). Es decir, reflexionar sobre nuestras prácticas educativas para una mayor comprensión de lo que ocurre en clase, poder adaptarnos a lo nuevo y así mejorar. Dicha reflexión es crucial y favorece tanto la toma de decisiones, como la autonomía o el

pensamiento crítico. En este marco, la reflexión se lleva a cabo en la acción, a la vez que reflexionamos sobre dicha reflexión en la acción, en palabras de Schön *reflection in action, reflection on action* (Schön, 1983). Es así que este proceso de permanente reflexión da lugar a una educación en constante cambio, centrada en el/la estudiante, lo cual posibilita una continua autoevaluación y replanificación, priorizando sus intereses. Esto es, al reflexionar y reformular lo planificado estamos propiciando el uso de diversas estrategias de trabajo que nos permiten alcanzar los objetivos propuestos en la clase, que, entre otros, es la reflexión en sí misma. Esto posibilita ir más allá de la precisión lingüística o disciplinar para poder reflexionar sobre la diversidad, colaborando así con los procesos de inclusión educativa.

Por su parte, un escenario posible para implementar lo mencionado anteriormente es a través de su incorporación en las consignas de actividades, que son las instrucciones que guían las tareas de aprendizaje. A su vez, cabe agregar que las consignas son consideradas como herramientas mediadoras e inherentes al trabajo docente (Anijovich, 2014), donde se plantean como un diálogo entre educadores/as y estudiantes (Riestra y Crivelli, 2005), ya que, además, operacionalizan los objetivos curriculares y estructuran la experiencia de aprendizaje.

En este marco, las instrucciones que favorecen el aprendizaje de estudiantes migrantes alóglotas en contexto de inmersión son aquellas que los/as motivan promoviendo su reflexión e integrando, a su vez, la mediación lingüística y la interculturalidad. Como se indicó, a partir de los aportes de Michael Byram (1997), además de la actualización del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001) y su Volumen Complementario (MCER, 2020), la enseñanza de las lenguas ha experimentado una transformación importante planteando nuevos desafíos. En términos generales, se evidencian algunas características significativas en las consignas, ya sea a través de objetivos contenidos en las actividades propuestas, componentes interculturales, marcadores léxicos, factores motivacionales, elementos de reflexión, apoyos explícitos o bien, destinatarios reales o simulados. Por lo tanto, en contextos de inmersión, específicamente los programas AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) (Marsh, 2002), demandan objetivos tanto de contenido disciplinar como de transferencia lingüística para la población estudiantil. De este modo, es posible afirmar que en el vínculo entre mediación y AICLE se establece un puente entre saber disciplinar y comunicación intercultural, integrando así contenido y lengua. (Mesas Jiménez, 2024).

En este sentido, si bien se entiende que la secuenciación de tareas, a saber, desde lo receptivo a lo productivo, es crucial, también lo es el tipo de actividades propuestas y los objetivos planteados en ellas (Nadal y Bello, 2024). Es decir, que la integración contenido-lengua formulada como objetivo a través de las instrucciones favorece el aprendizaje de estudiantes migrantes en actividades como proyectos, *role-plays*, debates sobre normas sociales o resolución de incidentes críticos (Aski et al., 2023; Li, 2024; Namit et al., 2025). De igual forma, las consignas que incorporan explícitamente la interculturalidad suelen hacer referencia a la conexión entre experiencias personales y culturales promoviendo perspectivas culturales diversas (Griffith y Lim, 2024), es decir, que van más allá de la precisión lingüística estableciendo un diálogo intercultural que permite reflexionar sobre la diversidad (Alonso, 2004).

3. Descripción de la propuesta

La pregunta que ha guiado este trabajo refiere al quehacer educativo en términos de inclusión. Es decir, que nos preguntamos por aquellas prácticas que realizamos los/las educadores/as en contexto de inmersión para incluir a estudiantes migrantes. En el entendido de que la inclusión educativa conlleva múltiples implicancias, en este trabajo se ha decidido orientar una posible respuesta haciendo referencia a varios elementos agrupados en dos. Esto es, aquí se plantea la inclusión educativa de población estudiantil migrante alóglota en el contexto educativo uruguayo, en el marco del programa Español L2, abordando, por un lado, las consignas de actividades y, por otro, aspectos pedagógicos más generales.

En virtud de los objetivos planteados, se presentan ejemplos de prácticas educativas generales (ver Figura 3) entendidas como habituales y comunes a todas las áreas de estudio. Estos ejemplos apuntan a alcanzar procesos de inclusión lingüística, lo cual implica que el/la estudiante logre una mejor comprensión del trabajo de clase y, por ende, desempeño, así como un mayor entendimiento de lo que se espera de él/ella en una determinada asignatura en el liceo. Por su parte, se considera importante que las dinámicas se prioricen en todos los cursos al trabajar con estudiantes cuyas lenguas maternas o primeras sean variadas y distintas al español para que, además, se familiaricen con las propuestas, las incorporen a sus rutinas académicas y puedan concentrarse en otros aspectos en relación a la lengua. Asimismo, se cree que estas prácticas pueden implementarse con estudiantes cuyos niveles de manejo del español sean variados, a saber, nivel

básico, intermedio o avanzado. Las destrezas implicadas son, a su vez, diversas puesto que a través de la implementación de las propuestas esbozadas se espera que los/as estudiantes puedan trabajar tanto los niveles de comprensión auditiva o lectora, así como interacción escrita y oral en los distintos cursos en los que se planteen. Respecto de los materiales necesarios para su implementación, así como el procedimiento, secuenciación o evaluación, se entiende que son variados y dependen de la población estudiantil que participa de los cursos, del abordaje de las temáticas trabajadas en cada clase o de los/as docentes que las imparten.

Las prácticas educativas inclusivas mencionadas son consideradas como generales puesto que la población estudiantil a la que apuntan es diversa y, además, porque aluden a distintas cuestiones como a la situación actual de diferentes países, al formato de las propuestas, al rol de los pares, y a la variable tiempo, entre otros. Por ejemplo, un aspecto positivo al momento en el que se esté impartiendo un curso, y que puede evitar posibles situaciones incómodas o de estrés a las/os estudiantes, además de malentendidos, es el hecho de que el/la docente esté al tanto de lo que está ocurriendo, a nivel social, político o económico, en los países de origen de las/os estudiantes migrantes. Es decir, si en un curso específico en educación secundaria se está estudiando la implicancia de posibles actores, que participan en la resolución de conflictos sociales, y se toma como ejemplo un conflicto concreto de un determinado país, sería importante que el/la docente que imparte el curso pudiera incorporar en sus clases todas las posturas posibles frente a la resolución de ese conflicto. Esto es, al evitar la priorización de ciertas posiciones sobre otras en relación a temas complejos de impacto internacional se podría impedir que los/as estudiantes migrantes experimentaran situaciones incómodas o de estrés. Por su parte, en términos de los formatos de las actividades propuestas en clase o de las evaluaciones, se cree conveniente la posibilidad de plantear actividades o evaluaciones en grupo o por proyectos donde se propicia el aprendizaje cooperativo, se favorece la participación y se da lugar a la ayuda entre iguales (Orozco y Moriña, 2020). Sumado a esto, se sugiere que las actividades de clase o las evaluaciones propuestas estén impresas, es decir, que no sean copiadas del pizarrón (Sweller et al., 2019). A esto último se incorpora la variable tiempo, y resulta especialmente relevante para los/as estudiantes cuyas primeras lenguas o lenguas maternas no compartan alfabeto con el español, ya que al copiar del pizarrón se puede "perder" tiempo de clase que se entiende se aprovecharía mejor si se dedicase exclusivamente a la realización de la actividad o evaluación propuestas.

Sumado a lo anterior, en relación a la variable tiempo, es fundamental brindar tiempo flexible o ampliado a los/as estudiantes para la realización de las activi-

dades o evaluaciones propuestas en clase. A modo ilustrativo, se presenta a continuación una situación vinculada con la concesión de tiempo adicional a una estudiante alóglota.

Como se mencionó previamente, el programa Español L2 tiene como objetivo no sólo el dictado de clases de español como lengua segunda, sino también actuar como nexo entre los/as estudiantes migrantes, sus familias y los centros educativos a los que asisten. Esto, entre otras cosas, implica la posibilidad de poder intervenir ante determinadas situaciones que ocurren en el liceo las cuales puedan resultar en la interrupción de las trayectorias educativas de los/as estudiantes migrantes. En este contexto, una estudiante planteó que se sentía estresada y no estaba conforme con su desempeño en una evaluación de Filosofía debido a que le faltó tiempo para realizarla. A pesar de haber preparado la prueba y dominar los contenidos, consideraba que el tiempo asignado había limitado su rendimiento. Luego de conversar con la familia de la estudiante, el programa plantea lo ocurrido al liceo y en conjunto se buscan alternativas posibles para resolverlo. Como resultado, se autorizó a la estudiante a disponer de tiempo adicional para finalizar la evaluación en una clase posterior. Una vez corregida, se constató la mejora significativa en su rendimiento, así como una reducción de la ansiedad asociada a la prueba. En línea con otros trabajos (Keyvanfar et al., 2019), este ejemplo evidencia un impacto positivo de la flexibilización del tiempo de evaluación, tanto para el rendimiento académico como para el bienestar emocional de los/as estudiantes.

Por otra parte, también resulta fundamental explicitar los criterios de evaluación y calificación, tanto a nivel general como para cada asignatura. Esto implica especificar posibles diferencias entre lo teórico y lo práctico, así como la existencia de límites en las calificaciones de determinadas actividades o entregas. En el contexto de este programa, se presentó el caso de la madre de otra estudiante, que cursaba su primer año de educación secundaria, quien cuestionaba por qué su hija no obtenía la nota máxima en Matemáticas en la primera entrega del boletín de calificaciones, a pesar de no cometer errores en sus tareas. Ante esta situación, desde el programa Español L2 se procedió de manera similar a la descrita anteriormente, establececiendo comunicación con el liceo y colaborando en la búsqueda de estrategias para atender la situación planteada. Posteriormente el liceo informó que, previa consulta con la profesora, esta explicó que la estudiante no era un caso aislado, sino que otros alumnos con un desempeño igualmente satisfactorio tampoco recibían la calificación máxima en esa instancia. La docente sostuvo que reservar la puntuación máxima

para etapas posteriores le permitía mantener la motivación del alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, uno de los grupos en torno a prácticas educativas inclusivas explicitado en este trabajo, también comprende propiciar el aprendizaje cooperativo favoreciendo la participación y la promoción del trabajo entre pares o mentorado (Orozco y Moriña, 2020), y esto es específicamente apropiado cuando, por ejemplo, existe una lengua vehicular, como puede ser el inglés como *lingua franca* (Yao et al., 2019). En el contexto uruguayo, se han dado situaciones en las que un/a determinado/a estudiante tiene un nivel intermedio o avanzado de inglés y el/la estudiante migrante alóglota también, por tanto, esta sería una situación ideal de diseño explícito de agrupamiento. En este caso, y en línea con otras investigaciones, se evidencia un trabajo entre pares donde se agrupan estudiantes con repertorios lingüísticos que, de cierta forma, pueden entenderse como complementarios para que la mezcla español/inglés L1–L2 sea un recurso y no una fuente de exclusión (Reznicek-Parrado et al., 2018).

Brindar tiempo extra	Trabajo entre pares o mentores/as
Integración de las lenguas	Evaluaciones impresas y no copiadas del pizarrón
Aclaración de conceptos pasar de la lengua escrita a la lengua hablada	
Interiorizarse con la situación actual de los países de origen de los/as estudiantes	
Especificar notas máximas en actividades y boletines de calificaciones	

Figura 3: Prácticas educativas inclusivas generales

El segundo grupo (ver Figura 4) a través del cual se plantea la inclusión educativa de población estudiantil migrante alóglota en el contexto educativo uruguayo refiere a las consignas de actividades. Estas consignas pueden ser entendidas en un sentido amplio, como ocurre en el nivel inicial, o en uno más acotado, asociado a los contenidos disciplinares, lo cual se da en otros niveles de educación (Dambrosio, 2019). De igual manera, es importante señalar la forma en la que las instrucciones se presentan y los recursos utilizados, por ejemplo, la letra mayúscula, minúscula, en negrita, en cursiva, el subrayado, la numeración, las viñetas, los colores, la ejemplificación o la utilización del texto icónico, que pueden facilitar la comprensión y ayudar a resaltar lo principal de cada instrucción.

Sumado a esto, se evidencian otros marcadores léxicos como los verbos, que son utilizados tanto en infinitivo como en imperativo, además del uso de algún elemento clave de la variedad lingüística, que, para el caso de Uruguay, puede ser el uso del voseo (Di Tullio y Malcuori, 2012).

Si bien, es fundamental que las instrucciones sean concisas y claras "su brevedad no implica simpleza" (Moro, 2007, p. 13). En los ejemplos: 'Cambio climático. Desarrollá.' o 'El estado actual del sistema climático de la Tierra. *Desarrolle*'. Los recursos o marcadores léxicos utilizados están claros y las consignas son concisas, pero es posible que la población estudiantil no entienda lo que debe realizar. Esto puede ocurrir por diferentes motivos, es decir, puede que no se comprenda la consigna porque en clases anteriores no se han realizado actividades similares y no está claro el significado de 'desarrolle' en ese contexto o, como se mencionó, por motivos de interferencia lingüística. Esto es, para el caso específico de Uruguay, se ha registrado un creciente número de población estudiantil migrante cuyas lenguas maternas o primeras son el alemán o el inglés. Es decir, que en los ejemplos previos, existe la posibilidad de que los/as estudiantes no entiendan las instrucciones debido a las diferencias de uso de la letra mayúscula en español, alemán o inglés. En este sentido, la variedad y frecuencia en cuanto al uso de las mayúsculas en las tres lenguas, a saber, para nombres propios o sustantivos, también pueden interferir en la comprensión (Barros, 2003; Capón y Gil, 2003). Sumado a ello, si son estudiantes con un manejo básico del español y no conocen la variedad lingüística que se utiliza en el país, el uso del voseo, es decir, del pronombre 'vos' en lugar de 'tú' o 'usted', puede presentarse como otro obstáculo.

Finalmente, en el contexto inclusivo e intercultural en el que se plantea este trabajo con alumnado migrante, es importante proponer prácticas más explicativas, dialógicas y contextualizadas. Es decir, se plantea no solo reconocer las diferencias culturales como oportunidades, sino también explicitar las tareas acompañándolas con aclaraciones y ejemplos conectados con experiencias de la población estudiantil participante, a la vez que incorporar apoyos de comprensión como ser la utilización de sinónimos o antónimos (Arévalo Wierna, 2021; Carmona Sáez et al., 2021). Muchas veces cuando los/as docentes explicamos las consignas a nuestros/as estudiantes, damos información extra que no está contenida en ellas. Esto no significa que realicemos las actividades en lugar de la población estudiantil, sino que se da lugar al diálogo, a la negociación e interpretación de significados, a la aclaración de conceptos o a la especificación de lo que se espera con la realización de las actividades propuestas. Es decir que pasamos

del nivel de la lengua escrita al nivel de la lengua hablada, de la lectura a la interacción oral, donde se ponen en juego otros recursos del lenguaje y participan otras funciones cognitivas (Deambrosio, 2019).

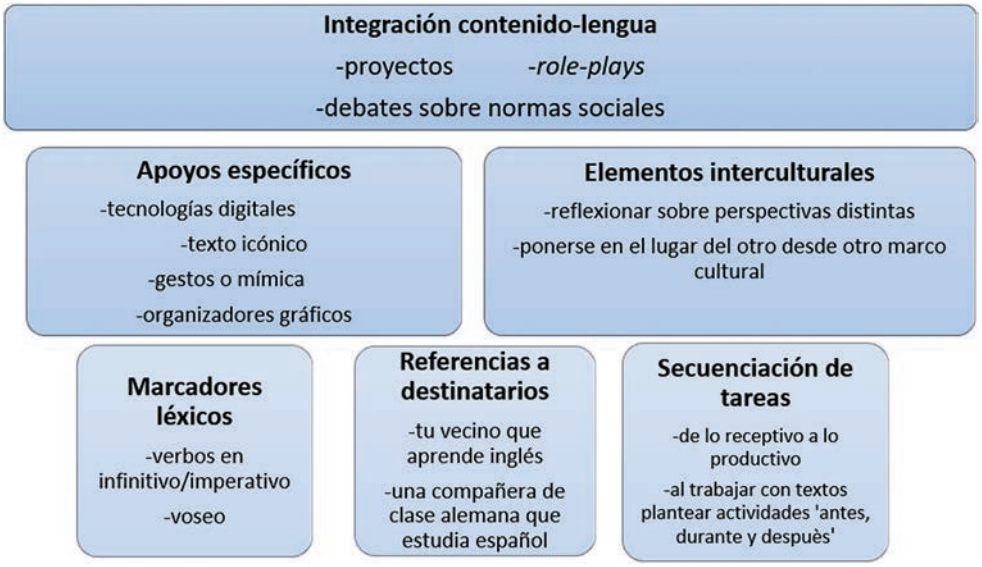


Figura 4: Características de las consignas

4. Consideraciones finales

Impartir cursos en una lengua a estudiantes que no necesariamente la manejan puede representar tanto un obstáculo como una oportunidad. En este trabajo, se propone la educación inclusiva como una oportunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Concretamente, los objetivos planteados en este trabajo han sido describir y analizar prácticas educativas inclusivas en contexto de diversidad lingüística y cultural en el sistema de educación formal en Uruguay, las cuales se puedan adaptar a otros escenarios. En tal sentido, algunos de los retos más significativos en torno al planteamiento del trabajo en el aula han sido en relación con la formulación de consignas, sumado a otros aspectos generales del quehacer educativo. En función de ello, se entiende que la implementación de determinadas prácticas pedagógicas, que se articulan en un mismo marco edu-

cativo inclusivo, requiere un enfoque pluridimensional donde coexisten varios procesos. Si bien estos procesos no son idénticos, convergen en crear espacios que se nutren de la diversidad lingüística, la reflexión, la interculturalidad y la mediación las cuales suelen asociarse con mayor motivación y participación del alumnado (Krulatz e Iversen, 2020; Nwachukwu et al., 2024; Sales et al., 2021).

Con lo anteriormente aludido, se entiende que la efectividad de las consignas brindadas a población estudiantil migrante para lograr procesos de aprendizaje significativo depende de varios factores. Es decir, en el contexto antes presentado es necesario que las consignas sean concisas y claras, que se expliciten destinatarios y propósitos reales o altamente verosímiles y que se brinden apoyos apropiados a la mencionada población estudiantil según sus características conjuntamente con su nivel de manejo del español.

Finalmente, las limitaciones de esta comunicación, incluyendo una población objetivo solamente alóglota y de nivel de enseñanza media, señalan la necesidad de trabajos más amplios que abarquen estudiantes hispanohablantes de diferentes variedades del español, así como de otros niveles de enseñanza. Futuros estudios deben explorar cómo se conjuga el rol de la población estudiantil migrante al momento de plantear consignas de trabajo, así como diversos aspectos del quehacer educativo, para lograr procesos de inclusión lingüística. Como educadores/as e investigadores/as, tenemos la responsabilidad de seguir estudiando y profundizando en estas modalidades de trabajo para garantizar el ejercicio del derecho a la educación en términos de continuidad educativa, donde se establezcan auténticos procesos de inclusión en un mundo donde la movilidad humana está cada vez más presente.

Bibliografía

Acuña, L. (2001). La enseñanza del español a extranjeros en la Argentina. Real Academia Española e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/acuna_l.htm

Al-Hoorie, A. H., y MacIntyre, P. D. (Eds.). (2019). *Contemporary language motivation theory: 60 Years since Gardner and Lambert (1959)*. Multilingual Matters.

Alonso, E. (Ed.). (2004). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. https://www.torrossa.com/it/resources/an/4995395

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

Arévalo Wierna, C. (2021). Migrar y estudiar. Brechas de acceso a la educación contra niños migrantes en la Argentina. *Población & sociedad*, *28*(1), 4-31. https://doi.org/10.19137/pys-2021-280102

Aski, J. M., Jiang, X., y Weintritt, A. D. (2023). The impact of explicit instruction in intercultural competence in the world language classroom. *Modern Language Journal*, *107*(4), 1035-1056. https://doi.org/10.1111/modl.12889

Bahamondes, R., Flores, C. y Llopis, M. (2021). Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas. División Educación General.

Barros, E. (2003). *Dificultades del español para hablantes de alemán*. Eds. SM.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Capón, M. L., y Gil, M. (2003). *Dificultades del español para hablantes de inglés*. Ediciones SM.

Carmona Sáez, P., Parra Martínez, J., y Gomariz Vicente, M. Á. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, *39*(1), 49-69. https://doi.org/10.6018/rie.386551

Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment, Trad. Esp. (2002): Marco de referencia europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas.* MECD/Anaya. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf

Consejo de Europa (2020). *CEFR. Companion Volumen. Strasbourg: Council of Europe Publishing.* https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-forlanguages-learning-teaching/1680

Deambrosio, A. (2019). Reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo en L. I. Rivas y M. S. García (Eds.), Estudios del Discurso: Desafíos multidisciplinares y multimodales (pp. 49-60). Universidad Nacional de La Pampa.

Di Tullio, A., y Malcuori, M. (2012). *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. ANEP CODICEN.

Dietz, G. (2017). "Interculturalidad: una aproximación antropológica". *Perfiles educativos, 39*(156), 192-207.

Fustes, J. M. (2007). Apéndice 7. Panorama de las normas jurídicas uruguayas con consecuencias político-lingüísticas. Comisión de Políticas Lingüísticas en

la Educación Pública. *Documentos e informes técnicos de la CPLEP*. ANEP-CODICEN. 414-443.

García, M. U., Apaolaza-Llorente, D., Saez, I. A., y Mondragón, N. I. (2024). Educational inclusion for migrants and refugees through language learning: difficulties, challenges and ways forward. *Brazilian Journal of Development*, *10*(1), 1646-1659. https://doi.org/10.34117/bjdv10n1-105

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* Edward Arnold Publishers.

Gardner, R. C. (2006, Diciembre). *Motivation and second language acquisition*. Paper presentado en el Seminario Sobre Plurilingüismo: Las Aportaciones del Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz.

Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition. The socio-educational model.* Peter Lang.

Griffith, W. I., y Lim, H.-Y. (2024). Teaching intercultural communicative competence in the foreign language classroom. *MEXTESOL Journal*, *48*(1), 1-10. https://doi.org/10.61871/mj.v48n1-13

Gründler, V. (2020). "Español como L2 en Educación Media". *En ANEP, Decimotercer Foro de Lenguas ANEP (pp. 22-33).* Libro 13FLA.pdf (anep.edu.uy)

Hecht, C., Garcia Palacios, M., Enriz, N., y Diez, M. L. (2015). Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico. En G. Novaro, A. Padawer y Hecht, A. C. (Eds.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 43-63). Editorial Biblos.

Instituto Nacional de Estadística (2011). *Resultados del Censo de Población 2011: población, crecimiento y estructura por sexo y edad*. Instituto Nacional de Estadística. Resultados del Censo de Población 2011: población, crecimiento y estructura por sexo y edad | MIDES (www.gub.uy)

Instituto Nacional de Estadística (2023). *Resultados preliminares del censo poblacional en Uruguay.* Instituto Nacional de Estadística. Población preliminar: 3.444.263 habitantes | INE (www.gub.uy)

Keyvanfar, A., Falahatpisheh, M., y Tahami, S. (2019). Effectiveness of accommodation in the assessment of Iranian EFL learners. *Studies in Literature and Language*, *18*(3), 6-16. https://doi.org/10.3968/11060

Krulatz, A., e Iversen, J. (2020). Building inclusive language classroom spaces through multilingual writing practices for newly-arrived students in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(3), 372-388. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1557741

Ley 15739 (1985) Enseñanza. | Parlamento UY

Li, H. (2024). Strategies for cultivating intercultural communicative competence in language education. *Frontiers in Educational Research*, *7*(4), 189-194. https://doi.org/10.25236/fer.2024.070432

Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE - the European dimension: actions, trends and foresight potential*. University of Jyväskylä, Ed..

Mesas Jiménez, R. (2024). La mediación como elemento clave para la inclusión en la enseñanza bilingüe. *Encuentro Journal*, *32*, 37-57. https://doi.org/10.37536/ej.2024.32.2445

Ministerio de Desarrollo Social (2012). *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Inmigrantes y retornados: acceso a derechos económicos, sociales y culturales.* MIDES-OIM. Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay | MIDES (www.gub.uy)

Ministerio de Desarrollo Social (2017). *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay.* OIM/UNFPA/UNICEF. Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay | MIDES (www.gub.uy)

Ministerio de Educación CABA (2017). *Protocolo de español como segunda lengua para la inclusión: para las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.* Ministerio de Educación.

Moro, S. M. (2007). Las consignas escolares en *Crónica de una experiencia en la escuela media. Proyecto Integral de Lectura y Escritura.* Laborde. ISBN: 978-987-1315-23-9

Nadal Sanchis, L., y Bello Viruega, I. (2024). Bridging the gap: Mediation processes in the German L2 Spanish L1 higher-education classroom. *Journal of applied linguistics and professional practice*, *18*(1), 104-134.

Namit, J. R. F., Operario, M., y Ilustre, R. G. (2025). Intercultural competence in language education: a scoping review of pedagogical approaches, technological integration, and teacher development page. *The International Journal of the Humanities and Social Sciences*, *4*(1), 216-220. https://doi.org/10.69651/PIJHSS040117

Novaro, G. (2011). *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Editorial Biblos.

Nwachukwu, E., Lazarus, C., Asuzu, C., Ubani, G., y Wei, C. (2024). Fostering inclusive educational practices through multilingual-oriented pedagogy. *International Journal of Integrative Research*, *2*(7), 575-586. https://doi.org/10.59890/ijir.v2i7.398

Orozco, I., y Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Internacional de*

Educación para la Justicia Social (RIEJS), *9*(1), 81-98. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004

Reznicek-Parrado, L. M., Patiño-Vega, M., y Colombi, C. M. (2018). Academic peer tutors and academic biliteracy development in students of Spanish as a heritage language. *Journal of Spanish Language Teaching*, *5*(2), 152-167. https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1538358

Riestra, D., y Crivelli, S. (2005). Consignas de trabajo en la enseñanza de la lengua : Análisis desde una perspectiva dialógica sociocultural. *II Coloquio Argentino de la IADA 11-13 de mayo de 2005 La Plata, Argentina. El diálogo: estudios e investigaciones*, 551-565. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev13095

Rivero, S., y Ríos, N. (2019). La integración de las poblaciones inmigrantes en Uruguay: elementos para el debate. *Escenarios*, (29). https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/9221

Sales, A., Marzà, A., y Torralba, G. (2021). "Daddy, can you speak our language?" Multilingual and intercultural awareness through identity texts. *Journal of Language Identity & Education*, *22*(6), 510-526. https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1901586

Sánchez Cuadrado, A. (2022). El concepto de mediación aplicado a la enseñanza de lenguas. En A. Sánchez Cuadrado (Coord.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos* (pp. 11-39). Anaya.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.

Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., y Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, *31*(2), 261-292. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5

Uriarte, P. (2020). Del dicho al hecho. Algunas consideraciones sobre la implementación de una política migratoria con perspectiva de derechos humanos en Movilidad Humana. Secretaría de Derechos Humanos de Presidencia de la República. libro movilidad humana. digital.pdf

Yao, C. W., García, C. E., y Collins, C. (2019). English as lingua franca: exploring the challenges and opportunities of English language on Vietnamese graduate student learning. *Journal for the Study of Postsecondary and Tertiary Education*, *4*, 209-225. https://doi.org/10.28945/4391

LITERATURA, ARTES Y CULTURAS

LO SIENTO, TE QUIERO DE LETICIA DOLERA: ANÁLISIS MULTIMODAL DE UN CORTOMETRAJE FANTÁSTICO

Ana María Alonso Fernández
I.E.S. Pérez de Ayala
anamafe@educastur.org

Resumen
Nuestra propuesta se centra en el análisis del género fantástico en el cortometraje *Lo siento, te quiero* (2009), dirigido por Leticia Dolera, con el objetivo de explorar su potencial didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Los cortometrajes constituyen material auténtico y además su brevedad los hace idóneos para el uso en el aula de español. Asimismo, suelen resultar motivadores para el alumnado y permiten trabajar de manera integrada diferentes destrezas lingüísticas.

En esta aproximación se analizan los aspectos formales y temáticos del género fantástico en el cortometraje. Además del miedo, que provoca la ruptura de las leyes que presiden el mundo racional, otros motivos presentes en el fantástico son la presencia de lo monstruoso, que en el caso del cortometraje seleccionado esconde un profundo dolor del pasado que sigue dejando huella en el personaje principal.

Lo siento, te quiero es un cortometraje con grandes posibilidades a nivel visual y auditivo, y es susceptible de ser trabajado en diferentes niveles. El artículo pone de relievesu potencial intertextual y su riqueza a nivel del discurso fílmico (angulación, iluminación, movimientos de cámara). Se examinarán los elementos del cortometraje como texto multimodal, vinculándolos con prácticas docentes que favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas, interculturales y críticas. De la misma forma se propondrán tareas centradas en temas como la culpa y la monstruosidad y otras que promuevan el desarrollo de la interlengua del estudiante, destacando en definitiva el valor del cortometraje como herramienta para el aprendizaje significativo.

1. Introducción: el género fantástico

"Lo siniestro es aquello que debiendo permanecer oculto es revelado" (Schelling)

Lo fantástico supone la irrupción de elementos inexplicables en la realidad, que provocan un conflicto entre lo posible y lo imposible. La imposibilidad de asumir el fenómeno extraño lleva al conflicto y desencadena extrañeza, perturbación, perplejidad o miedo. La transgresión "contribuye a explorar una situación existencial o anímica de inquietante extrañeza, o a plantear un interrogante sobre la misteriosa realidad de la vida y de la muerte o sobre la compleja identidad del ser humano" (Herrero Cecilia, 2016, p. 17).

Lo distintivo de la literatura fantástica es esta transgresión de la realidad amenazada por un elemento sobrenatural, aunque también hay que tener en cuenta la cultura de la que se parte, puesto que según Roger Caillois (1978) la realidad e irrealidad se definen teniendo en cuenta las creencias a las que se refiere un texto. Para Todorov (1974) el elemento principal de la obra fantástica es la vacilación que provoca la aparición de lo extraordinario.

Lo fantástico a menudo se ha relacionado con otros géneros, como el terror o la ciencia ficción. Frente a lo maravilloso, donde la ruptura de lo racional se percibe como algo normal, lo fantástico presenta una estética realista y a la vez visionaria. En la ciencia ficción se proyectan hacia un futuro imaginario las posibilidades de la técnica y la ciencia. También es diferente a la fantasía pura, que presenta mundos lejanos o imaginarios normalmente medievales que mezclan lo épico con lo maravilloso y lo perverso. De ahí que Herrero Cecilia se refiera a lo fantástico con el término "literatura inquietante" o "desconcertante" (Herrerro Cecilia, 2016, p. 25).

Lo fantástico se ha vinculado con las teorías de Freud sobre lo siniestro (*das Unheimlich*), que se concibe como la sensación de espanto que surge cuando lo cotidiano se muestra de repente como desconocido e insólito y provoca temor. Lo siniestro se basa en la realización de un deseo que está oculto o censurado.

Los elementos que provocan lo siniestro han sido resumidos por Trías (2016): los presagios funestos, el tema del doble, la duda de que un ser inanimado sea un ser vivo o viceversa, la repetición de una situación (*déjà vu*) que produce un efecto sobrenatural en el ánimo o las imágenes de amputaciones o lesiones de órganos del cuerpo. Todos estos elementos aparecen en el cortometraje *Lo siento, te quiero*, como analizaremos.

En el fantástico contemporáneo se produce una desestabilización de la idea de realidad, "que hace más aguda la crisis de la identidad, la duplicidad o el desdoblamiento del personaje. Se trata de explorar una realidad "diferente" que hay que revelar de una manera imaginativa en el texto para ofrecerle al receptor algo nuevo, extraordinario, fascinante o terrorífico" (Herrero Cecilia, 2016, p. 38).

En el ámbito cinematográfico los géneros antirrealistas se entrecruzan (fantástico, maravilloso, ciencia-ficción, terror). Para algunos estudiosos lo fantástico es esencial en el cine, puesto que el séptimo arte tiende a mostrar mundos ficticios mediante imágenes: "el cine es el lugar privilegiado de lo fantástico. El cine fantástico es, pues una fórmula pleonástica" (Lenne, 1974, p. 19).

En este sentido, el análisis de lo fantástico en el discurso cinematográfico no solo constituye un campo fértil de reflexión teórica, sino que abre también vías de aplicación pedagógica en el aula de español como lengua extranjera, donde el audiovisual puede funcionar como un potente catalizador de significados lingüísticos y culturales.

2. *Lo siento, te quiero*: fantasía y dolor

2.1 El cortometraje

Lo siento, te quiero es un cortometraje de 2009 dirigido por Leticia Dolera, adscrito al género del fantástico y nominado en los Premios Gaudí y en los Premios Goya. Obtuvo el premio al mejor cortometraje en el *Fantastic Fest* de Austin (Texas).

Leticia Dolera (Barcelona, 1981) es directora, actriz, guionista y escritora. Además de *Lo siento, te quiero* dirigió los cortometrajes *A o B*, *Habitantes* y *Vuelta al mundo*. Con su debut en el largometraje *Requisitos para ser una persona normal* obtuvo tres premios en el Festival de Málaga. En el ámbito televisivo, ha dirigido las series *Bloguera en construcción* y *Vida perfecta,* esta última galardonada en el Festival de series de Cannes con los premios a la mejor serie y a la mejor interpretación femenina.

El cortometraje narra el encuentro casual de Toni, un chico que vive una existencia gris, con Bárbara, una bella pescadera alegre y espontánea que trabaja en una tienda. A través de varias secuencias referidas al pasado se descubre que ambos se conocían de niños, cuando Toni, junto con otros compañeros, acosa-

ron a Bárbara. Desde aquel momento Toni ha vivido sumido en la culpa y se ha transformado en un ser lleno de heridas físicas que de manera metafórica aluden a los remordimientos que siente.

El género fantástico se relaciona con el mundo de lo onírico y los sueños. Este tema es recurrente en el cortometraje, donde Toni vive en un mundo de pesadilla, lleno de heridas del pasado sin superar, está instalado en "lo siniestro" tal y como hemos mencionado en el apartado anterior, puesto que su comportamiento hacia Bárbara cuando eran niños ha sido de acoso y vejación.

Dentro del género fantástico se puede establecer una diferencia entre lo fantástico interior, que procede de la percepción subjetiva del personaje (un sueño, una alucinación) y lo fantástico exterior, provocado por un fenómeno externo inexplicable (Herrero Cecilia, 2016). Este cortometraje se adscribe a lo fantástico interior, puesto que el pasado doloroso anida dentro de Toni en forma de pesadilla, mediante heridas que brotan continuamente y necesitan ser vendadas una y otra vez hasta que toda esa putrefacción moral se expulse y se aniquile, como se observa en la Figura 1. A esta lógica simbólica, se sumala imagen reitereada de Barbara cortando la cabeza al pez, que apareceen dos ocasiones, como símbolo de extirpación del mal.

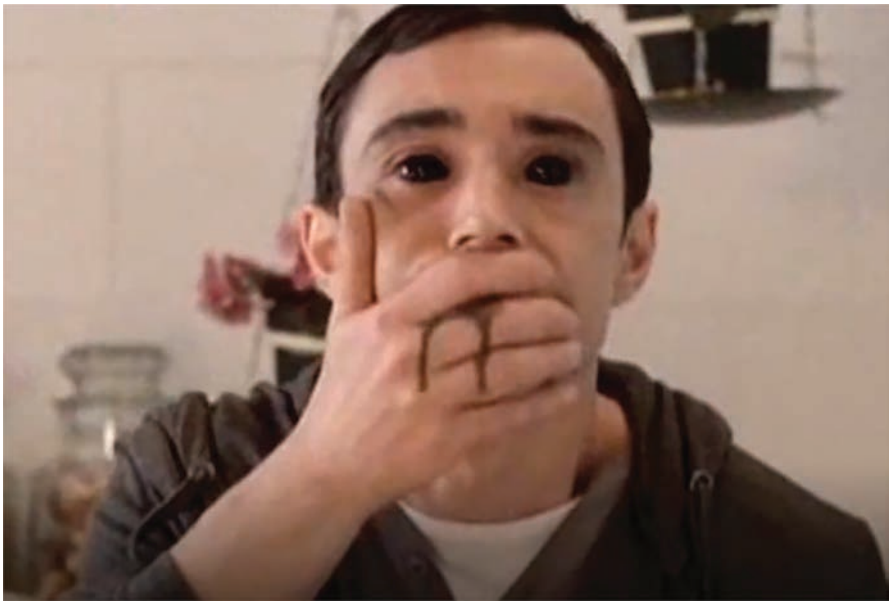


Figura 1: Toni expulsa lo malo

Lo siento, te quiero se ajusta a la estética del relato fantástico, que requiere que "la historia del personaje se sitúe dentro de un contexto "realista" y que el extraño fenómeno sea narrado al lector con la máxima credibilidad" (Herrero Cecilia, 2016, p. 18). Así, las primeras secuencias del cortometraje sitúan al espectador en un escenario cotidiano, tal y como refleja la Figura 2: las calles de una ciudad, y una pescadería, donde las conversaciones entre una clienta y la protagonista reproducen una situación realista y común.

Figura 2: Lo cotidiano

Todorov (1974) establece tres categorías dentro de la ficción no realista: lo maravilloso, lo extraño y lo fantástico, cuyas diferencias radican en la manera de explicar los elementos sobrenaturales de los relatos. En lo extraño el fenómeno inexplicable se resuelve (relato policiaco), en lo maravilloso permanece sin explicar (cuentos de hadas, leyendas), mientras que el fantástico se sitúa en el territorio de la incertidumbre, entre lo extraño y lo maravilloso, se mantiene el efecto fantástico en tanto que existe la duda del lector entre una explicación racional y otra irracional. Es aquí donde se enmarca el cortometraje, puesto que el espectador duda de si Toni es un ser humano o un monstruo, debido a su extraña apariencia física, sobre todo en la inquietud que provocan sus ojos. La Figura 3 muestra una de las primeras secuencias del cortometraje, en las que se observa a un ser extraño que no parece humano.

Además, una forma característica del miedo es el ambiente de pesadilla, como vemos en este cortometraje, y que se basa en "la lectura siniestra de una realidad externa que, en última instancia, no es más que el sueño de una mente" (Sánchez-Navarro, en Domínguez, 2002, p. 278).

Figura 3: Toni, un personaje extraño

Los criterios selectivos del relato fantástico que identifican el género según Ferreras (1995) son tres. En primer lugar, el elemento sobrenatural inédito que no se ajusta a las leyes naturales, y permanece inexplicado, como las extrañas heridas de Toni, sus ojos o las burbujas negras que surgen cuando Bárbara está siendo sometida a un acoso brutal por parte de sus compañeros. En segundo lugar, la presencia de un universo identificable o bien réplica del nuestro. En este sentido, aparecen las calles de una ciudad y una pescadería.

Finalmente, se produce una ruptura radical entre el protagonista y el universo, oposición que se puede analizar "en términos de razón contra irracionalidad, realidad contra sobrenatural o individuo contra colectividad" (Ferreras, 1995, p. 21). En el cortometraje queda claro que Toni es distinto a los demás personajes, tanto del pasado (se une a sus brutales compañeros atenazado por el miedo)

como del presente, sobre todo a Bárbara, cuyo semblante sonriente y diáfano se opone al suyo, torturado y lleno de heridas.

El objetivo fundamental del género fantástico consiste en desestabilizar "los límites que nos dan seguridad, problematizar esas convicciones colectivas, cuestionar la validez de los sistemas de percepción de la realidad comúnmente admitidos. Borrar el círculo de tiza que nos "protege" de lo desconocido" (Roas, 2011, p. 35).

El miedo es para Caillois (1978) el elemento central del fantástico, que nace de la falta de explicación racional de un fenómeno inexplicable. Roas se refiere a la angustia, vivida "como una espera dolorosa ante un peligro más temible cuanto que no está claramente identificada: es un sentimiento global de inseguridad" (Roas, 2011, p. 83). Así, cuando Toni llega a casa siente esa angustia producto de la culpa.

La monstruosidad y la deformación son dos ejes temáticos habituales en el género fantástico. Los monstruos no encajan dentro del sistema natural, lo subvierten, son amenazadores físicamente y "también lo son cognitivamente. Amenazan el conocimiento común" (Roas, 2011, p. 90). En el cortometraje la monstruosidad se relaciona con el tema de la culpa, que convierte a Toni en un ser repulsivo, lleno de heridas abiertas cuyos surcos encierran la violencia y rechazo que profirió a Bárbara en el colegio. En la Figura 4 se muestran las heridas físicas de Toni como reflejo de su sentimiento de culpa.

Figura 4: Las heridas de la culpa

3. El lenguaje cinematográfico

El fantástico en el cine se define más por sus contenidos temáticos que por sus medios de expresión: "lo que popularmente inscribe un film en el llamado género fantástico es la extrañeza, la rareza, la monstruosidad o lo insólito de sus criaturas y de sus argumentos, rara vez sus métodos narrativos" (Latorre, 1987, p. 7).

No obstante, el cine fantástico utiliza medios técnicos para mostrar la introducción de lo insólito en lo cotidiano, como el punto de vista, según Latorre. Así la cámara se aleja para mostrar la pescadería por la que pasa Toni y poco después el joven entra en ella y su vida da un cambio hacia la redención, como se observa en la Figura 5.

Figura 5: El punto de vista

También el montaje es otro elemento formal característico del cine fantástico, mediante el encadenamiento de planos que van creando inquietud a través de la supresión de las leyes racionales. La rápida sucesión de planos nos lleva del presente al pasado en un ritmo vertiginoso. Hemos de tener en cuenta que el montaje es uno de los principales códigos del cine, y puede ser definido como "la operación destinada a organizar el conjunto de los planos que forman un film en función de un or-

den prefijado. Se trata pues de un principio organizativo que rige la estructuración interna de los elementos fílmicos visuales y / o sonoros" (Carmona, 2000, p. 109).

Uno de los elementos esenciales del miedo es la atmósfera, los espacios asociados a lo inquietante, que son "metáforas de lo inexplicable y vacío, de la desesperación, de la falta de sentido, de la nada que todo lo llena" (Palacios, en Domínguez, 2002, p. 195). En este caso el escenario del terror es la casa de Toni, lugar donde sus pesadillas cobran fuerza cada noche.

El detallismo escenográfico es característico del cine fantástico (Latorre). En el cortometraje algunos objetos poseen un gran simbolismo, como las botas de Bárbara (las mismas que llevaba de adolescente), el cuchillo con el que corta el pescado o los inquietantes círculos negros de extraño sonido que se convertirán en los ojos de Toni, apuntando al remordimiento y sentimiento de culpa por haber maltratado a Bárbara. La Figura 6 alude a los inquietantes círculos negros que aparecen cuando Bárbara está siendo acosada.

Figura 6: La viscosidad asociada al acoso

La planificación subraya lo onírico y el ambiente de pesadilla que envuelve a Toni. El cortometraje comienza con una sucesión de planos de detalle que muestran las heridas del personaje y finalizan con su extraño rostro, mediante angulaciones que subrayan ese antirrealismo. En las escenas del pasado abundan los planos que cortan a los personajes o representan solamente una parte del rostro, para mostrar

su carácter de maltratadores que humillan a Bárbara. Así se refleja en la Figura 7, donde el plano cortado alude a la violencia. La angulación en el séptimo arte es un código que "implica colocar a los espectadores en una determinada posición frente a la puesta en escena del plano" (Carmona, 2000, p. 101).

Figura 7: La violencia en planos cortados

Otros códigos como la música potencian la atmósfera fantástica del cortometraje, que en ocasiones "sugiere la tensión emocional de la acción, subrayando la intensidad de los momentos decisivos en el desarrollo de la narración, como puede ser la irrupción de lo sobrenatural en el argumento" (Ferreras, 1995, p. 149). En el cortometraje existe un contraste entre la música asociada a la pescadería y Bárbara, tierna y llena de luz, y los sonidos inquietantes que se identifican con el acoso y el dolor. También hemos de destacar la *voz en off* con que se inicia el cortometraje, referida a un curso de alemán, idioma de Bárbara y que utiliza al final Toni para declarar su amor hacia la muchacha.

En el cine de terror suelen aparecer las sombras que hacen que el espectador intuya la presencia de objetos o determinadas personas a partir de estas. La casa de Toni es oscura, al igual que sus ropas, frente a la luminosidad de la pescadería y de todo lo que rodea a Bárbara. Esta alegría aparece reflejada en la Figura 8, frente a la Figura 9, dominada por lo siniestro y la oscuridad.

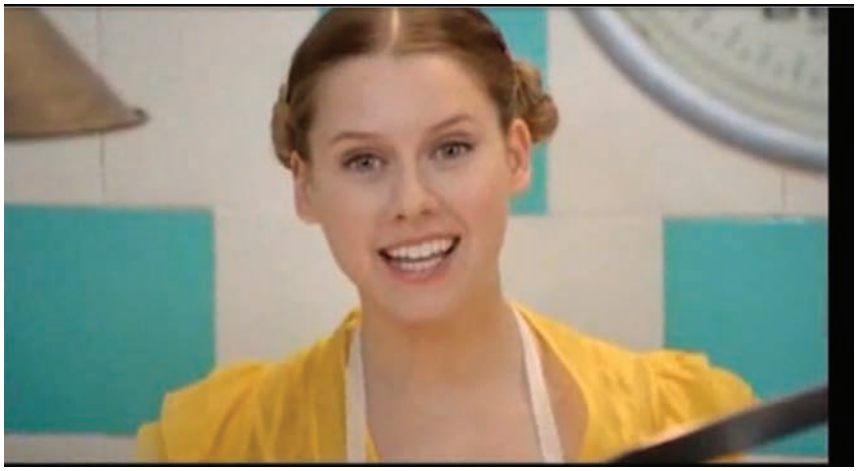


Figura 8: Un mundo de luz

Figura 9: Un mundo de oscuridad

Existe en la cinta un vaivén entre el presente y un pasado del que Toni se arrepiente, el acoso al que sometió a Bárbara. Los cambios bruscos en el tiempo se subrayan mediante un montaje ágil y cambios de planos rápidos y sin fundidos ni encadenados. El paso del presente al pasado se realiza mediante objetos que

recuerdan a Toni el acoso sufrido por Bárbara. Así, las katiuskas de la joven, o el lápiz que ella le da para apuntar los pedidos.

Cuando Toni vomita al pez que lleva dentro y declara su amor a Bárbara en alemán, su rostro se aleja de la deformidad, los ojos dejan de ser negros e inyectados en dolor y vuelve a la normalidad. Se ha redimido y ella lo ha perdonado. Así, en la Figura 10 se ve a un Toni humano, alejado de lo monstruoso y liberado de la culpa.

Figura 10: Toni redimido

4. Multimodalidad, interlengua y prácticas docentes

Los cortometrajes poseen como rasgo característico la multimodalidad, al combinar imagen, sonido y movimiento, elementos que permiten activar en el contexto de la enseñanza del español la comprensión interlingüística, puesto que es en contextos de interlengua donde los estudiantes negocian significados y reformulan estructuras (Cañado, 2006).

Uno de los elementos multimodales del cortometraje es la imagen. Las imágenes transmiten emociones y complementan al lenguaje verbal. Según Kress y Van Leeuwen (2006), la imagen y el texto operan juntamente para crear significados que no pueden ser producidos de manera aislada. Desde esta perspectiva, las imágenes iniciales del cortometraje tienen una gran fuerza expresiva, hasta que el protagonista habla por primera vez. Las imágenes poseen una fuerza icónica por sí mismas, y activan multitud de significados a lo largo de todo el cortometraje, de modo que permiten realizar actividades variadas, entre las que podemos destacar la

de mostrar alguna de las imágenes antes del visionado del cortometraje para activar posibles significados, proponer historias a partir de ellas o describir los objetos que contienen. Estas actividades se pueden proponer a partir de las Figuras 11 y 12, mediante la descripción de las imágenes o bien la formulación de hipótesis.

Figura 11: Describir la imagen

Figura 12: Suposiciones sobre la imagen

De igual manera, el sonido es otro componente multimodal relacionado con la construcción del significado. Ya hemos señalado la alternancia de sonidos en el cortometraje en relación con los temas principales que se plantean, de manera que los estudiantes pueden ir construyendo un "mapa de emociones", identificando momentos cruciales del cortometraje y asociándolos con emociones, explicando y justificando sus propuestas con evidencias visuales o sonoras, con el propósito de enriquecer el vocabulario y fomentar la comprensión multimodal. Otras propuestas didácticas relacionadas con la multimodalidad y la competencia comunicativa son ejercicios de comprensión auditiva, identificando sonidos clave del cortometraje o realizando ejercicios de producción oral (entrevistas ficticias a los personajes principales, elaboración de archivos de audio).

El cortometraje permite integrar elementos culturales en la enseñanza del idioma. En este caso se explora el tema de la culpa y lo monstruoso como símbolo de dicha culpa. Como señala Kramsch (1993), la lengua no es solo un medio de comunicación, sino también un vehículo de cultura. A partir del visionado de *Lo siento te quiero* proponemos diversas actividades que fomentan la reflexión cultural, crítica y lingüística partiendo de los temas de la culpa, la exclusión o la monstruosidad. Concretamente desarrollaremos debates guiados que parten de la noción de lo monstruoso. En estos debates o foros los estudiantes reflexionarán sobre la diferente percepción de la culpa o la exclusión en diferentes culturas, con el propósito de promover el respeto y el diálogo intercultural. También se propone la realización de proyectos colaborativos con la creación de cortos que aborden temas similares, o bien el análisis comparativo con otros discursos artísticos que traten la culpa, la exclusión o la otredad. Para ello se puede utilizar la imagen de la Figura 13.

Figura 13: Manifestaciones de la culpa

El uso de cortometrajes en el aula de ELE se relaciona con prácticas docentes que promueven el aprendizaje significativo y contextualizado. En efecto, el componente visual y narrativo del cine permite que el estudiante adquiera diferentes destrezas y conecte con el contexto sociocultural, facilitando este aprendizaje significativo (Soriano, 2010).

También se trabaja la interlengua, lengua que surge durante el proceso de adquisición de una segunda lengua y que combina elementos de la lengua materna, la lengua meta y las estrategias del aprendiente. Es un sistema en continua evaluación. Según Selinker (1972) la interlengua refleja las estrategias cognitivas del aprendiz. Este enfoque concibe el aprendizaje de lenguas desde una perspectiva dinámica y centrada en el sujeto, reconociendo que el desarrollo lingüístico no es lineal ni uniforme, sino influido por múltiples factores internos y externos. De esta manera los estudiantes pueden identificar similitudes y diferencias entre su lengua materna y el español, promoviendo así un aprendizaje más profundo. En *Lo siento, te quiero* se intercalan además fragmentos en lengua alemana, que es uno de los vínculos de unión entre los protagonistas y lengua materna de la protagonista.

Otra destreza que se activa en el visionado del cortometraje es el léxico, que se puede trabajar mediante la realización de diversos campos semánticos (el dolor y la culpa, el amor, léxico relacionado con el pescado). La figura 14 puede servir como punto de partida para este campo semántico.

Figura 14: Léxico

En resumen, los cortometrajes ofrecen un recurso valioso para la enseñanza del español como lengua extranjera. Al integrar elementos multimodales

como imágenes, sonido y texto, se puede facilitar el aprendizaje y fomentar la comprensión intercultural. La combinación de estos elementos no solo hace que el proceso de aprendizaje sea más atractivo, sino que también ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades lingüísticas de manera más efectiva (Soriano, 2010)

5. Conclusiones

Lo siento, te quiero es un cortometraje que se puede adscribir al género del fantástico por presentar una situación anómala que se introduce en lo cotidiano. En este caso el protagonista, Toni, es un ser diferente, monstruoso, lleno de extrañas heridas y una apariencia anómala. Los elementos fantásticos de su vida se relacionan con lo siniestro, con el remordimiento que siente por haber acosado años atrás a Bárbara, con la que se encuentra de modo casual.

Desde el punto de vista formal el cortometraje destaca por la presencia de angulaciones y una planificación al servicio del tema, el dolor y lo monstruoso de Toni, con planos cortados y de angulaciones poco convencionales que se suceden rápidamente. La música también se utiliza para subrayar el contraste entre lo siniestro y la placidez de Bárbara, y lo mismo sucede con la iluminación, que destaca por el contraste entre luces y sombras.

El análisis del cortometraje desde la perspectiva del género fantástico permite abordar temas complejos como la culpa, la exclusión y la monstruosidad, favoreciendo la reflexión crítica y el desarrollo de competencias interculturales. La multimodalidad inherente al texto audiovisual —que combina imagen, sonido, ritmo y silencio— ofrece múltiples vías para trabajar la comprensión auditiva, la producción oral y escrita, y el análisis discursivo, en consonancia con enfoques comunicativos y significativos. De igual forma, el cortometraje abre espacios para el diálogo intercultural y la construcción de significados compartidos.

En definitiva, "Todo relato fantástico provoca la inquietud del receptor" (Roas, 2011, p. 88). Así se queda el espectador, inquieto por si al mirarnos también descubrimos heridas del pasado. La realidad de Toni ya nunca volverá a ser la misma, desde el momento en que lo imposible, lo fantástico, se hace posible y le muestra su auténtico ser.

Bibliografía

Caillois, R. (1978). *Imágenes, imágenes. Sobre los poderes de la imaginación*. Edhasa.
Carmona, R. (2000). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Cátedra.
Dolera, L. (2009). *Lo siento, te quiero* [Cortometraje]. RTVE. https://www.rtve.es/radio/20091120/lo-siento-te-quiero/301779.shtml
Domínguez, V. (Ed.). (2002). *Los dominios del miedo*. Fundación Municipal de Cultura.
Ferreras, D. F. (1995). *Lo fantástico en la literatura y el cine*. Vosa.
Freud, S. (1997). *Lo siniestro*. En *Obras completas* (Vol. correspondiente). Losada.
Gubern, R. (1979). *Las raíces del miedo: Antropología del cine de terror*. Tusquets.
Herrero Cecilia, J. (2016). Sobre los aspectos fundamentales del género fantástico y su evolución desde lo fantástico romántico a lo fantástico posmoderno. *Cédille. Revista de estudios franceses*, Monografías, 6, 15–51.
Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
Latorre, J. M. (1987). *El cine fantástico*. Dirigido Por.
Lenné, G. (1974). *El cine fantástico y sus mitologías*. Anagrama.
Roas, D. (2011). *Tras los límites de lo real: Una definición de lo fantástico*. Páginas de Espuma.
Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231.
Soriano, S. (2010). El uso del cortometraje en el aula de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (10), 1-19. https://marcoele.com/descargas/10/cortos_ele_s.soriano.pdf
Todorov, T. (1974). *Introducción a la literatura fantástica*. Tiempo Contemporáneo.
Trías, E. (2016). *Lo bello y lo siniestro*. Debolsillo.

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE LA REVOLUCIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

Azucena Barahona Mora
Universidad Complutense de Madrid
azucenab@ucm.es

Resumen
Las revoluciones artísticas y culturales pertenecen a momentos históricos que transforman la sociedad, reflejando los valores y las preocupaciones de su tiempo. Estos fenómenos son útiles en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), ya que permiten a los discentes conectar con el idioma a través del contexto. Ejemplos incluyen desde el Renacimiento italiano a la contracultura estadounidense, pasando por la Movida madrileña española, los cuales enriquecen la formación mediante aspectos culturales clave. Esto es debido a que el aprendizaje de LE ha evolucionado más allá de la mera adquisición de estructuras gramaticales y vocabulario. La introducción de estos elementos, como la música y el cine, se ha convertido en una herramienta indispensable para desarrollar competencias lingüísticas e interculturales; de este modo, el uso de estos materiales auténticos fomenta la empatía y la habilidad para navegar en situaciones multiculturales.

Así, en este artículo se explora cómo este tipo de expresiones son fundamentales en la enseñanza de LE al proporcionar contexto, motivación y una experiencia inmersiva que impulsa el aprendizaje significativo, dado que enseñar una lengua mediante un enfoque vanguardista implica aprovechar productos culturales y artísticos para conseguir un aprendizaje dinámico y adaptado a los intereses del alumnado.

Introducción

El aprendizaje de una LE no se limita a adquirir competencias lingüísticas; implica también sumergirse en un universo cultural que le da forma, sus significados

y usos sociales. Como señalan diversos estudios (Geertz, 1973; Miquel, 1999; Byram, 2020), la lengua es inseparable de la cultura, ya que ambas actúan como herramientas que estructuran nuestra percepción del mundo y nuestras interacciones en él. En este sentido, aprender un idioma es una habilidad técnica y una puerta de entrada a una cosmovisión distinta que permite entender valores, tradiciones y normas que definen a una comunidad. Por lo tanto, la enseñanza de LE se enfrenta el desafío de integrar componentes culturales que permitan desarrollar una competencia comunicativa completa, es decir, una que no solo abarque el dominio gramatical y léxico, sino también la capacidad de comprender e interactuar en contextos socioculturales diversos. Bajo estas circunstancias, el uso de materiales auténticos busca enriquecer la experiencia de aprendizaje, haciéndola más contextualizada. Además, estos fomentan la motivación del discente al conectar el idioma con la cultura que lo rodea, transformando la instrucción en una experiencia dinámica y multisensorial.

El presente artículo explora la relación entre lengua y cultura en la enseñanza de lenguas destacando cómo las expresiones artísticas, la interculturalidad y el uso de materiales auténticos enriquecen este proceso. Se examina cómo la cultura actúa como un contexto esencial para la competencia lingüística, permitiendo que los estudiantes interpreten correctamente los significados del idioma y se adapten a los valores y normas que los subyacen. Asimismo, se analiza el impacto de elementos culturales en la motivación de los aprendices, así como la importancia de incluir contenidos artísticos y culturales en el aula, como el cine y la música, que conectan emocionalmente con ellos. En particular, se aborda el caso de la Movida madrileña como un ejemplo paradigmático de cómo las revoluciones artísticas y culturales pueden utilizarse en la enseñanza de LE. Este fenómeno cultural español de los años 80 refleja un cambio social y artístico destacado y también ofrece una rica fuente de materiales auténticos que pueden ser integrados en el aula para enseñar español como lengua extranjera (ELE). Desde películas que desafían normas tradicionales hasta canciones que capturan el espíritu de una época, la Movida representa un recurso importante para desarrollar la competencia intercultural y promover un aprendizaje más profundo y representativo. Este análisis pone de relieve la necesidad de una enseñanza de LE que trascienda las fronteras lingüísticas y se adentre en el territorio de la cultura, las emociones y la creatividad. A medida que el mundo se vuelve más interconectado, la habilidad de relacionarse con otras culturas es un beneficio individual y una herramienta necesaria para construir sociedades más inclusivas y tolerantes. De esta manera, el artículo invita a reflexionar sobre el papel transformador de

la cultura en la enseñanza de LE y sobre cómo los profesores pueden aprovechar esta relación para formar aprendices competentes y culturalmente conscientes y socialmente responsables.

1. Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras

La relación entre las LE y la cultura es intrínseca y fundamental para comprender el proceso de aprendizaje lingüístico. La lengua no solo es un medio de comunicación, sino también un vehículo de valores, tradiciones y prácticas sociales. Para Miquel (1997, 1999) la cultura es un conjunto de elementos interconectados que facilitan la interacción entre las personas que integran un grupo, fomentando su cercanía. Es compartida por los integrantes de una comunidad, se adquiere al aprender el idioma, se fortalece a lo largo del proceso de socialización y se ajusta con facilidad a nuevas circunstancias. Según Geertz (1973), funciona como un sistema de significados compartidos que estructura las experiencias sociales y lingüísticas. Aprenderla, por lo tanto, implica adentrarse en el sistema cultural de la comunidad hablante. En este contexto, su enseñanza debe incluir componentes culturales para desarrollar una verdadera competencia comunicativa. Como señala Miquel (1999), la cultura y la lengua actúan como filtros que posibilitan interpretar y organizar el mundo. Sin esta dimensión, el aprendizaje se limita a un dominio técnico y carece de profundidad.

Asimismo, Miquel y Sans (1992) identificaron varios tipos de cultura con el propósito de hacerla visible en las clases de idiomas. Posteriormente, Miquel (2004) afinó y amplió estas categorías: Cultura con mayúscula y cultura con minúscula: se refiere a la formal y a la cotidiana, respectivamente. En la enseñanza de lenguas, ligada al componente sociocultural, resulta más significativa la cultura estable de lo común y lo habitual. Por ello, Miquel (2004) planteó la idea de cultura esencial para la enseñanza y el aprendizaje de una LE. Dentro de ella se encuentra la cultura con minúscula, que abarca el conocimiento colectivo de la sociedad, los comportamientos y las creencias compartidas. Por otro lado, la cultura legitimada corresponde a la cultura con mayúscula. Asimismo, la cultura con K se vincula con la cultura marginal y engloba aspectos que no son compartidos por toda la sociedad, sino propios de un grupo específico (Miquel, 2004).

Por otra parte, una de las razones por las que la cultura juega un papel tan importante en la enseñanza de LE es su impacto en la motivación del estudiante. Los estudios sobre ello (Espí & Azurmendi, 1996; Méndez López, 2016; Seven,

2020; Khaydarova et al., 2020; Dewaele et al., 2023) afirman que el discente está más estimulado cuando puede ver una conexión entre el idioma que está aprendiendo y la cultura de los países donde se habla. Según Ushioda y Dörnyei (2017), los aspectos culturales ayudan a comprender mejor la lengua y fomentan un interés genuino en aprender y una mayor implicación en el proceso.

1.1 La cultura como contexto para las competencias lingüística e intercultural

La cultura desempeña un papel esencial en el desarrollo de la competencia lingüística, ya que está profundamente vinculada al uso del lenguaje. Se refiere al conocimiento de las estructuras gramaticales y léxicas y a la capacidad para entender y producir en contextos socioculturales adecuados. Es decir, una persona no puede ser completamente competente en una lengua sin comprender también los aspectos culturales que moldean cómo se usa esta en situaciones reales. Según Canale y Swain (1980), la competencia lingüística se compone de varios componentes, entre los que se incluye la competencia sociocultural, que es fundamental para el uso adecuado de la lengua en contextos específicos. Byram (2020), por su parte, subraya que la competencia lingüística debe incluir una comprensión profunda de la cultura, dado que el idioma es una herramienta para expresar las realidades, valores y normas asociadas a la lengua. Kramsch (2013) también refuerza la idea de que esta no se aprende de manera aislada de la cultura. Según esta autora, "la lengua no es solo un medio de comunicación, sino que representa las formas de pensar, sentir y actuar de una cultura" (p. 13). Este enfoque destaca que su aprendizaje implica una inmersión en los significados culturales detrás de cada expresión, lo cual es importante para interpretar correctamente sus sutilezas.

Por otro lado, aprender una LE implica desarrollar habilidades para adaptarse a los contextos culturales específicos de la lengua meta. Esto abarca desde normas sociales hasta referencias históricas y tradiciones locales. Por ejemplo, el concepto de "cortesía lingüística" varía entre culturas. En inglés, los saludos formales tienden a ser breves y directos, mientras que, en lenguas como el japonés o el árabe, los intercambios iniciales pueden ser más extensos y ceremoniosos, reflejando valores de respeto y jerarquía social. Este conocimiento cultural es esencial para evitar malentendidos y establecer interacciones exitosas.

Por otra parte, en un mundo cada vez más interconectado, la enseñanza de LE no puede ignorar la importancia de la interculturalidad. Este enfoque implica

preparar a los discentes para manejarse en contextos multiculturales y adoptar perspectivas diferentes a la propia. Por lo tanto, enseñar la cultura permite al individuo explorar nuevas realidades, donde vive experiencias sociales distintas que transforman su perspectiva y su forma de entender el entorno. Esto se debe a que la cultura, al ser un ámbito lleno de conflictos, confrontaciones y desafíos, necesita ser constantemente renovada mediante enfoques pedagógicos innovadores que impulsen su integración (Ramírez Valencia & Bustamante Vélez, 2020). Asimismo, permite superar barreras lingüísticas y culturales. La interculturalidad beneficia al individuo y contribuye a la construcción de sociedades más inclusivas y tolerantes. Al aprender un idioma extranjero, los discentes se convierten en mediadores culturales capaces de construir puentes entre distintas comunidades (Villavicencio Simón et al., 2021). Igualmente, Byram (2020) sostiene que la competencia intercultural implica el desarrollo de la habilidad para entender y respetar las diferencias culturales, necesario para evitar malentendidos y promover una comunicación eficaz. En la práctica, esto implica diseñar actividades en el aula que integren tanto la lengua como la cultura. Por ejemplo, el alumnado puede estudiar películas, libros, música y noticias de los países donde se habla la lengua meta. También puede participar en discusiones sobre temas culturales, como las normas sociales, las festividades, las costumbres y las tradiciones, entre otros.

1.2 Enseñar lengua y cultura: los materiales auténticos

En este contexto, la inclusión de materiales auténticos, como canciones y películas, entre otros, resulta una estrategia eficaz. Estos recursos exponen al alumnado a la lengua en su contexto real y ofrecen una ventana a las prácticas culturales. Según Hernández López et al., (2009), su uso fomenta la motivación y les ayuda a desarrollar una comprensión más profunda del idioma y la cultura.

Los materiales auténticos se definen como aquellos textos, recursos visuales y auditivos creados originalmente para hablantes nativos y no específicamente con fines didácticos (Gilmore, 2007). Estos incluyen periódicos, canciones, videos, menús, cartas y cualquier otro tipo de recurso producido en la lengua meta.

La investigación ha señalado que el uso de estos materiales ofrece numerosos beneficios para los estudiantes de LE, tales como comprender el idioma en su contexto cultural y cotidiano, promoviendo la adquisición de vocabulario y expresiones en su uso genuino (Peacock, 1997, Richards, 2001), mostrando mayor

interés y motivación , ya que sienten que lo están utilizando como lo harían los usuarios del país donde se habla esa lengua y facilitando una mejor comprensión de las normas pragmáticas y socioculturales (Little et al., 2000). Sin embargo, su utilización también plantea desafíos, principalmente debido a la complejidad lingüística y cultural que pueden presentar. Mishan (2005) recomienda adaptarlos o seleccionar aquellos que sean accesibles para el nivel de los estudiantes, además de proporcionarles estrategias de aprendizaje que faciliten la comprensión de estos contenidos.

Por otro lado, la enseñanza tradicional de LE se ha dirigido hacia la gramática y el vocabulario, pero un enfoque vanguardista coloca la cultura y el arte en el centro del proceso de aprendizaje. Según Kramsch (1993), la cultura actúa como el "tercer espacio" en la enseñanza de idiomas, permitiendo a los discentes comprender no solo la lengua, sino también los significados subyacentes y las perspectivas culturales.

En otro orden de cosas, la incorporación del arte y la cultura en el aula también tiene un impacto significativo en la motivación del alumnado. Al utilizar elementos como música y cine, el aprendizaje se convierte en una actividad dinámica y participativa. Esto activa la memoria afectiva, mejorando la retención y la aplicación práctica del idioma. Por ejemplo, proyectos que involucren la creación de canciones, guiones cinematográficos o análisis de obras culturales desarrollan competencias lingüísticas y habilidades creativas y críticas.

Por ejemplo, el cine combina elementos visuales y auditivos, proporcionando una experiencia inmersiva que conecta con la lengua y la cultura de manera simultánea (Shakhnoza, 2023). Según Herrero y Vanderschelden (2019), las películas permiten observar el idioma en uso real, incluyendo modismos y variaciones dialectales que son esenciales para la comunicación. De acuerdo con Hernández López et al., (2009), ayudan a desarrollar la comprensión auditiva y a observar lenguaje no verbal, relevante para una comunicación efectiva. Además, el análisis crítico de los largometrajes permite al alumnado reflexionar sobre valores culturales y normas sociales, fomentando la sensibilidad intercultural.

La música, por su parte, es una herramienta poderosa en la enseñanza de idiomas, dado que conecta con las emociones y facilita la memorización. Según Murphey (2013), las canciones tienen un alto impacto en la adquisición lingüística debido a su repetitividad y su capacidad para incrustar patrones lingüísticos en la memoria. Dan un enfoque lúdico y emocional que mejora la adquisición de vocabulario, gramática y pronunciación. Las canciones enseñan palabras y expresiones idiomáticas y referencias culturales que reflejan la identidad de una comunidad.

2. Revoluciones artísticas y culturales aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras

Las revoluciones artísticas y culturales hacen referencia a momentos de transformación social que reflejan expresiones creativas de una época, entre otros, ofreciendo materiales ricos y diversos para desarrollar la competencia lingüística e intercultural. Estos fenómenos son valiosos para la enseñanza de LE, dado que permiten a los aprendices conectar con el idioma a través de su contexto cultural y social. El alumnado puede explorar temas relacionados con valores, emociones, cambios sociales y perspectivas del mundo. Se los denomina *revoluciones* debido a que representan periodos de gran creatividad, ruptura y renovación cultural, aspectos que despiertan la curiosidad y el interés de los estudiantes, facilitando la motivación y la participación activa en el aula. Las obras de arte, música, literatura o cine son temas que suelen resultar cercanos o fascinantes, mientras que fechas o datos de otros momentos históricos pueden ser más áridos o difíciles de relacionar con la vida cotidiana del estudiantado actual. Gracias a este carácter transformador, facilitan el contacto con la lengua en situaciones auténticas y variadas, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las que se exponen a continuación para enseñar cada lengua conlleva una decisión pedagógica fundamentada en el potencial que tienen estos movimientos para contextualizar el aprendizaje, motivar al alumnado y conectar la lengua con su cultura. Para el italiano, el Renacimiento representa la cuna de la cultura moderna europea y ofrece un lenguaje ligado a la filosofía, el arte y la literatura clásica, permitiendo a los discentes aprender vocabulario cultural mientras comprenden el contexto histórico de la lengua. La contracultura de los años 60 y el jazz son ideales para el inglés debido a que reflejan momentos de cambio social profundo en Estados Unidos, con canciones y obras que dan la opción de trabajar temas universales como la paz, la igualdad y la libertad, al tiempo que acercan al estudiantado a registros lingüísticos actuales y auténticos. En el caso del francés, la Nouvelle Vague rompe con estructuras narrativas tradicionales y proporciona diálogos naturales y coloquiales, perfectos para practicar la comprensión y producción oral en situaciones reales. Para el español, el modernismo latinoamericano combina un lenguaje poético y sofisticado con debates sobre identidad y sociedad, abriendo posibilidades para analizar la lengua desde perspectivas literarias y culturales.

En primer lugar, el Renacimiento y la lengua italiana: el Renacimiento, surgido en Italia durante los siglos XIV y XV, transformó la filosofía, el arte y la literatura de Europa. Fue una época de redescubrimiento de la antigüedad clásica y de innovación artística, con figuras como Leonardo da Vinci, Michelangelo y Dante Alighieri.

Uso:

Literatura: fragmentos de *La Divina Comedia* de Dante pueden introducir a los discentes en el italiano clásico y las raíces culturales de la lengua.

Arte: obras de arte como *La última cena* de Leonardo da Vinci do *El nacimiento de Venus* e Botticelli pueden servir para practicar descripciones y vocabulario artístico.

Según Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre en un contexto sociocultural, y el Renacimiento italiano brinda una interesante perspectiva para explorar la lengua y sus raíces culturales.

En segundo lugar, la contracultura de los años 60 en Estados Unidos de Norteamérica y la lengua inglesa: este fenómeno estuvo marcado por movimientos como el hippismo, la lucha por los derechos civiles y las protestas contra la guerra de Vietnam. Este período dio lugar a un auge de la música, la literatura y el cine con mensajes de cambio social.

Puesta en práctica:

Música: canciones como *Blowin' in the Wind* de Bob Dylan o *Imagine* de John Lennon pueden emplearse para analizar el vocabulario relacionado con la paz, la justicia y la protesta.

Cine: películas como *Easy Rider* introducen el lenguaje coloquial y las preocupaciones sociales de la época.

De acuerdo con Murphey (2013), las canciones son herramientas efectivas para enseñar idiomas porque conectan con las emociones y facilitan la memorización, tal y como se ha mencionado anteriormente.

Para la misma lengua, se puede usar el jazz: este género musical, nacido a principios del siglo XX en los Estados Unidos, se convirtió en un símbolo de la creatividad, la resistencia y la innovación cultural. Influyó en el lenguaje, la literatura y la cultura popular.

Utilización en el aula:

Música: letras de canciones de artistas como Billie Holiday o Louis Armstrong permiten explorar estructuras gramaticales y vocabulario lírico.

Historia cultural: relacionar la música con el contexto histórico, como la segregación racial o el movimiento por los derechos civiles, fomenta debates interculturales.

Siguiendo a Byram (2020), integrar elementos culturales, como el jazz, en la enseñanza de lenguas desarrolla competencias interculturales, esenciales para la comunicación global.

Otro fenómeno es la *Nouvelle Vague* y la lengua francesa: este movimiento cinematográfico francés de los años 50 y 60 rompió con las normas del cine tradicional al introducir técnicas narrativas innovadoras y reflexionar sobre temas existenciales.

Cómo usarlo en clase:

Cine: películas como *À bout de souffle* de Jean-Luc Godard o *Les 400 coups* de François Truffaut pueden utilizarse para enseñar vocabulario relacionado con emociones, relaciones y contextos urbanos.

Análisis crítico: los alumnos pueden explorar los diálogos para identificar construcciones lingüísticas y modismos.

Herrero y Vanderschelden (2019) destacan que el cine es una herramienta poderosa para aprender idiomas, debido a que expone a los estudiantes al uso real de la lengua y a sus matices culturales.

Para la lengua española se encuentra el modernismo latinoamericano: este movimiento literario que surgió a finales del siglo XIX en América Latina marcó una renovación del lenguaje y la estética literaria con autores como Rubén Darío y José Martí.

Implementación en el aula:

Poesía: análisis de poemas como *Azul* de Rubén Darío para enseñar figuras literarias, vocabulario poético y estructuras complejas.

Debates culturales: reflexionar sobre cómo este movimiento desafió las normas literarias tradicionales y expresó la identidad latinoamericana.

La literatura, como señala Geertz (1973), actúa como un sistema de símbolos que permite a los alumnos comprender las culturas asociadas al idioma.

En España, destaca notablemente la Movida madrileña. Pedagógicamente, vincularla con estos otros fenómenos, permite establecer paralelismos entre procesos culturales de transformación en distintos países y épocas, fomentando en los estudiantes la competencia intercultural y la capacidad de analizar los contextos sociales que influyen en el lenguaje. A continuación, se va a detallar su uso en el aula ELE como ejemplo de revolución artística y cultural.

2.1 Materiales de la movida madrileña para la enseñanza de ELE

La Movida madrileña, fenómeno cultural de los años 80 en España, representa una de las etapas más vibrantes y transformadoras de la historia contemporánea

del país. Caracterizado por su diversidad artística y su espíritu transgresor, ofrece un valioso recurso para enseñar ELE, dado su impacto lingüístico, cultural y social. Dependiendo del nivel de competencia comunicativa del alumnado, el docente adaptará los recursos y creará sus actividades.

Las películas y canciones que se engloban en este periodo, por ejemplo, son materiales relevantes, necesarios y válidos en la enseñanza del español. Por una parte, suponen un reflejo de cambio sociocultural. La Movida madrileña surgió tras la muerte de Francisco Franco, durante la transición democrática de España. Supone un testimonio vivo de cómo el arte puede expresar la transformación social, lo que lo convierte en un recurso ideal para abordar aspectos históricos y culturales en el aprendizaje de ELE. Muchos de los materiales auténticos del momento reflejan el espíritu hedonista y experimental de la época y presentan un lenguaje coloquial y dinámico que resulta altamente útil para los estudiantes de español. El impacto emocional de obras como el largometraje *Qué he hecho yo para merecer esto* (1984) de Pedro Almodóvar o la melancolía de la canción de *El sitio de mi recreo* de Antonio Vega enseña vocabulario y gramática y enriquece la experiencia cultural de los discentes.

Desde una perspectiva intercultural, la Movida madrileña brinda una oportunidad única para desarrollar esta competencia al exponer al alumnado a un momento clave en la historia cultural de España. Según Byram (2020), la enseñanza de lenguas debe incluir elementos culturales que permitan a los alumnos reflexionar sobre sus propios valores y comprender las diferencias culturales. Este fenómeno, que incluye temas como la sexualidad, la identidad y la diversidad, ofrece un rico contexto para discusiones de este tipo.

Muchas de las canciones y películas de este periodo son documentos históricos que muestran cómo los jóvenes de esa época utilizaron el arte para expresarse en un momento de liberación. Además, ayudan a los estudiantes a comprender cómo el lenguaje evoluciona junto con la sociedad. Las películas de Almodóvar, como *La ley del deseo* (1987), tratan temas controvertidos y vanguardistas que desafían las normas tradicionales y ofrecen una visión de la evolución social de España, mientras que canciones como *A quién le importa,* de Alaska y Dinarama promueven valores de aceptación e individualidad. Asimismo, analizar *Madrid me mata*, revista icónica de la época, permite explorar cómo la Movida capturó la energía de una ciudad que se reinventaba culturalmente.

Por lo tanto, mediante el uso de materiales auténticos propios de la época de la Movida madrileña, como películas y canciones, los estudiantes de ELE pueden

aprender el idioma en un contexto real, enriquecido con información cultural. Tal como señala Álvarez Montalbán (2007, p. 4), estos recursos son útiles para:

- Desarrollar el vocabulario y las habilidades comunicativas.
- Practicar la comprensión auditiva.
- Fomentar el aprendizaje autónomo del estudiante.
- Involucrar al alumno activamente en su proceso de aprendizaje.
- Reflexionar sobre valores y normas de conducta.
- Acercar al estudiante a la cultura hispana.
- Introducir temáticas auténticas y contemporáneas en el aula.
- Incorporar diferentes contextos lingüísticos.

Por su parte, García Naharro (2012) destaca que la Movida madrileña jugó un papel clave en los procesos de cambio durante la Transición, consolidándose como un testimonio y protagonista de la historia moderna de España. Además, este periodo marcó el auge de un lenguaje coloquial conocido como *cheli*, tan influyente que llegó a plasmarse en obras como el *Diccionario cheli* de Francisco Umbral (1983) y *El Tocho Cheli* de José Ramón Márquez (1993). Algunas expresiones de esta jerga fueron incluso reconocidas por la Real Academia Española debido a su amplia difusión, persistiendo en el habla cotidiana hasta la actualidad.

A pesar del tiempo transcurrido, la Movida madrileña sigue vigente gracias a revisiones constantes en formatos como programas de televisión, musicales, exposiciones, reposiciones cinematográficas, la revitalización de su estética, y reediciones o conciertos de los grupos musicales de esa época. Esto la convierte en un recurso didáctico actual y relevante. El último caso de que su espíritu y su importancia siguen vivos reside en la exposición "La Movida, juventud y libertad. 1977-1986" que se encuentra en la sede de la Sociedad General de Autores y Editores localizada en Madrid y de la que se puede aprender y disfrutar durante los meses de junio y julio de 2025.

A la hora de elaborar unidades didácticas, se pueden integrar actividades variadas que abarquen todas las destrezas lingüísticas, abordando principalmente los niveles léxico, semántico y morfológico. Además, este contexto cultural permite trabajar aspectos culturales, socioculturales e interculturales como el conocimiento de figuras destacadas de la época, problemáticas sociales, reflexiones sobre la nueva cultura o comparaciones con la cultura propia.

Por otra parte, tanto el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (*MCER*) (Consejo de Europa, 2002) como el *Plan Curricular del Instituto*

Cervantes (PCIP) (Instituto Cervantes, 2006) respaldan el uso de contenidos relacionados con la Movida madrileña en la enseñanza de ELE. El *MCER*, en su apartado 5.1.1.2, asocia las características culturales de una sociedad con elementos como "los valores, creencias y actitudes respecto a factores como las artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música popular)" (pp.100-101). Asimismo, en los apartados 4.4.2.3 y 6.4.2, menciona la comprensión audiovisual como una destreza clave para los usuarios y el uso de medios audiovisuales (audios y videos) por parte de los docentes. El *PCIC*, por su parte, responde a las necesidades de enseñanza mediante su inventario de referentes culturales (productos y creaciones culturales), incluyendo:

- La Movida de los años 80 en España y el surgimiento de grupos musicales que renovaron el panorama musical durante la Transición.
- Películas hispanohablantes de alcance internacional y la relevancia de cineastas como Pedro Almodóvar en la proyección del cine español al extranjero.

Entre los temas que se pueden tratar en el aula de ELE y que aparecen reflejados en diversos materiales englobados en el fenómeno de la Movida madrileña se encuentran los siguientes:

La Transición española: los alumnos pueden investigar y debatir cómo este cambio afectó a la sociedad, especialmente a los jóvenes, que se sintieron libres para expresarse. Además, preguntarles qué entienden por "libertad" y "rebeldía" en sus propios contextos culturales, y compararlo con cómo estos valores fueron vividos durante la Movida. Se pueden usar fragmentos de entrevistas con figuras de la época para ilustrarlos. También es posible reflexionar sobre el cambio de la juventud española, que comenzó a experimentar con nuevas formas de expresión artística, sexualidad y vida nocturna. Esto abre un espacio para debatir sobre cómo diferentes generaciones interpretan los valores sociales.

Análisis de letras de canciones: las letras de bandas como Radio Futura, Alaska y los Pegamoides, Burning, reflejan temas de la época, como la modernidad, la alienación urbana y el deseo de libertad. Se pueden analizar sus composiciones y discutir qué temas y sentimientos representan. Esto ayuda a los discentes a entender el papel de la música en la construcción de identidad cultural (Barahona Mora, 2023).

Visionado de películas: usar películas que contienen gran número de signos y muestras de discurso que manifiestan importantes aspectos socioculturales del

periodo elegido: *¿Qué hace una chica como tú en un sitio como este?* (Fernando Colomo, 1978), *Opera prima* (Fernando Trueba, 1980), *¿Qué he hecho yo para merecer esto?* (Pedro Almodóvar, 1984), *La estanquera de Vallecas* (Eloy de la Iglesia, 1987), *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (Pedro Almodóvar, 1988), con el fin de mostrar representaciones de personajes que desafían las normas tradicionales de género, sexualidad y estilo de vida (Barahona Mora, 2022).

Moda: la estética de la Movida fue colorida, atrevida y provocativa, en contraste con la formalidad de las décadas anteriores. Los alumnos pueden analizar imágenes y discutir cómo la ropa y la apariencia servían para expresar identidad y desafiar las normas sociales.

Los fanzines y otras publicaciones: estos proporcionaron un espacio para la expresión libre y la creatividad. Se pueden usar ejemplos fanzines para enseñarles medios independientes. Los artículos y el estilo visual de estas publicaciones dan la opción de trabajar el vocabulario periodístico y comprender la importancia de la libertad de expresión. Pueden crear su propio fanzine inspirado en la Movida, donde exploren temas como la libertad, la música, la moda o cualquier otro tema cultural. Esto les permite usar la lengua de forma creativa y personal.

Comparación con fenómenos similares: se puede comparar la Movida madrileña con otros fenómenos como el punk británico o la contracultura estadounidense de los 60. Esto permite reflexionar sobre por qué todos ellos surgen en respuesta a contextos históricos específicos. Por otra parte, se puede discutir cómo contribuyó a dar a España una nueva imagen moderna y progresista en el escenario internacional; así se trabaja la argumentación y se comparan diferentes perspectivas culturales.

De este modo, a través de la lengua española, los discentes aprenden aspectos socioculturales. La Movida fue más que un fenómeno artístico; representó un cambio completo en los valores de una sociedad que se modernizaba y buscaba expresarse libremente. Comprender esta transformación ayuda a los estudiantes a captar mejor el contexto de la cultura y mentalidad española contemporánea. Sus temas despiertan su interés, especialmente porque conecta con música, cine y moda, que son aspectos fáciles de relacionar con sus propias experiencias culturales. De este modo, incorporar la Movida madrileña en el aula ELE les permite aprender la lengua y adentrarse en un momento fundamental de la historia y cultura española. Este enfoque facilita el aprendizaje lingüístico y enriquece su experiencia al dotarlos de una comprensión cultural profunda y significativa (Barahona Mora y Rico-Martín, 2021).

3. Conclusiones

La relación entre las LE y la cultura es esencial para un aprendizaje efectivo. Más allá de ser herramientas para la comunicación, las lenguas reflejan y transmiten las tradiciones, valores y visiones del mundo de sus hablantes. Integrar la cultura en la enseñanza de idiomas fortalece la competencia lingüística impulsa la empatía, la sensibilidad intercultural y la capacidad de actuar en el mundo actual. En este sentido, el aprendizaje de una LE se convierte en un proceso transformador que trasciende el ámbito académico. Enseñarla mediante un enfoque vanguardista que integre la cultura y el arte transforma la experiencia de aprendizaje en una actividad dinámica y motivadora. Películas, canciones y proyectos artísticos mejoran las competencias lingüísticas y también fomentan la sensibilidad intercultural y la creatividad; prepara a los discentes para poner en práctica una lengua y para comprender y participar activamente en su cultura.

Así, la enseñanza de LE debe ir más allá de la gramática y el vocabulario, integrando la cultura y el arte para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Se ha mostrado cómo los fenómenos de revolución artística y cultural son recursos valiosos en la enseñanza de LE. Por ejemplo, tal y como se ha comentado, los materiales asociados a la Movida madrileña son relevantes en el campo de ELE. Reflejan un lenguaje auténtico y coloquial y conectan a los estudiantes con la historia, la cultura y los valores de una época clave en España. Ofrecen una rica exposición a la lengua en contextos auténticos e impulsan la competencia intercultural y el pensamiento crítico.

Bibliografía

Álvarez Montalbán, F. (2007). El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE. En J. M. Izquierdo, F. Martos Eliche, A. Yagüe y otros (Eds.), *FIAPE: II Congreso Internacional: una lengua, muchas culturas* (pp.26-29). FIAPE.

Barahona Mora, A., y Rico-Martín, A.M. (2021). Análisis de una implementación para la enseñanza de español como lengua extranjera con películas y canciones de la Movida madrileña. *Moderna Sprak*, *115*(1), 122-146.

Barahona Mora, A. (2022). Los signos sociales y culturales en las imágenes y el discurso fílmico. En R.C. López González, (Coord.), *Universalidad y multiversalidad en literatura, lengua y traducción* (pp. 311-321). Comares.

Barahona Mora, A. (2023). Cómo desarrollar la competencia comunicativa en una lengua extranjera: análisis y empleo de materiales auténticos. En R. Pinilla Gómez e I. Cruz Carvajal (Coords.), *Estudios de innovación docente como punto de encuentro en ciencias humanísticas y sociales* (pp. 56-73). Dykinson.

Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual matters.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics, 1*(1), 1-47.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* MECD y Anaya.

Dewaele, J. M., Saito, K., & Halimi, F. (2023). How foreign language enjoyment acts as a buoy for sagging motivation: A longitudinal investigation. *Applied Linguistics*, *44*(1), 22-45.

Espí, M. J. y Azurmendi, M. J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, *11*, 63-76.

García Naharro, F. (2012). Cultura, subcultura, contracultura: "Movida" y cambio social (1975-1985). En C. Navajas Zubeldía y D. Iturriaga Barco (Coords.), *Coetánea: III Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo* (pp. 301-310). Universidad de La Rioja.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures.* Basic Books.

Gilmore, A. (2007). *Authentic materials and authenticity in foreign language learning. Language teaching*, *40*(2), 97-118.

Hernández López I. D. L. N, Garriga Hernández M. E., y Baños Hernández I. (2009). El papel del arte y sus manifestaciones en la enseñanza de lenguas. Reflexiones y experiencias. *Didáctica. Lengua y Literatura*, *21*, 191-202.

Herrero, C., & Vanderschelden, I. (2019). *Using film and media in the language classroom: Reflections on research-led teaching*. Multilingual Matters.

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

Khaydarova, U., Mustafaeva, N., & Abdurakhmonov, B. (2020). Issues on encreasing motivation in language learning process. *International Journal of Advanced Science and Technology*, *29*(05), 1479-1482.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian journal of language teaching research, 1*(1), 57-78.

Little, D., Devitt, S., & Singleton, D. (2000). *Learning Foreign Languages from Authentic Texts: Theory and Practice.* Authentic Language Learning Resources Ltd.

Méndez López, M. (2016). Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera: su impacto en la motivación. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*,*5*, 27-46.

Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Cable*, *9,* 15-21

Miquel, L. (1997). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *Frecuencia L*, *5*, 3-14.

Miquel, L. (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Carabela*, *45*, 27-45.

Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L1) y lengua extranjera (LE)* (pp. 511-53). SGEL.

Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Intellect Books.

Murphey, T. (2013). *Music and song*. Oxford University Press.

Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT journal*, *51*(2), 144-156.

Ramírez Valencia, A., y Bustamante Vélez, B. L. (2020). La competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista espacios*, *41*(50), 444-455.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.

Seven, M. A. (2020). Motivation in Language Learning and Teaching. *African Educational Research Journal*, *8*, 62-71.

Shakhnoza, S. (2023). The Use of Movies in Language Teaching. Prospects of *Development of Science and Education*, *1*(14), 78-83.

Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2017). Beyond global English: Motivation to learn languages in a multicultural world: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, *101*(3), 451-454.

Villavicencio Simón, Y., Rivero Cruz, L., Fernández Domecq, S., y Grajales Melian, I. G. (2021). En torno a la mediación intercultural en la interacción estudiante-profesor en el aula de español como lengua extranjera. *Educação, Ciência e Cultura*, *26*(2), 1-13.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

EL USO DE LA ZARZUELA EN LA CLASE DE ESPAÑOL

Marta Carrón Delgado
Universidad de Burgos
martacarrondelgado@gmail.com

Resumen
El objetivo del presente artículo es promover el uso didáctico de la zarzuela en el aula de español como recurso didáctico innovador y resaltar su versatilidad como texto teatral o musical. En el trabajo, se analizan las características de este género musical-teatral español y se exploran sus beneficios pedagógicos, incluyendo el desarrollo de competencias lingüísticas, culturales y comunicativas. Se abordan posibles desafíos y se ofrecen soluciones prácticas. Hasta el momento es frecuente el uso de textos literarios o canciones en el aula, pero no este género puramente español. Sin embargo, creemos en el potencial de este recurso y para ello, hemos seleccionado la obra *La del Manojo de Rosas* del compositor Pablo Sorozábal. A partir de ella hemos diseñado varias actividades para realizar en el aula con las que buscamos trabajar actividades comunicativas de la lengua. Se demuestra, así, el potencial de la zarzuela como herramienta versátil para la enseñanza integral del español, combinando aspectos lingüísticos, culturales y artísticos en un contexto auténtico y motivador.

Introducción

Es indiscutible que la música es una de las manifestaciones artísticas más representativas de cada cultura. A través de ella, se refleja la sociedad de una época, sus costumbres, el ambiente político, las pasiones y desengaños de los artistas y, con ellos, de la población. Compositores y dramaturgos introducen estos temas en sus obras y, de igual manera lo hicieron los compositores, libretistas y escri-

tores de zarzuela. Este es un género musical propiamente español relativamente poco o nada empleado en las clases de español como lengua extranjera (ELE)[1]. Sin embargo, al igual que se usan canciones u obras de teatro para la enseñanza/aprendizaje del español, con este trabajo buscamos establecer los beneficios que el uso de la zarzuela aporta a la clase de español y presentar una propuesta didáctica.

Para justificar este punto de vista, primero se hará un breve recorrido sobre el estado de la cuestión para analizar lo que se ha hecho hasta el momento y saber si ya se ha trabajado la zarzuela como un recurso en el aula de español para extranjeros.

En segundo lugar, estableceremos las características de esta obra que propician su uso como recurso didáctico. A continuación, analizaremos los beneficios de su uso desde distintas áreas de la enseñanza de idiomas, y los problemas que plantea.

Por último, se presentará una unidad didáctica a partir de la obra *La del Manojo de Rosas* de Pablo Sorozábal. Esta ha sido diseñada para un nivel C1.

1. Estado de la cuestión

El primer aspecto para tener en cuenta sería la definición y clasificación de la zarzuela. ¿Es la zarzuela un género literario o un género musical? Si nos atenemos a la clasificación de los géneros literarios que redactó Aristóteles (1974) en su obra *La Poética*, no podríamos considerar la zarzuela como tal. Para Aristóteles existían tres géneros: el género épico, la palabra narrada; el género dramático, la palabra representada, y el género lírico, la palabra cantada. ¿Y qué es la zarzuela sino la palabra representada y cantada? Desde entonces, esta clasificación ha sido examinada a lo largo de varias épocas, como en el Renacimiento cuando se publicaron obras en la que se mezclaban géneros. Con el Neoclasicismo, se volvió a una distinción más rigurosa, para posteriormente, en el Romanticismo, romper con esas definiciones y defender la libertad artística. Hoy en día, se mantiene la clasificación de Aristóteles a la que se le han sumado el género narrativo y el género didáctico, además de varios subgéneros.

Por otro lado, los géneros musicales se suelen clasificar, tradicionalmente, teniendo en cuenta la instrumentación: música vocal, instrumental o vocal-instrumental, y su función, música religiosa o profana. Asimismo, se puede

[1] Datos extraídos del análisis de veintidós manuales de español como lengua extranjera de cinco editoriales españolas de nivel B2 a C2. Ninguno de ellos hacía referencia a la zarzuela.

clasificar teniendo en cuenta el público al que va dirigido. Por lo tanto, considerando la clasificación anterior, podemos establecer que la zarzuela es música profana, puesto que no trata temas religiosos; de género mixto, al emplear música vocal e instrumental; música dramática representada, ya que une palabra y música a la vez que se representa sobre unas tablas y, por último, atendiendo al público al que se dirige, se encontraría dentro de la música popular, al identificarse con un pueblo y sus costumbres.

Por último, queremos establecer que coincidimos con la definición de Luis Ruiz de la Peña (1953-1957), la zarzuela es "una obra teatral, de carácter lírico, genuinamente española, en la que la declamación hablada alterna con el canto" (p. 1).

Varios autores (Montesa y Garrido, 1990; Pedraza, 1996; y Sáez, 2011) atestiguan la importancia de la inclusión de la literatura y los textos literarios en el aula de idiomas. Sin embargo, poco se ha escrito sobre el papel de la zarzuela en el aula. Entre los artículos y documentos encontrados, podemos citar una conferencia dada por Luis Ruiz de la Peña, en la que recoge los orígenes y evolución de la zarzuela y las obras más representativas. Por otro lado, la fundación Juan March en su página web ofrece una guía didáctica para el profesor sobre la zarzuela en un acto. En ella se dan breves pinceladas sobre el origen, el nombre de la zarzuela, los libretistas, las características del género chico… todo ello para centrarse en el análisis de *La salsa de Aniceta*.

No obstante, ante la falta de recursos específicos sobre la zarzuela, el Teatro de la Zarzuela, ha redactado una veintena de cuadernos didácticos sobre diversas composiciones de este género. En ellos, se presenta la obra, su estructura, argumento, los personajes, autores, la propuesta escénica y, finalmente, una propuesta didáctica. Por último, en la revista digital *Temas para la educación*, en su número cinco, incluye un artículo titulado *La zarzuela: un ejemplo de cómo aplicarla en el aula*. En él, se ofrece un resumen sobre la historia de la zarzuela para posteriormente justificar la presencia de la zarzuela en el aula y la presentación de una actividad donde se emplea una canción tradicional andaluza.

Una vez consultados estos documentos, pudimos comprobar que ninguno de ellos presentaba una propuesta didáctica que tuviera como objetivo la enseñanza de español. Por ello, podemos justificar la inclusión de la zarzuela en la clase de ELE basándonos en el *Marco Común Europeo de Referencia* y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). En el primero, en el capítulo 5, se establece la importancia del conocimiento de la cultura y sociedad de la lengua a estudiar. Además, en el PCIC, se incluye la zarzuela en el listado recogido en el punto 3 productos y creaciones culturales.

2. La zarzuela: características estructurales que posibilitan su uso en la clase de ELE

España es un país rico en ritmos, desde el folclore gallego o vasco, a las tonadillas o a la guitarra clásica. La zarzuela, como género propio español, recoge estos ritmos e incluye otros. A su vez, existen zarzuelas compuestas en castellano y en catalán, por lo que la zarzuela sirve como vehículo lingüístico y cultural. En cuanto a los temas de las obras, en España, así como en otros países, los campos de interés para la ciudadanía se han plasmado en sus productos musicales. Si la sociedad cambia, la música de ese momento lo refleja.

La zarzuela ha ido evolucionando junto con la historia del país. Por este motivo, no se puede establecer un único modelo de zarzuela. Sin embargo, sí podemos determinar rasgos típicos de las zarzuelas:

- Extensión: si la zarzuela cuenta con un solo acto, esta se denomina "género chico" y tiene sus propias características: personajes y ambientes populares; las acciones ocurren en una sola ciudad; carácter cómico y final feliz; lenguaje coloquial, vulgar y con expresiones de la calle. Por otro lado, si la obra cuenta con dos o más actos, se la llama "género grande". Este prioriza el texto cantado sobre el hablado y los temas que se recogen en él tienen un carácter más histórico.
- Temática: los temas recogidos tratan temas universales de grandes pasiones: relaciones familiares, como en *Agua, azucarillos y aguardiente*; amor, como en *La revoltosa*; odio, generosidad, avaricia, como en *El baile de Luis Alonso*… En cambio, algunas de las zarzuelas más conocidas tienden a centrarse en la representación de situaciones costumbristas del momento, del panorama político y social de la época en la que se escribieron, aunque esto no siempre fue así.

  > En los primeros años de la zarzuela, en el siglo XVII, los espectadores eran los propios componentes de la Familia Real por lo que los temas eran extraídos de dramas mitológicos o clásicos. No sería hasta el siglo XVIII cuando los libretos adoptan un aire más costumbrista. (Martín Moreno, 1993, pp. 399-400).

  Además, a los personajes de la zarzuela se les suele asignar una temática. Por ello, solemos encontrar un tema de carácter más cómico en los personajes secundarios y otro más serio en los personajes principales, al estilo de las obras clásicas.

- Elementos: la zarzuela cuenta con partes representadas para las que se emplean el libreto, las partes cantadas y también las instrumentales. Por ello, tan importante fueron los libretistas como los compositores de la música, aunque hoy en día, muchas de las obras se conocen por el nombre de los compositores y no de los libretistas. Además, las zarzuelas recogen dúos, tríos, coros, danzas y canciones regionales.

  Un aspecto curioso es que, en la zarzuela, como en la música clásica en general, se asigna una melodía a un tema. En este caso, cada personaje va de la mano de un tema musical. Por este motivo, lo primero que se escucha en la zarzuela suele ser una obertura en la que se recogen los motivos musicales que posteriormente se desarrollarán.

  Como toda obra de teatro, una vez se representa cuenta con decorados, vestuario, así como otros aspectos necesarios para su representación: orquesta, luces, montaje, peluquería y maquillaje…

Para resumir, la zarzuela se compone de un libreto, en el que se recogen los pasajes hablados y cantados, y de la partitura en la que se incluye la parte instrumental. Gracias a las características establecidas anteriormente, los docentes pueden seleccionar entre obras de un acto, dos o tres, elegir entre la variedad de temas y localizaciones y, por último, trabajar un aspecto social, cultural o socioeconómico de la historia de España como aspecto cultural a través de estas obras.

2.1 Beneficios del uso de la zarzuela en el aula de ELE

Para comenzar, el uso de la zarzuela no tiene un solo propósito. Con ella se pueden trabajar distintas áreas de la lengua. Se ha escrito mucho sobre el uso de canciones y del teatro en el aula de una lengua extranjera y en particular, en el aula de español como lengua extranjera. Muchos de los beneficios que se van a mencionar a continuación se corresponden con aquellos del uso de canciones y obras de teatro. Sin embargo, hemos intentado aportar una justificación de la zarzuela como producto múltiple, ya que se puede trabajar como una obra de teatro, solo las canciones o la obra completa. Asimismo, permite trabajar con los vídeos de las representaciones, disponibles en el canal de *YouTube* del Teatro de la Zarzuela, con los audios o con el libreto, por lo que ofrece un amplio abanico de posibilidades.

2.1.1 Actividades comunicativas de la lengua

A través de las actividades que podemos diseñar a partir de una zarzuela se trabajan las destrezas lingüísticas y las actividades comunicativas recogidas en el *Volumen complementario del Marco común europeo de referencia para las lenguas: comprensión, expresión, interacción y mediación.*

Supongamos que trabajamos con la obra *La del Manojo de Rosas* de Pablo Sorozábal. Por un lado, trabajamos la comprensión a través de la escucha de ciertos pasajes, el visionado de la obra, y/o la lectura del texto. Cassany et al., en su libro *Enseñar lengua* (1994) establece que para trabajar la comprensión oral el material "debe ser real y variado. Por una parte, tiene que mostrar un lenguaje auténtico (con vacilaciones, repeticiones, redundancias, quizá incluso alguna incorrección, etc.), y debe incluir una dosis natural de ruido (interferencias acústicas, ruido ambiental, equivocaciones, etc.)." (p. 111). En las representaciones de las obras de zarzuela se incluyen vacilaciones o redundancias, e incluso repeticiones, si se aplaude mucho un pasaje, se repite ya que al público le ha gustado. Además, al ser una obra grabada se puede escuchar el murmullo del público, toses o distinto ruido ambiental.

Para trabajar con la obra anteriormente mencionada, diseñamos actividades en la que los aprendientes deban comprender qué está pasando en un determinado fragmento. Por ejemplo, podemos trabajar con la introducción de la obra en la que aparecen la mayoría de los personajes principales. En este pasaje se explica el porqué del título de la obra, por lo que, una vez finalizada la visualización, podemos preguntar al alumnado: ¿Sabes ya por qué se titula *La del manojo de rosas*?

Las actividades y estrategias de expresión permiten que el alumnado conciba, produzca y codifique bien un texto escrito u oral. En el argumento de esta zarzuela hay un secreto sobre uno de los personajes, Joaquín, que hará que la trama amorosa se complique. Para que el alumnado conozca este secreto les pondremos el fragmento en el que se revela este secreto. Después, los alumnos deberán anotar el secreto de Joaquín y las razones por las que ellos creen que se ha mantenido en secreto. Por último, se hará una puesta en común y se debatirá sobre la relación entre Ascensión y Joaquín.

La interacción se trabaja en varias de las actividades propuestas anteriormente. Sin embargo, aquí presentamos un ejemplo de otra actividad. Una vez finalizada la visualización de la obra, los alumnos trabajarán en grupos de tres. Uno de ellos va a ser un periodista y va a hacerles una entrevista como si fueran espectadores que acabaran de salir de la función de la zarzuela. El periodista redactará tres

preguntas para posteriormente entrevistar a los otros dos compañeros. Después, se llevará a cabo la entrevista. Por último, si quisiéramos introducir una actividad de expresión, el periodista tiene que anotar los comentarios de los otros dos participantes para posteriormente escribir un texto breve de no más de 120 caracteres como si lo fuera a publicar en una red social.

2.1.2 La competencia fonológica

No es raro que la música y las canciones de una cultura determinada reflejen los rasgos fonéticos y fonológicos de su lengua. Esto sucede también en las obras de zarzuela, las cuales tienden a mostrar la variedad del español de España. Esto nos permite trabajar con esta variedad, pero nos puede servir como puente para presentar otras variedades dialectales y cómo son percibidas. Los personajes reflejan el habla de un grupo social determinado, variedades diastráticas, como en la zarzuela *La del Manojo de Rosas* de Pablo Sorozábal, en la que el personaje de Capó, mecánico de profesión, habla usando vulgarismos fonéticos como "Mujé" o "Madrí" mientras que Don Ricardo, hombre con estudios y acaudalado, muestra un registro y dicción formal.

A su vez, se pueden encontrar variedades diatópicas. Ejemplos de obras de zarzuela son, como *La Gran Vía*, situada en Madrid, de Federico Chueca y Joaquín Valverde, o *La Dolorosa*, del compositor José Serrano, sita en Aragón.

Por último, Claerr y Cargan (1984) establecen "*since songs of a given culture naturally follow the basic rhythm, intonation, pitch, and other dynamics of its language, songs aid in the acquisition of the less tangible aspects of language such as phrasing, linking, intonation, stress and pronunciation*" (p. 29), por lo que la zarzuela como producto musical español se presenta como un recurso idóneo para trabajar la competencia fonológica.

2.1.3 El léxico presente en las obras de zarzuela

En el plano de la enseñanza de idiomas, la adquisición del léxico a través de canciones ha sido un tema recurrente en los escritos de autores como Jolly (1975) o Leith (1979). Este último establece que las canciones no tienen un solo objetivo, y además que, las baladas, en este caso, pueden enseñar a reconocer la jerga además de palabras y expresiones. (Leith, p. 544). Por otro lado, Jolly indica:

> Songs ordinarily provide both literary and colloquial expressions, which is evidence that they may be more than just "fun" materials to be adopted in addition to the textbook. If the words of the songs are selected with an effort to further develop the learner's cognition and to add relevant vocabulary items, the songs become valuable teaching materials in themselves. (p. 13)

Aquí queremos señalar que el nivel con el que pensamos trabajar la zarzuela en el aula es a partir de un B2. Por ello, podemos trabajar distintas figuras retóricas presentes en estas obras.

2.1.4 Material auténtico

La zarzuela es un material auténtico, como lo son las crónicas que recogen los estrenos de las obras, la construcción del teatro de la zarzuela o el discurso de aceptación del compositor Federico Moreno Torroba en la Real Academia de las Artes de San Fernando. Estas muestras de lengua representan a la cultura de un país posibilitando que el alumnado se cuestione aquellos estereotipos que ya conocía, mostrando la realidad cultural y, a su vez, ofreciéndole la llave para entender a otro nivel la lengua meta.

Mucho se ha publicado sobre las ventajas y desventajas de usar material real en el aula. Coscarelli (2014) establece que entre los beneficios se encuentran una mayor diversidad lingüística, se enriquece el léxico y, por último, la motivación del alumnado se incrementa para con la lengua meta y la cultura. Sin embargo, recoge entre las dificultades, la falta de graduación del contenido y, por otro lado, requiere más flexibilidad por parte del profesorado y de los aprendientes (p. 34).

2.1.5 Motivación

La motivación es, para Santos, (1999) "si no el factor más importante, uno de los más determinantes para lograr el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera" (p. 25). Sin embargo, la motivación es un concepto dinámico "que necesita iniciarse, mantenerse y evaluarse teniendo en cuenta todos los factores internos, externos y contextuales" (Méndez, 2024, p. 43). Coincidimos con ellas y creemos que la zarzuela se presenta como un recurso que puede aumentar la motivación del alumnado en la clase. Por un lado, estas obras tratan temas

universales lo que ayuda a que el alumnado relacione sus experiencias vitales con aquellas presentes en las zarzuelas. Por otro lado, Murphy (1992) establece que el material musical aumenta la motivación en la mayoría de los estudiantes (p. 5).

Asimismo, debemos considerar la zarzuela como un producto artístico plural. Recoge la interpretación musical (orquesta), la representación de la obra de teatro (actores), las partes cantadas (cantantes) y todas las otras profesiones necesarias para la puesta en escena de una obra de esta magnitud: escenógrafo, maquillador, diseñador de iluminación, técnico de sonido… Con ello, podemos atraer el interés de aquellos aprendientes que están interesados en todas estas profesiones. Por último, si podemos hacer referencias que rodean a los alumnos y que parten de la zarzuela, estos sentirán una mayor conexión con este género. Por ejemplo, pongamos que residimos en Madrid. Podemos preguntar a los alumnos si conocen el barrio de Chueca. Podemos investigar sobre quién era este compositor, y cómo compuso una zarzuela dedicada a la construcción de la Gran Vía y el impacto que tuvo en los barrios aledaños. A lo largo y ancho de España hay muchas referencias a compositores y a obras de zarzuela que podemos encontrar en nombres de plazas o de parques, por ejemplo.

Además, si tuviéramos la posibilidad de acudir a una representación de zarzuela con los alumnos, sería una actividad que aunaría el uso del material auténtico y la motivación. Hace unos años acudí a una representación de *El Gavilán* con un alumno estadounidense de nivel C1 y él comprendió la obra y salió muy contento de haber asistido al teatro y haberse reído cuando el resto del público también lo hacía.

2.1.6 Producto cultural

La zarzuela se presenta como producto cultural en el PCIC. Mucho se ha escrito sobre la importancia de la cultura en la enseñanza de idiomas. Una lengua no puede desligarse de la cultura sobre la que se asienta. Esto le ocurre a la zarzuela. El libreto, como obra de teatro, se presenta como indicador de "las preocupaciones, costumbres, ritos y modos de entretenimiento y socialización" (Miró, 2021, p. 150). En los artículos redactados en los estrenos se detallan, si fue exitosa o no, cuánto se aplaudió al compositor o al libretista, personalidades relevantes del momento que acudieron al estreno… Con todo este material, podemos obtener una visión más completa de la sociedad del momento. Esta visión ya se ha empleado en distintos manuales para ilustrar *la movida madrileña* a través de canciones de *Alaska* o *Mecano*.

2.2 Problemas que plantea la zarzuela como recurso didáctico de ELE

En este apartado recogemos algunos de los problemas que aquellos docentes a los que les hemos expuesto la zarzuela como recurso para el aula de ELE nos han comentado.

2.2.1 Nivel del alumnado

La zarzuela, como vehículo cultural y lingüístico, puede presentarse como un recurso para un alumnado de nivel B2, C1 y C2. Aun así, se necesitaría dotar de un contexto cultural y social para mayor comprensión de las obras. Para trabajar la zarzuela en niveles inferiores se pueden trabajar extractos de las obras, ofreciendo un resumen del argumento para contextualizar el pasaje. Por ejemplo, para un nivel B1 se puede escoger el pasaje en el que se canta la canción "No corté más que una rosa" de la zarzuela *La del Manojo de Rosas* de Pablo Sorozábal. Esta está llena de metáforas. En ella la protagonista se desahoga después de haber sufrido un desamor y compara a su antiguo amado con un gavilán.

2.2.2 Muestra de lenguaje real actual

Uno de los argumentos en contra del uso de la zarzuela puede ser que no sea una muestra de lenguaje real actual, ya que la mayoría de las obras se compusieron entre 1850 y 1950. Por ello, en las obras se pueden encontrar expresiones obsoletas o formalismos desfasados. No obstante, se pueden elegir aquellas obras que no recojan muchas de estas palabras e indicárselo al alumnado. A su vez, hoy en día se siguen componiendo zarzuelas, por ejemplo, en 2023 el compositor Lucas Vidal estrenó la obra *Trato de Favor* en el Teatro de la Zarzuela. Por lo que, una vez explicado el fenómeno de la zarzuela al alumnado y la estructura, se podría escoger una obra actual.

Asimismo, haciéndonos eco de las palabras de Jolly (1975), las canciones se pueden considerar como una forma exagerada de hablar, por lo que no son una muestra real del lenguaje tal cual. Sin embargo, si establecemos una línea recta en la que en un lado estaría el habla en el otro extremo estarían

las canciones; si bien antes pasaríamos por un habla intensificada, como podría ser en los sermones, para continuar con el habla dramatizada, cánticos y terminar con las canciones (pp. 11-12). Esta exposición de distintas formas de hablar, pueden ayudar a los aprendientes a comprender otras muestras de la vida real, como puede ser en los pueblos en los que pasan los vendedores ambulantes con sus megáfonos anunciando lo que venden o reparan, como el melonero o el chatarrero.

2.2.3 Referencias culturales

Muchas de las zarzuelas se establecen en una época de muchos cambios políticos en España (1850-1936) en los que se vivió el Reinado de Isabel II, la proclamación de la Primera República, la Restauración Borbónica, varias revoluciones, la Dictadura de Primo de Rivera, la Segunda República y la Guerra Civil. Todos estos cambios dejaron huella en la sociedad y en las costumbres de los habitantes. Muchas de ellas se recogen en las zarzuelas. Sin embargo, puede presentarse como una dificultad para los estudiantes conocer los aspectos políticos a los que hacen referencia. Por nuestra parte, en vez de ver esto como un problema, animamos a los docentes a trabajar con ese contexto bien sea a través de artículos, lecturas de libros o visionados de películas, para ampliar el conocimiento del alumnado sobre la época con la que estén trabajando. Más que una limitación, lo vemos como una oportunidad de ampliar el contexto sociocultural de la España de ese momento y con el que, además, se puede trabajar el arte, la arquitectura o la literatura.

3. Propuestas prácticas

El objetivo de esta propuesta didáctica es acercar la zarzuela a los estudiantes de español como lengua extranjera. Para ello, hemos diseñado varias actividades a partir de la zarzuela *La del Manojo de Rosas* de Pablo Sorozábal. Esta propuesta didáctica ha sido diseñada para alumnos de nivel C1. El papel del profesor, a lo largo de las actividades que se presentan, varía de facilitador a guía o mediador.

TÍTULO	**LA ZARZUELA – INTRODUCCIÓN A *LA DEL MANOJO DE ROSAS***
Duración total	65 minutos
Duración por actividades	*Actividad 1: Los musicales y la ópera. (5')* *Actividad 2. Situación de la obra. Decorado. (13')* *Actividad 3. Introducción de la obra (12')* *Actividad 4. Argumento (10')* *Actividad 5: Investigación - Mujé (10')* *Actividad 6: Práctica guiada - No corté más que una rosa (15')*
Objetivos	Presentar a los alumnos la zarzuela como género musical. Familiarizar a los estudiantes con el libreto de una zarzuela trabajando con él el decorado. Visualizar fragmentos de esta zarzuela para identificar a los personajes, la trama y vulgarismos. Practicar el reconocimiento de este género musical a través de los temas presentes en la zarzuela.
Materiales	Libreto La del Manojo de Rosas. Disponible en: https://www.todalamusica.es/files/la-del-manojo-de-ros_673606a1d4976_.pdf Vídeo La del Manojo de Rosas en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=c-_3OB8jJlM&t=906s
Destrezas que se trabajan	Expresión oral: actividades 1, 3, 4, 5, 6 Expresión escrita: actividades 2, 5 Comprensión auditiva: actividades 2 (si se realiza como una comprensión oral), 3, 5 Comprensión lectora: actividades 2, 4, 6 Interacción: actividades 1, 3, 4, 5, 6
Distribución	Trabajo individual, en parejas, toda la clase y en grupo determinado para cada actividad.

Tabla 1: Resumen propuesta didáctica

Actividad 1: los musicales y la ópera

En cuanto a la organización del trabajo, en primer lugar, se introducirá el tema a través del conocimiento del alumnado sobre los musicales y la ópera. Para ello, mostraremos seis carteles diferentes, como pueden ser *Mamma Mia! La Flauta Mágica*… y los alumnos deberán responder a las siguientes preguntas:

- ¿Te gustan los musicales? ¿Y la ópera? ¿Por qué?
- ¿Sabes en qué idiomas se escribieron la mayoría de las óperas más conocidas: *La Traviata, La Bohéme, La Flauta Mágica, Tristán e Isolda*?
- ¿Sabes si existe un género musical propiamente español parecido a la ópera o a los musicales? ¿Cómo se llama?

Con esta actividad buscamos activar el conocimiento previo sobre la música y géneros musicales de los aprendientes.

Actividad 2: el decorado

La segunda actividad busca trabajar con el decorado de la obra *La del Manojo de Rosas*. Los estudiantes leerán la descripción del decorado recogida en el acto primero de la obra. A su vez deben dibujar en una hoja el decorado que se describe. Posteriormente, se compararán los dibujos para determinar aquel que recoge más detalles. Esta actividad, también se podría realizar como una comprensión oral, en la que el alumnado escucha y dibuja, pero no tienen acceso al texto. La descripción del decorado se encuentra en el acto primero, cuadro primero. El texto es breve, pero lleno de detalles y algunas palabras que el alumnado puede desconocer. Para ello, el profesor puede ofrecer un glosario o proyectar unas imágenes que ilustren el significado de aquellas palabras más difíciles. Al terminar la actividad, el profesor puede comprobar si ha habido comprensión del texto observando los dibujos.

Actividad 3: introducción de la obra

La tercera actividad comienza con la visualización de la introducción de la obra, la cual se corresponde con la primera parte del n.º1 "Introducción y presentación de Ascensión". En el vídeo[2] de la representación se corresponde con los minutos

[2] El vídeo de la representación de *La del Manojo de Rosas* se encuentra en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=c-_3OB8jJlM&t=906s

7.00 al 12.59. El vídeo cuenta con subtítulos ya que en las representaciones de zarzuela hay subtítulos como en la ópera.

Con esta actividad se busca que el alumnado identifique a los personajes Ascensión, Joaquín, Espasa, Capó y Don Daniel. Después del visionado, se les pedirá que hablen en grupos de tres sobre la primera toma de contacto con esta zarzuela. Deben responder a las siguientes preguntas:

- ¿Sabes ya por qué se titula *La del manojo de rosas*?
- ¿Puedes identificar a los personajes: Ascensión, Joaquín, Espasa, Capó y Don Daniel? ¿Conoces la enciclopedia Espasa? ¿Y sabes a qué parte del coche se refiere 'el capó'? ¿Por qué crees que dos de los personajes de esta obra tienen esos nombres?
- ¿Has entendido las partes declamadas y las cantadas?

El objetivo de esta tarea es hacer reflexionar al alumnado sobre su propia comprensión del texto representado y sobre la unión de la música y los temas cantados.

Actividad 4: argumento

Con la cuarta actividad se busca trabajar la mediación a través del argumento de la obra. Para ello, los estudiantes trabajarán en parejas. Cada uno de ellos recibirá una copia incompleta del argumento, A y B, ambas sin el final de la obra. Deberán leerlo y posteriormente reconstruir el argumento entre los dos de forma oral. El objetivo de esta actividad es conseguir que los alumnos estén familiarizados con el argumento de la obra para que les permita un mejor desarrollo de las actividades propuestas posteriormente.

Actividad 5: investigación - Mujé

La siguiente actividad la hemos titulado "Mujé". Esta actividad busca trabajar con los vulgarismos fonéticos, aquellos en los que se contrae la palabra o se pierde la consonante o sílaba final, presentes en un pasaje determinado. Para ello, haremos una explicación breve dando ejemplos como "Madrí" en vez de Madrid o "mujé" por mujer. Una vez explicado, se les pedirá a los alumnos que anoten cinco de estas palabras presentes en el fragmento que visionarán. Este fragmento se verá una vez y se corresponde con los minutos 13.00 al 15.05. Una vez finalizado el visionado se hará una puesta en común donde se les preguntará a los alumnos

qué personajes han sido más fáciles de entender, o si creen que el empleo de los vulgarismos denota la clase social de la que se proviene. Como actividad de extensión, se puede hacer una puesta en común de vulgarismos que los alumnos hayan notado en su día a día en España. Con esta actividad se presenta la fonética unida con el aspecto social. Este elemento es característico del habla de los españoles todavía hoy en día, por lo que así establecemos una conexión con la zarzuela y el español actual.

Actividad 6 – No corté más que una rosa

Para finalizar, en la última actividad los alumnos leerán un pasaje de la zarzuela como si fuera un poema y analizarán las metáforas presentes en él. El objetivo de esta actividad es la comprensión del texto, pero incidiendo en el valor literario de su escritura. Con ello, se desgrana el argumento de la zarzuela, pero con distintas actividades para mantener la atención del alumnado y enseñarle un recurso estilístico. Si fuera preciso, se les explicaría el concepto de metáfora y se les darían ejemplos. Sin embargo, esta explicación sería posterior a la lectura del fragmento, para invitar a los alumnos a emplear sus propias herramientas de comprensión. Esta actividad se hará individualmente y se cerrará con una puesta en común. El texto seleccionado es la Romanza N.º4 del Acto Primero.

4. Conclusiones

La zarzuela se presenta como un recurso poco o nada explotado en el aula de español como lengua extranjera. Sin embargo, este permite trabajar contenido cultural, lingüístico, pragmático y sociolingüístico de esta lengua, aportando un conocimiento más global de la cultura y lengua española.

La zarzuela ofrece una doble vertiente en la que se puede tratar como un género teatral y como un género musical. Así, nos beneficiaremos de los aspectos que más nos interesen para desarrollar en nuestra clase. Por un lado, si trabajamos la zarzuela como un género teatral, obtendremos todas las ventajas expuestas anteriormente sobre el uso de los textos literarios en el aula. Por otro lado, aprovechando las canciones presentes en las zarzuelas podremos trabajar sobre ellas como si fueran canciones aisladas. La temática más común que tratan las canciones, y también común en la zarzuela, está presente en las que se componen hoy en día: relaciones amorosas, situación política y social, y sentimientos. Es

por esto por lo que, aunque a primera vista pueda parecer que no tendría sentido presentar un género musical del siglo XIX en el aula de idiomas, la temática sigue siendo familiar, facilitando así la conexión de este género con el alumnado.

Por último, la música forma parte de la vida de los seres humanos y ha ido evolucionando con la historia, al igual que las personas, adoptando diversas formas, tratando distintos temas o incluso adaptando códigos de conducta y conocimiento – lo que entendemos como "cultura". Como se recoge en el artículo "La zarzuela: un ejemplo de cómo aplicarla en el aula" (2009):

> Con el acercamiento de la zarzuela a nuestro alumnado, vamos a brindarles la oportunidad de conocer no solamente un género musical genuinamente español, sino también de conocer una época y una situación social muy diferente a la actual, con unos modismos en el lenguaje, vestuario, formas de pensamiento, etc. (p. 4)

Bibliografía

Aristóteles. (1974). *Poética*. Edición Trilingüe por Valentín García Yebra. Editorial Gredos.

Cassany, D., Luna Sanjuan, M. y Sanz Pinyol, G. (1998). *Enseñar Lengua.* Graó.

Claerr, Th. A. y Cargan, R. (1984). The role of songs in the foreign language classroom. *OMLTA/AOPLV Journal*, 28-32.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.

Coscarelli, A. (25-26 de septiembre de 2014). *Consideraciones en torno al uso de material auténtico en la clase de ELSE. V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, Ensenada, Argentina. Experiencias, Desarrollos, Propuestas. En Memoria Académica.* Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7488/ev.7488.pdf

Jolly, Y. S. (1975). The Use of Songs in Teaching Foreign Languages. *The Modern Language Journal, 59(*1/2*),* 11–14. https://doi.org/10.2307/325440

Leith, W. D. (1979). Advanced French Conversation through Popular Music. *The French Review*, *52*(4), 537–551. https://www.jstor.org/stable/390328

Martín Moreno, A. (1993). *Historia de la música española, 4. Siglo XVIII*. Alianza Editorial.

Méndez Santos, M. C (2024). La desmotivación en el aula de lenguas adicionales: investigación, teoría y práctica. Arco.

Miró Martí, O. (2021). Los géneros literarios como herramienta didáctica en el aula de ELE en A. Peñas Ruiz (Ed.), *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales* (pp. 141-162). Enclave-ELE.

Montesa, S. y Garrido, A. (1990). *La literatura en la clase de lengua.* [Comunicaciones] II Congreso Nacional de ASELE: Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación 449-457. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf

Murphy, T. (1992). *Music and song*. OUP, Oxford.

Pedraza Jiménez, F. B. (1996). *La literatura en la clase de español para extranjeros.* [Ponencia] VII Congreso Internacional de ASELE: Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros, 59-66. ASELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf

Real Academia Española. (s.f.). Canción. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 30 de octubre de 2024, de https://dle.rae.es/canción?m=form

Ruiz de la Peña, L. (posterior a 1953 y anterior a 1957). *La Zarzuela*. [Conferencia] IV Anuario de la sociedad protectora de la Balesquida. Oviedo.

Sáez Martínez, B. (2011). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. En J. Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (Coord.) *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (Vol. 1, pp. 57-66). ASELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf

Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco Libros.

Teatro de la Zarzuela (13 de noviembre de 2020). *La del Manojo de Rosas (Pablo Sorozábal)* [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=c-_3OB8jJlM&t=906

EL CUENTO ILUSTRADO Y SU EFECTO EN EL CÍRCULO VIRTUOSO DE LECTURA

Victoria Rodrigo
Georgia State University
vrodrigo@gsu.edu

Resumen
La lectura por placer es una herramienta eficaz para mejorar la competencia lingüística en una segunda lengua (Grabe & Stoller, 2019; Krashen, 2010). Para que esto ocurra, el alumno debe leer con regularidad y comprender, pudiendo desarrollar así el círculo virtuoso (Nuttall, 2005): si el lector comprende, disfrutará y, si disfruta, querrá leer más; al leer más, comprenderá mejor y, cuanto más comprenda, mejor será su dominio de la lengua.

Este estudio empírico analiza si los cuentos ilustrados favorecen el desarrollo de este ciclo virtuoso y cómo se comparan con los textos no ilustrados en 56 lectores inexpertos. Se emplearon dos grupos intactos que recibieron aleatoriamente dos modalidades de lectura del mismo texto: (1) texto con ilustraciones y (2) texto sin ilustraciones. Tras la lectura, los participantes realizaron un test de comprensión lectora y un cuestionario para medir sus percepciones sobre el disfrute al leer el cuento, su interés por leer más y la dificultad del texto. El análisis estadístico reveló diferencias significativas en las variables del estudio, indicando que las ilustraciones potencian el desarrollo del círculo virtuoso. Se discutirán las implicaciones pedagógicas derivadas de estos resultados.

Introducción

La lectura extensiva y por placer se ha consolidado como una de las herramientas más eficaces para mejorar la competencia lingüística en una segunda lengua

(Grabe & Stoller, 2019; Krashen, 2004, 2010; Rodrigo, 2019). Este tipo de lectura implica leer con regularidad textos de interés para el lector centrándose en el contenido, el mensaje, y con el propósito de disfrutar la lectura, no de practicar lengua. Además, ofrece una exposición rica y constante a la lengua meta, facilitando el aprendizaje implícito, contribuyendo a la adquisición de vocabulario, estructuras gramaticales y al desarrollo de la alfabetización en la lengua.

Para que el lector active el círculo virtuoso de la lectura (Nuttall, 2005) y adquiera lengua a través de la lectura es fundamental que no solo disfrute de la lectura, sino también que la comprenda. Las investigaciones testifican que las ilustraciones facilitan la comprensión de textos en contextos educativos, como libros de texto, especialmente entre lectores jóvenes. Sin embargo, hay una notable falta de estudios empíricos que exploren cómo estos elementos visuales influyen en el desarrollo del círculo virtuoso de la lectura en estudiantes adultos universitarios que aprenden español como lengua extranjera.

Este estudio tiene como objetivo llenar ese vacío, explorando el impacto de los cuentos ilustrados en el desarrollo del círculo virtuoso de la lectura en adultos universitarios. Los hallazgos no solo tienen implicaciones importantes para la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que también ofrecen una perspectiva valiosa sobre cómo el diseño de materiales de lectura para niveles iniciales puede influir en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se abordarán los conceptos de círculo virtuoso y círculo vicioso, se revisará el papel de las ilustraciones en la comprensión de textos pedagógicos y cuentos ilustrados y se presentarán los detalles del estudio junto con sus conclusiones.

1. Círculo virtuoso vs. círculo vicioso de lectura

Nuttall (2005) propone los conceptos de círculo virtuoso y círculo vicioso de lectura para describir dos ciclos opuestos en el desarrollo de la lectura que explicamos a continuación.

1.1 Círculo virtuoso de lectura

El círculo virtuoso se refiere a un circuito de retroalimentación positiva donde las buenas experiencias de lectura conducen a una mayor motivación para

leer, lo que, a su vez, mejora las habilidades lectoras. Esta mejora aumenta la confianza del lector, hace que la lectura sea más agradable y, por lo tanto, fomenta aún más la lectura, creando un ciclo de progreso y motivación continuos.

En el círculo virtuoso, el conocimiento de vocabulario, fluidez en la lectura, disfrute y deseo de leer más se complementan entre sí. Así funciona: a medida que los estudiantes leen más, encuentran nuevas palabras y amplían su vocabulario. Con un vocabulario más rico, entienden los textos más fácilmente y pueden leer con mayor fluidez. La lectura fluida permite a los alumnos procesar los textos más fácilmente, reduciendo la frustración y haciendo que la experiencia lectora sea más agradable, porque los estudiantes pueden entender los textos sin interrupciones frecuentes o frustración. Este disfrute refuerza la motivación, haciendo más probable que los alumnos lean con regularidad y entusiasmo. Este deseo de leer lleva a practicar más la lectura, ampliar aún más el vocabulario y la fluidez y a querer leer más, con lo que las habilidades lingüísticas mejorarán. Y el ciclo continúa. Este círculo virtuoso y de progreso es el que debemos fomentar (Nuttall, 2005). La Figura 1 presenta el concepto de círculo virtuoso.

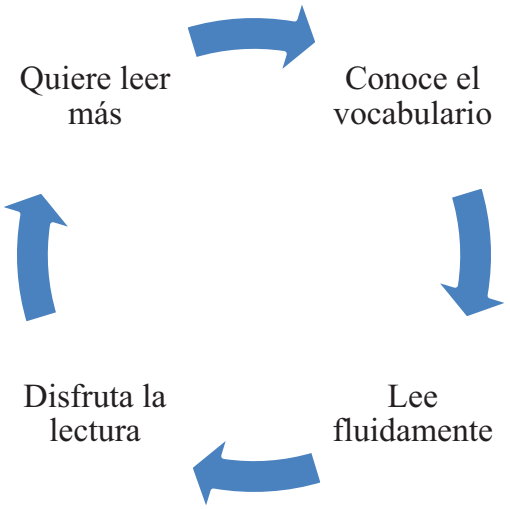


Figura 1: Círculo virtuoso de lectura

1.2 Círculo vicioso de lectura

Cuando estos mismos elementos interactúan en un circuito de retroalimentación negativa, obstaculizando el desarrollo de la lectura, se produce el efecto contrario, dando lugar a un círculo vicioso y de estancamiento (Nuttall, 2005).

En el círculo vicioso, el vocabulario limitado y la mala fluidez conducen a un menor disfrute porque el tiempo de lectura y el esfuerzo necesarios para entender y terminar un texto son mayores, generando una falta de deseo de leer, dando lugar a un ciclo de estancamiento y frustración (véase la Figura 2). Este es el típico caso del alumno que encuentra un texto difícil, le cuesta entenderlo y se siente frustrado. Debido a que la experiencia es desagradable y frustrante, evita leer más textos. Esta falta de práctica le impide mejorar sus habilidades de lectura y hace que las experiencias de lectura futuras sean aún más desafiantes, perpetuando un ciclo de negación, estancamiento y fracaso.

Figura 2: Círculo vicioso de lectura

De ahí la importancia de brindar a los estudiantes materiales de lectura apropiados para entrar en el círculo virtuoso, donde pueden experimentar un éxito continuo y una mejora en sus habilidades de lectura: cuanto más lean, mejor lo harán (Rodrigo, 2019). Alentar a los alumnos a interactuar con textos al nivel adecuado de dificultad puede ayudarlos a salir del círculo vicioso

y entrar en el círculo virtuoso, donde las experiencias positivas refuerzan el crecimiento en la lectura.

2. El papel de las ilustraciones en la lectura

Las ilustraciones juegan un rol fundamental en la comprensión lectora, lo cual se sustenta en teorías como el Modelo del Procesamiento Dual de Paivio (1986, 1991) y la Teoría de la Carga Cognitiva de Sweller (2023). Según Paivio, el cerebro procesa imágenes y palabras de forma simultánea pero independiente, activando dos canales: uno verbal y otro no verbal. Las ilustraciones, al estimular el canal no verbal, facilitan que los lectores construyan representaciones mentales más claras y detalladas del contenido, lo que mejora la comprensión del texto. Por su parte, Sweller señala que la combinación de procesamiento verbal y visual reduce la carga cognitiva, permitiendo que la información se procese de manera más eficiente, evitando que el lector se sienta sobrecargado por el texto.

2.1 Textos educativos e informativos

Desde los años 80, la investigación ha destacado la importancia de las ilustraciones en la mejora de la comprensión de textos informativos y educativos, como los libros de texto. Levie y Lentz (1982) revisaron 55 estudios sobre los efectos de las ilustraciones en textos educativos, concluyendo que estas no solo hacen los textos más atractivos, sino que también mejoran significativamente la comprensión y retención de la información. Estos estudios se centraron en niños y adolescentes en contextos de lengua materna (L1) y demostraron que las ilustraciones en libros de texto e informativos refuerzan visualmente el contenido, facilitando su comprensión (Levin, 1987).

Las ilustraciones no solo refuerzan conceptos abstractos, sino que también los organizan y clarifican, ayudando a guiar la atención de los estudiantes (Carney & Levin, 2002; Mayer & Gallini, 1990). Este efecto es especialmente evidente en gráficos, diagramas y otras imágenes explicativas que facilitan la comprensión de información compleja y promueven el aprendizaje inferencial, sobre todo en textos explicativos (Ainsworth, 2006). Las ilustraciones también pueden mostrar relaciones espaciales, temporales y causales, contribuyendo a la comprensión de construcciones gramaticales complejas (Castañeda, 2004). Por ejemplo, Kost,

Foss y Lenzini (1999) hallaron que los estudiantes que utilizaron materiales con apoyo visual mostraban una mejor comprensión de las estructuras sintácticas y mayor rendimiento en pruebas de gramática. Sin embargo, para obtener estos beneficios, las ilustraciones deben utilizarse adecuadamente en combinación con el texto (Carney & Levin, 2002).

Además, las ilustraciones mantienen la atención y motivación de los estudiantes, facilitando la interacción entre el texto y la imagen, lo que es clave para una mejor comprensión (Sipe, 1998). En contextos de aprendizaje de segundas lenguas (L2), se ha confirmado que los textos multimodales con apoyo visual mejoran la retención de vocabulario, ya que las imágenes permiten asociar palabras con objetos, acciones o situaciones concretas, facilitando su comprensión y uso en contextos reales (Chun & Plass, 1996; Plass, Chun, Mayer & Leutner, 1998).

2.2 Cuentos ilustrados en el contexto de L2

Los cuentos ilustrados, que combinan texto e imágenes, han sido especialmente útiles en la enseñanza de niños, tanto en contextos de L1 como de L2. Elley (1989) fue uno de los pioneros en investigar los efectos de los libros ilustrados en el aprendizaje de vocabulario en niños que aprenden inglés como lengua extranjera. Su estudio demostró que los niños que leían con apoyo visual lograban una mejor retención del vocabulario en comparación con aquellos que solo leían el texto sin imágenes. Las imágenes proporcionaron un contexto visual que les ayudó a inferir el significado de las palabras. Los estudios de Ab Rahman et al. (2022) y Hashemifardnia et al. (2018) sugieren que las imágenes no solo refuerzan el vocabulario específico, sino que también ayudan a los niños a comprender un vocabulario nuevo o difícil. Es decir, las ilustraciones son una herramienta poderosa para hacer el *input* más comprensible y facilitar la adquisición del vocabulario.

Arizpe y Styles (2016) analizaron cómo la lectura compartida de libros ilustrados contribuye al desarrollo del lenguaje en niños. Encontraron que las imágenes desencadenan discusiones y preguntas que enriquecen el vocabulario y las estructuras gramaticales y que los niños tienden a usar las ilustraciones para anticipar el desarrollo de la historia o entender conceptos abstractos. Este proceso de inferencia es clave en el desarrollo de habilidades de comprensión en L2.

El concepto de *scaffolding* o andamiaje lingüístico también ha sido explorado en relación con los libros ilustrados. Ellis y Brewster (2014) muestran que las

imágenes pueden servir como un apoyo temporal que permite a los estudiantes procesar el lenguaje escrito hasta que logren hacerlo sin ayuda visual, facilitando el acceso a materiales más complejos.

Los libros ilustrados también juegan un papel importante en la motivación de los niños. Sadoski y Paivio (2013) sugieren que la combinación de canales verbales y no verbales no solo mejora la retención, sino que también incrementa el interés de los estudiantes, resultando en una mayor disposición a leer. Estos mismos autores resaltan que los libros ilustrados son accesibles para lectores con un nivel de competencia lingüística baja, pues las ilustraciones proporcionan el soporte necesario para que el lector pueda comprender la historia de manera general sin dominar completamente la lengua y pueda seguir la trama basándose en las imágenes. Todo esto convierte a los cuentos ilustrados en recursos valiosos para los estudiantes principiantes de L2.

Si bien la investigación cualitativa sobre el uso de libros ilustrados en la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos es limitada, estudios como el de Lee (2015) sugieren que los libros ilustrados también pueden ser útiles en contextos universitarios. En su estudio con 39 estudiantes universitarios taiwaneses de inglés como lengua extranjera, los participantes informaron una mejora en su competencia lectora, una mayor motivación para leer y menos ansiedad asociada con la lectura en L2.

En el caso de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), aunque el uso de libros ilustrados se ha enfocado principalmente en la educación primaria (Iglesias Gómez, 2019), hay un creciente interés entre los docentes (Hanson, 2022) y estudiantes (Liu, 2023). Sin embargo, aún es necesario realizar estudios empíricos que exploren el impacto de las ilustraciones en estudiantes adultos universitarios. Con este estudio, se pretende aportar pruebas sobre el papel que desempeñan las ilustraciones para incentivar y facilitar la lectura en adultos de nivel inicial a nivel universitario y en contextos de ELE.

3. El estudio

El objetivo de este estudio es analizar si los libros ilustrados son propulsores del círculo virtuoso de la lectura en adultos universitarios con nivel de español inicial (A1). En particular, se busca investigar si las ilustraciones favorecen la comprensión e influyen en el disfrute de la lectura, el deseo de continuar leyendo y en la percepción de dificultad del texto.

3.1 Participantes

El estudio se realizó con 56 estudiantes estadounidenses que cursaban su primer semestre de español a nivel universitario. Todos los participantes tenían un nivel de competencia inicial (A1) y carecían de experiencia previa en la lectura en español. Se utilizaron dos grupos intactos, que presentaban condiciones similares. Por sorteo, a cada grupo se le asignó un formato de texto diferente: el Grupo 1, compuesto por 33 estudiantes, leyó un cuento que contenía ilustraciones, mientras que el Grupo 2, con 23 estudiantes, leyó el mismo cuento sin ilustraciones.

3.2 Preguntas de investigación

Para evaluar si los libros ilustrados promueven el círculo virtuoso de lectura en aprendices iniciales, se formularon las siguientes preguntas de investigación (PI):

- PI.1: ¿Existe diferencia en el nivel de comprensión lectora entre los estudiantes que leen textos con ilustraciones y aquellos que los leen sin ilustraciones?
- PI.2: ¿Cómo varía el nivel de disfrute en la lectura entre los estudiantes que leen textos ilustrados en comparación con los que leen textos no ilustrados?
- PI.3: ¿En qué medida el uso de ilustraciones en los textos afecta el deseo de leer más?
- PI.4: ¿Existen diferencias en la percepción de dificultad del texto entre los grupos que leyeron con y sin ilustraciones?

3.3 Material y procedimiento

Se utilizó el cuento ilustrado *El gatito solo*, dirigido a lectores principiantes. El cuento es breve (313 palabras), ameno y fácil de seguir, que narra la historia de Valentín y las peripecias de su mascota cuando el niño deja a su gatito solo y sin comida sin darse cuenta. El lector interesado puede acceder al cuento a través de la biblioteca virtual Serie Leamos (véase el enlace en el apartado de implicaciones pedagógicas).

Los datos se recopilaron al final del semestre. Durante la clase, los estudiantes leyeron el cuento y realizaron una prueba de comprensión lectora de opción múltiple en la que se utilizó la lengua nativa de los participantes para evitar que una respuesta incorrecta se debiera a la falta de comprensión de la pregunta.

La puntuación máxima de la prueba era 100, con un coeficiente de consistencia interna de α = 0.89, lo que refleja una alta fiabilidad. Después de la prueba, los participantes completaron un cuestionario anónimo que incluía preguntas en formato Likert (1-5) para medir sus percepciones sobre:

- Disfrute de la lectura y Deseo de leer más: Nada (1), Un poco (2), Neutro (3), La mayor parte (4), Siempre (5).
- Dificultad del texto: Muy difícil (1), Difícil (2), Neutro (3), Fácil (4), Muy fácil (5).

3.4 Análisis y resultados

Se utilizó estadística descriptiva y prueba *t* para muestras independientes (t-test) para analizar los datos, con el fin de identificar las diferencias entre los grupos y evaluar el impacto de las ilustraciones en las variables del estudio: comprensión lectora, disfrute de la lectura, deseo de seguir leyendo y percepción de la dificultad del texto. La Tabla 1 presenta los datos descriptivos.

GRUPOS		***N***	***M***	***DS***	***MIN.***	***MAX.***	***T***	***P***	***D DE COHEN***
Comprensión	Texto + Ilustraciones	33	95.55	9.94	57	100	4.398	<.001	1.195
	Texto	23	82.13	12.88	43	100			
Disfrute	Texto + Ilustraciones	33	3.73	1.07	2	5	5.350	<.001	1.453
	Texto	23	2.26	0.92	1	5			
Leer más	Texto + Ilustraciones	33	3.73	0.72	2	5	1.705	<.05	0.519
	Texto	16	3.31	0.95	1	5			
Dificultad	Texto + Ilustraciones	33	3.39	0.86	2	5	1.957	<.05	0.596
	Texto	16	2.88	0.89	1	5			

Nota: N= Número; M= Media; Ds= Desviación estándar; Min.=Mínimo; Max.= Máximo; t = Valor de la prueba t; p = Significancia estadística, *d* de Cohen = Tamaño del efecto , indicando la magnitud de la diferencia entre grupos.

Tabla 1: Datos descriptivos y prueba-t del grupo con ilustraciones y sin ilustraciones en las cuatro variables del estudio

A continuación, respondemos las preguntas de investigación.

PI.1 Comprensión lectora. Los resultados descriptivos muestran que el grupo que leyó el texto con ilustraciones tuvo una comprensión mayor (M = 96 %) que el grupo que lo leyó sin ilustraciones (M = 82 %), con una diferencia media de 13.42 % entre ambos grupos. La variabilidad de los resultados fue menor en el grupo con ilustraciones (SD = 9.94). La prueba estadística t-test para muestras independientes apunta a que la diferencia en la comprensión del texto de los dos grupos fue estadísticamente significativa t (54) = 4.398, p < .001. El tamaño del efecto calculado mediante la d de *Cohen* fue extremadamente grande (d = 1.195). Todo esto indica que la inclusión de ilustraciones tuvo un impacto positivo en la comprensión del texto.

PI.2 Disfrute de la lectura. En términos de disfrute, el grupo con ilustraciones también reportó un mayor disfrute (M = 3.73) en comparación con el grupo sin ilustraciones (M = 2.26), con una diferencia de 1.47. La variabilidad es similar en ambos grupos. El 70 % del grupo con ilustraciones mencionó haber disfrutado la lectura del cuento *La mayor parte* o S*iempre*. Sin embargo, en el grupo sin ilustraciones el 71 % mencionó haber disfrutado *Un poco*. La prueba t muestra que la diferencia es estadísticamente significativa en el disfrute de la lectura entre los dos grupos, t (54) = 5.350, p < .001. El tamaño del efecto, d de *Cohen* = 1.453, también fue grande, sugiriendo que las ilustraciones aumentaron significativamente el disfrute de la lectura.

PI.3 Deseo de seguir leyendo. El análisis del deseo de seguir leyendo mostró que el grupo con ilustraciones presentó un deseo ligeramente superior (M = 3.73) en comparación con el grupo sin ilustraciones (M = 3.31) con una diferencia media de 0.42 y una variabilidad algo menor para el grupo con ilustraciones (SD = 0.72). El 63.6 % del grupo con ilustraciones indicó un deseo de seguir leyendo *La mayor parte* o S*iempre* versus 30.4 % en el grupo sin ilustraciones. La prueba t mostró una diferencia estadísticamente significativa t (47) = 1.705, p < .05. Esta diferencia fue estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto moderado (d de Cohen = 0.519). Esto indica que las ilustraciones igualmente pueden influir en el interés por seguir leyendo.

PI.4 Percepción de la dificultad del texto. Finalmente, en cuanto a la percepción de la dificultad, el grupo con ilustraciones percibió el texto como más fácil (M = 3.39) en comparación al grupo sin ilustraciones (M = 2.88), con una diferencia media de 0.52 y una variabilidad similar (0.86 vs. 0.89). El 33.4 % del grupo con ilustraciones encontró el texto *Fácil* o *Muy fácil*, a diferencia del 8.6 % del grupo sin ilustraciones. Esta diferencia es estadísticamente significativa

t (47) = 1.957, p < .05, con un tamaño del efecto moderado, d de *Cohen* = 0.596. Esto sugiere que las ilustraciones hacen que los textos sean percibidos como más fáciles.

4. Conclusión

El análisis de las variables estudiadas (comprensión, disfrute, motivación y percepción de la dificultad) en alumnos universitarios de ELE con nivel inicial (A1) muestra que el uso de ilustraciones tiene un impacto positivo en todas ellas. Los datos reflejan que los estudiantes que leyeron el texto acompañado de ilustraciones no solo entendieron más, sino que también disfrutaron más la experiencia lectora, manifestaron un mayor deseo de continuar leyendo y percibieron el texto como más accesible y fácil en comparación con los que leyeron sin ilustraciones.

Estos resultados confirman el importante papel de las ilustraciones como una herramienta efectiva para fomentar el círculo virtuoso de la lectura, en el cual una mejor comprensión y disfrute incrementan la motivación para leer, creando un ciclo de retroalimentación positiva que fortalece las habilidades lectoras. La relevancia de estos hallazgos para la enseñanza de lenguas extranjeras radica en que aportan evidencia empírica a favor de una práctica pedagógica que, aunque frecuente en la enseñanza infantil, es de escasa atención en contextos universitarios de ELE con estudiantes adultos. En este sentido, el estudio contribuye a mostrar que las ilustraciones no son solamente un elemento decorativo, sino un apoyo pedagógico que puede facilitar el acceso al significado, reducir la carga de procesamiento y favorecer condiciones más propicias para que la lectura por placer se convierta en una experiencia posible y sostenible desde los niveles iniciales.

Estos hallazgos corroboran lo observado en estudios previos como los de Elley (1989) y Arizpe y Styles (2016), quienes también señalaron el poder de las imágenes para facilitar la adquisición de vocabulario y mejorar la comprensión lectora. Además, este estudio se alinea con investigaciones que resaltan la capacidad de las ilustraciones para reducir la ansiedad lectora y aumentar el disfrute, como sugieren Sadoski y Paivio (2013) y Lee (2015). Ahora bien, el presente estudio aporta un matiz especialmente relevante al mostrar que dichos beneficios también se observan en lectores adultos principiantes de español como lengua extranjera. Esta aportación resulta significativa porque buena parte de la investigación existente se ha centrado en población infantil o en contextos de lengua materna, mientras que aquí se documenta que el efecto positivo de las ilustraciones también

se extiende a un perfil de alumnado adulto que suele enfrentarse a la lectura en L2 con inseguridad, poca fluidez y limitada experiencia lectora. De este modo, el estudio contribuye a llenar un vacío en la literatura y refuerza la idea de que la multimodalidad puede desempeñar un papel clave no solo en la comprensión inmediata del texto, sino también en variables afectivas fundamentales, como el disfrute, la percepción de accesibilidad y la disposición a seguir leyendo.

Igualmente, los resultados son de especial relevancia para lectores de nivel inicial, dada la importancia que la comprensión de textos ha mostrado tener para promover la lectura y fomentar su disfrute en este tipo de lectores (Rodrigo, 2024). Desde una perspectiva pedagógica, los datos también invitan a reconsiderar prácticas habituales en el aula de lenguas extranjeras, donde los materiales de lectura suelen seleccionarse o adaptarse priorizando casi exclusivamente el control léxico y gramatical, sin prestar atención al apoyo visual que puede contribuir de manera decisiva a la construcción de significado. En otras palabras, los resultados sugieren que, para lectores de nivel inicial, la accesibilidad de un texto no depende únicamente de la simplificación lingüística, sino también del andamiaje visual que acompaña a la lectura.

En consecuencia, este estudio no solo reafirma el valor de las ilustraciones como apoyo a la comprensión, sino que también las sitúa como un recurso estratégico para promover la motivación lectora y facilitar el desarrollo del círculo virtuoso de la lectura. En el ámbito de ELE, donde uno de los grandes retos consiste en lograr que los alumnos iniciales lean con confianza y continuidad, estos resultados sugieren que el uso de cuentos ilustrados puede constituir una vía especialmente eficaz para tender un puente entre la decodificación inicial y la lectura placentera. Así, más que un recurso estético, las ilustraciones pueden entenderse como un componente pedagógico con capacidad para mediar entre texto, comprensión y motivación y, por tanto, como un elemento de gran valor en el diseño de materiales orientados al desarrollo de lectores autónomos en lengua extranjera.

4.1 Implicaciones pedagógicas

Los hallazgos de este estudio tienen importantes implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras y la práctica de la lectura por placer, especialmente en niveles iniciales. Es recomendable que los docentes y diseñadores de materiales educativos integren ilustraciones en los textos narrativos, especialmente cuando

se trata de estudiantes con bajo nivel de competencia lingüística. Las imágenes no solo ayudan a aclarar el contenido y facilitar la comprensión, sino que también hacen la experiencia lectora más atractiva y accesible. Además, su incorporación puede concretarse en secuencias didácticas articuladas en torno a los tres momentos de la lectura. Antes de leer, las ilustraciones pueden servir para activar conocimientos previos, anticipar el contenido del texto, formular hipótesis e introducir vocabulario clave de manera contextualizada. Durante la lectura, ofrecen un apoyo que facilita la construcción de significado, permite confirmar inferencias y reduce la sensación de dificultad que suele acompañar a los lectores principiantes. Después de la lectura, pueden utilizarse para reconstruir la historia, comentar personajes y acontecimientos, compartir reacciones personales o desarrollar actividades creativas que prolonguen el contacto con el texto desde una perspectiva placentera.

Esta práctica puede crear un entorno de aprendizaje más relajado y promover el desarrollo de un hábito lector autónomo y placentero, impulsando el ciclo virtuoso de la lectura. En este sentido, los materiales ilustrados pueden contribuir de manera decisiva a generar una dinámica positiva de lectura, ya que favorecen una experiencia inicial de éxito lector: cuando el estudiante comprende mejor, percibe el texto como más accesible, disfruta más de la lectura y aumenta su disposición a continuar leyendo. A su vez, esa mayor frecuencia de lectura puede fortalecer progresivamente la fluidez, ampliar el vocabulario, consolidar la confianza del lector y reforzar nuevamente su motivación. Desde esta perspectiva, las ilustraciones no solo cumplen una función de apoyo inmediato a la comprensión, sino que también pueden actuar como mediadoras en la construcción de una relación más positiva, estable y autónoma con la lectura en lengua extranjera. Esto es particularmente relevante en el contexto de ELE, donde los estudiantes principiantes pueden enfrentar dificultades con textos sin apoyo visual. Lejos de percibirse como algo infantil, las ilustraciones parecen ser bien aceptadas por estudiantes adultos. En este sentido, los resultados también invitan a reconsiderar ciertos supuestos todavía presentes en algunos contextos educativos, donde la presencia de imágenes en materiales dirigidos a adultos puede interpretarse como una simplificación excesiva o como un rasgo poco compatible con la enseñanza universitaria. Por el contrario, los datos sugieren que el apoyo visual constituye una forma legítima y eficaz de andamiaje pedagógico, capaz de facilitar el acceso al significado sin restar complejidad ni valor académico a la experiencia lectora.

Finalmente, para aquellos interesados en iniciar la práctica de la lectura por placer a través de cuentos ilustrados, cortos, fáciles y atractivos, existen recursos

digitales gratuitos que ofrecen una variedad de cuentos en español. Entre ellos destaca la biblioteca virtual de acceso libre, *Serie Leamos* (Rodrigo, 2023), disponible en https://serieleamos.gsu.edu, la cual ha probado ser una herramienta valiosa para fomentar la lectura por placer en estudiantes universitarios de nivel inicial. Lejos de percibirse esta biblioteca como algo infantil, estos cuentos con ilustraciones parecen ser bien aceptados por estudiantes adultos (Rodrigo, 2018, 2024). Las bibliotecas digitales de libre acceso pueden contribuir no solo a integrar la lectura por placer en el aula, sino también a extenderla al ámbito extraescolar. Al ofrecer materiales breves, accesibles y con apoyo visual, estos recursos favorecen la continuidad de la lectura y promueven que los estudiantes sigan leyendo de forma autónoma más allá del contexto formal de instrucción. Esta conexión entre la lectura en clase y la lectura voluntaria fuera de ella resulta especialmente importante para afianzar hábitos lectores duraderos y para consolidar la lectura como una práctica significativa en el aprendizaje de la lengua.

5. Limitaciones y futuros estudios

A pesar de los resultados positivos de este estudio hay que ser cautelosos al generalizar estos hallazgos a otros contextos. En primer lugar, la investigación se llevó a cabo con una muestra concreta de estudiantes universitarios de ELE con nivel inicial, lo que limita la extrapolación de los resultados a otros perfiles de estudiantes, niveles de competencia o contextos educativos. Asimismo, el tamaño y las características de la muestra aconsejan interpretar estos datos con prudencia. Por otra parte, los resultados deben contextualizarse en función del tipo de material utilizado, ya que el estudio se centró en un texto narrativo concreto acompañado de un determinado tipo de ilustraciones. Por ello, no puede asumirse que los mismos efectos se reproduzcan necesariamente con otros géneros textuales, grados de complejidad o estilos visuales. Del mismo modo, los resultados nos permiten valorar la respuesta inmediata de los estudiantes en términos de comprensión, disfrute, motivación y percepción de la dificultad, pero no medir posibles efectos a medio o largo plazo sobre el desarrollo de hábitos lectores.

Para futuras investigaciones se recomienda replicar este estudio con muestras más heterogéneas, que incluyan estudiantes de distintos niveles de competencia lingüística, desde principiantes hasta avanzados. Además, sería valioso utilizar una mayor variedad de textos y estilos de ilustración para explorar si los beneficios observados en este estudio se mantienen en otros contextos.

Estas líneas de investigación contribuirían a proporcionar un panorama más completo sobre el uso de materiales ilustrados en la enseñanza de lenguas extranjeras y su impacto en el desarrollo del círculo virtuoso de la lectura en diferentes grupos de estudiantes.

Bibliografía

Ab Rahman, F., y Tan, E. S. C. (2022). Can picture books in English classroom lead to increase vocabulary learning? *International Journal of Education, Psychology and Counselling, 7*(46), 286–301.

Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction, 16*(3), 183-198. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.03.001

Arizpe, E., y Styles, M. (2016). *Children reading picturebooks: Interpreting visual texts* (2nd ed.). Routledge.

Carney, R. N., y Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review, 14*(1), 5-26. https://doi.org/10.1023/A:1013176309260

Castañeda Castro, A. (2004). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva: Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español-LE. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (0), 1-23.

Chun, D. M., y Plass, J. L. (1997). Research on text comprehension in multimedia environments. *Language Learning & Technology, 1*(1), 60-81. https://doi.org/10.1037/edu0000010

Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly, 24*(2), 174-187. https://doi.org/10.2307/747863

Ellis, G., y Brewster, J. (2014). *Tell it again! The new storytelling handbook for primary teachers* (2nd ed.). British Council.

Grabe, W., y Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading* (3rd ed.). Routledge.

Hashemifardnia, A., Namaziandost, E., y Rahimi Esfahani, F. (2018). The effect of teaching picture-books on elementary EFL learners' vocabulary learning. Journal of English Language Teaching and Linguistics, 3(3), 247-258.

Kost, C. R., Foss, P., y Lenzini, J. J. Jr. (1999). Textual and pictorial glosses: Effectiveness on incidental vocabulary growth when reading in a foreign language. *Foreign Language Annals, 32*(1), 89-97. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1999.tb02378.x

Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Libraries Unlimited.

Krashen, S. (2010). Does the power of reading apply to all languages? *Language Magazine, 9*(9), 24-27.

Lee, H. (2015). Using picture books in EFL college reading classrooms. *The Reading Matrix, 15*(1), 66-77.

Levie, W. H., y Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communication and Technology Journal, 30*(4), 195-232. https://doi.org/10.1007/BF02765184

Levin, J. R. (1987). On empirically validating functions of pictures in prose. En D. M. Willows y H. A. Houghton (Eds.), *The Psychology of Illustration*, Vol. 1: Basic Research (pp. 51-85). Springer.

Mayer, R. E., y Gallini, J. K. (1990). When is an illustration worth ten thousand words? *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 715-726. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.715

Nuttall, C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language* (3rd ed.). Macmillan Education.

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.

Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie, 45*(3), 255-287. https://doi.org/10.1037/h0084295

Plass, J. L., Chun, D. M., Mayer, R. E., y Leutner, D. (1998). Supporting visual and verbal learning preferences in a second-language multimedia learning environment. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 25-36. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.25

Plass, J. L., Chun, D. M., Mayer, R. E., y Leutner, D. (2003). Cognitive load in reading a foreign language text with multimedia aids and the influence of verbal and spatial abilities. *Computers in Human Behavior, 19*(2), 221-243. https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00015-8

Rodrigo, V. (2018). Fomento de la lectura en estudiantes de español como lengua extranjera. En E. Jiménez (Ed.), *CIVEL: Educación lectora* (pp. 183-194). Síntesis.

Rodrigo, V. (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español L2/LE: de la teoría a la práctica*. Advances in Spanish Language Teaching series. New York-London: Routledge Publisher.

Rodrigo, V. (2023), Serie leamos: biblioteca virtual para la práctica de la lectura extensiva y por placer con lectores iniciales. In Esther Álvarez García and Milka Villayandre Llamazares (Eds.), Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2. University of León, University Press, Spain. Pp 375-386.

Rodrigo, V. (2024). Fostering novice L2 pleasure reading: The role of comprehension, text difficulty, and enjoyment. *Dimensions, 59*, 146-168.

Sadoski, M., y Paivio, A. (2013). *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing* (2nd ed.). Routledge.

Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education, 29*(2), 97-108. https://doi.org/10.1023/A:1022459009182

Sweller, J. (2023). Cognitive load theory: What we learn and how we learn. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Learning, design, and technology: An international compendium of theory, research, practice, and policy* (pp. 137-152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61592-1_9

DESARROLLO Y PERFILES PROFESIONALES

DOCENTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE ACOGIDA PARA PERSONAS REFUGIADAS: PERFIL, FORMACIÓN Y TIPOS DE CURSOS IMPARTIDOS

Anna Tudela-Isanta
Universitat Pompeu Fabra
anna.tudela@upf.edu

Olvido Andújar-Molina
Universidá d'Uviéu
olvidoandujar@uniovi.es

Resumen
En los últimos años, ha aumentado la oferta de cursos de español dirigidos a personas refugiadas y desplazadas, lo que a su vez ha generado un crecimiento en las investigaciones sobre la enseñanza del español a estos colectivos. Con el objetivo de contribuir al mejor conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje del español en estos contextos, este estudio presenta una revisión de alcance (*scoping review*) de la literatura (artículos científicos y libros académicos) publicada entre 1995 y 2024 sobre la enseñanza de español en contextos de movilidad forzada. Presentamos los resultados de esta revisión, centrada en el profesorado que se dedica a la enseñanza de español a personas refugiadas y solicitantes de asilo. La bibliografía señala que ha habido un incremento de iniciativas especializadas dirigidas a docentes de estos cursos, como bancos de materiales o cursos específicos. Sin embargo, en la literatura revisada se sigue denunciando la falta de especialización y de profesorado con experiencia en la enseñanza de español como lengua de acogida.

Introducción

El *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022* (Mcauliffe y Triandafyllidou 2021) indica que el número de personas refugiadas casi se ha duplicado en los

últimos veinte años. En el caso de España, las solicitudes de protección internacional también han experimentado un incremento sostenido en los últimos años. En 2024, se recibieron 167 366 solicitudes de protección temporal, cuatro mil más que el año anterior y casi cincuenta mil más que en 2022 (Ministerio del Interior 2024, 2023 y 2022). Como respuesta a esta situación, han aumentado, también, los programas de enseñanza de lenguas de acogida, un concepto que hace referencia a la adquisición de una segunda lengua en contextos migratorios. En este contexto, resulta fundamental conocer las características de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, incluyendo, entre otras, cuestiones relacionadas con la formación y las actitudes de los docentes, el tipo de programas y materiales disponibles.

Con este objetivo, llevamos a cabo una revisión de alcance para analizar las experiencias sobre enseñanza de español a personas migrantes, refugiadas y solicitantes de asilo recogidas en las publicaciones especializadas que devuelven las bases de datos consultadas (ERIC, JSTOR, MLA, SCOPUS, *Web of Science* y Dialnet). De esta manera, queríamos identificar los vacíos existentes en las prácticas y los estudios sobre este ámbito. En este artículo, nos centramos específicamente en la información reportada en la bibliografía especializada relacionada con el profesorado que se encarga de estos cursos.

1. Enseñanza del español a migrantes como área de investigación

En el campo de la enseñanza de español, se usa *inmigrante* o *migrante* como término paraguas que incluye la enseñanza de la lengua a personas refugiadas o solicitantes de asilo, entre otras (Tudela-Isanta y Andújar-Molina, 2023). Tanto en la investigación académica, como en publicaciones especializadas e incluso en las propias aulas de español como lengua de acogida conviven distintos colectivos como el de personas migrantes y refugiadas. Por lo tanto, para analizar la enseñanza del español en estos contextos, es necesario no hacer una distinción entre colectivos e incluir los estudios sobre la enseñanza de español a migrantes en general. Así, se evita obviar trabajos con conclusiones interesantes para el colectivo de personas refugiadas y desplazadas.

El interés por la investigación sobre el español como lengua de acogida se consolidó durante los años 90 del siglo pasado, en consonancia con los avances en la enseñanza del español como lengua extranjera como disciplina autónoma. Esto se refleja, por ejemplo, en la celebración de las primeras jornadas sobre la enseñanza de español como lengua de acogida en la Universidad Complutense de Madrid en 1995, y en la publicación de los primeros estudios empíricos sobre la didáctica y enseñanza del español a personas migrantes (véase, entre otros,

García, 1995 o Miquel, 1995). En este sentido, Llorente Puerta (2018) identifica cuatro etapas en la investigación sobre el español como lengua de acogida, que se relacionan, también, con el debate público en España sobre la migración:

1) Antes de 1990: las publicaciones sobre este tema son anecdóticas y el debate social es casi inexistente.
2) La década de 1990: empieza el debate público y aparecen las primeras investigaciones centradas en la enseñanza del español como lengua de acogida.
3) La década del 2000: las investigaciones resultan más articuladas.
4) A partir de 2010: se consolida la investigación en el ámbito.

La producción científica relacionada con la enseñanza de español a personas migrantes y refugiadas se ha llevado a cabo en distintos contextos geográficos (España, México, Chile, Argentina, etc.) y académicos (educación obligatoria, enseñanza de adultos…). Además, las aproximaciones a este campo se han hecho desde perspectivas variadas (estudios cuantitativos, investigaciones etnográficas, análisis cualitativos, propuestas de aula…) y con objetivos diferentes (presentar secuencias didácticas, analizar materiales, etc.). Teniendo en cuenta esta heterogeneidad de puntos de vista, es relevante evaluar las contribuciones sobre el español como lengua de acogida desde una perspectiva general y sistemática para obtener una visión de la realidad de la enseñanza y el aprendizaje del español a este colectivo.

2. Metodología

Las revisiones de alcance tienen como objetivo identificar y analizar la bibliografía sobre un tema para valorar la amplitud y la profundidad con la que se cubre y así servir de punto de partida para futuras investigaciones, políticas y prácticas educativas (Peterson et al., 2017). A diferencia de otros formatos, las revisiones de alcance buscan determinar las cuestiones relevantes en un área de investigación durante un periodo determinado, para que esto pueda servir como base para otras revisiones o estudios futuros. Es imprescindible que una revisión de alcance siga un protocolo, ya que el estudio tiene que poder ser replicable.

En la enseñanza de lenguas se han encontrado revisiones de alcance sobre temas variados, pero son pocas las que se centran únicamente en la enseñanza del español: El-Messoudi (2023) y Shin et al. (2021) abordan la lengua española en el ámbito de las ciencias de la salud, mientras que Tudela-Isanta y Andújar-

Molina (2023) proponen una revisión de alcance sobre la enseñanza de español a personas refugiadas o solicitantes de asilo. Existen, también, otras revisiones de la literatura científica sobre la enseñanza del español como lengua de acogida. Sin embargo, algunas resultan demasiado específicas, como el trabajo de Santos de la Rosa (2021), que revisa las normativas estatales y autonómicas para la acogida lingüística de los refugiados en edad escolar. Otras no utilizan un método sistemático para seleccionar los artículos ni especifican una limitación de formato, como, por ejemplo, Llorente (2018), que incluye cursos de formación, jornadas y congresos relevantes para el campo. Para llevar a cabo nuestra revisión de alcance, seguimos el protocolo propuesto por Arksey y O'Malley (2005), que tiene cinco fases: 1) identificar las preguntas de investigación iniciales, 2) identificar los estudios relevantes, 3) seleccionar los estudios, 4) esquematizar los datos y 5) resumir los resultados. Así, en primer lugar, definimos las preguntas de investigación que son:

- ¿Cuál es el perfil de los docentes que enseñan español como lengua de acogida según la bibliografía especializada?
- ¿Qué formación tienen de acuerdo con las investigaciones reportadas?
- ¿Qué tipo de cursos enseñan y qué materiales usan, según la revisión de alcance?

Para identificar los estudios relevantes, definimos una lista de palabras clave, en español y en inglés, que buscamos en las bases de datos ERIC, JSTOR, MLA, SCOPUS, Web of Science y Dialnet. También elaboramos una lista de criterios de inclusión para garantizar que los trabajos que se incluían en la revisión de alcance eran pertinentes (ver Tabla 1).

	CRITERIOS DE INCLUSIÓN
Años incluidos	1995-2024
Lengua	inglés, español
Tipo de publicación	Artículos en revistas especializadas, capítulos de libros, libros
Tema principal	Estudios centrados en la enseñanza de español a refugiados e inmigrantes

Tabla 1: Criterios de inclusión

Se tuvieron en cuenta publicaciones a partir del año 1995, cuando aparecen los primeros artículos sobre enseñanza de español a personas refugiadas (García, 1995; Mateo, 1995; Miquel, 1995; Pérez, 1995; Villalba y Hernández, 1995). Incluimos bibliografía sometida a revisión por pares, publicada en editoriales y revistas científicas, tanto en español como en inglés, ya que son los principales idiomas en los que se publica investigación en este campo (Lloret Cantero, 2020). Finalmente, en base a las preguntas de investigación planteadas en la fase 1, tuvimos en cuenta estudios relacionados con la enseñanza del español y no incluimos artículos sobre el perfil sociolingüístico de personas migrantes o sobre adquisición de la lengua, por ejemplo.

En total, identificamos 424 estudios en la búsqueda inicial y, después de eliminar los duplicados, obtuvimos 401. A continuación, analizamos los títulos y resúmenes de las publicaciones para eliminar las investigaciones que no cumplían los criterios de inclusión especificados en la Tabla 1. Finalmente, tras leer las versiones completas de los 173 artículos seleccionados, comprobamos que solo 89 publicaciones se relacionaban con las preguntas de investigación y respondían a todos los criterios de inclusión de nuestro estudio. Estas publicaciones conformaron nuestra revisión de alcance (para ver todas las referencias incluidas véase Tudela-Isanta y Andújar-Molina, 2023).

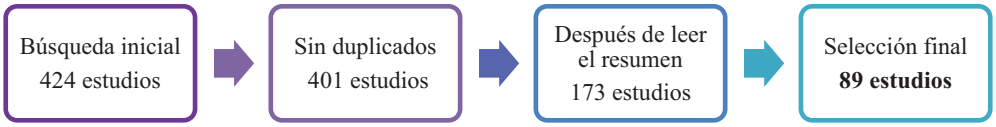


Figura 1: Resumen del proceso de selección de los estudios

2.1 Características de los estudios

Como se observa en la Figura 2, de las 89 publicaciones que se han incluido en la revisión de alcance, una gran mayoría están escritas por autores vinculados a instituciones españolas (89%), aunque en menor medida se encuentran, también, autores de centros de Chile (4%), Argentina (4%), Uruguay (2%) y México (1%). Por lo tanto, se observa una sobrerrepresentación de investigaciones

relacionadas con el contexto español, mientras que se recogen pocas propuestas latinoamericanas en la revisión de alcance.

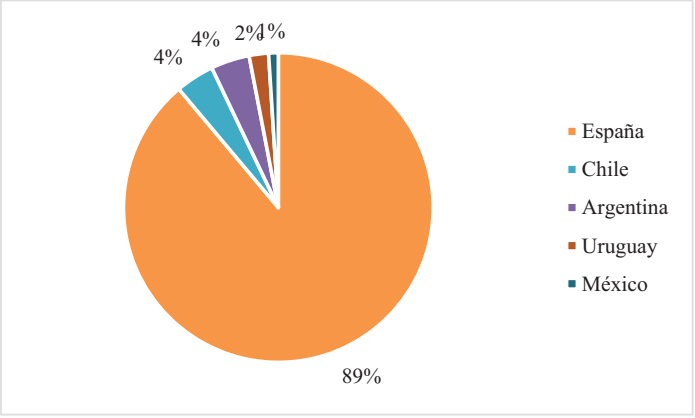


Figura 2: País de vinculación de los autores (%)

Un dato relevante es que solo el 21% de las publicaciones analizadas se centran exclusivamente en personas refugiadas. Aunque esta tendencia se mantiene durante el tiempo, en los últimos cinco años se observa un incremento de los estudios dedicados específicamente a las personas refugiadas, como se muestraen la Figura 3.

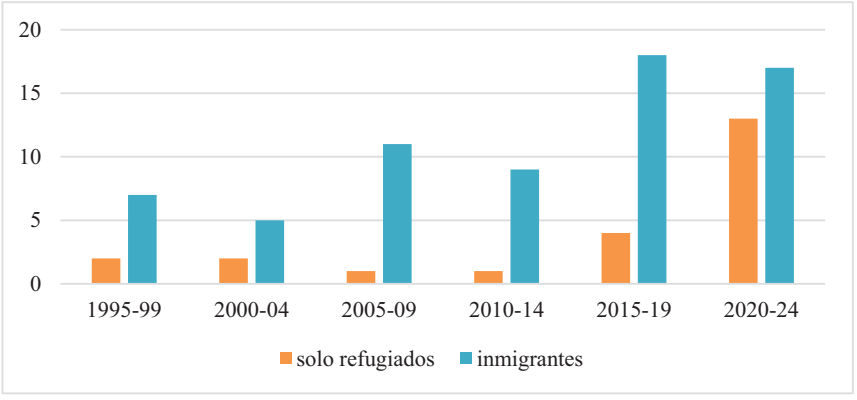


Figura 3: Publicaciones por años según población de estudio

3. Análisis y resultados

3.1 ¿Cuál es el perfil del profesorado?

En primer lugar, hemos documentado muy pocas investigaciones específicas sobre los docentes que imparten clases de español en los cursos para personas refugiadas y migrantes, pero todas ellas apuntan a una falta de formación concreta para enseñar en estas situaciones (García, 1995; Miquel, 1995, 2003; Villalba y Hernández, 1995, 2010; Soto y El-Madkouri, 2003; Díaz, 2010; Llorente, 2016; Níkleva y López-García, 2016; Fernández López y García López, 2017; Níkleva, 2018; Sosinski, 2018; Casanova y Mavrou, 2019; Níkleva y Contreras, 2019; Nova, 2019; Reviriego-Reinaldo, 2021; Sanz Gil, 2021; García Cano, 2022; Toledo et al., 2022; Contreras-Llave y Pastor, 2023). Esto podría explicarse por el hecho de que, en muchas ocasiones, esta labor docente recae en personas voluntarias o profesorado no experto, y estudiantes becados o en prácticas (Mateo García, 1995; Aguilar y Candela, 1999; Ruiz Fajardo, 2008; Fernández, 2011; García Ortiz y Khraiche, 2013; Orellana y Gutiérrez, 2014; Cerqueiras y Luppino, 2019; Tomás, 2020; Vila, 2020; Jiménez y Arias, 2021; Santos de la Rosa, 2021; Sarmiento, 2021; Holguín, 2023).

Asimismo, la revisión evidencia una escasa conciencia sobre las carencias formativas existentes entre el profesorado en la enseñanza de español a personas migrantes. En algunos casos, el único requisito para dar clases en estos ámbitos es ser hablante nativo, lo que se traduce en un desconocimiento de lo que implica la enseñanza (Níkleva, 2018; Níkleva y García-Viñolo, 2023). Quizá la falta de formación específica provoca que el profesorado se centre en paliar las carencias de este alumnado (Miquel, 1995; Ruiz Fajardo, 2008, Villalba y Hernández, 2010; Llorente, 2018; Níkleva y Jiménez, 2018; Gründler, 2022), en lugar de trabajar a partir de sus conocimientos y recursos. Finalmente, resulta significativa la presencia cada vez mayoritaria de mujeres entre el profesorado de español como lengua de acogida (Boussif et al., 2023).

3.2 ¿Cuál es la formación y experiencia del profesorado?

La poca formación especializada del profesorado se podría relacionar, también, con la falta de cursos específicos para enseñar español como lengua de acogida. Esta denuncia constituye un tema recurrente en nuestro corpus desde los años noventa hasta la actualidad. Si bien es cierto que en los últimos años se ha

impulsado formación dedicada a la enseñanza de español a personas migrantes en España, esta oferta educativa no es suficiente y todavía no cubre las necesidades formativas del ámbito que nos atañe. Algunas de estas propuestas incluyen másteres (por ejemplo, el Máster en Enseñanza de Español/Catalán para Inmigrantes de la Universitat de Lleida), cursos universitarios (como la Especialización en Enseñanza de Español para Inmigrantes de Liceus), formaciones de las propias organizaciones que ofrecen cursos de español como lengua de acogida, actividades de instituciones dedicadas al ELE (valga como ejemplo el Curso Especialista en Enseñanza de Español e Integración Lingüística para Personas Migrantes, de ELE International), propuestas *ad-hoc* (véase Andújar-Molina y Tudela-Isanta, 2024), webinarios gratuitos (por ejemplo, "Primeros pasos en la enseñanza de EL2 a personas migrantes y refugiadas" de 2022 de la Editorial Difusión, alojado en su canal de YouTube y que puede consultarse en la dirección https://www.youtube.com/watch?v=sX_muUNxxTk), o webs con información en acceso abierto (como el blog https://espanolparainmigrantes.wordpress.com, activo desde el año 2009).

3.3 ¿Qué tipo de cursos enseñan estos docentes?

Una gran parte de los cursos de español que se reportan en el corpus estuvieron pensados e impartidos para personas adultas. La mayoría de estos cursos se ofrecieron desde organizaciones no gubernamentales y asociaciones sin ánimo de lucro: por ejemplo, desde el Centro de Acogida a Refugiados de Alcobendas junto a la Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid (Gallego, 2014); Accem en el Principado de Asturias (Llorente, 2016); Almería Acoge (Mateo García, 1995) así como desde otras ONG y centros culturales (Salazar García, 1998; Fernández, 2007; Florenzano, 2007; Fernández, 2011; García Ortiz y Khraiche, 2013; Mavrov y Santos, 2018; Casanova y Mavrov, 2019; Cerqueiras y Luppino, 2019; Sanz Gil, 2021; Sarmiento, 2021; Cruz et al., 2022; García Cano, 2022; Holguín, 2023). No obstante, también se reportaron cursos organizados por instituciones públicas, así como por centros de educación y universidades de entidad pública (Franco, 2012; Gallego, 2014; Níkleva y Jiménez, 2018; Níkleva y Contreras-Izquierdo, 2019; Barcena et al., 2020; de Vasconcellos et al., 2020; Castrillo y Sedano, 2021; Marrero-Aguiar, 2021; Read et al., 2021; Read y Martín-Monje, 2021; Sanz Gil, 2021; González-Falcón et al., 2022; Gründler, 2022; Rubio y Rubio, 2022). En el caso de inmigrantes y personas

refugiadas en edad de escolarización, los estudios reportaban planificaciones especiales por parte de la educación pública del Estado español, como programas de aulas de inmersión lingüística o clases de apoyo (Orellana y Gutiérrez, 2014; Llorente, 2018; Reviriego-Reinaldo, 2021; Santos de la Rosa, 2021). Entre personas adultas y menores de edad, el nivel ofertado era inicial en su mayoría.

En nuestro corpus se reportan cursos en su práctica totalidad de modalidad presencial, con la excepción de solo tres casos de cursos en línea dirigidos a personas refugiadas: un MOOC organizado e impartido conjuntamente por la UNED, varias ONG y otras asociaciones relacionadas con la acogida de personas refugiadas (véase Barcena et al., 2020; Castrillo y Sedano, 2021; Marrero-Aguiar, 2021; Read et al., 2021; Read y Martín-Monje, 2021; Sanz Gil, 2021); un curso organizado por la Administración Nacional de Educación Pública en Uruguay (Gründler, 2022), y un curso para personas refugiadas de Ucrania (Andújar-Molina y Tudela-Isanta, 2024).

3.4 ¿Qué metodologías y materiales se utilizan?

Nuestra revisión constata una preferencia por la metodología comunicativa en estos cursos (Pérez, 1995; Villalba y Hernández, 1995; Florenzano, 2007; Franco, 2012; Asensio Pastor, 2020; Jiménez y Arias, 2021). También se reportan propuestas didácticas concretas y centradas en el trabajo con habilidades y destrezas específicas, tales como propuestas para trabajar la fonética, la ortografía o el léxico, y propuestas didácticas con un enfoque anticolonial.

Con respecto al alumnado y sus necesidades, se pone de relieve la importancia de la alfabetización, la atención a lo afectivo y lo emocional, así como el trabajo en el aula de la igualdad y la inclusión de la competencia intercultural. Aunque muchos de estos puntos coinciden con las tendencias actuales de la enseñanza del español, hemos encontrado documentadas muy pocas propuestas más innovadoras y apenas aparecen experiencias en torno a la gamificación, el aprendizaje servicio o a metodologías en línea. Es cierto que se reporta alguna experiencia de inclusión de tecnología, pero son una minoría (Franco, 2012; Galloso, 2019; Contreras-Llave y Pastor Cesteros, 2023).

En muchas ocasiones, son los propios docentes quienes tienen que preparar materiales complementarios para cubrir las necesidades de su alumnado (Orellana y Gutiérrez, 2014; Tomás, 2020). Esto se debe al hecho de que hay una falta de materiales específicos para este colectivo. Además, los manuales y libros

generales son poco inclusivos, y pueden tratar temas sin relevancia para este perfil de aprendientes. Así, en la bibliografía consultada se destacan como ejemplos ejercicios que preguntan a los estudiantes cuántos libros tienen, obviando que pueden ser personas que se han visto obligadas a dejar todas sus posesiones en su país de origen; menciones al alcohol, sin tener en cuenta a los aprendices de religión musulmana (Villalba y Hernández, 1995); actividades que presuponen un conocimiento de esquemas cognitivos occidentales (Miquel, 1995); o temas como *haciendo turismo* o *en una fiesta* que muestran referentes culturales europeizados con los que el colectivo migrante puede no sentirse identificado (Hernández y Villalba, 2003).

No obstante, debemos destacar que, desde principios de nuestro siglo, las principales editoriales especializadas en ELE/L2 ya tienen en sus catálogos materiales específicos más inclusivos, tanto en las imágenes usadas, como en los ejercicios y ejemplos recogidos, aunque siguen adoleciendo de limitaciones de diseño y de tratar de manera heterogénea e incluso estereotipada a este colectivo (Tomás, 2020). Por este motivo, los y las docentes crean sus materiales, que, además, suelen compartir en encuentros didácticos, jornadas docentes e, incluso, en distintos espacios de Internet. Valgan como ejemplo la página web *Español para inmigrantes y refugiados. Blog de recursos para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados*, así como *TodoELE.net*, un espacio creado por y para docentes de español como L2/LE; *RutaEle.es*, una página web dirigida a profesores de ELE/L2 que publica actividades y materiales; o *Marcoele.com*, una revista que publica trabajos del ámbito de ELE/L2, si bien desde 2013 ya no publica actividades para el aula, ni unidades didácticas, siguen estando disponibles las ya publicadas.

Finalmente, según las publicaciones de nuestra revisión, no parece existir un currículum homogéneo para la enseñanza del español como lengua de acogida, aunque sí ha habido algún intento de crearlo (Mateo García, 1995).

4. Conclusiones

Podemos destacar tres resultados principales de nuestra revisión. En primer lugar, el profesorado de estos cursos de español para personas migrantes y refugiadas en muchas ocasiones no cuenta con experiencia ni conocimientos específicos sobre didáctica del español. Incluso sucede que, según los casos reportados referentes a la Educación Primaria en España, son los profesores con menos experiencia en

didáctica de ELE/L2, o que ni siquiera son del área de lengua, quienes suelen asumir la impartición de estas clases. En consecuencia, la formación de español como lengua de acogida documentada en la bibliografía especializada señala que existen carencias en cuanto al enfoque metodológico empleado, y a la gestión de la multiculturalidad y el multilingüismo en el aula.

Debemos destacar que la mayoría de la literatura revisada recoge cursos dirigidos a personas adultas, y es aún minoritaria la investigación dedicada a la enseñanza reglada y a la población en edad escolar, un grupo muy relevante a nivel estratégico y al que sí se dedican financiación y recursos públicos. Los cursos reportados abarcan, sobre todo, niveles iniciales de español, ya que están pensados para cubrir necesidades comunicativas básicas y funcionales, así como el aprendizaje del español con fines laborales. Quizás por esta razón, en general, la formación ofrecida a este colectivo raramente supera los niveles A1 o A2, cuando el aprendiente de una lengua se convierte en usuario independiente y puede manejarse en una cantidad elevada de situaciones cotidianas. Entendemos que las instituciones organizadoras de estos cursos consideran que un nivel B1 ya les capacita para iniciarse con éxito en entornos laborales y sociales, por lo que no se planifican cursos de nivel B2 ni superiores. Además, aunque el Instituto Cervantes (2005) tiene una propuesta de programación para cursos dirigidos a personas migrantes que acaban de llegar a España, la bibliografía consultada indica que dicha propuesta no se aplica en la práctica. Por ello, consideramos que sería necesario definir un currículo común unificado, elaborado en colaboración con las entidades y el profesorado que ofrecen esta formación.

En tercer lugar, las propuestas no recogen prácticas pedagógicas actuales como el posmétodo, ni un gran uso de la tecnología o la gamificación. Esto puede deberse a la falta de recursos para los cursos de español como lengua de acogida, lo que dificulta, cuando no imposibilita directamente, incluir propuestas más innovadoras. Además, debemos tener en cuenta que estas carencias suelen trasladarse al enfoque metodológico empleado y a la gestión de la multiculturalidad y el multilingüismo en el aula. La bibliografía revisada señala reincidentemente las carencias de recursos para los docentes que llevan a cabo esta labor. Como consecuencia de esto, el profesorado tiene que preparar materiales propios, lo que es una muestra del gran compromiso e implicación de estos docentes. De hecho, las experiencias que se reportan en nuestro corpus describen, en su gran mayoría, cursos impulsados desde diferentes ONG, asociaciones sin ánimo de lucro e instituciones públicas.

Cabe destacar que apenas hay literatura científica centrada únicamente en aprendientes refugiados y solicitantes de asilo, lo que nos ha impedido poder

acotar la revisión a experiencias de enseñanza de español como lengua de acogida para estas personas. Ahora bien, hemos podido constatar que, en los últimos años, empiezan a aparecer estudios exclusivos de este colectivo y ya no siempre integran un grupo mayor formado por "personas migrantes y refugiadas", como si fueran una única y misma realidad. Aun así, todavía son pocas las publicaciones y la información sobre la forma en que las características propias y definitorias del colectivo de personas refugiadas influyen en su proceso de aprendizaje del español.

Bibliografía

Aguilar, V. y Candela, P. (1999). "La enseñanza del español y el árabe a niños inmigrantes magrebíes". *Anales de Historia Contemporánea*, *15*, 197-208.

Andújar-Molina, O. y Tudela-Isanta, A. (2024). FD-U: Formación a docentes voluntarios de español como lengua de acogida a personas acogidas de Ucrania. *Lengua y migración, 1*(16), 55-76. https://doi.org/10.37536/LYM.1.16.2024.2346

Arksey, H., y O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology, 8*(1), 19-32. doi: https://doi.org/10.1080/1364557032000119616.

Asensio Pastor, M. I. (2020). Enseñanza de español a refugiados. Marco de referencias y posibles perspectivas. *RIEM. Revista internacional de estudios migratorios, 10*(2), 78-101. https://doi.org/10.25115/riem.v10i2.5048.

Barcena, E., Read, T. y Sedano, B. (2020). An Approximation to Inclusive Language in LMOOCs Based on Appraisal Theory. *Open Linguistics*, *6*(1),38-67. https://doi.org/10.1515/opli-2020-0003.

Boussif, I. (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 94* (33.2), 81-94. https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72724

Casanova, M. y Mavrou, I. (2019). Literacidad en refugiados y solicitantes de protección internacional. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, *13* (26), 31-50. https://doi.org/10.26378/rnlael1326316.

Castrillo, M. D. y Sedano, B. (2021). Joining Forces Toward Social Inclusion: Language MOOC Design for Refugees and Migrants through the Lens of Maker Culture. *Calico Journal*, *38*(1), 79–102. https://doi.org/10.1558/cj.40900

Cerqueiras, V. y Luppino, S. (2019). La construcción de una discursividad paralela en la clase de español para población refugiada. *Letras,* 79, 62–86.

Contreras-Llave, N. y Pastor, S. (2023). Alfabetización audiovisual en español como L2 a través del cine para alumnado adolescente en inmersión. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, 6*(Extra), 53-68.

Cruz, N., Arellano, N., Steeb, B. y Brito, M. (2022). Enseñanza de español para migrantes senegaleses. Experiencias de educación popular en Buenos Aires (2012-2020). *Lengua y Migración*, *14*(1), 145–173. https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022.1050.

de Vasconcellos, M., Gründler, V., Piña, L. y Torres, C. (2020). Intercambiando experiencias: cursos de ELE para migrantes y refugiados. En L. Masello (Dir.), *Español lengua de integración en Uruguay* (pp. 55–67). Universidad de la República y CSIC.

Díaz, H. I. (2010). Creencias de las profesoras de la Fundación Íntegramente. Un primer acercamiento al contexto sociocultural de la enseñanza de castellano a los inmigrantes de Santa Coloma de Gramenet. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 3*(1), 19-32. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.216

El-Messoudi, Y., Lillo-Crespo, M. y Leyva-Moral, J. (2023). Exploring the education in cultural competence and transcultural care in Spanish for nurses and future nurses: a scoping review and gap analysis. *BMC Nursing, 22*(320). https://doi.org/10.1186/s12912-023-01483-7.

González-Falcón, I., Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. P. y Coronel-Llamas, J. M. (2022). El desarrollo profesional del profesorado de español para estudiantes inmigrantes: logros y retos pendientes. *Psicoperspectivas, 21*(1), 71-80.

Fernández. P. (2007). Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera, 11*, 1-53.

Fernández. P. V. (2011). Disponibilidad léxica de inmigrantes: propuesta para una necesidad. *Lengua y migración, 3*(2), 83-105.

Fernández López, M. C. y García López, P. (2017). La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares: Instrumentos para su análisis. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 11*(23), 73-91.

Florenzano. M. (2007). El tratamiento del vocabulario en el aula de español para inmigrantes. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera, 10*.

Franco. V. (2012). "Trabajamos juntos": un espacio de escritura colaborativa para el alumnado inmigrante. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera, 24*.

Gallego. D. J. (2014). Léxico disponible de 82 inmigrantes estudiantes de español en la ciudad de Alcalá de Henares. *Lengua y migración, 6*(2), 95-123.

Galloso, M. V. (2019). Taller sobre el diccionario en la enseñanza del español a estudiantes inmigrantes de ESO onubenses. En C. Calvo Rigual y F. Robles Sabater (Coords.), *La investigación en lexicografía hoy (Volumen I): Diccionarios bilingües, lingüística y uso del diccionario* (pp. 237-250). Servei de Publicacions Universitat de València.

García, P. (1995). La creación de materiales. Producción de material didáctico dirigido a inmigrantes y refugiados en España. *Didáctica. Lengua y Literatura, 7*, 393-396.

García Cano, P. M. (2022). Metodología de atención a inmigrantes y refugiados políticos en instituciones de enseñanza no reglada de EL/2. *Recursos para el aula de español: investigación y enseñanza, 1*(2), 30-72. https://doi.org/10.37536/rr.1.2.2022.1844.

García Ortiz, E. M. y Khraiche, V. (2013). Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea. Inmigrantes refugiados. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 13*.

Gründler, V. (2022). Español como L2 en Educación Media. En *13º Foro de Lenguas de ANEP. Decimoquinto aniversario* (pp. 219-229). Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Holguín, D. P. (2023). De los debates globales a las prácticas locales: pedagogías emergentes para el fomento de la interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes. *Language and Intercultural Communication*, *23*(1), 69-87. https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2138420

Instituto Cervantes. (2005). Español como nueva lengua. Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes. Santillana.

Jiménez, M. y Arias, B. (2021). El uso de imágenes en el aula de lengua extranjera para personas refugiadas: análisis de materiales y perspectiva de los docentes. *Lengua y migración, 13*(1), 133-156. https://doi.org/10.37536/LYM.13.1.2021.1368

Llorente, M. J. (2016). La importancia de los materiales en el proceso de alfabetización en una segunda lengua. *Foro de profesores de E/LE, 12*, 137-146.

Llorente, M. J. (2018). 25 años del español (L2) para inmigrantes. *Boletín de ASELE, 58,* 43-64.

Lloret Cantero, J. (2020). *Repertorio, análisis y difusión de las publicaciones periódicas en línea especializadas en español como lengua extranjera (ELE)*. [Tesis doctoral, Universitat Pompeu i Fabra]. https://hdl.handle.net/10803/670440

Marrero-Aguiar, V. (2021). Pronunciation improvement in MOOCs: an unavoidable challenge. *Lengua y migración, 13*(2), 149-170.

Mateo, M. (1995). Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española, 3*, 117-127.

Mavrov, I. y Santos, Ó. (2018). Factores determinantes de las competencias oral y lingüística en ELE de un grupo de inmigrantes nativos de rumano y portugués. *Lengua y migración, 10*(2), 137-163.

Mcauliffe, M. y Triandafyllidou, A. (2021). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. Organización internacional para las migraciones (OIM).

Ministerio del Interior (2022). *Asilo en cifras 2022*. Subsecretaría del Interior, Dirección General de Política Interior, Subdirección General de Protección Internacional, Oficina de Asilo y Refugio https://proteccion-asilo.interior.gob.es/documentos/Asilo_en_cifras_2022.pdf

Ministerio del Interior (2023). *AVANCE de solicitudes y propuestas de resolución de protección internacional. Datos provisionales acumulados entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 2023*. https://proteccion-asilo.interior.gob.es/documentos/estadisticas/ultimos-datos/Avance-Mensual-PI-diciembre-2023.pdf

Ministerio del Interior (2024). *AVANCE de solicitudes y propuestas de resolución de protección internacional. Datos provisionales acumulados entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 2024*. https://proteccion-asilo.interior.gob.es/documentos/estadisticas/ultimos-datos/Avance-Trimestral-PI_diciembre.pdf

Miquel, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica. Lengua y Literatura, 7*, 241-270.

Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela, 53,* 5-24.

Níkleva, D. G. y López-García, M. P. (2016). Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales. *Espiral. Cuadernos del profesorado, 9*(19), 31-43.

Níkleva, D. G. y Jiménez, A. (2018). La formación del profesorado de español en los campamentos de refugiados saharauis de Tinduf (Argelia) y el Instituto Cervantes. *Cuadernos del Profesorado, 11*(22), 15-27.

Níkleva, D. G. (2018). Enseñanza de español como segunda lengua a alumnos escolarizados en aulas de apoyo lingüístico. *Doblele: revista de lengua y literatura, 4*, 159-175.

Níkleva, D. G. y Contreras-Izquierdo, N. M. (2020). La formación de estudiantes universitarios para enseñar el español como segunda lengua a alumnos inmigrantes en España. *Revista signos, 53*(103), 496-519.

Níkleva, D. G. y García-Viñolo, M. (2023). La formación del profesorado de español para inmigrantes en todos los contextos educativos. *Onomázein, 60,* 167-188.

Nova, D. (2019). Contents, communicational needs and learner expectations: a study of SSL in Haitian immigrants. *Journal of Language and Cultural Education, 7*(3), 35-57.

Orellana, V. y Gutiérrez, A. (2014). Enseñanza de español a niños inmigrantes. Algunos recursos prácticos. En E. Bravo-García, E. Gallardo-Saborido, I. Santos de la Rosa y A. Gutiérrez (Eds.), *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración* (pp. 118–142). Universidad de Helsinki; Universidad de Sevilla y Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. https://hdl.handle.net/11441/30206

Pérez, M. (1995). Precisiones en torno a la enseñanza/aprendizaje de la gramática del español L2 para inmigrantes y refugiados. *Didáctica*. *Lengua y literatura, 7*, 333-340.

Peterson, J., Pearce, P. F.; Ferguson, L. A. y Langford, C. A. (2017). Understanding Scoping Reviews: Definition, Purpose, and Process. Journal of the American Association of Nurse Practitioners, 29(1): 12-16. https://doi.org/10.1002/2327-6924.12380

Read, T., Sedano, B. y Barcena, E. (2021). Inclusive Language MOOCs. *Journal of Universal Computer Science, 27*(5), 437-449. https://doi.org/10.3897/jucs.67932.

Read, T. y Martín-Monje, E. (2021). Mobile and blended, please! Migrants and refugees' learning choices in a language MOOC. *The JALT CALL Journal, 17*(3), 259-246. https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n3.500.

Reviriego-Reinaldo, N. (2020). Propuesta de formación al profesorado de educación primaria para la acogida e inclusión de alumnado refugiado. *Revista Educación, 45*(1), 367-81. https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42866.

Rubio, M. y Rubio,R. (2022). La dimensión cultural en la formación de enseñantes de español para inmigrantes. *Lengua y migración, 14*(1), 123-143.

Ruiz Fajardo, G. (2008). Materiales didácticos: encuentra las siete diferencias. En G. Ruiz Fajardo y A. Ríos Rojas (Eds.), *Didáctica del Español como Segunda Lengua para Inmigrantes* (pp. 110-141). Universidad Internacional de Andalucía y Fundación Caja Rural del Sur.

Salazar García, V. (1998). La enseñanza de español a inmigrantes senegaleses: la experiencia de Adesean. *Revista de humanidades y ciencias sociales, 16,* 237-252.

Sanz Gil, M. (2021). LMOOC para la integración de personas desplazadas. *Anales de Filología Francesa, 29*, 463-477. https://doi.org/10.6018/analesff.483181.

Santos de la Rosa, I. (2021). La incorporación a la enseñanza reglada de jóvenes sirios. Problemas y soluciones. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, *40*.

Sarmiento, B. (2021). "Es porque tienen ganas de aprender": How a Non-profit Teacher Creates a Learning Environment to Help College-Aged Syrian Displaced Students Adapt and Learn Spanish in México. En D. S. Warriner (Ed.), *Refugee Education across the Lifespan* (pp. 409-427). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79470-5_22.

Shin, T.M., Hardin, K., Johnston, D., Rajadhyaksha, E., Diamond, L. C., Chang, R., Martínez, G. A. y Ortea, P. (2021). Scoping Review of Textbooks for Medical Spanish Education. *Medical Science Education, 31*, 1519-1527. https://doi.org/10.1007/s40670-021-01333-8.

Sosinski, M. (2018). Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados). *Doblele: revista de lengua y literatura, 4*(1), 61-81.

Soto, B. y El-Madkouri, M. (2003). La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante, 16,* 5-36.

Toledo Vega, G., Cerda-Oñate, K. y Lizasoain, A. (2022). El rol de la lengua meta en la inmersión social de los inmigrantes haitianos en Chile y las creencias de los educadores acerca de la enseñanza y el aprendizaje. *Literatura y lingüística, 46*, 427-442.

Tomás, D. (2020). El aula como espacio de acogida: exploración de los desafíos actuales sobre la enseñanza de español para personas refugiadas. *Culture and Education, 32*(4), 776-795. https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819122.

Tudela-Isanta, A. y Andújar-Molina, O. (2023). La enseñanza del español a personas refugiadas y desplazadas: revisión de alcance. *Journal of Spanish Language Teaching, 10*(2), 172-190.

Vila Carneiro, Z. (2020). Enseñanza-aprendizaje de la lengua de la sociedad de acogida: mindfulness como recurso didáctico en el aula de español como segunda lengua. *RESED: Revista de Estudios Socioeducativos, 8*, 250-265.

Villalba, F. y Hernández, M. T. (1995). Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados. *Didáctica. Lengua y Literatura, 7,* 425-432.

Villalba, F. y Hernández, M. T. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. *MarcoELE, 10*, 161-184.

PERCEPCIONES SOBRE LA HETERONORMATIVIDAD, LA LITERACIDAD SEXUAL Y LAS ESTRATEGIAS *QUEER* DE CUATRO PROFESORES DE ELE

Luis David Guerrero Macías
Universidad Nacional Autónoma de México
luisdavid.guerrero@enallt.unam.mx

Resumen
Esta investigación cualitativa explora la conciencia (*awareness*) acerca de la literacidad sexual (Alexander, 2008; Merse, 2015) de cuatro profesores de ELE y las estrategias que implementan para promoverla dentro de sus clases y materiales de ELE respecto a las identidades LGTBIQ+. Para ello, se llevó a cabo un análisis temático (Braun y Clarke, 2006) guiado por las macroestrategias de la indagación *queer* (Nelson, 2009) y los principios para incorporar la literacidad sexual propuestos por Merse (2015). Los resultados sugieren que, dentro de los contextos de enseñanza de los profesores entrevistados, los materiales, planes y programas de estudios rara vez abordan contenidos socioculturales que refieran a identidades LGTBIQ+. Más bien, tienden a representar o promover identidades heterosexuales cisgénero como la norma hegemónica. Sin embargo, los participantes han desafiado esas perspectivas heteronormativas empleando diversas estrategias como el uso de algunas estrategias del lenguaje inclusivo (Parra & Serafini, 2021); la problematización (*troubling*) y la deconstrucción (Curran, 2006); y la problematización de situaciones LGTBIQ+fóbicas dentro del aula (Nelson, 2009).

Introducción

Yep (2002) reconoce que la heteronormatividad está profundamente arraigada en nuestras vidas "permeando a la familia, nuestra vida doméstica, la educación,

las políticas de organización social, los medios de comunicación…" (p.170) que moldean la vida de las personas, por ejemplo, mediante la categorización del mundo de una forma binaria. Ha sido una perspectiva que ha penetrado la sociedad por mucho tiempo y presupone la aceptación de personas cisgénero y heterosexuales como la norma prevaleciente.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, "el género y la sexualidad están siempre presentes en un contexto heteronormativo" Liddicoat (2009, como se citó en Coda, 2020; p.37) evitando la presentación de identidades LGTBIQ+ en lecciones y materiales de enseñanza (Gray, 2013; Paiz, 2015; Moore, 2021). El área de ELE no es la excepción. Las investigaciones empíricas muestran que, por ejemplo, los manuales a menudo describen y representan estilos de vida heteronormativos (Salvia, 2017; Engra, 2020; Morales *et al.,* 2020)*;* Lázaro, 2021); y los marcos de referencia, como el MCER (Council of Europe, 2001) tienden a centrarse más en las competencias lingüísticas que en las sociolingüísticas (Fuertes *et al.*, 2021). Dentro de estas últimas es más probable que los contenidos de identidades LGTBIQ+ se presenten, se traten y se profundicen.

Sin embargo, mediante la implementación de estrategias como la problematización (*troubling*) y la deconstrucción (Curran, 2006), los profesores tienen un papel primordial para cuestionar, desafiar e interrogar todas estas perspectivas heteronormativas (Moita-Lopes, 2006), y sugerir actividades para la incorporación de lenguaje inclusivo (Parra & Serafini, 2021) con base en marcos y principios informados por la teoría *queer* (Nelson, 2009; Merse, 2015; Merse, 2021).

Las investigaciones revisadas analizan la representación de las identidades LGTBIQ+ en materiales de enseñanza y el impacto de la heteronormatividad en distintos contextos de enseñanza. Asimismo, se han propuesto diversos enfoques informados por la teoría *queer* para promover una comprensión más crítica de la sexualidad y la diversidad en el aula. En este contexto, resulta pertinente profundizar en las percepciones del profesorado de ELE acerca de la heteronormatividad, su conciencia sobre la literacidad sexual y las estrategias que implementa para promoverla en relación con las identidades LGTBIQ+. Con este propósito, este estudio explora las experiencias de cuatro docentes de ELE.

1. Preguntas de investigación

Con base en un enfoque cualitativo, esta investigación tiene como objetivo explorar las percepciones de cuatro profesores de ELE sobre la heteronormatividad

en relación con las identidades LGTBIQ+, su conciencia de la literacidad sexual (Alexander, 2008; Merse, 2015) en relación con las identidades LGTBIQ+, y las estrategias que implementan para promoverlas dentro de sus prácticas docentes. Este estudio sigue un marco analítico desarrollado por Nelson (2009) y Merse (2015).

A este respecto, esta investigación tiene el objetivo de responder las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las percepciones del profesorado de ELE LGTBIQ+ y cis-heterosexual sobre la heteronormatividad y las identidades LGTBIQ+ dentro de sus clases y en sus materiales de enseñanza?
- ¿Qué tan consciente es el profesorado de ELE acerca de la literacidad sexual en torno a las diversas identidades de género y orientaciones sexuales?
- ¿Cuáles son las estrategias que el profesorado de ELE LGTBIQ+ y cis-heterosexual emplea para promover una literacidad sexual relacionada con las identidades LGTBIQ+ dentro de sus clases y materiales didácticos?

2. Revisión de la literatura

2.1 La heteronormatividad y la teoría *queer*

Uno de los discursos más penetrantes de la sociedad relacionados con la expresión sexual de los seres humanos es la heteronormatividad, la cual equipara la heterosexualidad con la experiencia humana (Warner, 1993), y marginaliza otras identidades sexuales mediante la lengua, las instituciones y las interacciones. La teoría *queer* cuestiona esta perspectiva binaria y esencialista de la sexualidad, tomando en cuenta herramientas como la deconstrucción, definida como "un acercamiento que disloca el sistema de oposiciones conceptuales derivado de la idea metafísica de la verdad, y que insiste en la imposibilidad de mantener un pensamiento de la totalidad" (Sáez, 2004, p.83). Las nociones de Foucault (1978) de poder y discurso destacan las narrativas hegemónicas que dan forma a las identidades y al conocimiento. La teoría de Butler (1990) de performatividad de género critica la idea de que la identidad es algo fijo, abogando que el género es representado mediante las interacciones sociales en lugar de que sea biológicamente determinado.

2.2 Los enfoques informados por la teoría *queer* en la enseñanza de lenguas

Históricamente, la heteronormatividad ha moldeado el campo de la enseñanza de lenguas, que ha conducido a un reconocimiento muy limitado de las identidades LGTBIQ+ en materiales de enseñanza y programas de estudio. Desde los años noventa, diversas líneas de investigación informadas por la teoría queer han explorado las identidades sexuales, la heteronormatividad y la literacidad sexual.

2.2.1 Las identidades sexuales

El estudio de las identidades sexuales en el campo de la enseñanza de lenguas ha surgido con el propósito de promover una representación más diversa dentro de los planes de estudio (Britzman, 1995). Nelson (1999, 2006, 2009) desarrolló un marco que tenía como base la indagación *queer (Queer Inquiry),* que resalta un tratamiento crítico a las cuestiones de la identidad sexual. Las técnicas como la problematización y la deconstrucción de estereotipos (Curran, 2006) y el enfoque del cuestionamiento del discurso (Moita-Lopes, 2006) promueven que los estudiantes reflexionen sobre las identidades sexuales.

Con respecto a los materiales de enseñanza, la investigación demuestra que hay una representación limitada de las identidades LGTBIQ+. En su investigación, Gray (2013) concluyó que cuando se hace referencia a las identidades LGTBIQ+, se hace únicamente en materiales complementarios, mediante un "enfoque de las controversias" (Nelson, 2009). Además, Morales *et al*. (2020) y Lázaro (2021) demostraron la casi nula representación de identidades no heterosexuales en manuales de ELE. A pesar de esto, se han propuesto marcos para incorporar identidades LGTBIQ+ con el objetivo de deconstruir estereotipos y promover la inclusión.

2.2.2 La heteronormatividad

Existen investigaciones que analizan los orígenes y el impacto de la heteronormatividad en el área de enseñanza de lenguas. Además, se han desarrollado herramientas para determinar el grado de heteronormatividad en materiales de enseñanza, como la escala de Paiz (2015) y la taxonomía de Moore (2020). Asimismo, se han hecho investigaciones desarrolladas en contextos específicos

como Gray & Morton (2018) en la cual entrevista a profesorado de inglés como lengua extranjera perteneciente a la comunidad LGTBIQ+ y Coda (2020) que entrevista a profesores de ELE. Ambas revelan la persistencia de los discursos heteronormativos en contextos específicos y cómo desafían la heteronorma dentro de su quehacer docente.

2.2.3 La literacidad sexual

La pedagogía de las multilateracidades (Cazden, 1996; Cope y Kalantzis, 2000) proporciona un marco donde es posible explorar diversas perspectivas en torno a las identidades LGTBIQ+ y los discursos heteronormativos. Dentro del proceso de construcción del significado, hay discursos que se refieren al ámbito privado que exploran "el género, la etnicidad y la orientación sexual de las personas" (Cazden, 1996, p.70) donde la literacidad sexual cobra relevancia ya que aborda la interacción entre la lengua, la sexualidad y la sociedad. Las definiciones de la literacidad sexual han evolucionado a lo largo del tiempo. Inicialmente, se centraban en el conocimiento necesario para proteger la propia sexualidad (Herdt en Alexander, 2008). Posteriormente, el concepto se amplió para abordar la relación entre la sexualidad y el lenguaje, reconociendo que los procesos de construcción de significado ya están sexualizados (Alexander, 2008). Además, Merse (2015) amplía esta última definición, destacando el papel de la literacidad sexual para promover un tratamiento crítico de las identidades sexuales diversas en el aula de lenguas.

2.2.4 Las identidades LGTBIQ+ en el campo de ELE

En el campo de ELE, hay un interés creciente por tratar e investigar las dimensiones sociolingüísticas de la lengua, por ejemplo, la decolonización de los programas de estudio y las identidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fuertes et al., 2021). Algunas investigaciones como las de Guijarro (2005) y Salvia (2017), revelan la evidente ausencia de las identidades LGTBIQ+ en los contenidos de diversos manuales.

Respecto a las prácticas de ELE en el aula, sin embargo, hay un evidente progreso. De acuerdo a la investigación de Engra (2020), en la que entrevistó a diversos profesores de ELE, indica que las generaciones más jóvenes del profesorado

de ELE están más abiertas a incluir temas relacionados con las identidades LGTBIQ+ mediante discusiones y actividades que promuevan la inclusión. El profesorado enfrenta diversos desafíos al abordar temas relacionados con las identidades LGTBIQ+, particularmente en lo que respecta a cómo tratarlos en el aula y qué estrategias pedagógicas pueden implementarse para promover una conciencia más amplia de la literacidad sexual entre el alumnado.

3. La metodología

Dado que esta investigación busca explorar la heteronormatividad y la literacidad sexual en torno a las identidades LGTBIQ+ en el ámbito de ELE a partir de las percepciones de cuatro profesores de ELE, se empleó un diseño cualitativo, suscribiéndose a un paradigma interpretativo que busca comprender múltiples realidades a partir de las opiniones de los participantes sobre sus experiencias (Merriam & Tisdell, 2016) y un paradigma crítico, ya que tiene como objetivo comprender si los participantes perciben y desafían la heteronormatividad a través de la implementación de estrategias en sus clases y materiales de enseñanza.

Para seleccionar a los participantes se realizó un muestreo de bola de nieve, que se caracteriza por la creación de redes y referencias (Parker *et al.*, 2019). Se contactó a cuatro profesores de ELE para formar parte del estudio. Se les envió un resumen del proyecto y una encuesta. Todos aceptaron y se realizó una entrevista individual en línea de 60 minutos. En la siguiente tabla, se encuentra su información:

PSEUDÓNIMO	EDAD	ORIENTACIÓN SEXUAL	IDENTIDAD DE GÉNERO	EXPERIENCIA DOCENTE	EXPERIENCIA DOCENTE EN UN PAÍS NO-HISPANOHABLANTE	PERFIL DEL ALUMNADO
Sara	30- 34	Heterosexual	Cis	6-10	Sí	Adultos
Álvaro	35- 39	Gay	Cis	11-15	Sí	Adultos
Elena	30-34	Heterosexual	Cis	6-10	Sí	Adolescentes y adultos
Frida	25-29	Bisexual	Cis	Menos de un año	Sí	Adolescentes

3.1 La recopilación de datos

En esta investigación a pequeña escala, la recopilación de los datos fue mediante una entrevista individual semiestructurada en línea con duración de sesenta minutos para reflexionar sobre "las experiencias, las opiniones, los sentimientos y los conocimientos de los participantes" (Patton, 2015, p.14). Para la elaboración del instrumento, se diseñaron siete preguntas principales con el objetivo de explorar sus prácticas docentes en torno a las identidades LGTBIQ+ y la literacidad sexual, alineadas a la clasificación de Patton (2015) y los principios de enseñanza de Merse (2015). Además de las preguntas de la entrevista, se solicitó a las personas participantes analizar dos materiales de enseñanza seleccionados por el investigador. Ambos materiales abordaban el tema de la familia, pero diferían en el grado de representación de identidades sexuales y familiares diversas. Este análisis, diseñado con base en la quinta macroestrategia de la indagación *queer* propuesta por Nelson (2009), tuvo como propósito explorar las percepciones del profesorado acerca de la heteronormatividad y la literacidad sexual presentes en dichos materiales. El instrumento fue piloteado previamente y se realizaron ajustes necesarios para su implementación.

3.2 El análisis de datos

El método de análisis utilizado fue el análisis temático (Braun & Clarke, 2006) el cual comprende la familiarización con los datos, la generación de códigos iniciales a partir de las transcripciones de las entrevistas, el refinamiento de los temas emergentes y su relación con los marcos analíticos empleados en la investigación para los resultados.

3.3 Las consideraciones éticas

Esta investigación siguió las directrices éticas de BERA (2018) para garantizar la confidencialidad de los participantes, el consentimiento informado y un manejo seguro de los datos compartidos y obtenidos. Asimismo, se obtuvo la aprobación ética de la Universidad de Edimburgo y los participantes fueron informados de sus derechos, incluida la posibilidad de no continuar en cualquier momento.

4. Los resultados

Con base en un análisis temático (Braun & Clarke, 2006), los resultados están estructurados en tres temas generales que contienen los hallazgos más relevantes de esta investigación.

4.1 Percepciones sobre la heteronormatividad en el campo de ELE

La primera pregunta de investigación buscó explorar las percepciones del profesorado acerca de la heteronormatividad en relación con las identidades LGTBIQ+ dentro de sus contextos de enseñanza. Los resultados muestran que el y las participantes identifican manifestaciones heteronormativas principalmente en los programas de estudio y los materiales didácticos.

El profesorado participante reconoció que la heteronormatividad está frecuentemente presente en sus contextos de enseñanza como resultado de la falta de oportunidades de escoger u opinar en los planes y programas de estudio o en los materiales de enseñanza. Álvaro comentó: "Cuando estamos hablando de la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque no se esté haciendo de una manera explícita, se presupone que todas las personas son heterosexuales…"

Los planes y programas de estudio suelen basarse en el MCER (Council of Europe, 2001), cuyo objetivo apunta a utilizar para desarrollar la competencia comunicativa (Fuertes *et al.*, 2021). Dentro de esta, se encuentra la competencia sociolingüística que aborda "la dimensión social del uso de la lengua" como "los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales; las convenciones de cortesía; las diferencias de registro; y el dialecto y el acento" (Council of Europe, 2020, p. 136), destacando su valor sociocultural.

En sus contextos de enseñanza, Sara, Álvaro y Elena reconocen que hay una prioridad por trabajar con el contenido lingüístico, como la gramática y el vocabulario, reduciendo el tiempo y el espacio en clase para trabajar los aspectos socioculturales a mayor detalle. Sara mencionó que en su institución "normalmente la parte sociocultural no está incluida, y los contenidos tienden a centrarse en la gramática y léxico de cada nivel…" Sin embargo, reconoció que, en su contexto de enseñanza, el profesorado tiene flexibilidad para permitir que presente temas acerca de las diferencias socioculturales, como las diversas variedades del español.

Aun así, la heteronormatividad o la literacidad sexual rara vez se abordan con la profundidad necesaria para promover una reflexión significativa. Como consecuencia, estos contenidos suelen quedar relegados.

4.1.1 El análisis de los materiales

El profesorado exploró dos materiales de enseñanza, con un objetivo comunicativo en común que consistía en presentar, nombrar y describir a los miembros de la familia; asimismo, el objetivo sociocultural está relacionado con presentar a diferentes tipos de familias. Aunque los participantes percibieron objetivos similares en ambos materiales, también reconocieron que la forma en que se presenta el contenido sociocultural muestra un enfoque más inclusivo hacia literacidad sexual en el Material B que en el Material A.

Al discutir el contenido del Material A los docentes entrevistados coincidieron en que su objetivo principal era presentar el vocabulario sobre los miembros de la familia y sus descripciones físicas y de personalidad. También mencionaron que la familia retratada reflejaba un tipo de familia, la nuclear heteroparental, reflejando por tanto una versión monosexual del mundo basada en la heterosexualidad. Además, comentaron que al mostrar únicamente a personas cisgénero no se representaban identidades sexuales diversas y se asumía que todos los personajes eran heterosexuales; Frida agregó: "Incluso las descripciones son estereotípicamente heteronormativas como que el padre es gruñón y trabaja en una fábrica…", por lo que, como mencionó Elena, este ejercicio muestra una "posición prototípica" donde se asume que todos son cisgénero y heterosexuales. Coincidieron en que este material contiene un supuesto de literacidad sexual basado únicamente en la heteronormatividad. Sara añadió: "Es el tipo de material con el que hemos estado trabajando y ni siquiera hubiera considerado que faltara algo en este material…"

Al discutir y analizar el Material B, el profesorado participante mencionó que no solo cubría objetivos lingüísticos sino también incluía tipos de familias que mostraban una versión sexualmente más diversa del mundo, retratando la heterosexualidad como una de las opciones, entre otras, pero no la única. Como mencionó Frida: "este material hace que los alumnos reflexionen sobre el concepto de familia de manera más general y cómo estas pueden verse". Los cuatro participantes también mencionaron que este material era más diverso e inclusivo ya que retrataba familias con miembros LGTBIQ+; sin embargo, solo estaban representadas personas cisgénero. Además, percibieron que este material podría ser utilizado potencialmente por cualquier estudiante independientemente de su identidad de género u orientación sexual y que era una excelente oportunidad para reflexionar sobre conceptos de "familia, identidad, cultura, lenguaje y sociedad", como mencionó Elena. Por lo tanto, este material es menos hetero-

normativo que el material A, no solo en términos de diversidad sexual, sino que también muestra "diferentes etnicidades", agregó Sara.

4.2 Conciencia sobre la literacidad sexual en relación con las identidades LGTBIQ+

La segunda pregunta de investigación examinó el grado de conciencia del profesorado respecto a la literacidad sexual. Los hallazgos sugieren que el profesorado participante posee distintos niveles de conciencia y que esta se manifiesta de formas diferentes según sus trayectorias e identidades.

El y las participantes se muestran conscientes al desafiar y problematizar las concepciones heteronormativas del lenguaje en su vida diaria. Sara y Elena, las dos participantes cis y heterosexuales, tienden a enfocarse más a dirigirse a sus estudiantes mujeres mediante el lenguaje no sexista "para que (ellas) estén presentes, reconocidas y valoradas" Sara comentó; y cuestionando "los roles tradicionales y heteronormativos de género", Elena añadió.

En cambio, Frida y Álvaro, los dos participantes LGTBIQ+, centran más sus clases en la inclusión y el reconocimiento de identidades LGTBIQ+, para que el alumnado "pueda nombrar su propia identidad sexual y reconocer otras" Frida mencionó. Ambos recalcaron la importancia de permitir que los estudiantes comuniquen su identidad, por ejemplo, mediante el nombre elegido o los pronombres, evitando cualquier supuesto. Álvaro añadió: "Es parte fundamental de mi práctica, ya que tratamos con personas, y las personas somos diversas…y los estudiantes se encontrarán con personas diversas."

4.3 Las estrategias para promover la literacidad sexual

La tercera pregunta de investigación se centró en las estrategias que emplea el profesorado para promover una literacidad sexual más inclusiva. El y las participantes describieron diversas prácticas orientadas a cuestionar supuestos heteronormativos y visibilizar identidades LGTBIQ+ dentro de sus clases.

Además, mencionaron diversas estrategias que implementan dentro de sus prácticas docentes habituales para problematizar supuestos o hechos heteronormativos comunes, y visibilizar a la comunidad LGTBIQ+ en sus aulas.

Estas estrategias impactan en las actividades, interacciones y materiales didácticos dentro del aula, y tratan de ampliar y desafiar la noción asumida de heterosexualidad como la única posibilidad para abordar, referir o representar la literacidad sexual en las prácticas y materiales didácticos de ELE.

4.3.1 La implementación de estrategias del lenguaje inclusivo

Sara y Álvaro hicieron referencia a diversas estrategias del lenguaje inclusivo como forma de representar e incluir a sus estudiantes, sin importar su identidad de género u orientación sexual. El lenguaje inclusivo se refiere a "un uso de lenguaje —verbal y escrito— en diferentes espacios para representar y visibilizar a algunas comunidades" (Parra & Serafini, 2022, p. 3). Las estrategias del lenguaje inclusivo mencionadas por los participantes del estudio son las siguientes:

4.3.1.1 El desdoblamiento

Este término se refiere a mostrar la forma masculina y femenina de un sustantivo o frase nominal en forma oral y escrita, como los ingenieros y las ingenieras (Banegas &Lopez, 2021). Sara utiliza esta estrategia en su clase no solo para nombrar a sus estudiantes varones, sino también asegurarse de que sus alumnas estén presentes en su discurso. Además, comentó que cuando enseña vocabulario, como la familia, siempre presenta diferentes opciones para que los estudiantes elijan la que les resulte más cómoda, como su esposo o esposa. Sin embargo, el desdoblamiento solo aborda y visibiliza a las personas en una oposición binaria de masculino y femenino, y deja sin nombrar a algunas personas del espectro LGTBIQ+.

4.3.1.2 El morfema "-e"

Dentro del lenguaje inclusivo, el lenguaje no binario (López, 2020) contiene algunos morfemas para indicar la inclusión de identidades de género que no son tradicionalmente visibles. Estos morfemas son —"-@", "-x", y "-e"— han variado de acuerdo con la región, los dialectos, y el tiempo. Álvaro está de acuerdo con las ventajas de utilizar el morfema "-e" en comparación con los otros.

Lo enseña un poco, pero lo está tratando de incorporar más, desarrollando investigación para incluirlo de lleno en diferentes momentos de su clase y así dirigirse a sus estudiantes trans y no binarios. Sin embargo, como el uso de este morfema no está sistematizado y generalizado dentro de la comunidad hispánica, Sara no lo ha incluido en su discurso dentro del aula, pero mencionó que, si algún estudiante le pregunta al respecto, ella lo presenta.

4.3.1.3 Los sustantivos epicenos

Los sustantivos epicenos son palabras que, sin importar la construcción del género gramatical, designan a un ser animado o inanimado (Fundéu de la RAE, 2019). Por ejemplo, la palabra «personas» es femenina; de hecho, designa a la gente sin importar su sexo biológico, identidad de género u orientación sexual. Sara mencionó que cuando enseña vocabulario, usa palabras que puedan reflejar diferentes tipos de relaciones: "Intento incluir este tipo de palabras, como 'pareja', que son más inclusivas para los estudiantes que no quieran revelar quién es su cónyuge..."

4.4 Queerizar las interacciones con los estudiantes

En el contexto de Álvaro y Frida, es esencial presentar y reflexionar sobre las diversas identidades de género y orientaciones sexuales. Por ejemplo, cuando los estudiantes de Álvaro hacen predicciones de una foto en la que aparece un hombre, sus estudiantes tienden a asumir que este está casado con una mujer y tiene hijos. Para *queerizar* esta actividad, Álvaro "problematiza" (Curran, 2006) las respuestas de sus estudiantes planteándoles preguntas como: "¿Por qué crees que está casado con una mujer?, ¿por qué no puede estar casado con un hombre?" con el objetivo de que reflexionen sobre distintas orientaciones sexuales e identidades de género. Similarmente, Frida expresó que en los ejemplos que le presenta a sus estudiantes intenta mencionar tantas perspectivas como le sea posible para destacar la diversidad sexual. Por ejemplo: "En un texto que está enfocado en la descripción física de una persona, incluye un ejemplo como el siguiente: '¡Hola!, me llamo Lucy, soy rubia y mi novia Natalia tiene…'"

4.5 Los momentos LGTBIQ+ fóbicos inesperados

En ocasiones, hay situaciones inesperadas en las que el profesorado y el estudiantado podrían mostrar, mediante comentarios y actitudes, sus percepciones, opiniones, expectativas y conciencia hacia las identidades LGTBIQ+, lo que podría generar reacciones polarizadas. Por un lado, podrían despertar un interés genuino por comprender y discutir estos temas. Por otro lado, podrían exhibir actitudes de rechazo y fóbicas contra la comunidad LGTBIQ+ o cualquier manifestación que no se ajuste a la norma (Nelson, 2009). Sin embargo, en lugar de evitar cualquier referencia a la diversidad sexual en las clases de lengua, estos momentos podrían ocuparse como oportunidades de aprendizaje para discutir, examinar y reflexionar sobre los valores y las expectativas asociados con las identidades de género y las orientaciones sexuales (Nelson, 2009; Merse, 2015).

Elena y Frida se han enfrentado a interacciones LGTBIQ+ fóbicas en sus clases de ELE con adolescentes. Ambas adoptaron un enfoque de indagación *queer* (Nelson, 2009) para cuestionar sus prejuicios, haciendo reflexionar a los estudiantes sobre la diversidad sexual entre las personas y cómo ciertas acciones perpetúan la discriminación. Por ejemplo, cuando un estudiante usó un apodo con la palabra "gay", Elena intervino para mediar y reflexionar sobre el respeto hacia todas las personas independientemente de su orientación sexual. Frida, por su parte, identificó expresiones homofóbicas involuntarias entre su alumnado, buscando deconstruir sus supuestos para fomentar la reflexión y la discusión.

5. Las conclusiones

5.1 El resumen y las implicaciones

Esta investigación cualitativa a pequeña escala tuvo como objetivo explorar y comprender de manera más exhaustiva las percepciones de los profesores de ELE sobre la heteronormatividad en relación con las identidades LGTBIQ+ en el campo de ELE, su conocimiento de la literacidad sexual en relación con la comunidad LGTBIQ+ y las estrategias que han implementado para promover la literacidad sexual en sus clases y materiales de enseñanza.

Cuatro docentes de ELE participaron en una entrevista semiestructurada individual donde sus experiencias, puntos de vista y análisis de materiales aportaron hallazgos y perspectivas significativas. Los datos obtenidos de las entrevistas

se analizaron a través de un análisis temático (Braun y Clarke, 2006) y un marco analítico informado por la teoría *queer* (Nelson, 2009; Merse, 2015) que mostró que estos participantes son conscientes de la heteronormatividad en relación con las identidades LGTBIQ+ en el campo de ELE. Los planes de estudio, los programas de estudio y los recursos didácticos en sus contextos de enseñanza a menudo tienden a abordar, hacer referencia o representar las identidades heterosexuales como la norma hegemónica para existir e interactuar en la sociedad (Salvia, 2017; Engra, 2020; Morales-Vidal & Cassany, 2020). Sin embargo, el y las participantes del estudio han cuestionado y desafiado estos supuestos heteronormativos mediante la implementación de estrategias que reconocen a las identidades LGTBIQ+ como parte de una visión más amplia de la literacidad sexual.

Además, la orientación sexual de los participantes podría haber sido un factor relevante en los resultados de esta investigación. Dos de los participantes del estudio, que forman parte de la comunidad LGTBIQ+, facilitaron activamente las interacciones en el aula a través de la indagación *queer* (Nelson, 2009) e "integraron perspectivas *queer* en el contenido habitual del aula" (Merse, 2015, p. 18) al proporcionar herramientas lingüísticas, culturales y comunicativas, con el fin de empoderar al alumnado para que transmitiera sus identidades sexuales, reconociendo a las personas cisgénero y heterosexuales, así como miembros de la comunidad LGTBIQ+.

Las otras dos participantes del estudio, que son mujeres heterosexuales y cisgénero, se centraron más en desafiar los roles estereotipados de las mujeres, incluidos los representados en los materiales de enseñanza, y en utilizar un lenguaje no sexista para reconocer a las estudiantes y referirse a ellas o representarlas en el contenido y las interacciones de sus clases. Sin embargo, también se demostró que los docentes participantes, sin importar su orientación sexual, implementaron estrategias para incluir y promover diferentes identidades sexuales y de género.

La implementación de algunas estrategias tanto del lenguaje inclusivo (Parra &Serafini, 2021) como las propuestas por la indagación *queer* (Nelson, 2009), y la "problematización" (Curran, 2006) demuestra que el y las participantes interactúan con el alumnado mediante una gran variedad de actividades para hacer sus clases más diversas e inclusivas.

Finalmente, durante la discusión de los materiales se concluyó que tanto el Material A como el Material B promueven diversas visiones de la literacidad sexual. El primero retrata una visión monosexual de la literacidad sexual, con solo la representación de una familia normativa y heterosexual. Sin embargo, el segundo posee una visión más amplia y diversa de la literacidad sexual ya que

describe y representa a familias diversas con integrantes de la comunidad LGTBIQ+. En este sentido, la mayoría del profesorado coincidió en que el uso del Material B tenía un valor adicional, ya que podría generar una oportunidad dentro de las interacciones en el aula para presentar tanto las identidades LGTBIQ+ como las heterosexuales dentro de diferentes tipos de familias, explícitamente sin excluir a ninguna de ellas.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que el profesorado de ELE puede desempeñar un papel fundamental en el cuestionamiento de discursos heteronormativos y en la promoción de una literacidad sexual más inclusiva que reconozca la diversidad de identidades de género y orientaciones sexuales presentes en las aulas.

5.2 Las limitaciones

Las principales limitaciones de este estudio se relacionan con el pequeño tamaño de la muestra y el impacto que esto tuvo en la representación de una amplia gama de características de los participantes. En primer lugar, los profesores que aceptaron participar en la entrevista representaban un grupo demográfico de edad reducido, pertenecientes a un rango de edad similar. Si bien esto permitió una exploración detallada de su comprensión de la heteronormatividad y de las decisiones que toman para promover la literacidad sexual en relación con las identidades LGTBIQ+, la inclusión de profesores con un rango de edad más amplio puede haber aportado una gama más diversa de puntos de vista que conduzca a una exploración más integral del tema de investigación. En segundo lugar, debido al pequeño tamaño de la muestra, fue imposible entrevistar a el y las participantes que representaban identidades de género más diversas de todo el espectro LGTBIQ+, lo que podría haber dado lugar a un resultado diferente, pero, no obstante con hallazgos esclarecedores. Este estudio sigue un enfoque cualitativo, y los hallazgos no pretenden ser aplicables a todos los contextos. Sin embargo, otros profesores con antecedentes y contextos de enseñanza similares a los de los participantes del estudio pueden compartir puntos de vista similares a los expresados por los participantes.

5.3 Las direcciones para futuras investigaciones

Existen áreas de oportunidad para emprender más investigaciones en torno a la heteronormatividad, el aprendizaje de segunda lengua y las identidades

LGTBIQ+ en el campo de ELE. En primer lugar, se podrían llevar a cabo investigaciones cualitativas en contextos de enseñanza específicos en torno al análisis de los marcos de enseñanza de ELE para determinar en qué medida los contenidos sociolingüísticos contemplan enfoques *queer* para promover el aprendizaje de segunda lengua en torno a diversas identidades de género y orientaciones sexuales. También, se podrían analizar los planes de estudio y programas de las instituciones educativas específicas para explorar cómo tratan el contenido sociocultural y analizar si están informados por enfoques *queer*.

De manera similar, la investigación sobre las percepciones de la heteronormatividad en relación con las identidades LGTBIQ+ de diferentes partes interesadas podría ayudar a comprender cómo se podrían implementar los enfoques *queer* en el campo de ELE para aportar hallazgos significativos que ayuden a que el campo de ELE sea más inclusivo.

Bibliografía

Alexander, J. (2008). *Literacy, sexuality, pedagogy: Theory and practice for composition studies*. Utah State University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctt4cgqkw

Banegas, D.L. & López, M. F. (2021). Inclusive Language in Spanish as Interpellation to Educational Authorities. *Applied Linguistics*, *42*(2), 342–346. https://doi.org/10.1093/applin/amz026

BERA. (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research* (4 ed.). British Educational Research Association. https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018

Braun, V, & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Britzman, D.P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, *45*(2), 151–165. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

Cazden, Cope, B., Kalantzis, M., Luke, A., Luke, C., & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, *66*(1), 60–92. https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

Council of Europe. (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge University Press. https://rm.coe.int/1680459f97

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/chapter-5-communicative-language-competences/1680a084c3

Coda, J. (2020). *Oh, this language is really gendered: Southeastern U.S. LGBQ Spanish resistance to heteronormativity*. [Doctoral dissertation. University of Georgia]. University of Georgia Repository. https://esploro.libs.uga.edu/esploro/outputs/9949365742902959

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.* Routledge.

Curran, G. (2006). The Forum. *Journal of Language, Identity, and Education*, *5*(1), 85–96. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0501_6

Engra, S. (2020). *El tratamiento de la comunidad LGTB+ en el aula de español como lengua extranjera.* E-eleando: Ele en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE 16, 1-104.

Foucault, M. (1978). *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*. Vol 1. Siglo XXI.

Fuertes, M., Soler Montes, C., & Klee, C. A. (2021). Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español / Applied Sociolinguistics in Spanish Language Teaching (SLT). *Journal of Spanish Language Teaching*, *8* (2), 105–113. https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448

Fundéu de la RAE (Real Academia Española). (2019). *Guía del lenguaje inclusivo.* https://www.fundeu.es/lenguaje-inclusivo/

Gray, J. (2013) *LGBT Invisibility and Heteronormativity in ELT Materials* in Gray, J. (ed.) *Critical Perspectives on Language teaching Materials*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 40-63.

Gray, J. & Morton, T. (2018). Queering the research interview: Humour, play frames and frame breaking. En *Social Interaction and English Language Teacher Identity* (p. 117–141). Edinburgh University Press. https://doi.org/10.3366/j.ctt1tqxv8c.11

Guijarro Ojeda, J.R. (2005). *La representación axiológica del género y la orientación sexual en libros de texto de inglés para Secundaria. Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*. https://doi.org/10.30827/Digibug.29873

Kincheloe, J., & McLaren P., & Steinberg, S. (2011). *Critical pedagogy and qualitative research*. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (2nd ed.). (pp. 279-314). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lázaro Ruiz, H. (2021). *Homoparentalidad y pluralismo familiar en los manuales de ELE de nivel inicial.* MariCorners: Estudios interdisciplinares LGTBIQ+ [2021: Congreso Internacional, Universidad Politécnica de Madrid] https://doi.org/10.20868/UPM.book.72094.

López, A. (2020). *Cuando el lenguaje excluye: consideraciones sobre el lenguaje no binario indirecto*. Cuarenta Naipes. Revista de Cultura y Literatura 3. 295–312. https://doi. org/10.31219/osf.io/t5yxa

Merriam, S.B.& Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation.* (Fourth edition.). Jossey-Bass.

Merse, T. (2015). *Queer-informed Approaches and Sexual Literacy in ELT: Theoretical Foundations and Teaching Principles*. Language Issues 26.1. Peer reviewed Articles

Merse, T. (2021). *Task Typologies for Engaging with Cultural Diversity: The Queer Case of LGBTIQ* Issues in English Language Teaching.* In Banegas, Beacon, G., & Berbain, M. P. (2021). *International perspectives on diversity in ELT* / editors, Darío Luis Banegas, Griselda Beacon, Mercedes Pérez Berbain. (Banegas, G. Beacon, & M. P. Berbain, Eds.). Palgrave Macmillan

Moita-Lopes. (2006). Queering Literacy Teaching: Analyzing Gay-Themed Discourses in a Fifth-Grade Class in Brazil. *Journal of Language, Identity, and Education*, *5*(1), 31–50. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0501_3

Moore, A. R. (2021). Understanding heteronormativity in ELT textbooks: a practical taxonomy. *ELT Journal*, *74*(2), 116–125. https://doi.org/10.1093/elt/ccz058

Morales-Vidal, E. & 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

Nelson, C. (1999). Sexual Identities in ESL: Queer Theory and Classroom Inquiry. *TESOL Quarterly*, *33*(3), 371–391. https://doi.org/10.2307/3587670

Nelson, C. (2006). *Queer Inquiry in Language Education*. Journal of Language, Identity, and Education, 5(1), 1–9. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0501_1

Nelson, C. (2009). *Sexual identities in English language education classroom conversations.* Routledge.

Paiz, J.M. (2015). Over the monochrome rainbow: Heteronormativity in ESL reading texts and textbooks. *Journal of Language and Sexuality*, *4*(1), 77–101. https://doi.org/10.1075/jls.4.1.03pai

Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). Snowball sampling. In P. Atkinson, S- Delamont, A. Cernat, J.W. Sakshaug, & R.A. Williams (Eds.), *SAGE Research Methods Foundations. London: SAGE Publications*

Parra, M.L & Serafini, E. J. (2021). "Bienvenidxs todes": el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, *8*(2), 143–160. https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2012739

Patton, M.C. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice / Michael Quinn Patton.* (Fourth edition.). SAGE Publications, Inc.

Sáez, J. (2004). *Teoría Queer y psicoanálisis*. Madrid: Editorial Síntesis

Salvia Rodríguez, M. (2017). Armarios de papel: el heterosexismo en los manuales de Español como Lengua Extranjera. *Ex Aequo (Oeiras, Portugal)*, *36*. https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.06

Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet: queer politics and social theory / Michael Warner, editor (for the Social Text Collective).* University of Minnesota Press.

Yep, G. A. (2002). From homophobia and heterosexism to heteronormativity: Toward the development of a model of queer interventions in the university classroom. *Journal of Lesbian Studies, 6*(3–4), 163–176. https://doi.org/10.1300/J155v06n03_14

HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DEL FENÓMENO '*COACHING*' DESDE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS PRÓXIMAS

Rebeca Castañer Berenguer
Universidade Jean Piaget de Cabo Verde
rcberenguer@gmail.com

Resumen

Desde hace ya algún tiempo, profesores, estudiantes y público en general —que no esté necesariamente ligado al campo de la docencia— venimos familiarizándonos con la voz *coach*. Escuchamos cómo el término se superpone, en ocasiones, en diferentes circunstancias, áreas de actuación y ámbitos de trabajo. Es por ello muy común oír hablar de diversos pares de términos, usados en ocasiones como equivalentes (o como parcialmente equivalentes), en función de los diversos contextos y registros de uso. Así pues, se habla de *personal trainer* o *coach* deportivo; de psicólogo o *personal coach*; o de profesor de idiomas o *coach* lingüístico. La línea que separa el sentido de los miembros de estos pares de etiquetas es semánticamente muy delgada, a pesar de que tras el término *coach* se escondan una serie de matices diferenciadores comunes.

Por su parte, el fenómeno del denominado '*coaching* lingüístico' viene ganando fuerza en los últimos tiempos, no solo a través de profesionales —*coaches*— que crean y promueven su marca de manera autónoma, sino también mediante plataformas en línea que, utilizadas a modo de paraguas empresarial, sirven de apoyo para todos aquellos *coaches* que se están iniciando en la materia.

Con el siguiente trabajo, enmarcado en el área de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, se pretende realizar una breve aproximación hacia esa diferenciación que parece haberse establecido entre los términos '*coach* lingüístico' y 'profesor de lenguas', analizando los rasgos distintivos existentes entre ambas terminologías. Además, se hace hincapié, de manera general, en el uso del término *coach* en el ámbito cinematográfico —con el

sentido de 'preparador lingüístico'— y, de manera particular, se examina la presencia que esta profesión tiene cuando se trata de coproducciones hispanolusas en las que se ven implicados el español y el portugués. Para ello, y a modo de síntesis, se ahonda en la cuestión de la preferencia de uso dependiendo de cuál sea el ámbito de actuación y, de esta forma, ser capaz de entender los posibles motivos que puedan llevar a dicha preferencia.

Introducción

Desde el punto de vista etimológico, el origen de la palabra *coach*, siguiendo el *The Oxford English Dictionary*, se remonta al húngaro *kocsi*, en escritura antigua también escrito *kotsi*, que significa 'carruaje' (Simpson y Weiner, 1989: *s. v. coach*). Siguiendo este repertorio lexicográfico de referencia, el término alude a los carruajes fabricados en el siglo XV en la ciudad de Kocs, Hungría. Un siglo más tarde, la palabra ya habría sido adoptada por el inglés como *coach* para describir al carruaje tirado por caballos que transportaba personas de un lugar a otro. La extensión de la voz es de tal importancia que en ese momento, el siglo XVI, ya se podía documentar en una gran cantidad de lenguas europeas (e. g., esp. y pt. *coche*). Ya más tardíamente, en el siglo XIX —y por extensión semántica—, en Reino Unido, comienza a usarse como metáfora para referirse a los tutores que ayudaban a los estudiantes a prepararse los exámenes en la universidad, de ahí su significado de 'guía que acompaña en el proceso de aprendizaje' (Simpson y Weiner, 1989: pp. 380-381).

El *coaching*, en tanto que proceso con fines pedagógicos, es un método concebido para ayudar a las personas a alcanzar sus metas y superar bloqueos de diversa índole a través de la motivación y un seguimiento personalizado. El rasgo de 'personalización' en el diseño del proceso es definitorio en el *coaching*, pues este se perfila de una manera eminentemente teleológica, dado que en todo momento están presentes los objetivos personales de superación del individuo beneficiario del asesoramiento. Este beneficiario es el 'paciente' del proceso de *coaching* —denominado en ocasiones *coachee* en la tradición anglosajona—, mientras que el 'agente', en tanto que persona que asesora, se erige en el denominado *coach* o mentor. Desde un punto de vista epistemológico, el fenómeno *coaching*, en la vertiente teórica de campo de trabajo y estudio, remonta sus raíces a la filosofía y a la psicología, aunque de una manera muy veloz ha ido ocupando un lugar preeminente en otras disciplinas, con una profusión especial en el deporte.

Encuadrando de una manera más cercana el objeto de estudio, es posible observar una floreciente área de trabajo, que, en tiempos relativamente recientes, viene generando una cantidad significativa de textos de referencia dentro del área de la psicología social. Al efecto, desde los estudios centrados en cuestiones de liderazgo, sobresalen trabajos como el de Sergio Cardona Herrero, *Coaching y desarrollo de liderazgos* (Cardona Herrero, 2022); como el de Luis Ignacio Ballesteros Sánchez, *Coaching empresarial: Guía práctica desde una mirada científica* (Ballesteros Sánchez, 2020); como el de César Fernández Llano, *Más allá del ROI en coaching: Impacto en resultados organizativos* (Fernández Llano, 2024); como el de Santiago Vázquez Blanco y Julián Lorenzo Farrapeira, *Coaching Emergente: Psicología positiva para un nuevo liderazgo* (Vázquez Blanco y Lorenzo Farrapeira, 2020); o como el de Cora Besser-Siegmund y Lola A. Siegmund (2017) *Coaching Neurolingüístico: Claves para cambiar tu mente* (Besser-Siegmund y Siegmund, 2017).

Más orientados hacia el ámbito educativo, con derivaciones hacia la teoría del aprendizaje, encontramos volúmenes como el de Sara Ferreras Somolinos, *Coaching para centros educativos innovadores* (Ferreras Somolinos, 2024), o como el de Alejandra Cortés Pascual, *Importamos-Aportamos: Transformación educativa y social desde el coaching de equipos* (Cortés Pascual, 2019).

Sin embargo, desde el ámbito de la Lingüística, y más concretamente desde la Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, el *coaching*, en tanto que área emergente de trabajo, es un tema al que no se han dedicado aún muchas aproximaciones de carácter teórico. Al efecto, el importante *Handbook* de referencia de Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte (2019), presenta ya algunas interesantes reflexiones relacionadas con la labor de tutorización o mentoría en el capítulo de Elena Verdía sobre desarrollo profesional (Verdía, 2019: 676-678), a pesar de no dedicar propiamente un capítulo en exclusiva al fenómeno. Del mismo modo, entre otras aportaciones que puedan ser señaladas, cabe destacar el relevante trabajo sobre *coaching* lingüístico para la enseñanza y el aprendizaje del inglés realizado por Núria Gavaldà-Ferré (2023), centrado, de manera principal, en aspectos de mejora y perfeccionamiento de la pronunciación y de otros aspectos de carácter fonético.

A través de esta panorámica —y tras apuntar a la necesidad de más y más profundos estudios específicos sobre la materia—, se justifica el hecho de presentar, a continuación, un acercamiento hacia la conceptualización del término *coach* lingüístico y sus características. Asimismo, de manera subsidiaria, se establece una comparación con los rasgos que podrían considerarse como distintivos de un profesor de lenguas.

1. ¿Qué significa exactamente ser *coach* lingüístico?

1.1 Conceptualización del término '*coach*' en español

Siguiendo a Bizquerra Alzina y Obiols Soler (2019), el *coaching* como disciplina tiene su origen en la década de 1980, con su posterior consolidación una década más tarde, en los años 90, no comenzando su expansión mundial hasta los años 2000. En palabras de Alegre, Bartlett, Maidana y Mare (2022: 49), el fenómeno *coaching* "en su concepción original […] remite a una serie de técnicas motivacionales que brindan al individuo la capacidad de transformarse y autosuperarse en pos de alcanzar determinadas metas específicas".

También, por su parte, el *Diccionario* de la Real Academia Española recoge la voz *coach*, del inglés, y, de manera muy escueta, la define en su primera acepción como "persona que asesora a otra para impulsar su desarrollo profesional y personal" (Real Academia Española, 2014: *s. v. coach*) y ofrece como sinónimos las voces *asesor*, *consejero*, *preparador*. Es significativo que, según se adelantó, la segunda acepción de la voz quede circunscrita al ámbito del deporte —mediante la marca lexicográfica *Dep.*— y se dé como sinónima de 'entrenador'.

Según el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, también de la Real Academia Española, la voz *coach* hace referencia a la "persona que prepara o adiestra a otra en algo, especialmente en la práctica de un deporte", aunque matiza e insiste en substituir el término por otras alternativas etimológicamente más propias del español:

> Su uso es innecesario en español por existir términos como *entrenador*, *preparador* o, en Cuba, *mentor*, de sentido equivalente. También designa hoy al profesional que orienta y asesora a otra persona en la consecución de sus metas personales o profesionales, o en el desarrollo de todo su potencial; en este caso, existen alternativas en español como *asesor*, *consejero*, *guía* o *instructor* personal; y, para el derivado *coaching*, la expresión *asesoramiento personalizado*. (Real Academia Española, 2025: *s. v. coach*)

A la cuestión de si existe alguna traducción de la voz *coach* en español, la Fundación del Español Urgente (Fundéu) responde que, en efecto, existen varias alternativas en español, ligadas a diferentes contextos (Fundéu, 27 de junio de 2013). En su exposición, la Fundéu remite al diccionario *Merriam-Webster*, según el cual un *coach* es tanto un 'profesor privado' como 'alguien que instruye o entrena, especialmente los fundamentos de un deporte, encargado de la estrategia de su equipo' (Merriam-Webster, s. f.: *s. v. coach*). Además, prosigue la

Fundéu, la palabra *coach* ha ido adquiriendo nuevos significados —i. e., ha ido extendiendo su denotación—, en un natural proceso de evolución semántica. Por ello, en sus palabras, es común usarla

> para denominar a un profesional que, contratado por un cliente, actúa de forma indistinta como su entrenador, preparador, mentor o asesor, según el momento del proceso, para desarrollar el potencial del cliente y alcanzar unos objetivos concretos, ya sean personales, económicos o actitudinales, como estar en forma, generarse ingresos pasivos o mostrar más iniciativa o capacidad de dirigir. (Fundéu, 27 de junio de 2013)

A fin de evitar el anglicismo —una de las labores principales de la Fundación—, como alternativas en español, la Fundéu propone, según el contexto: *guía nutricional* o *empresarial*; *orientadora* o *asesora experta en liderazgo*, o *mentor* de un artista novel. Igualmente, es llamativo que, cuando se trata del *entrenador* de un equipo de fútbol o de un *preparador físico,* la institución insiste en rechazar la voz *coach* y ceñirse a los términos propiamente castellanos. En síntesis, y como consecuencia de los objetivos de evitación del anglicismo perseguidos por la Fundéu, llama la atención la necesidad de buscar un sinónimo contextual para cada ocurrencia de uso, en función de los diversos entornos comunicativos.

1.2 Aproximación al concepto de '*coach* lingüístico"

En el apartado anterior (§ 1.1), hemos comprobado que palabras como *mentor*, *guía*, *preparador*, *entrenador*, *orientador*, *asesor*… se convierten en sinónimos intercambiables cuando hablamos, de manera particular, de *coach* lingüístico. Desde la Lingüística Aplicada, siguiendo el trabajo especializado ya citado de Gavaldà-Ferré (2023), centrado principalmente en la mejora de los aspectos fonéticos, el *coaching* lingüístico se basa en un enfoque personalizado y holístico, adaptado a las necesidades específicas de cada estudiante, con el propósito —en este caso concreto— de superar barreras, limitaciones o problemas fonéticos comunes y recurrentes.

En este punto, se establece una relación interesante entre, por un lado, la labor práctica del *coaching* lingüístico con, por otro lado, el modelo teórico clásico en lingüística aplicada del análisis de errores y de los riesgos de su posible fosilización (sobre este modelo, *cfr.*, p. ej., Santos Gargallo, 1993, 2004, entre otras referencias de relevancia). Esta interesante relación, cuyo estudio ha de quedar

fuera de los límites del presente trabajo por motivos de espacio, ha sido —por el momento— insuficientemente explorada.

Por otro lado, en el trabajo ya citado de Besser-Siegmund y Siegmund (2017) se habla específicamente de *coaching* neurolingüístico. Esta metodología, según las autoras, tendría como objetivo descubrir las palabras de referencia limitantes, que actuarían como detonantes emocionales, y transformarlas en palabras posibilitadoras, que pasarían a operar como claves liberadoras. De esta forma, se lograría que ideas *a priori* "negativas" como, por ejemplo, el concepto de 'problema' se conviertan en fuente de confianza, optimismo, valor y creatividad (Besser-Siegmund y Siegmund, 2017).

A continuación, se presenta la Tabla 1, en la cual se sintetiza una propuesta de características o rasgos definitorios de la persona que ejerce como *coach* lingüístico. Para su elaboración, se han observado algunos perfiles de actualidad dentro del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas[1]. Repárese en que la mayor parte de los perfiles está orientada a la enseñanza del inglés dirigida a hispanohablantes. Algunas de las principales características comunes a todos estos perfiles son las siguientes:

1	Ofrece un aprendizaje personalizado e individualizado
2	Comparte un método inédito
3	Enfoca su actividad hacia un público adulto
4	Trabaja por cuenta propia
5	Destaca su capacidad para hablar lenguas
6	Guía de manera motivacional durante el aprendizaje
7	Se centra en perfeccionar, sobre todo, aspectos fonéticos
8	Invierte en su imagen y marca personalizada
9	Cuenta con referencias testimoniales que corroboran el éxito de su método
10	Recibe honorarios por encima de la media de un profesor tradicional

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1: Características del *coach* lingüístico

[1] La selección de los perfiles ha tenido en cuenta a los siguientes profesionales: (a) desde un punto de vista más comercial, véanse perfiles como los de Víctor Políglota (linktr.ee/victor_poliglota), Kale Anders (kaleanders.com), Zac Morris (www.profezac.com) o Mario Montes (inglesen12semanas.com); (b) desde un punto de vista más profesionalizado, véanse los de Núria Santiago (nuriasantiago.com) o Roser L. Cruz (roser.languagecoach). (Última consulta de los perfiles, a 30 de noviembre de 2025).

A partir de algunas de las características destacables y diferenciadoras de esta no nueva, pero sí popular profesión se establece, en el siguiente apartado (§ 1.3), una relación comparativa aproximativa entre los conceptos *coach* lingüístico y profesor de lenguas.

1.3 Profesor de lenguas vs. *coach* lingüístico

A primera vista, parecen no existir grandes diferencias entre ambos términos: profesor y *coach*. No obstante, e inevitablemente, ambas palabras, confrontadas como par, están connotadas por una serie de rasgos en los que nos vamos a detener a continuación.

Como es bien sabido, los profesores de lenguas pueden ejercer la docencia en diferentes instituciones, públicas o privadas, tanto de enseñanza primaria o secundaria, como universitaria. Por el contrario, parece que el nicho de mercado de los *coaches* está compuesto únicamente por estudiantes adultos. De esto se deriva que podamos encontrar profesores de español en escuelas o colegios, academias, centros de idiomas, institutos, universidades y otras instituciones especializadas, como es el caso del Instituto Cervantes. Los *coaches*, sin embargo, operan de manera autónoma, fundamentalmente en el contexto de la enseñanza no reglada, en su propio negocio o a través de plataformas especializadas en *coaching* lingüístico de reciente aparición, como preply.com, promova.com, appewa.com, entre otras.

Otra de las notables diferencias es la formación académica de ambas figuras. Mientras que los profesores de lengua española suelen estar formados en Filología, Didáctica y Pedagogía, así como especializados con frecuencia en Lingüística Aplicada a la enseñanza de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras, los *coaches* ponen el foco en su capacidad exitosa para hablar lenguas como ejemplo inspirador para sus estudiantes, en lugar de destacar su formación académica. A título ilustrativo, puede tomarse como ejemplo el caso de Víctor Políglota (link-tr.ee/victor_poliglota). De esto se deriva, también, el hecho de que los *coaches*, con sus *mentorías* (pues así es como denominan su metodología especializada y diferenciadora), se alejen de lo que consideraríamos un método tradicional de aprendizaje reglado. En este sentido, rechazan abiertamente la enseñanza de la gramática, juzgan la enseñanza reglada como algo eminentemente teórico —lo que a menudo connotan de manera negativa—, y aseguran que el aprendizaje, además de ser divertido, se acelera con su método.

Uno de los puntos fuertes, sin duda, del *coaching* lingüístico es el hecho de poner el foco de actuación en el aprendizaje personalizado, es decir, centrarse única y exclusivamente en las necesidades particulares del aprendiente en cuestión. De este modo, se comportan no solo como mediadores de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas, sino también como guías motivacionales. A pesar de que los *coaches* de lenguas más populares cuentan con cientos de 'asesorados', que no estudiantes —esta es otra forma de distanciarse de la relación que se establece entre un profesor y su alumno—, garantizan el aprendizaje individual en contraposición con las clases grupales, más o menos numerosas, que debería tener un profesor, particular o no, para conseguir alcanzar una cifra tan elevada de estudiantes.

Otra de las claves diferenciadoras parece radicar en que el trabajo de *coaching* la mayor parte de las veces se centra —más que en el proceso de enseñanza y aprendizaje— en el perfeccionamiento de una lengua. Esto implica, en cierta medida, que se opera frecuentemente en niveles intermedios y avanzados, concentrando su atención, sobre todo, en el plano fonético (Gavaldà-Ferré, 2023). Este extremo resulta, cuando menos, significativo, puesto que, aún hoy, en muchas ocasiones, en las aulas de español como lengua extranjera se suelen priorizar aspectos formales como la gramática y el léxico, frente a cuestiones fonéticas, como la prosodia, el ritmo y la entonación. En palabras de Gavaldà-Ferré (2023):

> [E]l enfoque comunicativo, que afirmaba que el foco principal de enseñanza debía dejar de ser la competencia lingüística, es decir, el conocimiento de la lengua y su funcionamiento, para pasar a ser la competencia comunicativa, definida como la habilidad de usar la lengua para comunicarse. […] el papel de pronunciación pasó a ser irrelevante en un contexto en el que el objetivo era comunicarse de manera efectiva y adquirir fluidez, aunque fuera en detrimento de la precisión lingüística. En consecuencia, la pronunciación dejó de ser enseñada de manera explícita y los profesores dejaron de recibir formación en cómo enseñarla. (Gavaldà-Ferré, 2023: 89).

En función de esta afirmación, resulta una paradoja que en las clases de español no se le dedique a la pronunciación toda la atención que sería necesaria (Gil Fernández, 2007), cuando una de las cuestiones más valoradas a la hora de considerar a un aprendiente como miembro de una comunidad lingüística es esa idea de "sonar como un nativo" o, al menos, acercarse lo máximo posible a ese ideal:

> [U]n habla cargada de errores en la pronunciación puede tener como resultado una falta de comprensión por parte del interlocutor y, en consecuencia, una pérdida de la comunicación (Hinofotis y Bailey, 1981; Levis, 2005, 2018 apud Gavaldà-Ferré, 2023: 89).

Asimismo, existe una marcada diferencia entre profesores y *coaches* en la imagen que se proyecta de cada uno de ellos desde redes sociales. En este sentido, aunque son muchos los profesores de lenguas que cuentan con un perfil profesional en redes sociales (Instagram, Facebook, TikTok, entre otras), no suele ser algo prioritario ni identitario; dicho de otro modo: un profesor de lenguas extranjeras puede tener un perfil en Instagram, o puede no tenerlo. Sin embargo, cuando hablamos de *coaches* lingüísticos, se observa no solo un especial interés por estar presente en redes sociales, sino, además, por crear una imagen o marca que los defina e identifique.

Por último, a través del *coaching* se garantiza un aprendizaje eficaz, probado por referencias testimoniales que justifican los elevados honorarios del mentor o *coach*. Como vemos, no se tienen tanto en cuenta las referencias académicas o acreditaciones docentes, sino la experiencia y valoración de otras personas sobre 'el producto' en sí, es decir, la *mentoría*. Ello explica, también, el esfuerzo de los *coaches* por crear esa marca e imagen propia de la que hablamos en el párrafo anterior, que no solo exportan y promocionan a través de las redes sociales, sino también con campañas publicitarias que requieren de financiación e, incluso, mediante la prensa.

2. Coaching lingüístico y lenguas próximas: español y portugués

Entre el español y el portugués, ambas lenguas romances, existe una patente relación lingüística de proximidad, no solo geográfica (España y Portugal, por un lado; Brasil con Bolivia, Perú, Colombia, Paraguay, Uruguay, Venezuela y Argentina, por otro lado), sino también en cuanto al sistema estructural de la lengua y al elevado porcentaje de léxico compartido. En cálculos de Green (1988), el español y el portugués comparten al menos un 90 % de su vocabulario.

La proximidad de códigos lingüísticos propicia que se dé un alto porcentaje de intercomprensión entre los hablantes de una y otra lengua, por lo que es frecuente que un lusohablante sea capaz de entender gran parte del mensaje que un hispano-

hablante le pretende transmitir en un contexto determinado, con solo una pequeña ayuda. A partir de la proximidad referida y de la posibilidad de comprensión de los hablantes del otro grupo lingüístico, es común que se deriven u originen ciertos (pre)juicios lingüísticos que gozan de una relativa extensión. Uno de los más frecuentes es el que establece que el español es una lengua fácil; otro el que afirma que para diferenciar el español y el portugués solo hace falta cambiar ligeramente el acento al hablar. Entre otros juicios de valor y lugares comunes habituales, también cabe evocar en este punto la afamada afirmación, atribuida con frecuencia a Miguel de Cervantes, de que 'el idioma portugués es un castellano sin huesos'.

Pero, a pesar de que exista este alto porcentaje de léxico compartido, es necesario destacar que la inteligibilidad mutua no es equivalente en todos los aspectos. Cuando se trata de la compresión escrita, tanto un lusohablante como un hispanohablante consiguen decodificar un texto escrito en la otra lengua. En cambio, con los textos orales no ocurre así: un lusohablante, *a priori*, comprenderá mejor a un hispanohablante que al revés, puesto que esta intercomprensión no es simétrica. Y esto es debido, principalmente, a cuestiones fóneticas, ya que los sistemas fonológicos son bastante diferentes. En palabras de Javier Rioyo (2019: 2): "Nos une la lengua y nos separa la fonética". Respecto de la cuestión de la intercomprensión, en relación con sus repercusiones geopolíticas:

> Esta realidad tiene derivadas importantes, pues si, por un lado, el lusófono se beneficia de una ventaja subjetiva a la hora de comprender el castellano, por otro lado, el idioma español es la lengua general y universalmente entendida en todo el ámbito de la iberofonía. Por ello, el fortalecimiento de la intercomprensión recíproca, y no el bilingüismo en un sentido formal, es el principal camino que se debe seguir[2]. (Durántez Prados, 2019: 5).

Si seguimos las pautas de Gavaldà-Ferré (2023), el *coach* lingüístico sería el equivalente a lo que conocemos como asesor lingüístico y opera en contextos muy concretos, entre ellos el cine. En este sentido, dentro de la industria cinematográfica, contamos en tiempos recientes con un número más que considerable de coproducciones entre España y Portugal: series como *Sequía* (2022), *Operación Marea Negra* (2022) o *Auga Seca* (2020) son algunos ejemplos. Sobre la relevancia de las

[2] El concepto de *iberofonía* alude a la teoría y tendencia geopolítica y cooperativa que propugna la definición y articulación de un espacio multinacional de países de lenguas española y portuguesa de todos los continentes.

coproducciones hispanolusas a principios del siglo XXI, puede consultarse el trabajo de Gómez Pérez, Navarrete-Galiano y Pérez Rufí (2009). Plataformas como Netflix, HBO o Amazon Prime parecen haber favorecido la producción de series y películas entre ambos países, pero también puede haber contribuido al fomento de esa coproducción el hecho de concebirla como una herramienta para promover el intercambio intercultural y la difusión lingüística (Artacho García-Moreno, 2024), ya que en los últimos años contamos con un aumento significativo no solo de coproducciones, sino también de fluctuaciones interpretativas: actores y actrices de una u otra nacionalidad saltan a la pequeña o gran pantalla del vecino de al lado. Algunos ejemplos representativos en los últimos años vienen constituidos por la participación del actor luso Nuno Lopes en la serie *White Lines* (2020), del creador Álex Pina; o el caso de Afonso Pimentel y Lúcia Moniz en la película *Justicia Artificial* (2024), de Simón Casal de Miguel. La primera de ambas es una producción británica y la segunda se trata de una coproducción hispanolusa.

En ciertas ocasiones, los actores y actrices portugueses son acompañados por un asesor lingüístico o *coach* durante el rodaje, como en el caso de Nuno Lopes en la ya mencionada serie de Netflix *White Lines*. No obstante, cuando se trata de producciones cuyo presupuesto tiende a ser más modesto, esa elevada inteligibilidad mutua o intercomprensión existente entre ambas lenguas (español y portugués) de la que hablábamos líneas más arriba sirve de ayuda a los actores para seguir y trabajar el guion de manera autónoma. Como se observa, no solo se trata de inteligibilidad dentro del plano de la oralidad, sino también en el plano de la comunicación escrita. En el caso de los actores lusohablantes, tratándose de guiones escritos en español como base, logran comprender prácticamente la totalidad del texto debido al alto porcentaje de léxico compartido. De esta manera, solo se necesitaría, en algunas ocasiones y si así lo considerase el equipo de producción, la ayuda de un asesor lingüístico (habitualmente denominado *coach*) para mejorar, principalmente, los aspectos prosódicos a la hora de pronunciar el texto durante el rodaje o durante el montaje (con un equipo de doblaje): trabajar sobre todo la dicción para que el mensaje sea comprensible y practicar algunos sonidos complejos del español peninsular, como /θ/, /χ/, /ĉ/ o /r/.

3. Conclusiones

Tras esta breve panorámica por el fenónemo *coaching* relacionado con el aprendizaje de segundas lenguas, podemos concluir diciendo que parece existir toda una

serie de terminología que envuelve el concepto de *coach* lingüístico. Por ello, es común oír hablar de 'mentoría' en lugar de 'metodología', de 'asesorados' en vez de 'alumnos' o 'estudiantes', y de '*coach*', 'guía' o 'mentor' en lugar de profesor de lenguas. Todo esto parece apuntar hacia una clara intención de distanciamiento, tanto por parte de los *coaches* como de los profesores de segundas lenguas.

Debido a que el *coaching* lingüístico se centra, sobre todo, en la mejora de la pronunciación, podemos deducir que trabajar en lugares o con personas cuya lengua materna sea próxima a la lengua que se aprende, como por ejemplo el caso del español y el portugués que hemos analizado en el apartado 2, puede convertirse en un terreno fecundo de actuación para los *coaches*.

En este trabajo, de carácter exploratorio, quedan diversas cuestiones abiertas para futuras investigaciones y casos de estudio, en un área que se revela como emergente y con amplias posibilidades de expansión profesional y académica. Entre otros aspectos, por ejemplo, constituye un desafío para el lingüista aplicado determinar de qué manera, o en qué grado, son eficaces las metodologías de algunos *coaches* con un elevado número de asesorados que, al mismo tiempo, son comercializadas en sus plataformas y publicitadas en redes sociales como 'personalizadas' o con una atención particularizada por el propio *coach*.

Por último, consideramos necesaria la reivindicación de la disciplina desde la enseñanza de segundas lenguas. Por el momento, profesores y *coaches* parecen coexistir en cierta armonía; sin embargo, no podemos olvidar que muchos de los perfiles que operan como *coaches* no tienen formación acreditada en la enseñanza de lenguas extranjeras —aunque existen excepciones, como el caso de la profesora y también *coach* Roser López Cruz (roser.languagecoach)—. En aras de reconocer y prestigiar la profesión de *coach*, y de esta forma otorgarle el valor que merece, resulta necesario ensalzar la importancia de la formación especializada en didáctica de segundas lenguas.

Bibliografía

Alegre, J., Bartlett, J., Maidana, L. y Mare, A. (2022). Algunas aplicaciones subjetivas de dos procesos actuales del mundo laboral: trabajo en plataformas y coaching. En J. Alegre, J. Bartlett y C. Gómez (Eds.), *Dimensiones situadas del trabajo: Actores, contextos y formas de organización y producción* (pp. 39-63). Teseopress.

Artacho García-Moreno, E. (2024). Coproducción audiovisual: fomento de intercambio intercultural y la difusión lingüística. https://www.rae.es/sites/default/files/2024-09/T_10341352_ArtachoGarciaEstela.pdf Recuperado el 28 de agosto de 2025.

Ballesteros Sánchez, L. I. (2020). *Coaching empresarial: Guía práctica desde una mirada científica*. Editorial Síntesis.

Besser-Siegmund, C. y Siegmund, L. A. (2017). *Coaching Neurolingüístico. Claves para cambiar tu mente*. Rigden Institut Gestalt.

Bizquerra Alzina, R. y Obiols Soler, M. (2019). *Historia del coaching*. Editorial Síntesis.

Cardona Herrero, S. (2022). *Coaching y desarrollo de liderazgos*. Editorial Síntesis.

Cortés Pascual, A. (2019). *Importamos-Aportamos: Transformación educativa y social desde el coaching de equipos*. Editorial Síntesis.

Durántez Prados, F. Á. (2019). *La Iberofonía: un nuevo espacio-concepto para la cooperación internacional*. Fundación Carolina.

Fernández Llano, C. (2024). *Más allá del ROI en coaching: Impacto en resultados organizativos*. Editorial Síntesis.

Ferreras Somolinos, S. (2024). *Coaching para centros educativos innovadores*. Editorial Síntesis.

Fundéu. (27 de junio de 2013). *Coach: ¿Existe alguna traducción de coach en español?* Fundéu RAE: Buscador Urgente de Dudas. Recuperado el 30 de noviembre de 2024 de https://www.fundeu.es/consulta/coach-2/

Gavaldà-Ferré, N. (2023). Coach de pronunciación del inglés como lengua adicional. En S. Queralt (Ed.), *Lingüistas de hoy: Profesiones para el siglo XXI* (pp. 87-95). Editorial Síntesis.

Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*. Arco Libros.

Gómez Pérez, F. J., Navarrete-Galiano, R. y Pérez Rufí, J. P. (2009). Las coproducciones cinematográficas hispano-lusas ante el siglo XXI: políticas económico-culturales de apoyo a la cooperación empresarial en materia de producción cinematográfica entre España y Portugal. En *Actas del VI Congreso SOPCOM: Comunicação, Culturas e Comunidades* (pp. 2897-2909). Recuperado el 28 de agosto de 2025, de https://idus.us.es/items/c185d751-148e-4267-8fbd-cf6a813dcd16.

Green, J. N. (1988). Spanish. En M. Harris y N. Vincent (Eds.), *The Romance Languages* (pp. 79-130). Routledge.

Merriam-Webster. (s. f.). *Merriam-Webster Dictionary*. Recuperado el 30 de noviembre de 2024, de https://www.merriam-webster.com/.

Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (Eds.). (2019). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Espasa.

Real Academia Española. (2025). *Diccionario Panhispánico de Dudas.* (2.ª ed.). Taurus-Penguin.

Rioyo, J. (2019). La evolución de la lengua y la cultura en español en Portugal. En *El español en el mundo*. Instituto Cervantes.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el Marco de la Lingüística Contrastiva*. Editorial Síntesis.

Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 391-409). Sociedad General Española de Librería.

Simpson, J. A. y Weiner, E. S. C. (1989). *The Oxford English Dictionary* (2.ª ed., *Vol. 3*). Clarendon Press y Oxford.

Vázquez Blanco, S. y Lorenzo Farrapeira, J. (2020). *Coaching Emergente: Psicología positiva para un nuevo liderazgo.* Editorial Síntesis.

Verdía, E. (2019). Desarrollo profesional (Professional Development). 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. 667-680). Routledge.

EL ANDAMIAJE COGNITIVO Y METACOGNITIVO EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DOCENTE

Víctor Coto-Ordás
CIESE-Fundación Comillas, Universidad de Cantabria
cotov@fundacioncomillas.es

Resumen
En la epistemología de los programas de formación inicial del profesorado y especialización observamos una transición paulatina hacia un paradigma caracterizado por la capacidad de formar profesionales críticos que ejerzan un papel más activo en los nuevos métodos centrados en el alumno, docentes que cuestionen sus propios esquemas mentales a través de la interacción con otros profesores más experimentados a través de un proceso de andamiaje metacognitivo basado en la reflexión y la autorregulación. En consonancia con el *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (Newby et al., 2007), describimos aquellos aspectos de las prácticas docentes que facilitan la creación de la identidad profesional de los docentes de español como lengua extranjera a nivel cognitivo, afectivo y emocional, así como las actitudes de los tutores de prácticas que ayudan a los masterandos a asumir más responsabilidad en el proceso de enseñanza y evitan que adopten una actitud pasiva-receptiva. A este respecto, la figura del tutor de prácticas resulta clave a la hora de formar profesionales reflexivos capaces de desarrollar las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras descritas por el Instituto Cervantes (2012), entre las que se cuentan: la capacidad para organizar situaciones de aprendizaje y evaluar la actuación del alumno, el desarrollo profesional, la gestión de sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo o la participación activa en el centro de enseñanza.

Introducción

El andamiaje cognitivo y metacognitivo resulta crucial en el desarrollo de la competencia docente y se sustenta en gran medida en procesos de autoevaluación y pensamiento crítico y reflexivo. Tanto en los procesos de formación inicial del profesorado como —posteriormente— en los de formación continua y permanente, la reflexión crítica constituye una de las principales vías para formar profesionales capaces de *aprender a aprender* que ejerzan "un papel más activo en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias" (Salinas et al., 2008, p. 13) y que cuestionen su práctica docente mediante un proceso de andamiaje (cognitivo y metacognitivo) a través de la interacción con los alumnos, con los materiales o con profesores más experimentados.

En concreto, Cruickshank (1987) enfatiza el papel de la enseñanza reflexiva en la mejora de la formación docente y concibe la investigación sobre el pensamiento reflexivo como una alternativa instruccional. Desde entonces, las prácticas de enseñanza se conciben como un lugar de investigación en el que, según López-Vargas y Basto-Torrado (2010, p. 282), la reflexión que se suscita no proviene del azar, sino de la interacción de los profesores en prácticas "con sus interlocutores y de sus estructuras cognitivas, epistemológicas e intuitivas desarrolladas en contextos particulares". Para ello, tal como defiende Blázquez-Entonado (2005), se deben alentar los hábitos de reflexión de los docentes en prácticas y que estos se impliquen cognitiva y afectivamente durante el periodo de prácticas, actitud que les ayudará a activar sus conocimientos y a valerse de las teorías implícitas y explícitas para analizar esta experiencia formativa.

Las reflexiones que se plasman en las Memorias Fin de Prácticas de los estudiantes del *Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera* de la Universidad de Oviedo, en su faceta de diarios de aprendizaje, constituyen la herramienta que nos ha permitido analizar cómo se lleva a cabo el proceso de andamiaje cognitivo y metacognitivo en el transcurso de la asignatura de *Prácticas docentes*, así como los vaivenes emocionales de los profesores en prácticas. De hecho, para paliar la ausencia de investigaciones que describan, desde un punto de vista cualitativo, los procesos de metacognición y andamiaje a los que aluden los masterandos en sus memorias de prácticas, Iglesias-Casal y Coto-Ordás (2024) llevaron a cabo un estudio entre 50 de esas memorias que ha aportado datos esclarecedores respecto a la importancia, a nivel afectivo-emocional, de la figura del tutor de prácticas en el proceso de andamiaje.

En la redacción de esas memorias se adoptó una aproximación biográfico-narrativa que promovía en los profesores en prácticas procesos de reflexión, indagación, análisis e inferencia, y ofrecía espacios para el comentario de sus opiniones y actuaciones o para describir e interpretar las decisiones que ellos o sus tutores tomaron durante los episodios de intervención. Para Fernández-Cruz (2012), esta aproximación revela los núcleos esenciales de la formación basada en la experiencia y contribuye a la consolidación de un conocimiento profesional colectivo.

1. Andamiaje y metacognición en los procesos de formación inicial del profesorado de LE/L2

Tras las propuestas de varios enfoques pedagógicos en las que los profesores de segundas lenguas basamos nuestra práctica docente (Método Comunicativo, Enfoque por Tareas…) hallamos una serie de constructos teóricos formulados por las teorías cognitivistas y socio-constructivistas de la educación, lo cual nos permite —como docentes en el ámbito de la enseñanza de lenguas— percibir una clara analogía entre el proceso de andamiaje descrito en las teorías de adquisición y aprendizaje de Bruner (1983) y Vygotsky (1978), y el proceso de formación de profesores. De hecho, junto a la auto-evaluación y el pensamiento reflexivo, uno de los pilares del desarrollo profesional de los docentes en el momento de su formación lo constituye, precisamente, un proceso de andamiaje que les permita desarrollar sus propias estrategias y competencias docentes, ya que, cuando el periodo de prácticas termine, tendrán que ser autónomos.

La metáfora de andamiaje, en el modelo pedagógico de Bruner (1983, p. 60), evoca un proceso social e intersubjetivo que se activa gracias a la interacción con el docente y con los pares más capacitados y que permite la construcción de nuevos aprendizajes. En este sentido, el alumno tiene a su interlocutor como guía y a la interacción como aspecto crucial del proceso de construcción del aprendizaje. Tanto si reconocemos a los profesores en prácticas la condición de alumnos en prácticas como si consideramos el término *pares* en un sentido amplio, lo cual nos permitirá considerar tanto a los profesores en prácticas como a su tutores como miembros de un mismo colectivo, tendrá sentido la afirmación de Vygotsky (1978) de que en un proceso de aprendizaje —o de formación— el aprendiente puede obtener un gran beneficio del "diálogo social" que se produce cuando este interactúa con sus pares, bien sean de su mismo nivel o un poco

más expertos, ya que estas interacciones propician la creación de un entorno de aprendizaje que favorece la creatividad y la autonomía.

La idea de "diálogo social" entre los actores de un proceso de aprendizaje o de formación subyace a su concepción de la "zona de desarrollo próximo", que él definió como la distancia que separa lo que un aprendiz es capaz de hacer por sí solo, o "zona de desarrollo real", y lo que puede hacer con la ayuda de otros o "zona de desarrollo potencial". Según Vygotsky (1978, p. 46), esa distancia viene determinada por la capacidad de los alumnos para resolver problemas o "en colaboración con sus pares más capacitados" que le proporcionan el apoyo necesario para desenvolverse satisfactoriamente en esas situaciones, por lo que entronca con la noción de andamiaje descrito por Bruner. En nuestro caso podemos interpretar que los pares más capacitados de esos alumnos en prácticas lo constituyen sus profesores-tutores, profesionales con un amplio bagaje profesional y una dilatada experiencia que interaccionan con ellos de múltiples maneras a lo largo de su periodo de prácticas.

No se trata del único "diálogo social" que se produce, ya que en el transcurso del proceso de formación inicial del profesorado podemos identificar varios procesos de interacción en los que participan los profesores en prácticas:

- Con su coordinador, quien les ha dado una serie de pautas de trabajo y les ha introducido en el mundo de la Didáctica de LE/L2.
- Con el profesor-tutor, que, aparte de acompañarlos y observarlos en el día a día, les debe proporcionar orientación, motivación y retroalimentación.
- Con alumnos de diferentes niveles, procedencia geográfica y estilos de aprendizaje que pondrán a prueba su capacidad para adaptar su docencia al perfil de los estudiantes.
- Con los materiales y la metodología. A este respecto, el masterando deberá mostrar cierta ductilidad, puesto que deberá ser capaz de trabajar en ocasiones con materiales y actividades que ha diseñado otra persona.

De todos ellos, el más enriquecedor resulta el que se lleva a cabo con el tutor de prácticas, cuya labor contribuye, según Iglesias-Casal (2016), al desarrollo de varias dimensiones de la competencia docente: la dimensión afectivo-emocional (*saber ser*), la dimensión técnica (*saber hacer*) y la dimensión formativa (*saber* y *saber aprender*).

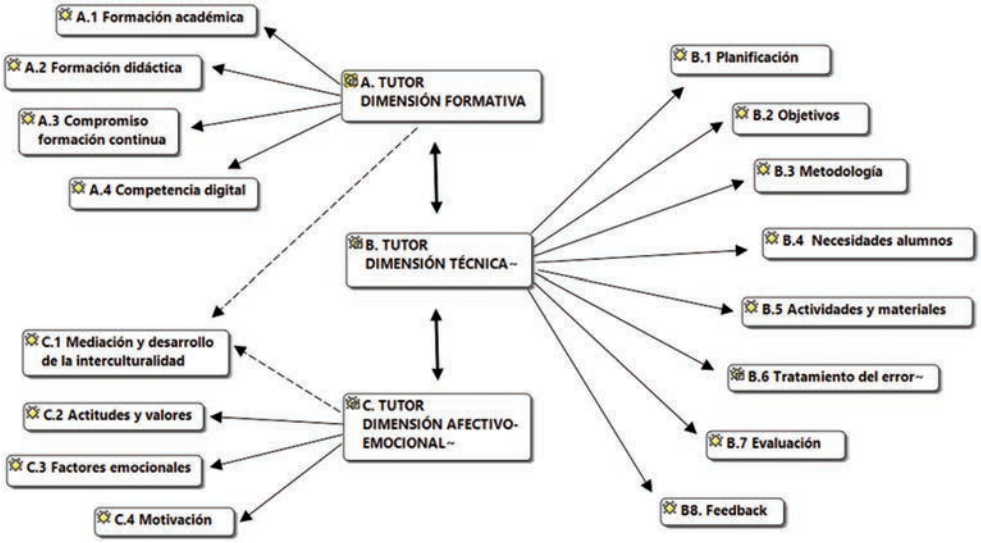


Figura 1: Vista de red de las relaciones de familia entre las diferentes dimensiones de la competencia docente. Fuente: Iglesias-Casal y Coto-Ordás (2024, p. 81).

Otro aspecto en el que también se ha incidido bastante en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, dado que entronca con la idea de "aprender a aprender", es el de las estrategias metacognitivas. A finales de los años 70, cuando la metacognición comenzó a ser objeto de estudio, Flavell (1978, p. 79) definió esta competencia como el "conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto relacionado con ellos", diferenciándolo de esta manera de nuestro conocimiento del mundo exterior. Burón (1996, pp. 10-11), por su parte, limita la metacognición al conocimiento de cualquier operación mental (percepción, atención, memorización, comunicación…) adquirido por autobservación, pero también llama la atención sobre el hecho de que nuestro mundo interior "también está integrado por sentimientos y emociones, y ningún autor incluye estos aspectos en el ámbito de estudio de la metacognición".

En las últimas dos décadas, no obstante, se ha profundizado en el estudio de las estrategias metacognitivas en el campo de la enseñanza de LE/L2 y algunos autores, como Delmastro (2010, p. 107), pone en relación la metacognición con cualquier tipo de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje (enfoques,

estrategias, planificación, motivación, control emocional…) y con la auto-regulación fruto de ese proceso de reflexión e interiorización.

Algunos estudios recientes, como el de Ramos Leiva et al. (2017), muestran a través de un riguroso análisis cuantitativo y cualitativo que existen diferencias en la conciencia metacognitiva y el estilo cognitivo entre los profesores en prácticas y los profesores que ya han superado ese periodo formativo y que las prácticas docentes propician el desarrollo de ciertas estrategias de gran utilidad para el docente en el ejercicio de su profesión. Según estos autores chilenos, tras su periodo de prácticas los profesores de lenguas muestran una mayor conciencia metacognitiva en relación con las estrategias procedimentales, declarativas y de planificación (Leiva et al., 2017, p. 197).

Sorprendentemente, algunos estudios muestran, asimismo, la existencia de un cierto sesgo de género en el análisis de las aptitudes de carácter metacognitivo y el desarrollo de, por ejemplo, las estrategias declarativas:

> Females have higher percentages than males in understanding their intellectual strengths and weaknesses (72,9%), in knowing what kind of information is most important to learn (61,5%) and what the teacher ex-pects them to learn (58,9%), having control over how well they learn (59,4%), being a good judge of how well they understand something (66,7%), and learning more when they are interested in the topic (79,2%). (Saricoban, 2015, p. 668)

En nuestro caso, ni hemos podido constatar la existencia de diferencias significativas en términos de aptitudes y estrategias vinculadas a la variable "género", ni resulta fácil de determinar de manera concluyente la existencia de este tipo de diferencias, dado el elevado grado de feminización de colectivo que constituye nuestro grupo de referencia.

En esta misma línea, y con el objetivo de desarrollar docentes reflexivos capaces de un aprendizaje transformador para la equidad educativa, Liu (2020) propone una guía basada en la investigación sobre el uso de portfolios electrónicos. La autora analiza el discurso social de la práctica docente de los futuros profesores a través de las reflexiones de su portfolio, trianguladas por observaciones y entrevistas en el aula. La labor de andamiaje que estas investigaciones describen es fruto de un diálogo social entre el profesor experimentado y el profesor en prácticas. Se propicia, así, la reflexión sobre las buenas prácticas docentes; sobre todo, en lo que respecta al ámbito afectivo-emocional y a la gestión del aprendizaje en

entornos interculturales y en situaciones de conflicto, aspectos que no han sido lo suficientemente analizados en muchas de esas investigaciones.

2. La creación de un "tercer espacio" de aprendizaje

Si nos retrotraemos a lo que ocurría hasta hace relativamente poco tiempo en los programas de formación inicial del profesorado, partíamos de una situación en la que la asistencia a clases de metodología, didáctica y pedagogía —cuyo contenido, por otra parte, se hallaba fuertemente compartimentado— se consideraba como la principal y casi única fuente autorizada de conocimiento para encaminarnos paulatinamente hacia otra en la que la práctica reflexiva, la interacción con el tutor y la autoevaluación adquieren un mayor peso. Zeichner (2010, p. 123) justifica esta nueva orientación de los procesos formativos en el hecho de que "el conocimiento académico y práctico y el conocimiento que existe en la comunidad convergen en nuevas formas menos jerárquicas del aprendizaje del profesorado".

Uno de los pilares de esta transformación lo constituye la creación de un espacio de aprendizaje compartido por los tutores de los programas de prácticas y los docentes universitarios como el que ha sido capaz de implementar el *Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera* de la Universidad de Oviedo en su programa académico (Iglesias Casal, 2019, p. 109). Ese tipo de intervención en el aula, consistente en la creación "tercer espacio" de aprendizaje mediante la colaboración de los tutores de prácticas en la impartición de ciertas asignaturas (Zeichner, 2010), se propone tender un puente entre la parte teórica de los programas de formación del profesorado, o "primer espacio" de aprendizaje, y el periodo de prácticas lectivas que sirve para completar la formación de los masterandos y que constituiría otro espacio de aprendizaje. El hecho de que en la Universidad de Oviedo ese "tercer espacio" se base en un método dialógico que concibe el aula como un ámbito de reflexión, pero también de intercambio de inquietudes, sentimientos, anécdotas y experiencias —bien sean positivas, negativas o incluso traumáticas—, pretende inculcar la idea a los masterandos, futuros profesores en prácticas, de que han de ser conscientes de la forma en que enseñan e identificar los conocimientos y competencias que se deben poseer para enfrentarse a cualquier tipo de entorno educativo.

La creación de este espacio de aprendizaje conjunto no es una cuestión baladí, pues, a propósito de la actitud del profesorado universitario y del de los centros

de prácticas, Perrenoud (2001) ya nos prevenía de que los docentes universitarios desarrollan "saberes teóricos y metodológicos sin preguntarse mayormente si son pertinentes" o si se podrían llevar a la práctica, mientras que los profesionales, incluidos los profesores-tutores, "inician en el oficio sin preguntarse si lo que muestran o preconizan es coherente con los saberes teóricos y metodológicos que reciben los estudiantes en otro lado".

No debemos confundir ese espacio de aprendizaje compartido por docentes universitarios y tutores de prácticas con el necesario proceso de coordinación y orientación que con carácter previo al inicio de un periodo de prácticas resulta conveniente realizar y que suele incluir, entre otros aspectos: una visita al centro, la presentación de los programas académicos que se imparten y del personal del centro, la elección de asignaturas y niveles, la asignación de tutores…

En el caso concreto de las prácticas de los alumnos del *Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera* de la Universidad de Oviedo en La Casa de las Lenguas (de la propia Universidad de Oviedo), la transición entre la parte teórica del programa académico y el periodo de prácticas se produce de una manera especialmente progresiva, dado que es en el propio centro de prácticas donde se articula ese "tercer de espacio" de aprendizaje: ahí tienen lugar los seminarios de las asignaturas del Máster con la presencia de profesores del centro; ahí se produce la puesta en común de experiencias de aprendizaje… Hemos de tener en cuenta también que ese centro recibe a unos masterandos que, más allá del componente vocacional, ya acumulan, en su mayor parte, cierta experiencia profesional y que han optado por seguir un itinerario docente en vez de un itinerario investigador, lo cual asegura un cierto bagaje profesional y un extra de motivación por su parte.

3. El proceso de andamiaje en el transcurso de las prácticas docentes

Por muy enriquecedor que pueda resultar ese "tercer espacio" de aprendizaje, dado que comienza a cimentar el proceso de andamiaje metacognitivo, el desarrollo de la competencia docente también se basa en la capacidad para desarrollar los recursos cognitivos descritos por Perrenoud (2001):

> Saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento [...]no vienen de la formación inicial, ni siquiera de la formación continua. Algunos se construyen

> durante la práctica, por acumulación de "saberes de experiencia" o por la formación de nuevos esquemas de acción, enriqueciendo o modificando lo que se llamará con Bourdieu un *habitus*.

Así pues, el verdadero andamiaje comienza en el momento en el que los profesores en prácticas comienzan a movilizar esos recursos cognitivos —además de otros metacognitivos, como la reflexión y la autorregulación— con la ayuda de sus profesores-tutores.

La fase inicial de este proceso de andamiaje, y de construcción de la identidad profesional del docente, comienza con la integración de los profesores en prácticas en el centro escolar y el análisis del contexto educativo (Iglesias-Casal, 2019, p. 99), que estos deberán plasmar en un diario o portfolio de prácticas. Del mismo modo que el portfolio del alumno "constituye una herramienta esencial en los enfoques contemporáneos dirigidos al desarrollo de aprendizajes significativos, estrategias metacognitivas y la toma de control o *empowerment* por parte de los estudiantes" (Delmastro, 2010, p. 110), el diario de prácticas muestra la forma en que los masterandos "articulan sus percepciones, sus creencias sobre su campo de actuación futuro […] y cómo construyen nuevas ideaciones que les parecen más congruentes que el estado de conocimiento actual para poder actuar como profesores" (Llovera Cànaves, 2008, p. 95) y sirve para articular y reflejar todo el proceso de andamiaje metacognitivo.

Aunque, nominalmente, uno de los roles principales del profesor-tutor consiste en la supervisión de sus tutorandos, su labor en primera instancia consistirá en facilitar la creación de un vínculo afectivo y un sentido de pertenencia al centro que permita a los profesores en prácticas integrarse en el aula de la manera menos traumática posible, un andamiaje emocional. Existe muchísima literatura sobre el papel del componente afectivo en la enseñanza de segundas lenguas y hay que tratar por todos los medios de que la presencia de una nueva persona en el aula no sirva de coartada para que algunos alumnos puedan sentirse cohibidos y dejen de intervenir en clase al sentirse observados. Por lo que respecta a los profesores en prácticas podría resultar contraproducente que comenzaran a intervenir en el aula desde el primer momento sin haber tenido oportunidad de observar las dinámicas de clase y sin conocer a los alumnos, ya que podría generarse una situación de ansiedad o de inseguridad que podría lastrar su rendimiento a lo largo de las prácticas y su autoridad como docente en el caso de que se tenga que enfrentar a un problema de disciplina en el aula o de falta de atención por parte de los estudiantes. Esto último no representa un verdadero peligro en los cursos

de La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo, dada la tipología de su alumnado, pero sí se podría dar en otro tipo de centros y niveles educativos.

La observación de la aptitud, actitudes y estilos de aprendizaje de los alumnos y su plasmación en un diario de prácticas propiciará una reflexión que conducirá a una propuesta de intervención en el aula. Ahora bien, con carácter previo a que el profesor en prácticas tome un papel participativo en el aula ha de tener lugar un periodo de observación activa y reflexión acerca de todos los aspectos relacionados con el desempeño del docente: actitud, enfoque metodológico… De la misma forma que el profesor de segundas lenguas necesita modelar la actuación de los alumnos en áreas como la pronunciación o la forma de realizar un ejercicio, su estilo de enseñanza puede servir como un modelo de actuación para los profesores en prácticas. Según Aznar Minguet (1992, p. 122), este tipo de modelado se basa, fundamentalmente,

> en la teoría de la contigüidad mediacional de Bandura (1987), cuya finalidad es que el sujeto aprenda a utilizar conscientemente estrategias de aprendizaje a partir de la observación sobre el modo de enfrentarse a las tareas que presenta un modelo; este rol de modelo ejercido por el profesor, puede ser participativo, cuando muestra explícitamente cómo se enfrenta a un problema y el alumno tiene que reproducirlo, o no participativo cuando se enfrenta al problema mientras se refuerza a sí mismo y "espera" que el alumno imite el procedimiento seguido motivado por las consecuencias gratificantes experimentadas por éste de forma vicaria.

A fin de que ese periodo de observación resulte realmente activo y propicie la reflexión, los ítems de los cuestionarios que los tutores utilizan como rúbrica para evaluar el desempeño de los profesores en prácticas (*¿Ha enlazado con la clase anterior? ¿Ha motivado al alumnado? ¿Ha ordenado y estructurado el desarrollo de la clase en una secuencia lógica de actividades? ¿Ha realizado síntesis parciales? ¿Ha puesto ejemplos? ¿Ha utilizado esquemas o dibujos?*, etc.) podrían utilizarse a la inversa para que los masterandos centren su atención en los aspectos técnicos y metodológicos de la clase y como punto de partida para la discusión con el tutor sobre el enfoque que este adopta en relación con el grupo meta y la consecución de los objetivos de aprendizaje. Hemos de tener presente la posibilidad de que algunos tutores se muestren reticentes a ser juzgados con los mismos criterios que se utilizan para evaluar a los profesores en prácticas, pero si consiguiéramos vencer esas reticencias y permitiésemos que los tutores seleccionasen los ítems que

consideren apropiados y pertinentes en función de la asignatura, el grupo meta y los estilos de aprendizaje de sus alumnos, el uso de este tipo de cuestionarios podría suscitar una fructífera discusión sobre las dinámicas de clase y el uso de un determinado enfoque metodológico.

Aparte de justificar la adopción de una determinada estrategia o de ciertos recursos de aprendizaje en vez de otros, en los primeros días de estancia del profesor de prácticas en el centro el tutor puede proporcionarle orientación en múltiples cuestiones que le resultarán de ayuda tanto en el transcurso de sus prácticas como en su trayectoria profesional posterior: localización de bancos de recursos y sugerencias didácticas, secuenciación de contenidos, creación o edición de materiales, estrategias de motivación y uso de dinámicas de grupos, utilización de herramientas digitales… Asimismo, valorarán conjuntamente la aplicabilidad de los conocimientos teóricos manejados en las asignaturas de Didáctica en el ámbito de un centro concreto y la necesidad o no de adaptaciones.

Una vez que el profesor en prácticas ya se ha familiarizado con el grupo se le deben brindar oportunidades para que comience, progresivamente, a desarrollar su autonomía. Y, a partir de este momento, se puede considerar que el tándem tutor-profesor en prácticas pasa a convertirse en un equipo de trabajo capaz de proponer actividades nuevas, intervenir en el aula, o discutir estrategias. Aunque, a este respecto, existen varios tipos de enfoques: por una parte, algunos tutores pretenden eliminar cualquier tipo de incertidumbre e inseguridad y limitan la participación de los tutores a las actividades más sencillas y mecánicas con el fin de reducir su ansiedad al mínimo, mientras que otros pueden introducir de manera consciente y premeditada, aunque no prevista por el profesor en prácticas, una actividad que implique su participación activa y que le exija seleccionar "sobre la marcha" las estrategias y recursos necesarios, y acomodarlos a la situación en caso de que el resultado no sea satisfactorio. Este último tipo de enfoque resulta congruente con las propuestas de autores como Piaget (1978) de generar, como recurso de aprendizaje metacognitivo, situaciones de "conflicto" que permitan ver si los métodos que se manejan son los adecuados para resolver un problema. Según Aznar Minguet (1992, p. 120), se trataría de situaciones que

> propicien en los sujetos la búsqueda de soluciones, de otras fuentes de información, de nuevos enfoques, de selección de estrategias apropiadas; todo lo cual implica una salida de la previsibilidad —fuertemente favorecida en los aprendizajes formales—, acentuando el grado de incertidumbre y la apertura a lo imprevisto, necesarios para potenciar la implicación del sujeto en su proceso

> de aprendizaje; la capacidad de pensar no se consigue a través de la enseñanza, sino poniendo las condiciones necesarias para que el alumno aprenda; y una de esas condiciones es, sin duda, plantear problemas, dentro de los límites de las zonas real y potencial del desarrollo (Vygotsky, 1979); no dar soluciones axiomáticas a los mismos.

En términos pedagógicos, no estamos a favor de que no se le brinde al profesor de prácticas la oportunidad de tomar parte en actividades complejas, ni tampoco de que se le someta a un estrés innecesario, sino de un justo término medio: conviene partir de situaciones más controladas y actividades previamente acordadas para pasar a ensayar con actividades creadas o seleccionadas libremente por los profesores en prácticas —con el asesoramiento del tutor, si es necesario— y que encajen en los objetivos del curso y la programación. De esta manera, se conseguirán varios objetivos: el profesor en prácticas dispondrá de un mayor número de sesiones para asentarse y "perder el miedo"; podrá ensayar distintos tipos de actividades (juegos, dramatizaciones…) y probarlas en grupos diferentes, y el tutor podrá proporcionarle retroalimentación de manera inmediata.

Cuando el profesor en prácticas dé muestras de haber adquirido un grado suficiente de autonomía y de dominar —en mayor o menor— medida los recursos cognitivos y metacognitivos propios de la competencia docente, se puede proceder a un progresivo proceso de "desandamiaje" que concluirá en el momento en el que el masterando demuestre mediante una intervención en el aula consistente en la preparación e impartición de una o varias clases completas que ha interiorizado las estrategias, valores y actitudes del profesorado de segundas lenguas y que es capaz de planificar por sí mismo y desarrollar la acción docente aplicando las estrategias y recursos de aprendizaje más adecuados en función del entorno educativo.

Ahora bien, con carácter previo a su implementación en el aula, la puesta en común y la motivación o defensa de esta propuesta ante el tutor se producirá en términos que inviten a la reflexión y al cuestionamiento de sus planteamientos (enfoque metodológico, secuenciación, selección de materiales, propuestas de evaluación del resultado…). El profesor de prácticas deberá plantearse con la ayuda de su tutor el porqué y el para qué de cada aspecto de su propuesta, para lo cual su tutor podrá emplear una gran cantidad de estrategias que faciliten el pensamiento reflexivo y la autorregulación como, por ejemplo, varias de las técnicas citadas por Aznar Minguet (1992, pp. 121-122): la mayéutica, las técnicas de modelado, el debate metacognitivo… Y, como hemos dicho, todo lo que

ocurra en el transcurso de estos días —bueno o malo— deberá tener su plasmación en el portfolio de prácticas: desde la descripción de su estado anímico hasta los criterios para la selección de los materiales o las propuestas de cambio o de mejora con un énfasis especial en la evaluación de la propia competencia docente y en la posibilidad de transferir y aplicar técnicas parecidas en otros entornos de aprendizaje.

4. Conclusiones

Los profesores expertos y los noveles, y en prácticas, tienen distintos perfiles competenciales y la interacción entre ellos propicia la creación de un entorno de aprendizaje que favorece la creatividad, la autonomía y el desarrollo de competencias personales e interpersonales mediante un proceso de andamiaje cognitivo y metacognitivo.

A este respecto, igual que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* incide en la importancia de implementar estrategias metacognitivas dirigidas a que "los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden" (Consejo de Europa, 2002, p. 140), los docentes deberán ser capaces de movilizar un tipo de estrategias análogas para analizar reflexivamente el proceso de aprendizaje y adaptar su metodología, y sus estrategias, a los distintos entornos de enseñanza/aprendizaje a los que se deban enfrentar.

En el desarrollo de las competencias clave del profesorado resulta crucial el periodo de prácticas y el papel del tutor profesional, que puede intervenir, además, en un tercer espacio de aprendizaje en el que se produce un intercambio de experiencias, inquietudes y anécdotas. Para ello, resulta también clave la existencia de un entorno que propicie la reflexión acerca de la propia praxis docente y la autorregulación mediante el uso, por ejemplo, de diarios de prácticas y portfolios del alumno. Los tutores disponen, además, de otro tipo de estrategias para favorecer el andamiaje y la metacognición: la mayéutica, las técnicas de modelado o el debate metacognitivo.

El andamiaje y el desandamiaje tienden a producirse de una manera gradual: aprendizaje formal, tercer espacio de aprendizaje, fase de observación, andamiaje emocional, incorporación paulatina, alternancia de estrategias prudentes (para que se pierda el miedo) o agresivas (situaciones de conflicto) para que se gane autonomía, dominio (cognitivo y metacognitivo), desandamiaje y/o práctica autónoma.

Bibliografía

Aznar Minguet, P. (1992). Del aprender a aprender al aprender a pensar: La variable funcional de la educación. *Teoría de la Educación*, *4*, 113-126.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción.* Martínez Roca.

Blázquez-Entonado, F. (2005). Las importantes funciones del tutor del centro de prácticas. En M. L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *El prácticum como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp. 1197-1210). Universidade de Santiago de Compostela.

Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language.* Oxford University Press.

Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición.* Mensajero.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación.* MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

Newby, D., Allan, R., Feener, A. B., Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, K. (2007). *Portfolio europeo para futuros profesores de idioma: Una herramienta de reflexión para la formación de profesores.* Consejo de Europa.

Cruickshank, D. (1987). *Reflective teaching: The preparation of students of teaching.* Association of Teacher Educators.

Delmastro, A. L. (2010). El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, *22*, 93-124.

Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *14*(3), 17-32.

Flavell, J. H. (1978). Metacognitive development. En J. M. Scandura y C. I. Brainerd (Eds.), *Structural process models of complex human behavior.* Sijthoff & Noordhoff.

Iglesias-Casal, I. (2016). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: Dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-emocional. *Studia Romanica Posnaniensia*, *43*(3), 67-83.

Iglesias-Casal, I. (2019). El pensamiento reflexivo y la construcción de la identidad profesional de futuros docentes de E/LE: Hacia una epistemología de la práctica. En N. Rodríguez Pérez y B. Heinsch (Eds.), *Contextos multilingües: Mediadores interculturales, formación del profesorado de lenguas extranjeras* (pp. 91-112). Peter Lang.

Iglesias-Casal, I., y Coto-Ordás, V. (2024). Andamiaje y metacognición en las prácticas docentes: La dimensión afectivo-emocional del tutor. *Didáctica. Lengua y Literatura*, *36*, 77-88.

Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

Liu, K. (2020). Critical reflection for transformative learning: Coding and analyzing narratives to foster critical reflection for transformative learning. En K. Liu (Ed.), *Critical reflection for transformative learning* (pp. 119-128). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01955-0_8

Llovera Cànaves, M. (2009). La creación y la evaluación de un programa de formación de profesores de español como lengua extranjera. En A. Barrientos Clavero (Coord.), *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 1* (pp. 89-100). Universidad de Extremadura.

López-Vargas, B., y Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores, 13*(2), 275-291.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa, 14*(3), 503-523. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Ramos Leiva, L., Quintana Lara, M., Díaz Larenas, C., Tagle, T., Alarcón, P., Urrutia, M., y Leiva Gutiérrez, J. (2017). Metacognitive awareness and cognitive styles: Are there differences between what Chilean pre-service teachers and newly qualified EFL in-service teachers claim? *Lenguas Modernas, 49*(1), 183-206.

Salinas, J., Pérez, A., y de Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno en el aprendizaje en red.* Síntesis.

Saricoban, A. (2015). Metacognitive awareness of pre-service English language teachers in terms of various variables. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 186*, 664-669. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815023952

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society.* Harvard University Press.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía, 220*, 44-49.