

VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ (Coord.)

**LORENA DOMÍNGUEZ GARCÍA
ROSA ANA MARTÍN VEGAS
MANUEL NEVOT NAVARRO
SANTIAGO SEVILLA VALLEJO (Eds.)**

PROPUESTAS Y RECURSOS DIGITALES EN LA ENSEÑANZA DE ELE



AQUILAFUENTE
A


Ediciones Universidad
Salamanca

PROPUESTAS Y RECURSOS DIGITALES
EN LA ENSEÑANZA DE ELE

COMITÉ CIENTÍFICO ASESOR

CRISTÓBAL JOSÉ ÁLVAREZ LÓPEZ - UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE (ESPAÑA)
RAFAEL S. BALCHES ARENAS - UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI W KRAKOWIE (POLONIA)
ANA BELÉN CAO MÍNGUEZ - UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR (PORTUGAL)
DIANA ESTEBA RAMOS - UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (ESPAÑA)
SANTIAGO FABREGAT BARRIOS - UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)
M.^a AURORA GARCÍA RUIZ - UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (ESPAÑA)
ZHEN GENG - JIANGSU NORMAL UNIVERSITY (CHINA)
NICOLÁS GIMÉNEZ DOBLAS - BEIJING FOREIGN STUDIES UNIVERSITY (CHINA)
SONIA KANIA - UNIVERSITY OF TEXAS AT ARLINGTON (ESTADOS UNIDOS)
SIMONA LEONTI - UNIVERSITATEA ALEXANDRU IOAN CUZA DIN IAȘI (RUMANÍA)
CONSUELO MARCO MARTÍNEZ - UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (ESPAÑA)
OTILIA MARTÍ ARNÁNDIZ - UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓN (ESPAÑA)
CRISTINA RODRÍGUEZ GARCÍA - MASARYKOVA UNIVERZITA (REPÚBLICA CHECA)
CARMEN RODRÍGUEZ GONZALO - UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (ESPAÑA)
CARLOS SOLER MONTES - THE UNIVERSITY OF EDINBURGH (REINO UNIDO)
LIEVE VANEGHUCHTEN - UNIVERSITEIT ANTWERPEN (BÉLGICA)

VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ (Coord.)

LORENA DOMÍNGUEZ GARCÍA

ROSA ANA MARTÍN VEGAS

MANUEL NEVOT NAVARRO

SANTIAGO SEVILLA VALLEJO (Eds.)

PROPUESTAS Y RECURSOS DIGITALES
EN LA ENSEÑANZA DE ELE



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 360

©

Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

Motivo de cubierta: diseñado usando imágenes de Freepik

Agradecemos la colaboración mostrada por el Departamento de Lengua Española, la Facultad de Educación y el Centro Internacional del Español de la Universidad de Salamanca

1ª edición: febrero, 2024
ISBN: 978-84-1311-916-8 (PDF)
978-84-1311-917-5 (POD)
DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0360>

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eusal@usal.es

Hecho en UE-Made in EU

Maquetación y realización:
Cícero, S.L.U.
Tel.: +34 923 12 32 26
37007 Salamanca (España)

Impresión y encuadernación:
Nueva Graficesa S.L.
Teléfono: 923 26 01 11
Salamanca (España)



Usted es libre de: Compartir – copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

i Reconocimiento – Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

NC NoComercial – No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

ND SinObraDerivada – Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas www.une.es

Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es>

Índice

PRÓLOGO.....	9
INTRODUCCIÓN.....	11
I. DISEÑO METODOLÓGICO Y EXPERIENCIAS DE AULA	
NOEMÍ DOMÍNGUEZ GARCÍA: «Diseño metodológico del aula inversa en español como lengua extranjera: estudio de caso»	17
AGUSTÍN REYES-TORRES Y MARGARIDA CASTELLANO SANZ: «Los textos nacidos en formato digital y la pedagogía de las multiliteracidades: una aproximación multimodal a la enseñanza del español 2/L»	35
FRANCISCO ESPINO ESTEBAN: «Nuevos recursos informáticos para la enseñanza del español de los negocios a nivel universitario en Francia: el <i>software</i> para la gestión de proyectos»	51
RUBÉN GONZÁLEZ VALLEJO: «La terminología ambiental en clase de traducción a través del <i>escape room</i> : el caso de los procesos de transformación de la madera (italiano-español)»	63
II. EVALUACIÓN Y REFLEXIONES METACOGNITIVAS SOBRE EL USO DE LAS TIC EN EL AULA	
MARTA SESEÑA GÓMEZ: «Las TIC como elemento motivador de la autoevaluación en ELE: una propuesta didáctica»	81
MARIANNA MONTANARO: «Enseñanza de ELE en tiempos de pandemia. ¿Cuáles son las implicaciones para la autonomía de los estudiantes?»	97
GABRIELLA DAVID & ANA MARÍA PINTO LLORENTE: «Percepción de los docentes de ELE sobre el uso de las TIC en el aula».....	111
III. MEDIOS AUDIOVISUALES Y REDES SOCIALES COMO RECURSOS DIDÁCTICOS	
DOLORES BARBAZÁN CAPEANS: «La pedagogía de la multialfabetización en el aula: enseñar español a través del cine»	127

VIVIANE CRISTINA POLETTO LUGLI & BERNARDES DOS REIS: «El género textual tele- novela en lengua española como recurso audiovisual para la enseñanza de lengua española para estudiantes brasileños de Secretariado»	141
ALBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ: «Catálogo de canciones para el aula de ELE: propues- tas didácticas»	155
NICOLÁS PANZUTO PICCINI Y DANIEL CASSANY: «Batalla de idiomas: análisis didácti- co sobre prácticas de variación hispanohablante en Youtube»	173
JOAN SAPIÑA: « <i>Youtubers</i> viajeros: aprendizaje multimodal en el español del turis- mo»	191
JAVIER MORA GARCÍA: «Propuesta de integración de las TIC en la enseñanza de ELE en el aula: debates en la red social Twitter»	209
 IV. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A ESTUDIANTES CHINOS	
JUAN CARLOS MANZANARES TRIQUET Y YUQI JIA: «Propuesta didáctica basada en la gamificación y el ABJ para la enseñanza de la fonética del español en un contexto universitario de China»	225
JIA LIN: «¿Qué tipo de subtítulos se debería usar cuando se ven series para aprender lenguas extranjeras?»	243
RODRIGO MUÑOZ CABRERA: «Estudio de interferencias lingüísticas mediante un corpus de aprendizaje de aprendientes chinos»	255

PRÓLOGO

LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS se ha convertido, desde hace al menos 30 años, en un área de experimentación privilegiada de las nuevas tecnologías aplicadas al ámbito de la educación, conocidas genéricamente como TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento). Su desarrollo ha sido tan rápido en este tiempo y sus posibilidades se han multiplicado tanto que probablemente ni siquiera los propios docentes serían capaces de definir de manera unívoca lo que entienden por TAC, sobre todo teniendo en cuenta que muchas de estas tecnologías son recursos cotidianos perfectamente asimilados y, por lo tanto, apenas percibidos ya como herramientas con eventuales fines didácticos. La heterogeneidad de estos recursos y de sus aplicaciones al aula de lenguas se extiende a lo largo de un vasto campo de acción que va desde el acceso a los medios audiovisuales más clásicos hasta la explotación de la Inteligencia Artificial, pero la amplitud del término TAC es ciertamente tal que los hipónimos que engloba apenas comparten muchas veces nada más que el fundamento tecnológico último que los sustenta. Precisamente, este volumen dedicado a los recursos digitales en ELE proporciona al lector una buena muestra de esa heterogeneidad, al tiempo que, como es inevitable, solo alumbra una mínima parte de todas las posibilidades que la tecnología proporciona al profesor de lenguas.

En el mundo actual, la introducción de las TAC en la clase de lenguas, del tipo que sea y bajo la metodología que sea, no es hoy en día solo útil y eficaz para el aprendizaje; es absolutamente ineludible. Les guste o no, tanto los aprendientes como los profesores deberán afrontar en algún momento de este proceso el trabajo con herramientas de este tipo. Por la parte del profesor de lenguas, enfrentarse a ellas puede resultar abrumador e incluso desalentador: la rapidez con que las TAC evolucionan hoy en día complica mucho su integración en el aula; ahora bien, es preciso ser consciente de que el éxito de su implementación en la actividad docente no va a depender de la cantidad, ni siquiera de la naturaleza de las herramientas en sí, sino de cómo y para qué se decida emplearlas. Es el objetivo y no el medio lo único que debe mover al docente a recurrir a las Nuevas Tecnologías (algunas de ellas, en efecto, no tan nuevas), lo cual, al fin y al cabo, es una buena noticia: no es necesario

que el profesor se convierta en un especialista consumado ni que las emplee compulsivamente para responder a alguna moda mal entendida; lo único que importa es que sepa claramente qué está haciendo con ellas, esto es, qué sentido tiene integrarlas en un momento determinado en un aula determinada. Así, más que dominar estos recursos completamente, es preciso emplear con un mínimo de sentido común aquellos que se elijan, con plena conciencia crítica de sus posibilidades y sus limitaciones y con plena adecuación a los objetivos pedagógicos. Esta conciencia, además, debe compartirse con los estudiantes si, como se defiende últimamente, se aspira a introducirlos en un aprendizaje auténticamente efectivo y autónomo.

En efecto, en este nuevo mundo en que se mueven hoy docentes y discentes, estos últimos empiezan a poder tomar seriamente las riendas de su aprendizaje con la ayuda de las TAC. En realidad, siempre lo han hecho: en la enseñanza de lenguas el trabajo autónomo del aprendiz y su interés por desarrollar su aprendizaje más allá del aula han sido siempre el punto sobre el que pivota todo el proceso; por el propio objeto a aprender, el aula de lenguas solo puede ser un punto de encuentro temporal en el que consolidar conocimientos con los que los estudiantes solo «se hacen» de verdad a través de su esfuerzo personal fuera de ella. La novedad consiste en que las TAC les proporcionan hoy miles de posibilidades para desarrollar fácilmente y de manera autónoma, esto es, autoconsciente y crítica, este «hacerse con la lengua». En este proceso, la labor del profesor adquiere una nueva función, en absoluto desdeñable: para empezar, debe mostrar a sus alumnos, cuyas competencias digitales no suelen cubrir la capacidad de «aprender a aprender», el modo de emplearlas para este fin; por otra parte, debe guiarles en el proceso de crear la conciencia crítica necesaria para navegar con éxito en un mundo digital que se presenta confuso y extremadamente cambiante. Y en esta función, al propio docente se le ofrece asimismo la posibilidad de orientar sus esfuerzos hacia una enseñanza más personalizada y adaptada a las necesidades igualmente cambiantes de sus estudiantes. El reto es complicado, pero fascinante para cualquier profesor preocupado por las dimensiones sociales y éticas de su profesión.

Ahora bien, no conviene ser autocomplaciente ni olvidar que las TAC no son una varita mágica ni por supuesto tienen la capacidad de arreglar por sí mismas los problemas o defectos de sistemas educativos a menudo insuficientes. No son ninguna panacea y no necesariamente ofrecen siempre mejores resultados que los métodos «tradicionales», sobre todo si no se emplean inteligentemente. El reto que nos presentan consiste en que nos permiten medir nuestra capacidad (y nuestra valentía) para abordar otra manera de enseñar y de aprender, una cuyos límites y posibilidades probablemente aún no somos capaces de concebir en toda su extensión.

SUSANA AZPIAZU TORRES
Directora del Centro Internacional del Español
Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

LOS EDITORES DE ESTE MONOGRÁFICO pretendemos favorecer la difusión de una serie de trabajos sobre la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera que tienen como denominador común el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, una realidad cada día más presente en las aulas. Nuestro propósito es contribuir a difundir una serie de investigaciones, recursos, propuestas didácticas y experiencias de aula llevadas a cabo por diversos profesores que recogen una amplia variedad de orígenes geográficos y lenguas maternas de los estudiantes, diversas etapas educativas y diferentes niveles de aprendizaje de español.

El volumen se inicia con un apartado dedicado a la presentación de metodologías docentes y experiencias de aula basadas en el uso de las tecnologías. Se abre con el capítulo de Noemí Domínguez García titulado «Diseño metodológico del aula inversa en español como lengua extranjera: estudio de caso». La autora analiza las ventajas del procedimiento del aula invertida o *flipped classroom* en la docencia virtual a raíz de un estudio de caso en el ámbito de la formación universitaria de profesores de español como lengua extranjera y donde se abordan, entre otras cuestiones, el diseño de recursos, el desarrollo del aprendizaje virtual síncrono y la evaluación de la docencia virtual. El segundo capítulo lleva por título «Los textos nacidos en formato digital y la pedagogía de las multiliteracidades: una aproximación multimodal a la enseñanza del español 2/L» y corre a cargo de Agustín Reyes-Torres y Margarida Castellano Sanz, quienes proponen una experiencia didáctica multimodal basada en el aprendizaje mediante diseño y dirigida a estudiantes de nivel medio con la que, a partir de textos nacidos en formato digital, mejorar su competencia comunicativa. En el siguiente capítulo, «Nuevos recursos informáticos para la enseñanza del español de los negocios a nivel universitario en Francia: el *software* para la gestión de proyectos», Francisco Espino Esteban, tras reflexionar sobre las ventajas del empleo de herramientas digitales en las aulas universitarias, realiza una propuesta didáctica, igualmente llevada a cabo en el aula, basada en el empleo del programa de código abierto GranttProject, específicamente diseñado para la gestión de proyectos. Concluye este apartado el

capítulo de Rubén González Vallejo, titulado «La terminología ambiental en clase de traducción a través del *escape room*: el caso de los procesos de transformación de la madera (italiano-español)». El autor, tras analizar los contextos más significativos de aprendizaje, ofrece una propuesta didáctica, igualmente pensada en su origen para estudiantes universitarios, centrada en la metodología virtual del *escape room* a través de la gamificación.

El segundo apartado del volumen está dedicado a la evaluación y a las reflexiones metacognitivas sobre el uso de las TIC en el aula. En el primer capítulo, titulado «Las TIC como elemento motivador de la autoevaluación en ELE: una propuesta didáctica», Marta Seseña Gómez ofrece el diseño de una unidad didáctica con la que, a través de las tecnologías del aprendizaje y la comunicación, favorecer la motivación en el aula de ELE a la vez que promover la reflexión metacognitiva como medio para mejorar la autoevaluación de los estudiantes. El siguiente capítulo corre a cargo de Marianna Montanaro y lleva por título «Proyecto de investigación sobre enseñanza de ELE y autonomía en tiempos de pandemia». Basándose en un estudio tanto de corte cualitativo como cuantitativo, la autora pretende medir el nivel de autonomía de estudiantes de ELE de secundaria y universitarios a raíz del empleo de las TIC durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en las clases en línea o híbridas. En el tercer capítulo, titulado «Percepción de los docentes de ELE sobre el uso de las TIC en el aula», sus autoras, Gabriella David y Ana María Pinto Llorente, a través de una investigación descriptiva de corte cuantitativo, persiguen el doble propósito de analizar cuáles son los recursos tecnológicos más empleados por los docentes de ELE en el ámbito no universitario, por un lado, y averiguar su percepción sobre el uso de las TIC.

El tercer apartado está dedicado al uso de los medios audiovisuales y las redes sociales como recursos didácticos en la enseñanza-aprendizaje de español e incluye una serie de propuestas didácticas que pueden ser de utilidad para otros docentes de ELE. En el capítulo titulado «La pedagogía de la multialfabetización en el aula: enseñar español a través del cine», Dolores Barbazán Capeans ofrece una unidad didáctica diseñada para estudiantes de nivel intermedio con la que, a partir de la película *Una mujer fantástica* y a través del uso de las TIC de manera creativa, llevar a cabo una serie de actividades que incluyen la práctica situada, la práctica transformadora, el marco crítico y la enseñanza abierta. El siguiente capítulo, obra de Viviane Cristina Poletto Lugli y Bernardes dos Reis y con el título «El género textual telenovela en lengua española como recurso audiovisual para la enseñanza de lengua española para estudiantes brasileños de Secretariado», presenta una propuesta didáctica dirigida a estudiantes lusófonos de Brasil en torno a la telenovela colombiana *Yo soy Betty la fea* con la que trabajar el desarrollo de las destrezas lingüísticas-discursivas. El capítulo de Alberto Rodríguez, titulado «Catálogo de canciones para el aula de ELE: propuestas didácticas», por su parte, el ofrece una

propuesta de once canciones compuestas a lo largo del siglo XXI poco trabajadas en el aula de ELE que constituyen un novedoso recurso con el que trabajar diversos contenidos culturales y gramaticales para estudiantes de los niveles comprendidos entre el A1 y el C1.

A continuación, en este mismo apartado, siguen dos capítulos que destacan el potencial didáctico del servicio en línea de alojamiento de vídeos Youtube. En el primer capítulo, titulado «Batalla de idiomas: análisis didáctico sobre prácticas de variación hispanohablante en Youtube», sus autores, Nicolás Panzuto Piccini y Daniel Cassany, ofrecen los resultados de un análisis didáctico sobre la variación léxica presente en un conjunto de vídeos de YouTube creados por jóvenes hispanoamericanos que reflejan la variedad lingüística del español y permiten promover una percepción panhispanica y plurinormativa entre los estudiantes de ELE, para, a continuación, proponer una actividad didáctica sobre el tema. El segundo capítulo, obra de Joan Sapiña y titulado «*Youtubers* viajeros: aprendizaje multimodal en el español del turismo», está dedicado a la enseñanza del Español con Fines Específicos, para lo cual plantea una propuesta didáctica consistente en el empleo de blogs de viaje de *youtubers* igualmente hispanoamericanos con la que, al tiempo que permite al estudiante familiarizarse con el aprendizaje multimodal fuera del aula, contribuye a la adquisición de competencias y conocimientos sobre aspectos tan variados como la interculturalidad, la variación léxica geolectal o el léxico especializado. Concluye este apartado Javier Mora García, quien, en el capítulo, «Propuesta de integración de las TIC en la enseñanza de ELE en el aula: debates en la red social Twitter», destaca el potencial didáctico de esta red social y realiza una propuesta didáctica para estudiantes de los niveles B y C basada en la celebración de debates mediante el uso de la función el Círculo de Twitter, que permite compartir información entre un determinado grupo de usuarios.

El cuarto apartado está dedicado a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera a estudiantes chinos. Se abre con el capítulo escrito por Juan Carlos Manzanares Triquet y Yuqi Jia titulado «Propuesta didáctica basada en la gamificación y el ABJ para la enseñanza de la fonética del español en un contexto universitario de China», con el que los autores pretenden combatir el estrés que pueden llegar a experimentar en el aula los estudiantes chinos en el aprendizaje de la destreza productiva oral, a causa, entre otros factores, de las implicaciones culturales inherentes a este contexto y de la enorme distancia lingüística que separa al chino del español. Para ello proponen una propuesta didáctica centrada en la gamificación y en el aprendizaje basado en juegos con la que crear las condiciones óptimas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar el desarrollo de las competencias orales en español de los estudiantes. El segundo capítulo, «¿Qué tipo de subtítulos se debería usar cuando se ven series para aprender lenguas extranjeras?», a cargo de Jia Lin, es una interesante investigación sobre el empleo

de los diversos tipos de subtítulos (interlingüístico, intralingüístico o bilingüe) en el visionado de series televisivas en español como recurso didáctico en la enseñanza de español a estudiantes sinohablantes con el fin de mejorar su competencia comunicativa y sociocultural. Cierra este apartado y el volumen el capítulo de Rodrigo Muñoz Cabrera titulado «Estudio de interferencias lingüísticas mediante un corpus de aprendizaje de aprendientes chinos», con el que se pretende analizar, desde una perspectiva diacrónica, y mediante la evaluación de los errores en español que cometen los estudiantes chinos por influjo del mandarín y del inglés, los principales problemas a los que se enfrentan en el aprendizaje de nuestra lengua. Se sirve para ello de un corpus integrado por más de cuatrocientos textos redactados por sesenta y seis estudiantes chinos con un nivel competencial de español que oscila entre el A2 y el B2.

Confiamos en que las investigaciones, experiencias, propuestas y recursos didácticos presentados a lo largo de estas páginas puedan ser de utilidad a todos los docentes de ELE, ya trabajen en el ámbito universitario o en la enseñanza no reglada, interesados en la formación continua y en el empleo de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento como medio de innovación didáctica en el aula, tanto en la docencia presencial como virtual.

Como coordinador de este monográfico, y en nombre de todo el equipo editor integrado también por los profesores Lorena Domínguez García, Rosa Ana Martín Vegas, Manuel Nevot Navarro y Santiago Sevilla Vallejo, quisiera cerrar esta introducción agradeciendo la valiosa colaboración prestada por diversos colegas y organismos de la Universidad de Salamanca que han posibilitado su publicación: el Departamento de Lengua Española, en especial su director Javier de Santiago Guervós, el Centro Internacional del Español, por el apoyo mostrado por dos de sus directoras, M.^a Nieves Sánchez González de Herrero y Susana Azpiazu Torres, la Facultad de Educación y Ediciones Universidad de Salamanca, especialmente su director Jacobo Sanz Hermida.

VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ
Coordinador del volumen
Departamento de Lengua Española
Universidad de Salamanca

I.
DISEÑO METODOLÓGICO
Y EXPERIENCIAS DE AULA

DISEÑO METODOLÓGICO DEL AULA INVERSA
EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA:
ESTUDIO DE CASO

*Methodological Design of the Flipped Classroom in Spanish
as a Foreign Language: A Case Study*

MARÍA NOEMÍ DOMÍNGUEZ GARCÍA
Universidad de Salamanca
noedom@usal.es

RESUMEN

El presente trabajo se marca como objetivo la definición y análisis metodológico del procedimiento de «aula invertida o inversa» (ambos términos se usan indistintamente en la bibliografía, donde coexiste con el término anglosajón «*the flipped classroom*») en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera. Adscrito a la metodología comunicativa que se inició en los años 70 del siglo xx, cuyo enfoque nocio-funcional cristalizó en la publicación de *Un nivel umbral* (Van Ek, 1975; Slagter, 1979), y cuya versión de enfoque por tareas o aprendizaje basado en proyectos es el enfoque metodológico del *Marco común de referencia europeo para la enseñanza de lenguas* (Consejo de Europa, 2001, 2020), el proceso de Bolonia extendió su utilización como recurso metodológico efectivo a todas las disciplinas docentes universitarias.

Asimismo, se presenta un estudio de caso a partir de las experiencias adquiridas en el ámbito de la formación de profesores de español como lengua extranjera (E/LE) y se aportan unas reflexiones críticas sobre el uso de este recurso.

Palabras clave: Español como Lengua Extranjera; aula inversa; aula invertida; *flipped classroom*; métodos comunicativos.

ABSTRACT

This paper aims to provide a methodological definition and analysis of the «flipped classroom» procedure in the context of teaching Spanish as a Foreign Language. Aligned with the communicative methodology that emerged in the 1970s, with its notional-functional approach crystallized in the publication of *A threshold level* (Van Ek, 1975; Slagter, 1979), and the task-based or project-based learning approach of the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001, 2020), the Bologna process extended its use as an effective methodological resource across all higher education teaching disciplines.

Additionally, a case study is presented based on experiences gained in the field of Spanish as a Foreign Language (E/LE) teachers training along with critical reflections on the use of this resource.

Keywords: Spanish as a Foreign Language; flipped classroom; communicative method; task-based approach.

1. PRELIMINARES

EN MARZO DE 2020, la situación de confinamiento por causa de las restricciones sanitarias adoptadas por los gobiernos de medio mundo como medida de combate contra la pandemia producida por el virus SARS-CoV-2, que desarrolló la enfermedad COVID-19, modificó para siempre los métodos de enseñanza en todas las áreas del conocimiento: así, de una enseñanza presencial con dinámicas de grupo diferentes (clases magistrales en aulas con afluencia masiva, clases interactivas en aulas con menos estudiantes), se pasó a una docencia virtual, con desigual fortuna y resultados, debido a la inminencia del cambio y a la falta de preparación tecnológica y metodológica para ella. Como señalan Sánchez Mendiola y Fortoul van der Goes (2021, p. 79), a partir del estudio de Hodges *et alii* (2020), «la educación que vivimos al inicio de la pandemia no fue estrictamente hablando «educación en línea», sino «educación remota de emergencia» (ERE)». Una vez levantado el estado de alarma, la docencia continuó siendo virtual, o híbrida presencial-virtual, pero metodológicamente mejorada. Las personas que nos dedicamos a la docencia asumimos y nos adaptamos rápidamente a cualquier innovación metodológica, con tal de mantener una docencia de calidad.

Todos los niveles educativos pusieron a disposición de su personal docente plataformas tecnológicas que posibilitaban la docencia virtual forzosa por las circunstancias sociosanitarias del año 2020: en el caso concreto de la Universidad de Salamanca, la plataforma Moodle¹ es la que utiliza su campus virtual Studium,

¹ Esta plataforma (<https://moodle.com/about/the-moodle-story/>) fue creada en 2002 por Martin Dougiamas en Perth, Australia. En 2021 lanzó su versión Moodle 4.0. Según su página web, cuenta con 316 millones de usuarios y 41 millones de cursos creados en 42 idiomas.

aunque también recurre, para la docencia virtual síncrona, a la herramienta Blackboard Collaborate². Muy parecida a Moodle en uso y difusión en la enseñanza superior es la plataforma Canvas³. En otras instituciones universitarias y de educación secundaria se recurre a la plataforma Microsoft Teams⁴, que comparte con Google Classroom⁵ la gratuidad de su acceso. Y en la educación infantil, primaria y secundaria podemos enumerar Schoology⁶, School Loop⁷ y la clausurada en 2022 Edmodo (Román Mendoza, 2018a y b).

Con estas herramientas, todo el personal docente en muchos países comenzamos la docencia virtual forzosa en el año 2020, con desigual éxito. Como señalan García Peñalvo, Corell, Abella-García y Grande (2020, p. 2), «el 91,3 % del total de estudiantes matriculados en el mundo: más de 1500 millones de personas se quedaron sin poder asistir a sus clases presenciales, según la UNESCO»; y así, inevitablemente, las clases presenciales se convirtieron en virtuales y esto fue lo que nos encontramos al otro lado: micropantallas en negro con, presuntamente, estudiantes detrás de ellas siguiendo, también presuntamente, nuestras explicaciones y con ninguna o mínima interacción. Dejando a un lado razones neurológicas de fatiga cognitiva, o razones coyunturales sobre la reticencia de docentes y estudiantes a mostrar su entorno privado, domiciliario, con desiguales condiciones para seguir una clase, cierto es, como también señalan García Peñalvo *et alii* (2020, p. 2), que «digitalizar contenidos, sustituir la hora de clase presencial en el aula por otra hora de clase síncrona en una sala virtual con una herramienta de videoconferencia o enviar material de lectura, entre otras soluciones, no se pueden considerar como las mejores opciones de hacer educación online». De ahí que urgiera pensar en

² La empresa (<https://www.blackboard.com/>) que desarrolló la plataforma para la docencia virtual fue fundada en 1997 por Michael Chasen, Matthew Pittinsky, Stephen Gilfus y Daniel Cane y su sede se estableció en Florida, Estados Unidos. Se ha fusionado en dos ocasiones, primero con Anthology (<https://www.anthology.com/about-us>) y, actualmente, con Class (<https://www.class.com/about/>).

³ Desarrollada desde 2008 por la empresa Instructure, con sede en Utah, Estados Unidos, fue publicada en 2011 (<https://www.instructure.com/about/our-story>).

⁴ Lanzada por la empresa Microsoft en 2017, durante el confinamiento sociosanitario de 2020 alcanzó los 44 millones de usuarios diarios.

⁵ La empresa global Google lanzó esta herramienta gratuita en 2014. Tiene la ventaja de sincronizarse con sus servicios de correo electrónico, almacenamiento y calendario, entre otros.

⁶ Esta plataforma fue desarrollada en 2007 por Jonathan Friedman, Ryan Hwang y Tim Trinidad en Missouri, Estados Unidos, y se comercializó desde 2009 a través de la empresa PowerSchool Holdings, radicada en Nueva York (<https://www.powerschool.com/classroom/schoology-learning/>).

⁷ Fundada en 2004 por Mark Gross, Tom Burns y Dede Tisone, con sede en California, Estados Unidos (<https://www.schoolloop.com/history>), ha sido absorbida en la actualidad por la empresa Ignite Tech, con sede en Texas, Estados Unidos.

una solución metodológica que reformulara nuestra docencia y la adaptara a un aprendizaje virtual que cautivara a nuestras y nuestros estudiantes (Janssen, 2020).

Reconozco mi fracaso personal en esa docencia virtual de urgencia (ERE), sobreenvenida. Ello me llevó a indagar en el procedimiento metodológico, siguiendo la terminología tripartita de *enfoque, diseño y procedimiento*, de Richards y Rodgers (1986), del aula invertida o inversa, «*flipped classroom*» en su concepción original.

2. EL AULA INVERSA

La «clase al revés», o «dada la vuelta», como se tradujo inicialmente el término anglosajón *flipped classroom*, y como se tituló la traducción de un libro clásico sobre este procedimiento (Bergmann y Sams, 2012), consiste en invertir la dinámica docente, de manera que el tiempo de clase que comparten docentes y estudiantes se dedica a la resolución de problemas, realización de actividades, debates, interacción, mientras que se reserva para un momento asíncrono la transmisión y adquisición de contenidos teóricos (Santiago y Bergmann, 2018; Conecta 13 [en línea]; *Flipped Learning Global Initiative* [en línea]). Låg y Saele (2019) resumen el procedimiento de aula inversa del siguiente modo: «the flipped classroom is a teaching model that moves most of the teacher-centered instruction out of the classroom to free up time in the classroom for more student-centered learning activities».

Y la razón para obrar de este manera es el aprovechamiento de manera productiva y no receptiva del recurso más escaso en la docencia: el tiempo (Pradas, 2016). Así pues, para una clase de hora y media, el aula inversa utilizaría casi el 85 % del tiempo para la realización de actividades, en lugar de para la transmisión de contenidos docentes, como es habitual en el aula tradicional.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el aula inversa se inserta como procedimiento en toda una corriente metodológica que se inició en los años 70: el método comunicativo, cuyo enfoque nocio-funcional cristalizó en la publicación de *Un nivel umbral* (Van Ek, 1975; Slagter, 1979), su versión de enfoque por tareas o aprendizaje basado en proyectos es el enfoque metodológico del *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (Consejo de Europa, 2001, 2020; MECD, 2002; MEF, 2021), y que el proceso de Bolonia extendió como metodología efectiva a todas las disciplinas docentes. Los métodos comunicativos surgen de la crítica a los enfoques pedagógicos tradicionales de transmisión de conocimiento y del apogeo de las corrientes pedagógicas constructivista (Lev Vygotsky, Jean Piaget, Albert Bandura, etc.) y crítica (Paulo Freire, entre otros) que trasladan el foco de la enseñanza al aprendizaje y convierten al estudiante o aprendiz en el centro y protagonista (Crouch y Mazur, 2001; Román Mendoza, 2021). Estos son los antecedentes del aula inversa, y no

debemos olvidarlos para no caer en la falsa idea de que se trata de un novedoso modelo de enseñanza del siglo XXI⁸. Lo novedoso en este siglo, con la expansión de las posibilidades de internet, es el uso de este procedimiento en la modalidad virtual de la docencia.

Chica Pardo (2016) recoge siete tipos de aula inversa, que comparten el uso de recursos audiovisuales (vídeos públicos o creados *ad hoc*):

- 1) la clase inversa estándar: el visionado de contenidos se realiza fuera del aula y el tiempo de clase se utiliza para la práctica de lo aprendido;
- 2) la clase inversa orientada al debate: los contenidos adquiridos fuera del aula dan pie a la utilización del tiempo de clase para la organización de debates y para la reflexión crítica sobre lo aprendido;
- 3) la clase inversa orientada a la experimentación: sobre todo en las disciplinas científicas, se crean contenidos audiovisuales para que se utilicen fuera del aula como recuerdo o refuerzo de las materias aprendidas en el aula. En este caso, lo que se invierte es el «repaso»;
- 4) la clase inversa como aproximación: puede considerarse una primera fase del procedimiento de invertir el aula, dado que el tiempo de clase se reparte entre el visionado de los vídeos con los contenidos de aprendizaje y el trabajo del docente para la resolución de las dudas surgidas de la exposición a esos contenidos;
- 5) la clase inversa basada en grupos: similar al tipo anterior, pero en este caso los estudiantes se distribuyen en grupos para realizar las actividades;
- 6) la clase inversa virtual: en la docencia no presencial, el tiempo de contacto síncrono con los estudiantes se emplea para la resolución de actividades, discusión, evaluación de los contenidos adquiridos de manera asíncrona;
- 7) invertir al profesor: la creación de los contenidos audiovisuales pasa a los estudiantes, como procedimiento de evaluación de las destrezas y conocimientos aprendidos.

Nos centraremos en los dos últimos tipos como objeto de la experimentación que se presenta como estudio de caso, en los apartados que siguen.

⁸ Tampoco debemos olvidar que, aunque su creación se atribuye a Lage, Platt y Treglia (2000) fueron dos profesoras, Walvoord y Anderson quienes, en 1998, experimentaron en sus aulas este procedimiento de invertir la clase (Bates, Almekdash y Gilchrest-Dunnam, 2017, p. 6).

3. ESTUDIO DE CASO: FORMACIÓN DE DOCENTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA MEDIANTE EL AULA INVERSA VIRTUAL

Durante los meses de julio y agosto de los años 2020 y 2021, los programas de posgrado para la formación de profesores de E/LE en los que participo habitualmente como profesora y que, hasta entonces, se desarrollaban exclusivamente de manera presencial, tuvieron que convertirse a la modalidad virtual por las restricciones de movilidad que trajo la enfermedad COVID-19. El estudio de caso que voy a presentar incluye dos cursos de posgrado para la formación de profesores norteamericanos de español: el primero de ellos pertenece a un máster del Middlebury College, universidad con sede en Vermont. Se trata de un curso de corte gramatical, sobre el subjuntivo, en el que no solo se instruye a los profesores en el uso y reglas de este modo verbal, sino que también se les dota de herramientas didácticas para su aplicación en sus clases docentes; el segundo de ellos forma parte de un máster conjunto entre la Universidad de Salamanca y la James Madison University, con sede en Virginia. Se trata de un curso de corte lingüístico-cultural, sobre la evolución de la lengua española desde sus orígenes hasta el siglo XVIII.

En la Tabla 1 se presentan sus datos académicos:

TABLA 1. Datos académicos de los cursos incluidos en el estudio de caso

Código	Denominación	Horas de clase síncrona / período	Fecha	Nº de estudiantes	Plataforma	URL
SP6609	Subjunctive in Spanish	24 horas / 6 semanas	02/07/2020-14/08/2020	8	Canvas	https://bit.ly/3IbqKdb
EDUC501	Historia del español	24 horas / 6 semanas	28/06/2021-06/08/2021	8	Moodle y Canvas	https://bit.ly/3XgV3DL

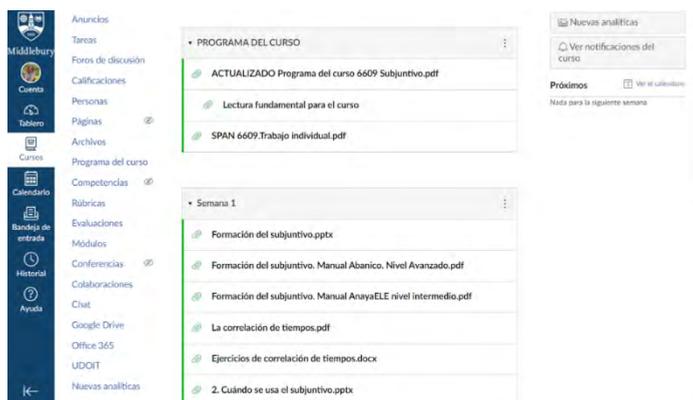
En ambos cursos seguí el procedimiento de aula inversa, de manera que las clases síncronas se destinaban a la interacción y resolución de problemas y actividades.

2.1. DISEÑO DE LOS CURSOS: EL APRENDIZAJE VIRTUAL ASÍNCRONO

Para un aprendizaje autónomo y asíncrono resulta clave la organización de la información: los estudiantes deben localizar fácilmente el programa del curso, los contenidos teóricos que tendrán que visualizar fuera del tiempo de clase síncrona, las actividades que realizarán en esta, las actividades que completarán de manera individual, las herramientas de la plataforma para la docencia virtual que utilizare-

mos en el curso, como el foro de participación, la aplicación de videoconferencia, el tablón de anuncios, etc. (Baker, 2000). La Imagen 1 es un extracto del diseño del curso SP6609:

IMAGEN 1. Aspecto de la página principal del curso SP6609 en la plataforma Canvas



Fuente: elaboración propia

Entre las herramientas que proporcionan las plataformas de aprendizaje a distancia, «Anuncios» (en Canvas) o «Novedades» (en Moodle) pueden emplearse para el envío de recordatorios de las actividades o de los temas que serán objeto de discusión en la clase síncrona. En una docencia exclusivamente virtual, el tiempo síncrono es muy limitado y discontinuo a lo largo del período docente, por lo que resulta conveniente informar a los estudiantes sobre el progreso del curso: contenidos adquiridos, actividades realizadas o por realizar, etc. Con ello evitamos que los estudiantes se sientan perdidos ante la plataforma virtual de aprendizaje, se frustre su motivación por aprender y reduzcan su participación activa o, peor aún, abandonen el curso.

Asimismo, y en un intento de replicar el ambiente interactivo de la docencia presencial en la virtual, las plataformas de aprendizaje a distancia cuentan con la herramienta «Foros», mediante la cual puede fomentarse el contacto entre los estudiantes más allá del momento síncrono. En los foros, los estudiantes se convierten en creadores de contenidos de una manera colaborativa, consiguiéndose así que mantengan su protagonismo en el aprendizaje. Como se ha señalado al comienzo de este trabajo, los métodos comunicativos trajeron consigo el intercambio de papeles de docentes y estudiantes y el cambio de foco de la enseñanza (donde el protagonismo y la autoridad eran ostentados por el docente) al aprendizaje. No

obstante, y más claramente en una docencia virtual, se juzga necesario que, en un primer momento, sea el profesor quien motive y anime a la participación e interacción entre pares para ceder, a continuación, el control a los estudiantes. En los cursos SP6609 y EDUC501, ese fue el procedimiento con los foros: el primer mensaje, la primera entrada era responsabilidad mía y, a partir de esta, eran los propios estudiantes quienes acabarían proponiendo temas e interactuando solos.

La Imagen 2 muestra el tipo de anuncios enviados con un fin informativo sobre el seguimiento del curso:

IMAGEN 2. Herramienta «Anuncios» de la plataforma Canvas para el curso SP6609

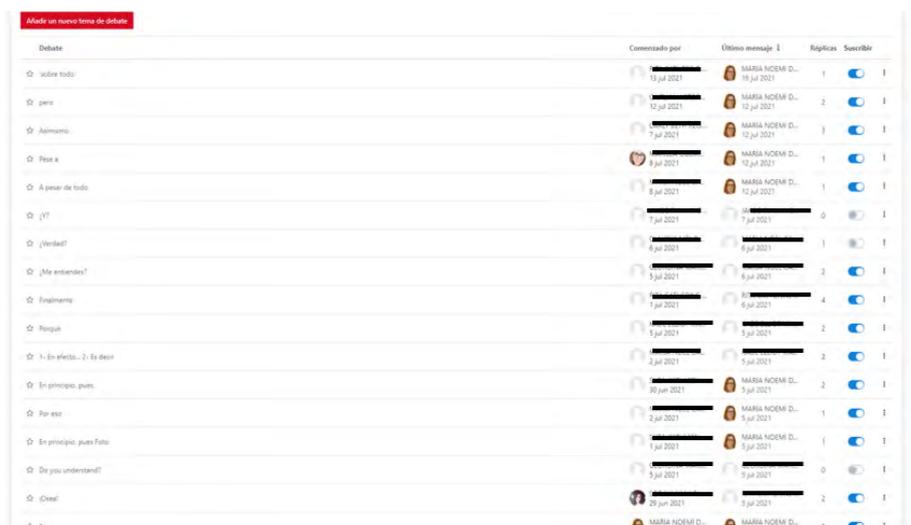


Fuente: elaboración propia

Puede comprobarse el procedimiento en la Imagen 3, a continuación: es un extracto del foro del curso EDUC501, en el que la profesora inicia un tema para incitar a los estudiantes a contestar y, a continuación, son los propios estudiantes los que, en dieciséis ocasiones, inician los temas e interactúan con dos, tres y hasta cuatro respuestas. En ese momento, la profesora «desaparece» de la interacción para reaparecer cuando sea necesario un nuevo empuje.

En cuanto a la creación de los contenidos teóricos, siendo fieles al procedimiento de aula inversa, la transmisión de información se realiza de manera asíncrona e individual, esto es, «fuera» de la clase (tipo 6 de aula inversa explicada en páginas anteriores). Para la creación de contenidos pueden aprovecharse recursos audiovisuales publicados en redes sociales, como YouTube, y, además, elaborar presentaciones con diapositivas que incluyan grabaciones de voz o vídeos propios (Asensio Pastor, 2022). En ellos, los contenidos de las diapositivas pueden ampliarse o glosarse, de manera análoga a la función de la pizarra o de la pantalla en una clase presencial de transmisión de contenidos teóricos.

IMAGEN 3. Herramienta «Foros» de la plataforma Moodle para el curso EDUC501. Los estudiantes han sido anonimizados para preservar sus datos

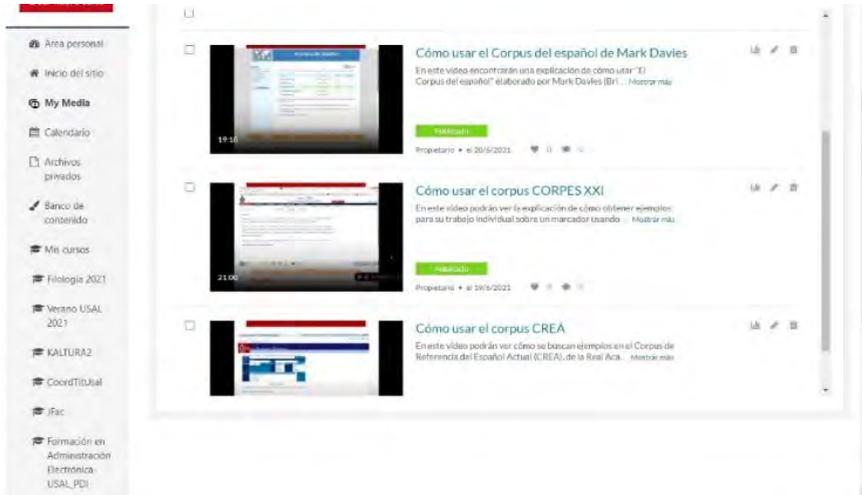


Fuente: elaboración propia

También se sacan fuera del aula y se llevan al aprendizaje asincrónico las instrucciones de uso de una determinada herramienta tecnológica o, dada la índole de los cursos objeto de análisis, lingüística. Para ello, las plataformas virtuales de aprendizaje ofrecen herramientas para la elaboración de vídeos tutoriales, grabaciones de clases, etc., como Kaltura, o Screen-Cast-O-matic, tal como muestra la Imagen 4: en ella puede observarse la grabación de tres vídeos tutoriales sobre el uso de los corpus lingüísticos del español para la obtención de los datos que necesitarán los estudiantes para la elaboración de trabajos escritos o de exposiciones orales:

El diseño de los cursos, la elaboración de los contenidos, la grabación de vídeos y audios tutoriales es un trabajo docente complejo y previo al tiempo síncrono del aula, que se reservará a los estudiantes para la discusión, la reflexión crítica y la resolución de problemas.

IMAGEN 4. Vídeos tutoriales del curso EDUC501 alojados en la plataforma Moodle y creados mediante Kaltura



Fuente: elaboración propia

2.2. PROCEDIMIENTO: EL APRENDIZAJE VIRTUAL SÍNCRONO

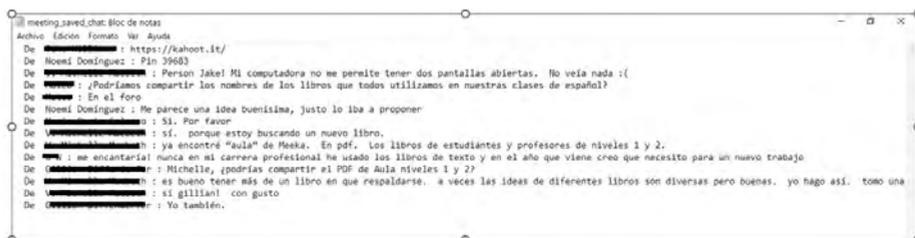
Para las clases virtuales síncronas de los cursos SP6609 y EDUC501 que son el objeto de este estudio de caso, las plataformas Canvas y Moodle proporcionaron la herramienta de videoconferencia Zoom. Es unánime la consideración de esta herramienta como la más utilizada para la docencia virtual durante el confinamiento obligado por las restricciones sociosanitarias que trajo la enfermedad COVID-19 durante los años 2020 y 2021⁹: fácil de usar, adaptable a cualquier dispositivo tecnológico (ordenador, teléfono móvil, tableta), permite ver y escuchar en tiempo real a todos los participantes del curso, así como grabar las sesiones para su revisión posterior, fuera del tiempo síncrono. Mediante diversas herramientas, Zoom intenta reproducir el ambiente y dinámica de una clase presencial. Por ejemplo, la posibilidad que tiene cualquier docente o estudiante de compartir su pantalla y mostrar al resto de participantes su trabajo reproduce la intervención en la clase presencial;

⁹ Zoom Video Communications, Inc., fundada en 2011, con sede en California, Estados Unidos, disparó sus ingresos en 2020 un 326% y facturó 2651 millones de dólares (*Cinco Días*, 02/03/2021, accesible en <https://bit.ly/3HPAzMw>). En abril de 2020, fecha de cuarentena sanitaria casi mundial, Zoom tenía más de 300 millones de usuarios en sesiones diarias (Sánchez Mendiola y Fortoul van der Goes, 2021, p. 81).

la posibilidad de escribir en el chat reproduce la formulación de preguntas u opiniones a mano alzada de la clase presencial; la pizarra permite escribir y reproducir en tiempo real; las salas paralelas facilitan el trabajo en grupos más pequeños, etc. (Sánchez Mendiola y Fortoul van der Goes, 2021, p. 83).

En la docencia virtual de los cursos SP6609 y EDUC501, las preguntas o respuestas del aula presencial se pueden realizar a través de la herramienta «Chat» que incluye Zoom, de manera que los estudiantes pueden comunicar algo que está total o parcialmente relacionado con el contenido de la discusión que se está llevando a cabo en la sesión síncrona. En la Imagen 5 se ofrece una muestra de la actividad del chat del curso SP6609, cuyo objetivo es intentar llevar al aula virtual los mismos comportamientos de la docencia presencial, siempre con la intención de acercar el aula a los estudiantes, de motivarlos y de conseguir que no apaguen sus cámaras. Obsérvese la actividad entre los estudiantes (cuya identidad está anonimizada en la imagen), que «interactúan» entre ellos, a pesar de encontrarse a miles de kilómetros los unos de otros:

IMAGEN 5. Uso del chat en el curso SP6609

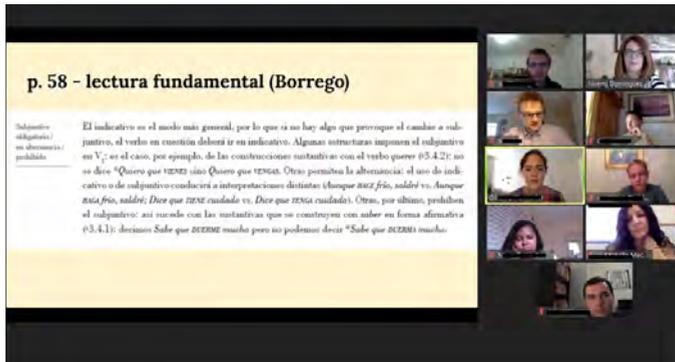


Fuente: elaboración propia

Dado que en la enseñanza virtual, como se ha señalado en páginas anteriores, el tiempo síncrono es breve y discontinuo a lo largo del curso, el procedimiento de aula inversa resulta idóneo para implicar a los estudiantes en su aprendizaje (Domínguez y Palomares, 2020). En los cursos SP6609 y EDUC501 objeto de análisis, el aula inversa llegó al tipo 7 de los analizados por Chica Pardo (2016): invertir al profesor. En el 33,3% de las clases síncronas, se cedió la responsabilidad de explicar contenidos teóricos a los estudiantes. Estos, a través de exposiciones orales, presentaciones con diapositivas, propuesta de actividades de ejercitación, etc., transmitían conocimiento a sus pares y los invitaban a reflexionar o discutir sobre los contenidos presentados. La Imagen 6 recoge un momento de esta inversión de la profesora (la estudiante en el tercer lugar de la columna izquierda es la que explica un contenido teórico del curso) durante el curso SP6609. La interven-

ción docente en estas clases se difumina cada vez más para ceder el espacio a los estudiantes:

IMAGEN 6. Invertir al profesor en el aula virtual síncrona. Herramienta Zoom de videoconferencia para el curso SP6609



Fuente: elaboración propia

2.3. LA EVALUACIÓN EN LA DOCENCIA VIRTUAL

En cuanto a la evaluación de un curso que se imparte con la modalidad de enseñanza virtual, pueden combinarse varias herramientas, como la grabación de las clases síncronas que se dejan a cargo de los estudiantes, la realización y entrega de actividades colaborativas, la redacción y entrega de trabajos individuales o la prueba de conocimientos, entre otras. Lo importante, en estos casos, es que sea cuales fueren las herramientas seleccionadas, debe primarse el momento asíncrono para su realización, porque, ¿para qué malgastar el escaso tiempo síncrono disponible en realizar, por ejemplo, una prueba de conocimientos, si podemos usar herramientas de las plataformas virtuales de aprendizaje? Por ejemplo, la herramienta «Cuestionario» (en Moodle) o «Evaluaciones» (en Canvas) nos permiten la realización de exámenes y *test* de opción múltiple, de respuesta corta o de respuesta larga, según la índole de los contenidos aprendidos y los criterios docentes. Estas herramientas permiten acotar el tiempo de compleción, seleccionar aleatoriamente las preguntas y respuestas a través de un banco de datos que, como tarea adicional para el profesor de enseñanza virtual, debe ser creado previamente al curso, y posibilitan que el estudiante pueda realizar una prueba de conocimientos en cualquier momento del día fijado para su distribución. Con ello, este puede conciliar su tiempo fuera de la clase con la realización de las tareas del curso.

En el caso de los cursos SP6609 y EDUC501, que son objeto de análisis de estas páginas, los resultados de los cuestionarios distribuidos de manera asíncrona fueron altamente satisfactorios. En la Tabla 2, que sigue, consignamos los indicadores estadísticos proporcionados por la plataforma en la que se realizaron:

TABLA 2. Indicadores ofrecidos por la plataforma Canvas de la prueba virtual asíncrona de conocimientos de los cursos SP6609 y EDUC501. Las pruebas fueron confeccionadas con la herramienta «Evaluaciones» de la plataforma

Curso	Tipo de prueba	Duración de la prueba	Tiempo promedio invertido	Puntaje promedio	Puntaje alto	Puntaje bajo	Desviación estándar
SP6609	Test de opción múltiple	75 minutos	53.28 minutos	77 %	92 %	67 %	1.05
EDUC501	Test de opción múltiple	45 minutos	30.17 minutos	83 %	95 %	60 %	1.15

A la evaluación de los estudiantes, debemos sumar también la valoración que conceden los estudiantes al curso realizado y al docente. Así, concluidos los cursos SP6609 y EDUC501, llegó el momento de la evaluación de la docencia. En una encuesta de trece preguntas valoradas con una escala Likert de 6 ítems y dos preguntas abiertas para comentar cualitativamente el curso y la actuación del docente, doce preguntas obtuvieron la máxima puntuación de 6 por parte de todos los estudiantes (8), lo que arroja un porcentaje de éxito del 92,3 %. Mucho más significativos para valorar el diseño y el procedimiento de los cursos y la actuación docente son los comentarios en las respuestas abiertas, en los que se valora la organización del curso, la metodología empleada para el aprendizaje de contenidos y el procedimiento de aula inversa virtual, que consigue de manera exitosa la participación de los estudiantes y las oportunidades para la interacción en una situación no presencial:

(1)

This course is designed expertly and clearly and was tailored to our class as we got to know each other in a way that made it particularly memorable and enjoyable. I learned a lot about my own teaching in this class (estudiante 2).

(2)

This course is a product of expert craftsmanship by a veteran teacher of teachers. I learned SO MUCH about the subjunctive mood. I learned just as much about how to teach. The professor struck a perfect balance between her contributions and those of her students. Everyone was given ample opportunities to speak up in class,

and everyone felt comfortable doing so. In this class, more than my others, I felt connected to my colleagues (estudiante 3).

(3)

I really enjoyed the setup of this class: in the beginning I struggled to understand the elements of what we were discussing because the subject itself was challenging. But then I realised the professor was giving us the internal knowledge rather than just giving rules that feel arbitrary. I really feel I came to a clearer understanding of this complex subject (estudiante 5).

Estos comentarios reflejan los logros del diseño de cursos para la enseñanza virtual según el procedimiento de aula inversa. El trabajo previo al curso de creación de contenidos a través de presentaciones de diapositivas, grabación de vídeos tutoriales y de audios explicativos facilita a los estudiantes organizar su aprendizaje fuera de la clase síncrona (de ahí la reducción de la ansiedad inicial en favor de «*a clearer understanding of this complex subject*», que indica el comentario 3). En la fase síncrona del aula inversa virtual, la intervención docente cede paso a los estudiantes, a sus contribuciones (de ahí el «*perfect balance between her contributions and those of her students*», que señala el comentario 2) y al fomento de la interacción (de ahí las «*opportunities to speak up in class, and everyone felt comfortable doing so*», que escribe el estudiante del comentario 2). Es posible conseguir el «efecto grupal» en una situación de aprendizaje individual, a través de una pantalla desde el propio domicilio: «*I felt connected to my colleagues*». El procedimiento de aula invertida en la modalidad de docencia virtual se revela, pues, como un acierto metodológico.

A ello debemos añadir que, en el caso de los cursos SP6609 y EDUC501, al tratarse de cursos de formación de profesores de español, sus estudiantes valoran no solo los contenidos, sino la metodología docente empleada, para identificar aquellas estrategias efectivas que puedan aplicar a sus propias clases. En ese sentido, comentarios como «*I learned a lot about my own teaching in this class*», de la cita (1) anterior, o «*I learned just as much about how to teach*», de la cita (2), son indicativos de su satisfacción por el diseño y procedimiento empleados en los cursos.

3. CONCLUSIONES

El estudio de caso que se describe en este trabajo prueba las ventajas del procedimiento de aula invertida en la enseñanza de español como lengua extranjera. Dicho procedimiento, aplicado en la docencia presencial de lenguas extranjeras desde la irrupción de los métodos comunicativos en el último cuarto del siglo xx, se hace fundamental cuando la modalidad de enseñanza, obligada por las circunstancias sociosanitarias que trajo aparejadas la pandemia en los años 2020 y 2021, o cons-

cientemente elegida en otros casos, es la virtual. Y hay estudios que aconsejan su aplicación más allá de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ejemplo, Córdoba y López (2021) evaluaron el grado de satisfacción de los estudiantes de 3º de Periodismo de la Universidad de Málaga con la docencia virtual de urgencia (ERE) en el momento de confinamiento y de alarma sanitaria: comentarios como «habría que cambiar la manera de dar clase, es muy difícil seguir una clase convencional desde casa sin distraerse» o «las clases deberían ser más dinámicas y deberían propiciar la colaboración de los estudiantes» favorecen la aplicación del procedimiento de aula inversa virtual en cualquier ámbito del conocimiento.

A lo largo de estas páginas he subrayado lo que considero más importante para conseguir que el aula inversa virtual funcione. Es imprescindible que el docente realice un concienzudo y laborioso trabajo previo de organización del curso en la plataforma virtual de enseñanza elegida, así como de creación de contenidos, para que el aprendizaje de manera autónoma y asíncrona por parte del estudiante esté guiada y asistida en todo momento. Solo así, el profesor podrá «desaparecer» en la clase síncrona, que «es de» los estudiantes¹⁰.

No obstante, quisiera, para terminar, aportar algunas reflexiones críticas que afectan solo tangencialmente al procedimiento de aula inversa, porque tienen que ver, más bien, con la docencia virtual. Me refiero a las desigualdades que pueden crearse entre los estudiantes en el acceso a la enseñanza virtual y, como consecuencia, en los resultados de su aprendizaje. Según la Unión Internacional de Comunicaciones, organismo dependiente de Naciones Unidas, «algo más de una tercera parte de la población mundial (2700 millones) no utiliza Internet», lo que significa que «los niños y los jóvenes de los hogares más pobres, en las zonas rurales y en los estados con menores ingresos se están quedando aún más atrás en cuanto a inclusión digital»; en España, durante el confinamiento provocado por la pandemia, el 63,8 % de los hogares atendidos por Cruz Roja no disponía de ordenador y el 46,6 % no tenía contratado ningún servicio de internet (Cruz Roja, 2021). En este sentido, Fernández Enguita (2020) menciona tres tipos de brecha digital:

- a) de acceso: diferencias en cuanto a la tenencia de dispositivos digitales y las posibilidades de acceso a internet en el hogar. Esta es la brecha que anunciaban la UIT y Cruz Roja en sus informes de resultados durante la situa-

¹⁰ En el año 2022, los cursos SP6609 y EDUC501 objeto de este estudio volvieron a la docencia presencial y, en ellos, trasladé el procedimiento de aula inversa empleado durante la modalidad virtual de 2020 y 2021 al aula presencial. El procedimiento metodológico mantuvo su éxito (las trece cuestiones del cuestionario consiguieron la máxima puntuación por los siete estudiantes matriculados) y, personalmente, la alegría de volver a la presencialidad no tiene precio.

ción de docencia virtual de urgencia (ERE) sobrevenida con la pandemia de COVID-19;

- b) de uso: existen disimilitudes entre aquellos que pueden utilizar en exclusiva un aparato y aquellos que lo comparten.
- c) de competencias: existen limitaciones tanto de estudiantes como de docentes en cuanto al manejo de las aplicaciones y plataformas digitales y su capacidad de adaptación al entorno virtual.

Esta es la triple brecha digital a la que se enfrenta la docencia virtual y también el aula inversa en esta modalidad de enseñanza. Soria (2015) añadía, en su crítica al procedimiento de aula inversa, la desigualdad que se producen en el nivel de educación no universitaria (para la que reconoce el acierto de este recurso) entre los estudiantes con apoyo en el hogar para guiar su aprendizaje y aquellos sin apoyo.

Nos hallamos, pues, ante un desafío social, económico, político y docente: como señala el *Marco de referencia de la competencia digital docente* (INTEF, 2017 y 2022):

Las competencias digitales deben permitir a los docentes actuar, en colaboración con los centros, las administraciones y las familias, para superar y compensar las desigualdades existentes (por ejemplo, en el acceso a las tecnologías digitales o en la competencia digital) y garantizar la accesibilidad a todo el alumnado atendiendo a las necesidades educativas personales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASENSIO PASTOR, M. (2022). Una propuesta de Flipped Classroom: el vídeo como instrumento didáctico en las aulas universitarias. En C. V. Álvarez-Rosa (Dir.). *TIC...TAC. Transferencia en las aulas de Lengua y Literatura, puente entre la educación secundaria y la universidad* (pp. 75-84). EUSAL.
- BAKER, J. W. (2000). The «Classroom Flip»: Using web course management tools to become the guide by the side. En J. A. Chambers (Ed.). *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (pp.9-17). Florida Community College at Jacksonville.
- BATES, J. E., ALMEKDASH, H. y GILCHREST-DUNNAM, M. J. (2017). The Flipped Classroom: A Brief, Brief History. En L. Santos Green, J. R. Banas y R. A. Perkins (Eds.). *The Flipped College Classroom Conceptualized and Re-Conceptualized*. Springer.
- BERGMANN, J. y SAMS, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. ISTE. Traducción Española (2014). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. SM.

- CHICA PARDO, D. (2016). Los siete modelos de flipped classroom: ¿Con cuál te quedas? *The flipped classroom*. En R. Santiago y A. Díez. *The Flipped Classroom. Dale la vuelta a tu clase*. <https://www.theflippedclassroom.es/los-siete-modelos-de-flipped-classroom-con-cual-te-quedas/>
- CONECTA 13. ¿Qué es Flipped Learning? ¿Por qué Flipped Learning? En D. García. *Artefactos digitales*. <https://artefactosdigitales.com/creacion-y-edicion-de-video/>
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Consejo de Europa.
- CONSEJO DE EUROPA (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume*. Consejo de Europa.
- CÓRDOBA-CABÚS, A. y LÓPEZ-MARTÍN, Á. (2021): La implantación de la docencia online a consecuencia de la COVID-19. Análisis desde la perspectiva del alumnado. En A. Vico Bosch, L. Vega Caro y O. Buzón García, O. (Coords.). *Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: Perspectivas metodológicas* (pp. 1081-1100). Dykinson.
- CROUCH, C. H. y MAZUR, E. (2001). Peer Instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics* 69, 970. <https://doi.org/10.1119/1.1374249>
- CRUZ ROJA (2021). Qué es la brecha digital y cómo evitar que provoque desigualdad. *Ahora* <https://www2.cruzroja.es/web/ahora/brecha-digital#>
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, F. J., y PALOMARES RUIZ, A. (2020). El «aula invertida» como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (26), 261-275. <https://doi.org/10.18172/con.4727>
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de campo. Blog sobre sociología, educación, actualidad, sociedad de la información, desigualdad*. <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html>
- FLIPPED LEARNING GLOBAL INITIATIVE. <https://flglobal.org/>
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J., CORELL, A., ABELLA-GARCÍA, V., GRANDE, M. (2020): La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- HODGES C, MOORE, S, LOCKEE, B, TRUST, T y BOND A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCASE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- INTEF (2017 y borrador 2022): *Marco de referencia de la competencia digital docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- JANSSEN, C. H. C. (2020). El aula invertida en tiempos del COVID-19. *Educación Química*, 31(5). <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.5.77288>
- LÅG, T. y SÆLE, R. G. (2019). Does the Flipped Classroom Improve Student Learning and Satisfaction? A Systematic Review and Meta-Analysis. *AERA Open*, 5(3). <https://doi.org/10.1177/2332858419870489>
- LAGE, M. J., PLATT, G. J. y TREGLIA, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. <http://dx.doi.org/10.2307/1183338>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco común de referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas*. MECD / Instituto Cervantes.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. MEFP / Instituto Cervantes.
- PRADAS MONTILLA, S. (2016). *Neurotecnología educativa. La tecnología al servicio del alumno y del profesor*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press. Edición española 1998 *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, 2003 2ª ed.
- ROMÁN MENDOZA, E. (2018a). *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- ROMÁN MENDOZA, E. (2018b). *Catálogo de TAC y buenas prácticas*. <https://sites.google.com/view/aprenderaaprenderromanmendoza/cat%C3%A1logo>
- ROMÁN MENDOZA, E. (2021): *El aula inversa en docencia virtual* [Conferencia]. *Sphaera*, Universidad de Salamanca, 18/2/2021. <https://diarium.usal.es/esphaera/files/2021/02/E-SphaeraRomanmendoza.pdf>
- SÁNCHEZ MENDIOLA, M. y FORTOUL VAN DER GOES, T. I. (2021). Zoom y la educación en ciencias de la salud: ¿medio o mensaje? *Investigación en educación médica*, 10(38), 76-88. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.21349>
- SANTIAGO, R. y BERGMANN, J. (2018). *Aprender al revés Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós.
- SLAGTER, P. J. (1979). *Un nivel umbral*. Consejo de Europa.
- SORIA, D. (2015), Crítica a «flipped classroom». <https://ined21.com/critica-a-flipped-classroom/>
- UNIÓN INTERNACIONAL DE COMUNICACIONES (ITU). Inclusión digital para todos. <https://www.itu.int/es/mediacentre/backgrounders/Pages/digital-inclusion-of-all.aspx>
- VAN EK, J. A. (197t). *The Threshold Level*. Consejo de Europa.
- WALVOORD, B. E. y ANDERSON, V. J. (1998). *Effective grading: A tool for learning and assessment*. Jossey-Bass.

LOS TEXTOS NACIDOS EN FORMATO DIGITAL
Y LA PEDAGOGÍA DE LAS MULTILITERACIDADES:
UNA APROXIMACIÓN MULTIMODAL
A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL 2/L

*Born-Digital Texts and the Pedagogy of the Multiliteracies:
a Multimodal Approach to Teaching Spanish 2/L*

AGUSTÍN REYES-TORRES
agustin.reyes@uv.es
MARGARIDA CASTELLANO SANZ
margarida.castellano@uv.es
Universitat de València

RESUMEN

El auge de la multimodalidad en la sociedad actual precisa incorporar nuevas habilidades de literacidad visual y mediática en nuestro día a día. Las imágenes, la música, los sonidos, los movimientos, etc., constituyen modos de expresión que se usan habitualmente con propósitos comunicativos, socioculturales, literarios o educativos. Como consecuencia, promover literacidades múltiples basadas en compuestos multimodales es un desafío fundamental de los sistemas educativos del siglo XXI que también debe asumirse en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del español 2/L. Nuestro objetivo en este capítulo es fomentar las multiliteracidades de los estudiantes para leer, ver, escuchar, discutir, pensar y escribir críticamente sobre una variedad de textos. En línea con la denominada Pedagogía de las Multiliteracidades (New London Group 1996; Cope y Kalantzis, 2015), utilizamos textos nacidos en formato digital para guiar la lectura como un proceso dinámico de transformación. Los estudiantes se convierten así en codiseñadores activos de significado. Para ello, hemos creado una experiencia práctica que se basa en el concepto de «Aprendizaje

mediante diseño» y que ponemos en práctica a través de los cuatro actos pedagógicos: experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar. Finalmente, mostramos un ejemplo de cómo implementarlos.

Palabras clave: Multimodalidad; multiliteracidades; aprendizaje mediante diseño; textos nacidos en formato digital.

ABSTRACT

The rise of multimodality in today's society requires incorporating new visual and media literacy skills into our daily lives. Images, music, sounds, movements, etc., constitute modes of expression that are commonly used for communicative, sociocultural, literary, or educational purposes. As a consequence, promoting multiple literacies based on multimodal compounds is a fundamental challenge of the educational systems of the 21st century that must also be assumed in teaching and learning of Spanish 2/L. Our goal in this chapter is to foster students' multiliteracies to enable them to read, view, listen, discuss, think and write critically about a variety of texts. In line with the so-called Pedagogy of Multiliteracies (New London Group 1996; Cope and Kalantzis, 2015), we use born-digital texts to guide reading as a dynamic process of transformation. Students thus become active co-designers of meaning. To this end, we have created a practical experience that is based on the concept of «Learning by design» and that we put into practice through the 4 pedagogical acts: experiencing, conceptualizing, analyzing and applying. Finally, we show an example of how to implement them.

Keywords: Multimodality; multiliteracies; learning by design; born-digital texts.

1. INTRODUCCIÓN

SI BIEN LA HABILIDAD DE LEER Y ESCRIBIR continúa siendo inherente a cualquier sistema educativo en pleno siglo XXI, el desarrollo de la tecnología y la multimodalidad textual ha cambiado la noción de alfabetización. Por ello, en el ámbito académico, son muchos los autores y autoras que han adoptado el término «literacidad», un neologismo que procede del concepto anglosajón *literacy* y que connota la evolución que requieren los enfoques educativos actuales. (New London Group, 1996; Kern, 2000; Cassany, 2006; Manresa y Real, 2015; Nuñez-Delgado, 2018; Kalantzis et al., 2019; Bataller y Reyes-Torres, 2019; Muñoz-Basols et al, 2019; Lacorte y Reyes-Torres, 2021). Así como los libros ya no se publican solo en papel, el significado de muchos textos ya no se produce únicamente a través de las palabras. Por tanto, no solo se trata de capacitar al alumnado para desarrollar las habilidades de la escritura y la lectura como procesos de descodificación y de codificación, sino también para que adquieran una serie de destrezas que les permita, por un lado, interpretar la combinación del lenguaje verbal con otros modos de representación (imagen, sonido, gestualidad) y, por otro, reflexionar y elaborar su propio discurso como agentes sociales, críticos y creativos. Por consiguiente, la lite-

racidad ha pasado a ser un concepto dinámico y plural, al que podemos referirnos como «multiliteracidades», en el que influye de manera considerable el contexto sociocultural de los aprendientes (New London Group, 1996; Cope y Kalantzis, 2015). Por otra parte, nos interesa también la necesidad de integrar en la enseñanza de lenguas otros modos de construcción de significado dado que, hoy en día, a las producciones orales y escritas se suman diversos modos semióticos de comunicación que amplían las concepciones tradicionales de aprendizaje y enseñanza de una lengua y su cultura; nos referimos, especialmente, a aquellos modos que provienen de los textos nacidos en formato digital.

El interés general de este capítulo radica en el uso de compuestos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua adicional en el aula. Concretamente, hablamos del aprendizaje y uso del español como segunda lengua (2/L) y de la propuesta de trabajo lingüístico, literario y sociocultural que integra la descodificación de textos digitales que suponen un reto para el lector, con una metodología de enseñanza basada en la Pedagogía de las Multiliteracidades. Tal como mostraremos, el uso de textos nacidos en formato digital en el aula de español 2/L no sólo favorece la adquisición de vocabulario y las habilidades lingüísticas del alumnado, sino que resulta un recurso efectivo en el desarrollo de las multiliteracidades y en el proceso de construcción de significados. En esta línea de argumentación, investigaciones como las de Kern (2000), Westby (2010), Kucer, 2014, Cope y Kalantzis (2015), Menke y Paesani (2019) y Reyes-Torres et al., (2021) señalan que la literacidad constituye un proceso multidimensional y dinámico que integra la comprensión y la producción de una amplia variedad de textos que contribuyen a crear y transformar el conocimiento. De hecho, prácticamente todos los textos a los que nuestro alumnado está expuesto hoy en día pueden considerarse multimodales pero, además, el avance de las tecnologías ha provocado cambios tan sustanciales en la sociedad de la comunicación que la lengua se presenta ahora en formatos nuevos que requiere materiales innovadores para su enseñanza y comprensión (Serafini, 2014; Romera-Ciria y Bueno-Alastuey, 2022). Como resultado de estos avances, el desarrollo de la literacidad en nuestra sociedad actual debe aunar las habilidades de leer y escribir, pero también de hablar, escuchar, observar y, en definitiva, descodificar textos multimodales con la finalidad de brindar la oportunidad a nuestros estudiantes de convertirse en codiseñadores de significado (New London Group, 1996; Cope y Kalantzis, 2015; Paesani et al., 2016; Serafini y Gee, 2017; Warner y Dupuy, 2018).

En línea con este enfoque presentamos, en primer lugar, la base teórica que sustenta la Pedagogía de las Multiliteracidades y, en segundo lugar, una experiencia práctica para mostrar cómo implementarla y cómo fomentar el rol de los estudiantes como agentes sociales para reflexionar, comprender la realidad y aprender español 2/L. Para alcanzar este objetivo, hemos diseñado una ruta de aprendizaje con la

finalidad de trabajar la multimodalidad textual y, en especial, los textos nacidos en formato digital como fuente de conocimiento y comunicación lingüística, literaria y sociocultural en la enseñanza de español 2/L.

2. MARCO TEÓRICO

Como ya hemos indicado, este capítulo se sustenta en una aproximación a la literacidad como un proceso dinámico y multidimensional a través del cual los aprendientes desarrollan habilidades lingüísticas, estrategias de pensamiento visual, actitudes dialógicas y prácticas sociales. Esto les permite acceder a la información, entenderla y organizarla para poder darle sentido y convertirla en un conocimiento que pueden usar en su día a día. (Kern, 2000, Kucer, 2014; Reyes-Torres, 2019; Kalantzis et al., 2019). La base teórica está organizada en tres partes: (1) Las dimensiones de la literacidad; (2) El aprendizaje mediante diseño y (3) Los textos nacidos en formato digital en la clase de español 2/L.

2.1. LAS DIMENSIONES DE LA LITERACIDAD

Una característica fundamental que define la noción de literacidad es la multidimensionalidad. Tal como enfatizan Kern (2000) y Kucer (2014), es importante prestar atención a sus tres dimensiones: la personal, la conceptual y la sociocultural, las cuales, como veremos, se complementan y se distribuyen en una relación de equidad debido a que la naturaleza de la literacidad es fluida en sí misma (Reyes-Torres y Portalés-Raga, 2020).

La dimensión personal tiene en cuenta la identidad, los valores, las actitudes y los conocimientos previos del alumnado, así como su aproximación natural al texto (Kucer, 2014). Según Kern (2000), la literacidad es un proceso reflexivo en el que los estudiantes relacionan lo escrito, lo visual y los elementos ambientales con su conocimiento previo y con su contexto sociocultural. Dado que el objetivo es darle sentido a la información que reciben para iniciar el proceso de construir conocimiento, Kucer (2014) describe a los estudiantes como *meaning makers*, ya que su tarea es la de diseñar el significado y no simplemente adquirirlo (Reyes-Torres y Portalés-Raga, 2020). En consecuencia, un objetivo importante para el profesorado es conectar a los estudiantes con sus estrategias cognitivas mediante la observación de la información que un texto multimodal proporciona y, de esta forma, comenzar el proceso de creación de significado, usando el conocimiento previo y sus propias experiencias.

La dimensión conceptual se centra en los contenidos y en los distintos modos de representación a través de los cuales se produce el significado (Kucer, 2014). Se

trata, por tanto, de guiar a los estudiantes a identificar y aprender los diferentes sistemas de signos (los rasgos o características disponibles en el texto) para crear nuevos conocimientos. Esta dimensión también consiste en establecer de manera explícita una guía que permita a los estudiantes empezar un proceso de diseño de significado (Kern, 2000). A este respecto, el objetivo del profesor es el de seleccionar a conciencia el tipo de textos que guiará a los estudiantes en la construcción de significado y, además, estructurar esta selección de recursos de una manera escalonada.

Por último, la dimensión sociocultural y estética centra su atención en el lector como sujeto que forma parte de un contexto sociocultural concreto. La razón de esta doble focalización (lector-contexto) es ofrecer a los estudiantes la oportunidad de intercambiar sus puntos de vista teniendo en cuenta sus identidades personales y sus perspectivas culturales. La variación que pueda surgir en su manera de entender y analizar un texto multimodal es la clave para aceptar que no existe un significado único y exclusivo.

En suma, podemos concluir que el proceso de construcción de significado no depende únicamente de elementos cognitivos, sino también conceptuales y socioculturales. Lo que un lector o lectora entiende de un texto, cómo representa el significado y cómo se interrelaciona con él, se verá influenciado indefectiblemente por las dimensiones cognitivas, conceptuales y socioculturales de la literacidad que posee.

2.2. APRENDIZAJE MEDIANTE DISEÑO: LA PEDAGOGÍA DE LAS MULTILITERACIDADES

En 1994, conscientes de la influencia de los rápidos avances tecnológicos y comunicativos que se estaban dando en la sociedad, un grupo de profesores de prestigiosas universidades, especializados en distintas disciplinas¹, se reunieron en New London, Massachusetts, para considerar los diferentes modos de representación que van más allá del lenguaje y que integran el estudio de contenidos multimodales, literarios, visuales y socioculturales (Cope y Kalantzis, 2000). Tras varios días de deliberaciones, redactaron un manifiesto de intenciones que publicaron en un artículo titulado «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures» en la revista *Harvard Educational Review* en 1996. En este artículo, acuñaron por primera vez el término *multiliteracies*.

¹ Convocados por Mary Kalantzis y Bill Cope, el grupo estaba formado por profesores de Australia, Inglaterra y Estados Unidos especializados en antropología, lingüística aplicada, análisis del discurso, semiótica, multimodalidad, educación bilingüe, sociología, comunicación y pedagogía crítica.

A partir del mismo, y teniendo en cuenta que en la sociedad multimodal actual la comunicación se produce a través de distintos modos de expresión (texto, tipografía usada, gráficos, imágenes, música, sonidos, espacios, acciones, paratextos, etc.), el enfoque de New London Group (NLG) destaca la necesidad de guiar al alumnado en el proceso de desarrollar sus multiliteracidades teniendo en cuenta la realidad sociocultural en la que están inmersos. Con este fin, la Pedagogía de las Multiliteracidades incorpora el concepto de «Aprendizaje mediante diseño» (*Learning by Design*) que consta de tres elementos: Diseños disponibles, el acto de diseñar y lo rediseñado (Kalantzis et al., 2019).

- Los diseños disponibles se conciben a partir de la idea de que cualquier tipo de texto incorpora signos y características –significados ya existentes– susceptibles de interpretación. Es esencial, por consiguiente, que el profesor sea conocedor de los mismos para planificar el proceso de guiar a los estudiantes a identificar y dar sentido semiótico, gramatical y léxico a esos significados. Del mismo modo, será importante prestar atención a los diversos aspectos culturales, literarios o multimodales usados para crearlos (Lacorte y Reyes-Torres, 2021).
- El acto de diseñar se refiere a lo que hacen los estudiantes para comprender e interpretar los diseños disponibles. No se trata solamente de decodificar o repetir ideas, sino de crear nuevos significados, esto es, otorgar un nuevo sentido al texto a partir de los significados que aparecen en el mismo. La idea es que los alumnos y las alumnas conecten lo que leen, ven y perciben con sus conocimientos y experiencias (Lacorte y Reyes-Torres, 2021).
- Lo rediseñado es el significado transformado, es decir, el nuevo producto –texto, discurso, imagen, vídeo– construido a partir de los dos pasos anteriores. De esta forma, los aprendientes aportan su propia creatividad, producen nuevos textos y convierten la información inicial en nuevos textos con nuevos significados.

Para poner en práctica este tipo de aprendizaje, el NLG establece un «Marco para los procesos del conocimiento» (*Knowledge Processes Framework*) que conlleva la implementación por parte del docente de cuatro actos pedagógicos: 1. Experimentar; 2. Conceptualizar; 3. Analizar, y 4. Aplicar. Seguidamente, presentamos una breve descripción de cada uno de ellos:

- Experimentar involucra a los alumnos en lecciones significativas que incorporan tanto la reflexión espontánea como las experiencias vividas. Esto les permite sumergirse en el texto. El propósito inicial del docente es activar la mente de los estudiantes realizando una práctica situada, por ejemplo, a través de una discusión inicial de los temas y características de los textos seleccionados. Las actividades de aprendizaje deben basarse inicialmente en preguntas y tareas que susciten el interés del alumnado

- Conceptualizar consiste en guiar a los estudiantes en el aprendizaje de contenidos específicos y de cómo ciertas formas producen significados concretos. Por lo tanto, los docentes deben presentar a los estudiantes el metalenguaje necesario para hablar sobre los Diseños Disponibles y guiar su interpretación. El objetivo es permitir que los estudiantes adquieran conciencia y control sobre lo que están aprendiendo y puedan participar de manera competente.
- Analizar tiene como objetivo reflexionar sobre el texto, discutir su temática o posibles mensajes desde varias perspectivas y considerar cómo podría relacionarse con culturas y/o contextos sociales específicos (Reyes-Torres & Portalés, 2020). En otras palabras, se trata de ayudar al alumnado a tomar conciencia de la necesidad de aproximarse al texto desde diversos puntos de vista.
- Aplicar permite a los alumnos elaborar sus propias interpretaciones basadas en lo que han aprendido. En breve, este acto constituye la transferencia de conocimientos a otras situaciones y la producción de nuevos diseños. Por lo tanto, el objetivo es guiarles a tomar un significado de un contexto y adaptarlo de tal manera que funcione bien en otro.

Dado que los cuatro actos pedagógicos se conciben como una secuencia no lineal, es posible que con frecuencia puedan aparecer juntos en cualquier momento de la lección (Cope & Kalantzis, 2015; Lacorte y Reyes-Torres, 2021). De hecho, el objetivo es combinarlos a lo largo de la misma para involucrar a los estudiantes activamente en el proceso de usar la L2 para comunicarse, elaborar sus ideas y desarrollar sus multiliteracidades. Para ello, hemos combinado los cuatro actos con el siguiente modelo de cinco fases. Si bien el orden de las fases se concibe como una secuencia fija que responde al enfoque de la Pedagogía de las Multiliteracidades, el orden de los actos puede variar en función de los intereses y necesidades de los docentes.

- 1) Detonar: Tiene como objetivo captar la atención de los estudiantes, sorprenderles de manera positiva para lograr su interés y, así, que empiecen a hacer uso de sus conocimientos previos. Queremos que conecten con el tema que se va a discutir. Se trata de aplicar lo que Garcés (2013) denomina una *práctica de confin* y que otras autoras como Acaso y Megías (2017) han desarrollado en metodologías como el *Art Thinking*.
- 2) Viabilizar: Consiste en facilitar a los estudiantes algunas de las ideas o puntos básicos del tema que se va a tratar. Formulamos preguntas para que inicien el proceso de construir significado y empiecen a desarrollar sus pensamientos sobre el mismo. Esta segunda fase se apoya en lo que Mora (2013) define como *curiosidad sagrada* (2013) que permite iniciar cualquier acto de aprendizaje.

- 3) Profundizar: Esta fase consiste en guiar al alumnado a desarrollar una interpretación del tema atendiendo a los diferentes modos de expresión (lingüísticos, visuales, auditivos, etc.) que podemos observar en el recurso seleccionado y, si es posible, estableciendo una relación con el recurso anterior.
- 4) Discurrir: Aprender a elaborar las ideas requiere una práctica frecuente tanto a nivel individual como de manera colectiva. El objetivo de esta fase es brindar a los estudiantes la oportunidad de intercambiar sus ideas y de aproximarse al tema desde otras perspectivas (sociales, culturales, históricas o ideológicas).
- 5) Transferir: Los estudiantes hacen uso de sus interpretaciones y de las conclusiones alcanzadas para llevar a cabo una nueva tarea. Se trata de que transformen las ideas que han desarrollado y las apliquen de algún modo. Idealmente podemos pedirles que se expresen creando un texto multimodal.

En la Figura 1, a continuación, presentamos una plantilla que sintetiza los puntos teóricos básicos de la aproximación al «Aprendizaje mediante diseño» (New London Group, 1996; Kalantzis et al., 2019).

FIGURA 1. Modelo para diseñar una ruta de aprendizaje multimodal

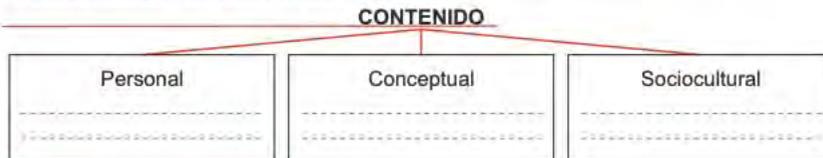
Aprendizaje mediante Diseño en la enseñanza de español 2/L

- ⑤ -El aprendizaje se concibe como un proceso de creación de significado, es decir, de transformación de la información en conocimiento. Para iniciar este proceso, los estudiantes necesitan desarrollar sus multiliteracidades (New London Group, 1996)
- ⑤ -La literacidad es un proceso dinámico y multidimensional a través del cual los alumnos desarrollan habilidades lingüísticas, estrategias de pensamiento visual, actitudes dialógicas y prácticas sociales.
- ⑤ -El docente es un guía y facilitador de experiencias mientras que el estudiante es un agente activo que codifica el significado de los textos multimodales

Enfoque teórico: 3 elementos (1) Diseños disponibles (2) Diseñar (3) Lo rediseñado



3 DIMENSIONES DE LA LITERACIDAD



4 ACTOS PEDAGÓGICOS



5 FASES para diseñar una ruta de aprendizaje multimodal (Adaptado de Lacorte y Reyes-Torres, 2021)

<p>Detonar</p> <p>Acción del docente para provocar al alumnado y captar su interés</p>	<p>Viabilizar</p> <p>Objetivos y puntos iniciales del tema a tratar</p>	<p>Profundizar</p> <p>Desarrollo del tema, ideas o concepto</p>	<p>Discurrir</p> <p>Estudio y debate desde distintas perspectivas (sociales, culturales, históricas, etc.)</p>	<p>Transferir</p> <p>Tarea final a través de la cual los estudiantes hacen uso de las ideas anteriores</p>
---	--	--	---	---

En la siguiente tabla, podemos ver cómo cada una de las fases incorpora diversos actos pedagógicos con el fin de involucrar a los estudiantes en el proceso de diseño de significado a través de las diferentes acciones.

TABLA 1. Fases de la ruta de aprendizaje y actos pedagógicos

Fase	Acto pedagógico	Multiliteracidades
1. Detonar	Experimentar	Uso del lenguaje Conocimiento cultural Decodificación de texto multimodal Reflexión Apreciación del arte
2. Viabilizar	Experimentar Conceptualizar Analizar	Uso del lenguaje Conocimiento cultural Decodificación de texto multimodal Interacción y reflexión Apreciación del arte
3. Profundizar	Experimentar Conceptualizar Analizar	Uso del lenguaje Conocimiento cultural Decodificación de texto multimodal Interacción y reflexión Apreciación del arte Intertextualidad
4. Discurrir	Analizar Conceptualizar Analizar	Uso del lenguaje Conocimiento cultural Interacción y reflexión Apreciación del arte Intertextualidad
5. Transferir	Aplicar Aplicar	Uso del lenguaje Conocimiento cultural Interacción y reflexión Apreciación del arte Intertextualidad Creación multimodal

2.3. LOS TEXTOS NACIDOS EN FORMATO DIGITAL EN LA CLASE DE ESPAÑOL 2/L

Según Kern (2000, p. 46), los textos escritos orales, visuales y audiovisuales constituyen un espacio para el acto reflexivo y creativo, espacio que a su vez brinda la oportunidad de hacer conexiones entre gramática, discurso y significado; entre lenguaje y contenido; entre lenguaje y cultura; entre lenguaje y arte; y entre lenguaje e interculturalidad. Todos estos aspectos forman parte del desarrollo de la literacidad que deben integrarse en la adquisición de lenguas adicionales y, concretamente, en la enseñanza de español 2/L.

Desde que a finales del siglo xx se identificara la revolución tecnológica que se avecinaba como una revolución basada en el intercambio de información, se ha hecho necesario dar un cambio de orientación a la enseñanza de las lenguas, para poder así adecuarse a las necesidades de descodificación de textos diversos y multimodales del siglo xxi (Castells, 1996; Kern, 2000; Kress, 2010). Que los alumnos estén expuestos y puedan adquirir información con facilidad no significa que puedan diferenciar la cualidad e incluso, la fiabilidad de los textos, a menos que todas las piezas del puzle que contienen los compuestos digitales se ordenen y se procesen de manera coherente, y a través de un proceso profundo de descodificación y elaboración de significado. Las tecnologías digitales han influenciado en el intercambio de información, la comunicación humana y la literatura en todos los niveles: se ha transformado la manera en que los textos se producen, se reciben y se descodifican, pero más importante aún, se han desarrollado nuevas formas literarias bajo la etiqueta de «textos nacidos en formato digital» o, su término en inglés, *born-digital texts* (Hammond, 2016). La combinación de textos tradicionales impresos en papel con elementos multimedia nos ha llevado a la expansión de nuevas formas textuales y literarias que han producido cambios importantes en la comunicación literaria y en la manera como los lectores perciben, descodifican y comprenden las producciones literarias. En este sentido, la llamada *E-literatura* es un género artístico y cultural nacido en formato digital que explota todo su potencial expresivo para expandir las multiliteracidades del alumnado (Hayles, 2008). Como Flores-Morador y Cortés-Vásquez (2016) indican, si trabajamos los textos e-lit en el aula, los estudiantes aprenderán cómo trabajar con medios digitales, cómo leer y cómo producir textos que incorporan textualidades diferentes: vídeo, audio, imágenes e hiperenlaces. Esta inclusión de los textos nacidos en formato digital en las aulas proporciona una enseñanza que va más allá del desarrollo de la competencia digital en el alumnado y que conduce hacia el desarrollo del pensamiento crítico.

3. EXPERIENCIA PRÁCTICA: UNA RUTA DE APRENDIZAJE MULTIMODAL

A continuación, mostramos la ruta de aprendizaje que hemos diseñado en base al concepto de Aprendizaje mediante Diseño y que tiene como título «La conciencia de existir y el paso del tiempo». Va dirigida a estudiantes de español de nivel intermedio (nivel B1 del MCER) y, como veremos, sus objetivos confieren especial atención al proceso de creación autónoma de significado, a mejorar la competencia comunicativa y a valorar la L2 como un factor clave para el desarrollo intelectual y social. La finalidad, una vez más, es conciliar la interacción verbal del enfoque comunicativo con el énfasis en que los estudiantes sean capaces de transformar la información en significado. Nos proponemos que el alumnado practique todas las

destrezas lingüísticas junto con la reflexión y que también preste atención a otros modos de expresión (visual, auditivo, etc.). Para ello, hemos estructurado la ruta de aprendizaje haciendo uso de las cinco fases de la tabla 1.

1) Fase 1. Detonar:

El texto nacido digital seleccionado para comenzar es un vídeo de TikTok que actúa como un percusor en el sentido de que los estudiantes pueden reconocer el formato, pero también pueden sorprenderse por el contenido, la música y el ritmo. No se usa ningún tipo de lenguaje verbal. El vídeo muestra una escena de diez segundos a cámara lenta en la que varios pasajeros se bajan del tren en una estación de metro. Todo esto se observa desde la perspectiva de alguien que todavía está en el tren y que mira por la ventana. Al ver este primer vídeo de TikTok, involucramos a los estudiantes en el acto pedagógico de experimentar a medida que comienzan a generar ideas sobre el tema e intentan encontrar un título para él. Las preguntas que podemos hacer son: ¿Alguna vez has estado en esa situación? ¿Qué tienen en común todos estos pasajeros? ¿Qué están haciendo? ¿Cuál es el efecto de la cámara lenta y la música en el vídeo? ¿Qué te hace pensar? ¿Qué te hace sentir?

2) Fase 2. Viabilizar:

Utilizamos un poema visual de Maria Román y Marcel Ayats en el que vemos ocho relojes y cada uno indica una hora diferente del día. De esta forma, se hace explícito cómo las horas van pasando. El detalle más significativo es que los números de las horas que han pasado aparecen borrados y, por tanto, podemos entender que han desaparecido. Les pedimos a los estudiantes que compartan su interpretación del poema y que lo conecten de cualquier manera posible con el vídeo anterior. Una vez se den cuenta de que los Textos 1 y 2 abordan el tema de la fugacidad del tiempo, podemos preguntarles sobre su propia percepción. ¿Los días pasan rápido o despacio? ¿Cómo cambia esto dependiendo de dónde nos encontramos?

3) Fase 3. Profundizar:

Mostramos a los estudiantes un vídeo-monólogo de la serie de Netflix, *La casa de Papel* (2018), en la que Pedro Alonso, quien interpreta a Berlín, comparte una reflexión sobre el tiempo. «¿Qué harías si te dijeran que te queda un mes de vida? [...] ¿Qué harías si te quedaran 24 horas de vida?» pregunta. Tras ver el vídeo dos veces, nos centramos en debatir la cuestión teniendo en cuenta sobre todo la perspectiva del propio Berlín, líder de los enmascarados en mono rojo que han ingresado en la Fábrica de la moneda para hacer el gran robo del siglo. Este personaje sufre una enfermedad degenerativa de los huesos y su esperanza de vida es de unos pocos meses. Sin embargo, se muestra muy positivo hacia la vida. ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante las palabras de Berlín? ¿Cómo afecta la forma y el tono de

Berlín en el mensaje? ¿Por qué es importante ver el monólogo y no solo leerlo? Para terminar, planteamos un debate sobre la respuesta que nos ofrece al final: «Lo que importa no es el tiempo, sino lo que haces con él. [...]». La respuesta es divertirse, vivir». Pedimos a los estudiantes que intercambien sus perspectivas y que comenten la relación de este vídeo con el poema visual y el vídeo de TikTok que hemos visto anteriormente.

4) Fase 4. Discurrir.

En esta fase, hacemos uso de la siguiente imagen de un teléfono móvil (Figura 2) para introducir el debate sobre las horas que las personas dedican cada semana al uso de la tecnología.

FIGURA 2. Tiempo en pantalla



Fuente: Propia

Tras hacer un repaso del vocabulario y comprobar que entienden todo el vocabulario, hacemos preguntas como las siguientes: ¿Qué podemos decir del tiempo en pantalla de esta persona? ¿Parece similar al tuyo? ¿Hay algo que te sorprende? El objetivo es que los estudiantes hagan uso de sus experiencias para intercambiar sus ideas y analicen el uso personal que hacen de sus móviles. Tal como hemos hecho con los recursos anteriores, aquí volveríamos a plantear preguntas abiertas relacionadas con el paso del tiempo.

5) Fase 5. Transferir.

Después de todas las tareas anteriores, se espera que los estudiantes hayan desarrollado sus propias ideas y puntos de vista. Ahora, por tanto, es el momento de hacer uso de los mismos para llevar a cabo una tarea donde puedan expresarlos y aplicarlos. Con este fin, les presentamos la siguiente cita del artista francés Henri Michaux: «Quería dibujar la conciencia de existir y el paso del tiempo». Por otro lado, les mostramos también el poema visual «El pas del temps» de Joan Brossa (1992) que muestra un marco sin foto dentro. El objetivo es que los estudiantes piensen y elijan en un contenido específico para ese espacio en blanco. Esto lo pueden hacer produciendo un recurso multimodal que capture su reflexión sobre el tema tratado. ¿Cómo lo plasmarían ellos en una foto, una pintura, un poema o un vídeo?

4. CONCLUSIÓN

La profunda transformación tecnológica que estamos experimentando desde principios del siglo XXI ha tenido como consecuencia inmediata importantes cambios sociales y culturales, la aparición de nuevos contextos comunicativos y una explosión de los recursos multimodales que pueden llevarse a las aulas de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales. Es fundamental ser consciente, por tanto, de que el español 2/L es un área de estudio que ofrece una amplia gama de oportunidades para guiar a los estudiantes a mejorar no solo su competencia comunicativa, sino también a reflexionar sobre la vida y a desarrollar sus literacidades múltiples entendidas como un concepto multidimensional que varía según el contexto cultural, histórico, económico y político en el que convivimos. La literacidad ha evolucionado de ser considerada un proceso de aprendizaje puramente lingüístico a ser un acto cognitivo y una práctica social que está sujeta al uso e interacción de los hablantes (Kucer, 2014). Es por ello la necesidad de prestar atención a las tres dimensiones que la definen –personal, conceptual y sociocultural– para guiar al alumnado a desarrollarlas. A este respecto, la elaboración de rutas de aprendizaje basadas en textos nacidos en formato digital, siguiendo el planteamiento de la Pedagogía de las Multiliteracidades, sitúa a los docentes como «diseñadores» y a los estudiantes como agentes «codiseñadores» de creación de significado que hacen uso de las dimensiones de la literacidad señaladas. Esta aproximación al aprendizaje mediante diseño facilita, como hemos visto, la co-construcción de conocimiento y suscita la curiosidad natural de los estudiantes por aprender. En consecuencia, los textos nacidos en formato digital seleccionados en torno a una unidad temática concreta constituyen recursos multimodales efectivos a través de los cuales trabajar los distintos repertorios lingüísticos, sociales e interculturales presentes en las aulas actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACASO, M. y MEGÍAS, C. (2017). *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- BATALLER, A. y REYES-TORRES, A. (2019). La Pedagogía de las Multiliteracidades y la experiencia estética como elementos claves en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un nuevo paradigma. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 13(26), 13–30. <https://doi.org/10.26378/rnlael1326306>
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- CASTELLS, M. (1996) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1, México siglo XXI.
- COPE, B. y KALANTZIS, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- COPE, B. y KALANTZIS, M. (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by design*. Palgrave and Macmillan
- FLORES-MORADOR, L., y CORTÉS VÁSQUEZ, J. (2016): Los nuevos movimientos sociales, el uso de las TIC y su impacto social. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 398-412. <http://www.revistalatinacs.org/071/paper/1101/21es.html>
- GARCÉS, M. (2013). *Un mundo común*. Galaxia Gutenberg.
- HAMMOND, A. (2016). *Literature in the Digital Age. An Introduction*. Cambridge University Press.
- HAYLES, N. K. (2008). *Electronic Literature. New Horizons for the Literary*. Notre Dame Press.
- KALANTZIS, M., COPE, B. y ZAPARA, G. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octaedro.
- KERN, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford University Press.
- KRESS, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- KUCER, S. (2014). *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching, Reading and Writing in School Settings*. Routledge.
- LACORTE, M., y REYES-TORRES, A. (2021). *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Arco Libros.
- MANRESA, M., y REAL, N. (Eds.) (2016) *Digital Literature for Children: texts, readers and educational practices*. Peter Lang.
- MENKE, M. R., y PAESANI, K. (2019). Analysing Foreign Language Instructional Materials through the Lens of Multiliteracies Framework. *Language, Culture and Curriculum*, 32(1), 34-49.
- MORA, F. (2013). Neuroeducación. *Solo se aprende lo que se ama*. Alianza Editorial.
- MUÑOZ-BASOLS, J., GIRONZETTI, E. y LACORTE M. (Eds.) (2019). *The Routledge handbook of Spanish language teaching: metodología, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge.
- NEW LONDON GROUP (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.

- NÚÑEZ-DELGADO, P. (2018). *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Octaedro.
- PAESANI, K., ALLEN, H.W. y DUPUY, B. (2016). *Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Pearson.
- REYES-TORRES, A. (2019). Literatura. En: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 628-640). Routledge.
- REYES-TORRES, A., y PORTALÉS, M. (2020). Multimodal Approach to Foster the Multiliteracies Pedagogy in the Teaching of EFL through Picturebooks: The Snow Lion. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 42(1), 94-119.
- REYES-TORRES, A., PORTALÉS, M. y TORRES, C. (2021). The Potential of Sound Picturebooks as Multimodal narratives. *AILA Review*, 34(2), 300-324.
- ROMERA-CIRIA, M., y BUENO-ALASTUEY, M^a C. (Coords) (2022). *Didáctica de la lengua, multimodalidad y nuevos entornos de aprendizaje*. Graó.
- SERAFINI, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- SERAFINI, F. y GEE, E. (2017). Remixing Multiliteracies. *Theory and Practice from New London to New Times*. Teachers College Press.
- WARNER, C., y DUPUY, B. (2018). Moving toward Multiliteracies in Foreign Language Teaching: Past and present perspectives and beyond. *Foreign Language Annals*, 51, 116-128.
- WESTBY, C. (2010) Multiliteracies: the changing World of Communication. *Topics in Language Disorders*, 30(1), 64-71.

NUEVOS RECURSOS INFORMÁTICOS
PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
DE LOS NEGOCIOS A NIVEL UNIVERSITARIO
EN FRANCIA: EL *SOFTWARE* PARA LA GESTIÓN
DE PROYECTOS

*Project Management Software uses in University Level Teaching
of Business Spanish in France*

FRANCISCO ESPINO ESTEBAN
Universidad de Paris 8
francisco.espino.esteban@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo se basa en la experiencia docente impartida en la Facultad de Lenguas Extranjeras Aplicadas de la Universidad de Paris-Est Créteil a los alumnos de los últimos cursos de los grados de Lenguas Extranjeras Aplicadas especialidad en países hispanicos. Este trabajo es un intento de reflexionar sobre la adecuación del uso de las herramientas informáticas en la enseñanza del español de los negocios en el sistema universitario francés. De igual forma, se propone una nueva línea metodológica de trabajo basada en el uso del *software* específico de la gestión de proyectos (GanttProject), así como una tarea concreta basada en dicha proposición.

Palabras clave: Español de los negocios; Gestión de proyectos; Interdisciplinaridad; TIC; Español para fines específicos; TPACK.

ABSTRACT

This article is based on my didactical experience at the Faculty of Applied Foreign Languages of the University of Paris-Est Créteil. This work is an attempt to reflect on the

adequacy of the use of ICT in the teaching of Business Spanish. Likewise, a new methodological line of teaching based on the use of specific project management software (GanttProject) is proposed, as well as a specific activity.

Keywords: Business Spanish; Project management; interdisciplinarity; ICT; Spanish for Specific Purposes; TPACK.

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES: LOS ESTUDIOS DE LEA EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO FRANCÉS

LOS ESTUDIOS DE LENGUAS EXTRANJERAS APLICADAS fueron implantados en las universidades de Francia en los años setenta. Tal y como indica la AN-LEA¹, la asociación nacional que agrupa a las universidades que ofrecen esta modalidad de estudios universitarios, la formación de LEA se enmarca en los estudios de letras y ciencias humanas, pero no debe confundirse con los estudios clásicos de Lengua, Literatura y Culturas Extranjeras y Regionales (LLCER), ya que, a diferencia de estos últimos, aunque son también especialistas en lengua extranjera, la finalidad de la formación de LEA es esencialmente profesional.

Según explica la ONISEP² los estudios de LLCER ofrecen una formación integral de una lengua y permiten adquirir conocimientos literarios y culturales sobre la civilización hispánica. La enseñanza se divide en tres ejes principales relacionados con el español: la lengua (oral, comprensión, gramática, lingüística y traducción), los estudios literarios y los estudios de civilización.

Los estudios de LEA, por el contrario, se centran en la lengua aplicada al mundo profesional y permiten adquirir conocimientos y competencias en el campo de la economía, la gestión y el derecho. Se trata de una formación universitaria pluridisciplinar cuyas materias se centran en el mundo empresarial (economía, comercio internacional, gestión de proyectos...). Otro de los aspectos más importante de los estudios en LEA que lo diferencian de los clásicos estudios filológicos es el inequívoco objetivo de aplicación al mundo contemporáneo³.

Vemos, por tanto, que en el sistema universitario francés coexiste el tradicional aprendizaje de la filología española centrado en su literatura, con estudios de especialistas basados en una perspectiva de la lengua aplicada al entorno de la eco-

¹ L'Association Nationale des Langues Étrangères Appliquées, < www.anlea.org > [24/11/2022]

² La Oficina Nacional de Información Sobre la Enseñanza y las Profesiones es un organismo público francés perteneciente al Ministerio de Educación y de la Enseñanza Superior, la Investigación y la Innovación, cuya principal función consiste en producir y actualizar una base de datos sobre la formación y los estudios universitarios en Francia. Puede consultarse <www.onisep.fr> [10/11/2022]

³ Consultar <<https://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/apres-le-bac/principaux-domaines-d-etudes/Les-licences-de-lettres-et-de-langues/Etudes-de-langues-LEA-ou-LLCER>> [01/12/2022]

nomía. Según datos de Parcoursup⁴, para el curso académico 2021-2022, los centros universitarios franceses han ofrecido 106 formaciones en licenciatura en LEA español, frente a 110 en LLCER, pero el número de plazas ofertadas es muchísimo mayor en LEA, del orden de cuatro veces. Las estadísticas nos muestran que estamos asistiendo a una basculación del perfil de estudiante de español, del tradicional aprendizaje a través de su cultura y literatura, a los estudios aplicados al entorno empresarial.

Aunque esta fortísima tendencia del auge de los estudios de LEA en el panorama universitario francés no puede ser extrapolada en los mismos términos a otros países, el número de estudiantes de español con un perfil similar continúa creciendo. Así, en 2019 se fundó la Asociación Internacional de Lenguas Extranjeras Aplicadas (AILEA)⁵, que incluye, además de a las universidades francesas, otros centros universitarios de Brasil, Rumanía o Alemania, entre otros países. En el ámbito internacional, cabe destacar también los trabajos de los departamentos o institutos de lenguas de universidades focalizadas en estudios de economía, los cuales, si bien no ofrecen licenciaturas y máster específicos en LEA, proponen cursos de español para fines específicos para los alumnos de economía o gestión, que se corresponden con el mismo perfil y los mismos objetivos. En este sentido, por ejemplo, el Instituto de Lenguas Románicas de la Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena ha creado la plataforma ENE⁶, la cual pretende fomentar la colaboración entre los profesores que nos dedicamos al estudio, la enseñanza y la adquisición del español de los negocios.

2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LEA EN FRANCIA Y LAS TIC

El perfil de alumnos de LEA representa hoy día un porcentaje muy significativo de los estudiantes universitarios especialistas de lengua española. Sin embargo, las investigaciones centradas en la enseñanza del español para fines específicos a nivel universitario en Francia son todavía escasas y, en la mayoría de los casos, se reducen a estudios lexicográficos, diccionarios específicos, o al uso de otros materiales típicos de la enseñanza de ELE adaptados a la temática empresarial.

Observamos varios aspectos interesantes en las metodologías en las clases de LEA en el sistema universitario francés. En primer lugar, han proliferado los tra-

⁴ Parcoursup es una plataforma creada por el Ministerio de Educación Superior, Investigación e Innovación francés que recopila toda la información de los estudios superiores ofertados en Francia. Consultar www.dossier.parcoursup.fr/Candidat/carte [29/11/2022]

⁵ <https://anlea.org/lailea/> [06/11/2022]

⁶ <https://plataformaene.com> [06/11/2022]

bajos de traducción, directa e inversa, en el contexto específico de la economía. En los mismos títulos de los cursos frecuentemente propuestos por las universidades⁷, queda patente el objetivo: «traducción directa e inversa en el contexto socioeconómico», «traducción y expresión escrita en la economía contemporánea», etc. Estos suelen estar planteados como los cursos clásicos de traducción literaria adaptados al contexto empresarial y centrados en el léxico específico que «designa las voces utilizadas en situaciones de comunicación, orales y escritas, que implican la transmisión relevante de un campo de conocimiento y experiencia particulares» (Gómez Molina, 2003, p. 86). En ese sentido, han aparecido una importante cantidad de recursos didácticos pasivos adaptados, como los diccionarios de español-francés para la economía o el derecho⁸ que no se limitan a los clásicos diccionarios lingüísticos, sino que proponen traducciones, aclaraciones de dudas o explicaciones contextuales de carácter histórico-económico. Los manuales con un formato clásico también han sido adaptados al español profesional, pero, al igual que con los recursos anteriores, se centran en un estudio de la cultura profesional: «presentan la realidad económico-empresarial española, abarcando diferentes sectores como el turístico o el gastronómico» (Alonso Pérez, Blanco Callejo, Furio Blasco y Martí, 2016). Es decir, la metodología y los tipos de recursos se posicionan en el contexto empresarial, pero en muy pocas ocasiones aparecen recursos que planteen al alumno un uso de las competencias lingüísticas en un entorno práctico empresarial real que incluya los programas informáticos profesionales.

En este trabajo pretendemos plantear una nueva metodología complementaria a las anteriores que consiste en reproducir en la mayor medida posible el entorno práctico de las empresas en las clases de español utilizando herramientas informáticas propias del mundo empresarial. Esto es, apropiarnos de las herramientas laborales reales y plantear actividades de producción oral y escrita utilizando estas mismas herramientas. De esta forma, por un lado, si bien la competencia comunicativa activa en español será el objetivo principal de aprendizaje, estamos incorporando también otras competencias transversales especialmente importantes para el perfil de alumnos de LEA, y, por el otro, el entorno de uso del español se parecerá lo máximo posible al futuro entorno profesional en el que los alumnos tendrán que aplicar sus competencias lingüísticas.

Para incorporar el uso de las TIC a nuestra propuesta vamos a basarnos en el modelo de TPACK planteado por Mishra y Koehler (2008), que propone tres tipos

⁷ Por ejemplo, en el plan de estudios de la licenciatura en LEA de la Universidad de Burdeos, <https://formations.u-bordeaux-montaigne.fr/fr/catalogue-des-formations/licence-XA/licence-anglais-espagnol-KQM6NPIZ.html> [30/11/2022]

⁸ Por ejemplo, J. Chapron, P. Gerboin y E. Jimenez (2005). *Dictionnaire de l'espagnol économique*. Langues pour tous.

de conocimientos sobre los que debe reflexionar un docente que integra las TIC en el aula: pedagógico, de contenido y tecnológico. En primer lugar, los conocimientos pedagógicos se refieren al proceso de aprendizaje y al diseño de las posibles actividades pedagógicas (2008, p.6). En segundo lugar, los conocimientos de contenidos son los relacionados con la materia en sí, sin incluir ningún aspecto del aprendizaje (2008, p. 4). Y, por último, los conocimientos tecnológicos se refieren a las posibilidades tecnológicas de las herramientas informáticas que pretendemos utilizar (2008, p. 3). Vamos a pensar dicho modelo en el caso del perfil de alumno de LEA, planteando cómo podemos potenciar estos conocimientos de forma individual, pero, especialmente, la interacción entre ellos. Por último, propondremos una actividad concreta basada en nuestro análisis.

3. CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO: LA APROPIACIÓN DEL CONTEXTO EMPRESARIAL

Los estudiantes de LEA son especialistas en lengua, por lo que los objetivos pedagógicos principales deben estar focalizados en las competencias lingüísticas. Nos centraremos en un enfoque comunicativo oral, puesto que en las situaciones prácticas del entorno empresarial las funciones elocutivas y las necesidades comunicativas son primordiales.

El objetivo de nuestra estrategia pedagógica es que el entorno de aprendizaje reproduzca con la mayor veracidad posible el entorno profesional. Ahora bien, al pensar el proceso de aprendizaje y la estrategia pedagógica, la forma en la que vamos a transmitir el conocimiento, debemos tener en cuenta también las posibilidades de las herramientas informáticas. Es decir, el tipo de actividades que podemos realizar vendrá determinado por los beneficios y las limitaciones de las herramientas tecnológicas. De igual forma, para poder reproducir el entorno empresarial en el aula, debemos pensar qué conocimientos de contenidos no lingüísticos necesitamos tener en cuenta.

4. CONOCIMIENTOS DE CONTENIDO: LA LENGUA Y LA GESTIÓN DE PROYECTOS

El contenido principal de nuestra materia es comunicativo: competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica (Canale, 1995). Ahora bien, si tanto en la estrategia pedagógica como en el conocimiento tecnológico pretendemos apropiarnos del entorno empresarial, es necesario dominar también algunos principios, conceptos y marcos relacionados con dicho sector, más allá de la cultura económica. Y esta es, quizás, la mayor dificultad de nuestro trabajo: reflexionar sobre qué formación del mundo empresarial necesitamos como profesores de LEA

para poder plantear esa apropiación del ecosistema profesional en el entorno de aprendizaje.

La economía, el comercio o el sector empresarial son conceptos demasiado amplios y difusos para ser tratados como un objetivo de formación. Lo que pretendemos no es tanto centrarnos en un contexto o en un tema pensado a través de un léxico o de la actualidad económica, sino en las prácticas profesionales reales asociadas al mismo. Dicho de otro modo, pretendemos reflexionar sobre cómo se trabaja en la práctica en una empresa para poder reproducir ese mismo ambiente en el aula.

Por eso, nos vamos a centrar en proponer herramientas y ejercicios relacionados con las prácticas de gestión de proyectos. En primer lugar, vamos a escoger un estándar de gestión de proyectos lo más universal posible. A continuación, vamos a plantear qué herramientas informáticas podemos utilizar para implementarlos.

Existen numerosas publicaciones de normas y guías que se utilizan para la gestión de proyectos, pero el estándar de gestión más utilizado en el mundo es PMI⁹ (Shek, Indira, 2013, p. 157). Las pautas que regulan este estándar están explicadas en su *Guía de los fundamentos para la dirección de proyectos*, conocido como el PMBOK (2021). Esta metodología de gestión está basada en 49 procesos, es decir, PMI plantea que cualquier proyecto puede gestionarse con un máximo de 49 procesos que están detalladamente descritos en la guía.

Aunque el mundo de la gestión de proyectos es actualmente muy amplio y las metodologías de gestión son diversas, PMI es la base de la disciplina y es un estándar que se explica en la mayoría de las escuelas de negocios. Aunque no disponemos del espacio suficiente para explicar cómo funcionan esos 49 procesos descritos en el estándar PMI, nos parece importante indicar que existen modelos de teoría de gestión universales que podemos aplicar en cualquier sector económico y para cualquier tipo de economía. Dicho de otra forma, el perfil de alumno de LEA español se verá, en un porcentaje importante de los casos, en la situación de tener que practicar sus competencias lingüísticas en español en un contexto de gestión en mayor o menor medida definido por PMI o, en su defecto, en un contexto que se parecerá mucho a este. El objetivo de esta propuesta es tomar un proceso definido por PMI e implementarlo y plantear el desarrollo de las competencias lingüística simulando tanto las acciones propias de ese proceso como las herramientas informáticas profesionales que se utilizan en la gestión de proyectos.

⁹ El Project Management Institute (PMI) es una organización cuyo objetivo principal es proponer estándares profesionales en gestión de proyectos y generar conocimiento a través de la investigación. Consultar www.pmi.org [06/11/2022]

5. CONOCIMIENTOS TECNOLÓGICOS: GANTTPROJECT

Las posibilidades tecnológicas de la herramienta informática que vamos a utilizar van a condicionar el tipo de actividad y la estrategia pedagógica.

Microsoft Project es la herramienta más popular en la gestión de proyectos en el mundo. Es utilizado para gestionar y planificar cualquier tipo de proyecto. Este *software* resulta especialmente útil para la gestión de proyectos aplicando los procedimientos descritos en el PMBOK. Es decir, cualquiera de los procesos descritos por PMI podría ser implementado utilizando esta herramienta. Pero la licencia de uso es bastante costosa y nos parece que esto dificultaría mucho el uso en la clase de español, puesto que para que fuera posible la universidad debería pagar esa licencia.

Por lo tanto, nos decantamos por la opción alternativa GanttProject. Se trata de un programa de código abierto, gratuito y disponible en sistemas operativos como Windows, Linux y Mac¹⁰. Esta aplicación permite crear diagramas para las tareas necesarias en un proyecto, así como la administración de los recursos del mismo mediante diagramas de carga de recursos. En cierta medida, GanttProject es una herramienta que reproduce en términos similares las funcionalidades de Microsoft Project. Las posibilidades de esta aplicación para la gestión de proyectos son muchas y no disponemos aquí del espacio suficiente para explicarlas. Vamos a describir algunas de las funciones que nos parecen más interesantes para el uso de las actividades en el aula.

En primer lugar, es necesario crear un proyecto (menú Proyecto – Nuevo). De esta forma, podemos definir el proyecto en el que vamos a trabajar. Por ejemplo, podemos declarar y describir el proyecto de desarrollar un nuevo producto que consiste en una crema antiedad unisex para la empresa de cosméticos inventada Cosmisex (Figura 1).

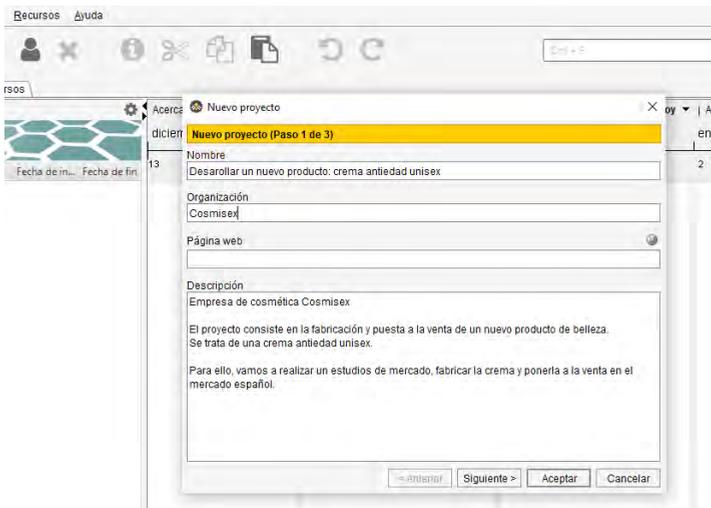
Una vez que el proyecto ha sido definido, las dos funciones principales son la descripción de las tareas asociadas a este proyecto, es decir, listar todas las acciones necesarias para llevar a cabo dicho proyecto, y la de los recursos humanos, esto es, declarar todos los equipos o personas que estarán involucrados en la realización del proyecto.

Así, para alcanzar el objetivo del proyecto de la fabricación y puesta a la venta de una nueva crema podemos imaginar las tareas siguientes: preparar un estudio de mercado, analizar dicho estudio y concebir el producto, fabricarlo en el laboratorio y, por último, distribuirlo a los puntos de venta. Al declararlas en la aplicación (menú Tarea – Nueva), tenemos que indicar el tiempo que vamos a dedicar a cada

¹⁰ Puede descargarse gratuitamente en www.ganttproject.biz [09/10/2022]

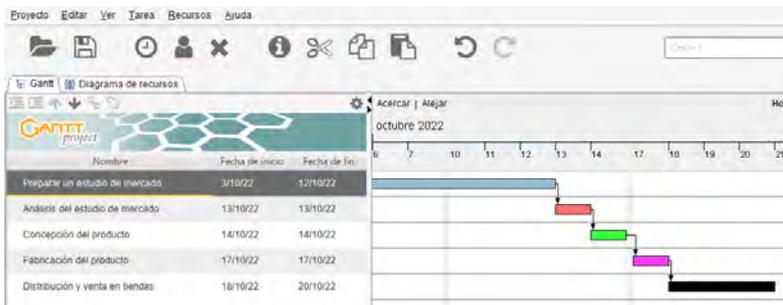
tarea (fecha de inicio y fecha de fin), los recursos humanos asociados (quién va a ocuparse de esa tarea) y las dependencias entre las tareas. Una vez declaradas todas las tareas la aplicación muestra automáticamente el cronograma temporal del proyecto (Figura 2). A la izquierda, aparecen las tareas declaradas y, a la derecha, el cronograma temporal y las dependencias entre las tareas mediante flechas, lo que permite visualizar la planificación del proyecto de una forma sencilla e intuitiva. En este ejemplo vemos que el cronograma temporal es una producción escrita idónea para usarlo como soporte de una comunicación oral sobre el proyecto.

FIGURA 1. Ejemplo de la declaración de un proyecto en la aplicación GanttProject



Fuente: elaboración propia

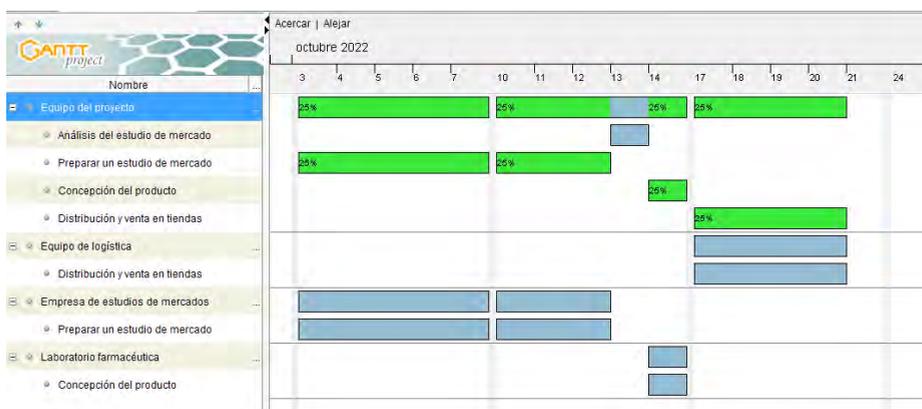
FIGURA 2. Ejemplo de un cronograma temporal del proyecto (diagrama de Gantt) tras la declaración de las tareas asociadas



Fuente: elaboración propia

También podemos definir los recursos humanos implicados en el proyecto (menú Recursos – Nuevo). Por ejemplo, para nuestro proyecto podemos definir cuatro equipos: nuestro propio equipo de la gestión del proyecto, una empresa externa de estudios de mercado, el laboratorio que fabricará el producto y el equipo de transporte y logística. Una vez definidos los recursos, la aplicación nos muestra un diagrama de recursos en el que aparecen todos los recursos del proyecto, las tareas de las que se ocuparán y el tiempo cronograma temporal de trabajo (Figura 3).

FIGURA 3. Ejemplo de un diagrama del recurso del proyecto tras la declaración de los recursos asociados



Fuente: elaboración propia

Vemos como la aplicación nos permite generar producciones escritas muy útiles para ser usadas como soporte en ejercicios de comunicación oral sobre la gestión de proyectos. De la misma forma, podríamos plantear la gestión del presupuesto del proyecto o el análisis de sus riesgos.

6. EJEMPLO DE TAREA: COMUNICACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE UN PROYECTO USANDO GANTTPROJECT

6.1. PLANIFICACIÓN

Esta tarea ha sido llevada a cabo con los alumnos del tercer curso de la licenciatura de Lenguas Extranjeras Aplicadas en la asignatura Comunicación en Español de los Negocios en la Universidad de Paris-Est Créteil. El nivel de los alumnos es

B2 y todos ellos han realizado ya prácticas en empresa, por lo que tienen un cierto conocimiento práctico del mundo empresarial.

TABLA 1. Resumen de la planificación de la tarea

Alumnos	Tercer curso de licenciatura de Lenguas Extranjeras Aplicadas. Universidad de Paris-Est Créteil.
Asignatura	Comunicación en Español de los Negocios.
Nivel	B2
Objetivo de la tarea	Actividad de expresión oral: comunicar la planificación de un proyecto empresarial según el estándar de gestión PMI.
Número de alumnos	20, 5 grupos de 4 alumnos.
Tiempo	2 clases de 1.5 horas.
Competencias principales	Expresar oralmente y por escrito el presupuesto, los recursos humanos y el avance de las tareas de un proyecto en un contexto de reunión empresarial.
Competencias transversales	Gestión de proyectos, uso de las TIC, trabajo en equipo y conocimiento en la gestión de proyectos.
Herramienta informática principal utilizada	GanttProject.
Bibliografía esencial	Guía de utilización de GanttProject (realizada por el docente), PMBOK.

El objetivo es simular una reunión de equipo en la que los alumnos, en grupo, deberán comunicar la planificación de un proyecto empresarial según el estándar de gestión PMI, utilizando como soporte la aplicación GanttProject.

6.2. DESARROLLO

Previamente a la realización de la tarea, los alumnos habían estudiado las bases del estándar de gestión de proyectos PMI y los procesos que propone esta guía. De igual forma, la aplicación GanttProject había sido explicada en clase con varios ejemplos ilustrativos. Además, se les había facilitado una guía práctica de uso de GanttProject creada por el docente.

En primer lugar, los alumnos formaron grupos de 4 personas. Se les proporcionó una lista de proyectos empresariales asociados a diferentes tipos de empresas y sectores económicos y cada grupo eligió un proyecto. De esta forma, cada grupo era responsable de un proyecto y conocía las diferentes fases de gestión necesarias para conseguir el objetivo del proyecto.

Para esta tarea, elegimos el proceso número 22 del estándar PMI: Desarrollar el cronograma del proyecto. Este proceso consiste en establecer las tareas necesarias para llevar a cabo el proyecto, las dependencias que se establecen entre ellas y la duración de las mismas. El cronograma determina, por tanto, las fechas de inicio y finalización planificadas para todas las actividades del proyecto. Para llevar a cabo dicha planificación los alumnos utilizaron la aplicación GanttProject, que había sido previamente presentada en el aula.

El objetivo final de la tarea consistió en comunicar en una simulación de una reunión de equipo la planificación del proyecto del grupo utilizando como soporte escrito el cronograma realizado con la aplicación GanttProject. Las instrucciones para la presentación oral de la planificación fueron:

- La planificación debe incluir las distintas tareas necesarias para implementar el proyecto, al igual que la dependencia entre ellas.
- Al menos, es necesario definir 3 tareas con algún tipo de dependencia.
- La planificación debe incluir un análisis de los recursos humanos implicados en el proyecto.
- El tiempo de la comunicación oral debe ser del orden de 30 minutos.
- Deben utilizar la herramienta GanttProject para preparar la producción escrita que les serviría como soporte (una presentación powerpoint) para la comunicación oral. Esta debe incluir un diagrama de Gantt y un diagrama de recursos realizados con dicha aplicación.

7. CONCLUSIÓN

El mundo de la empresa evoluciona a gran velocidad. Adaptar los recursos y las metodologías de la enseñanza del español para los negocios a estos cambios incesantes es uno de los grandes retos docentes. El enfoque comunicativo resulta especialmente importante para el perfil de alumnos de lenguas aplicadas al mundo empresarial, y este depende en gran medida de las herramientas propias del entorno profesional.

A lo largo de este trabajo hemos reflexionado sobre distintas posibilidades para apropiarnos de ese entorno profesional en el aula, usando herramientas informáticas propias de las empresas que nos ayudan a simularlo con la mayor precisión posible.

La aplicación GanttProject nos permite construir un soporte escrito para diferentes tareas de gestión de proyectos similar al entorno profesional real. De esta forma, además de incluir competencias transversales en el aprendizaje, conseguimos simular el entorno profesional en el que los alumnos deben practicar las com-

petencias lingüísticas y, de esta forma, trabajar un enfoque comunicativo mucho más auténtico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO PÉREZ M., BLANCO CALLEJO M., FURIO BLASCO E. y MARTÍ L. (2016). *El español en entornos profesionales*. Edinumen.
- BEZEMER, M. (2021). GanttProject (version 3.0) [software]. <https://www.ganttproject.biz/>
- CANALE, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera Cànaves (Coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Edelsa.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2003). La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos? *Actas del II CIEFE* (pp. 82-104). Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf
- MISHRA, P. y KOEHLER, M. (2008). Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge. En AACTE Committee on Innovation and Technology (Eds.). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* (pp. 3-29). Routledge.
- PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE (2021). *Guía de los fundamentos para la dirección de proyectos*. Project Management Institute.
- SHEK, M. e INDIRA, M. (2013). El enfoque de gestión de proyectos en las organizaciones dedicadas a proyectos de investigación. Caso: Grupo de Investigación GIRH. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 74, 152-161. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20628498010>

LA TERMINOLOGÍA AMBIENTAL EN CLASE
DE TRADUCCIÓN A TRAVÉS DEL *ESCAPE ROOM*:
EL CASO DE LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN
DE LA MADERA (ITALIANO-ESPAÑOL)

*Environmental Terminology in Translation Class Through
the Escape Room Methodology: the Case of Wood Transformation
Processes (Italian-Spanish)*

RUBÉN GONZÁLEZ VALLEJO
Universidad de Zaragoza
r.gonzalez@unizar.es

RESUMEN

Innovar es adaptar, pero es activar y plantear, saber crear estímulos y alicientes, y poder permitir así una inmersión eficaz del estudiante durante el proceso de aprendizaje autodirigido. Por ello, el presente capítulo está dedicado a una propuesta didáctica con la metodología de *escape room* virtual en clase de traducción italiano-español. En primer lugar, se realiza una revisión sobre los estudios más exhaustivos acerca del uso de *escape room* en la etapa universitaria, con el objetivo de analizar los contextos significativos de aprendizaje activados tanto por parte del estudiante como del profesor. Posteriormente, se propone una actividad gamificada de *escape room* virtual a través de los siete procesos que conforman la obtención de madera, con el fin de otorgar un espacio envolvente al alumnado y un contexto significativo y autorregulado para comprobar su competencia documental.

Palabras clave: escape room; traducción; medioambiente; innovación docente.

ABSTRACT

To innovate is to adapt, but it is also to activate and propose, to know how to create stimuli and incentives, and thus to be able to allow for an effective immersion of the student during the self-directed learning process. For this reason, this chapter is devoted to a didactic proposal using the virtual escape room methodology in Italian-Spanish translation classes. First of all, a review of the most exhaustive studies on the use of the escape room in the university stage is carried out, with the aim of analysing the significant learning contexts activated by both the student and the teacher. Subsequently, a gamified virtual escape room activity is proposed through the seven processes that make up wood procurement, in order to provide students with an immersive space and a meaningful and self-regulated context to test their documentary competence.

Keywords: escape room; translation; environment; teaching innovation.

1. SOBRE EL *ESCAPE ROOM* Y SU UTILIDAD

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES (TIC) se plantean como una de las fuentes principales de cultura de nuestra sociedad, pues la transmisión de conocimiento inagotable e inmediata tiene lugar en tiempo breve y en un espacio ubicuo. Asimismo, ha cambiado la manera en la que los miembros de una sociedad interactúan e intercambian información y en la que las empresas y los medios de comunicación divulgan sus productos y contenidos.

La aparición de generaciones habituadas a espacios remotos de comunicación, llamadas nativos digitales, ha dado lugar a la adaptación de los objetivos curriculares en las diferentes etapas educativas. Concretamente, realizando un repaso conciso por las leyes principales de educación, encontramos que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación apuesta por las TIC como una alternativa valiosa para la aplicación de la didáctica (p. 68). La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (pp. 9-10), ya derogada, sostiene que las TIC deberán permitir adaptar la educación a partir de las necesidades del alumnado y permitir un cambio de metodología, así como formar parte activamente de la formación docente. Por su parte, en el Real Decreto 789/2015, de 4 de septiembre, por el que se regula la estructura y funcionamiento del Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia (p.1), conscientes de los efectos de la tecnología en las aulas, afirman que la tecnología está presente en el cambio del sistema educativo a la vez que mejora la educación y el acceso universal e igualdad a la misma. Por último, en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (pp. 122871-122874) se expone que la comprensión integral y ética de la tecnología debe desarrollarse tanto en las competencias digitales del alumno como del profesorado, reduciendo así la brecha digital entre ambos, y que el sistema educativo

deberá adaptarse al nuevo *hábitat* que supone el actual espacio tecnológico y, para ello, deberá ser aplicado en todas las etapas educativas.

En estos apuntes normativos, se observa una progresión basada en la conciencia de la irrupción de las nuevas tecnologías en el espacio educativo y en las ventajas que pueden aportar. Tradicionalmente, la aplicación práctica de las nuevas tecnologías en clase se ha llevado a cabo mediante instrumentos que modernizaban únicamente la visión didáctica de los contenidos, como las pizarras digitales o el uso de dispositivos electrónicos, basándose más en el fin tecnológico que en el medio. No obstante, los nuevos enfoques metodológicos han ido introduciendo alternativamente, con el paso del tiempo, el aspecto lúdico en las actividades educativas a través de las nuevas competencias de aprender a aprender. Es aquí donde tanto la gamificación como el aprendizaje basado en juegos (ABJ) ofrecen un amplio abanico de ventajas, como un aumento de la creatividad, de la motivación y de la autonomía en el alumnado, la recepción de una retroalimentación, la integración en un proceso activo de aprendizaje autocontrolado y el fomento de las competencias digitales (Chaves Yuste, 2019, p. 425). Asimismo, el alumnado establece una nueva relación con el contenido a través de una experiencia interactiva en donde construye el conocimiento personalmente (Prieto, 2020, p. 75), dentro de un entorno que le permite autoevaluarse y minimizar el error (Bezard, Debacq y Rosso, 2020, p. 14). Sin embargo, la diferencia estriba en que, en el ABJ, contrariamente a la gamificación, no se introducen elementos relativos a los videojuegos, como puntos o recompensa, y mejora las prestaciones profesionales de los estudiantes al estar basado en objetivos y estilos de aprendizaje concretos. Asimismo, las instrucciones y dinámicas aplicadas para la creación de un espacio lúdico que pueda transmitir un contenido específico requieren de una estrategia didáctica significativa y activa. En esta metodología de aprendizaje autorregulado, en donde el alumnado toma conciencia de su progresión, podemos incluir el *escape room*.

El primer *escape room* documentado se creó en Japón en 2007 a partir de la editorial SCRAP. Sucesivamente, en los años 2012 y 2013 hubo un gran crecimiento de salas en Asia, Europa, Australia, Canadá y Estados Unidos (Nicholson, 2015, p. 3). España recibió su primera actividad de escape en 2013 en Barcelona. A partir de entonces, la creación de estos espacios enigmáticos y delimitados ha tenido repercusión en diferentes ámbitos, como el marketing o el empresarial, llegando al ámbito educativo (Contreras Espinosa, 2016, p. 28) por sus beneficios dentro de los conocidos juegos serios (*serious game*), es decir, juegos cuyas potencialidades están dirigidas a un objetivo educacional. Aunque tradicionalmente el *escape room* se ha llevado a cabo en espacios cerrados, su potencialidad didáctica se ha dejado ver en propuestas que han llevado las diferentes actividades ludo-didácticas a la virtualidad mediante las llamadas *Breakout edu*, en donde el usuario no escapa de un espacio físico, sino tiene que abrir una caja con varios candados. Con todo, ambos

contextos tienen como objetivo descifrar enigmas que permitan al usuario resolver un entramado de situaciones que pongan a prueba el desarrollo de competencias y contenidos mediante experiencias significativas. No sin razón, la puesta en práctica de aplicaciones lúdicas en clase conlleva para los estudiantes la recompensa del esfuerzo, percibe la falta de interés, muestra un indicador claro de su cometido y aporta nuevos contextos para mejorar su calificación y aprendizaje; mientras que para el profesor es un instrumento que promueve el trabajo y apoya la autonomía de los estudiantes (Gutiérrez-Artacho, 2016, p. 202), además de ofrecer retos tecnológicos de cara a una nueva formación docente innovadora y progresiva. Asimismo, ayudar a tomar conciencia a ambos del proceso de aprendizaje: mientras que el estudiante es consciente de sus limitaciones ante un problema que recoge de manera interdisciplinar varios de los temas tratados en un marco temporal preciso, el profesor, mientras concibe la actividad, regula los contenidos de adquisición extraídos del currículum y le permite modificar parte de la evaluación hacia modelos más flexibles. Sin embargo, la participación en espacios envolventes puede derivar en algunos inconvenientes. Contreras (2016, p. 28) indica la evaluación como uno de los elementos más difíciles de esta metodología al tener que considerarse aspectos ecológicos y contextuales; mientras que Posada Prieto (2017, p. 3) sostiene que el límite entre la dimensión lúdica y formativa del juego es complicado de discernir por la dificultad de ofrecer una actividad sugestiva y a la vez funcional; además de la posible falta de interés generada una vez descubierta la originalidad de la dinámica.

En cuanto a los estudios recientes basados en experiencias didácticas llevadas a cabo en clase, encontramos una amplia gama en todas las etapas educativas, si bien por nuestro objetivo nos centraremos en el ámbito universitario. Concretamente, y como sinónimo de la pluralidad de temas que pueden abarcar las actividades de *escape room* o *breakout edu*, encontramos diferentes experiencias universitarias:

En cuanto a las ventajas del uso de dispositivos en los estudiantes, Sierra y Fernández Sánchez (2019, pp. 114-115) afirman en su experiencia aplicada a la educación universitaria que el uso de la actividad de *escape room* en el Grado en Educación Social usando el teléfono móvil ha fomentado emociones, como la motivación, la ansiedad y la diversión, y valores basados en la solidaridad o pensamiento crítico, entre otros; además de fomentar el trabajo en equipo. En ello también confluyen Cangalaya-Sevillano, Casazola-Cruz y Farfán-Aguilar (2022, pp. 643-644), quienes detallan su estudio sobre gamificación en el curso de Robótica de la Universidad Nacional del Callao, resaltando el interés que estas alternativas metodológicas despierta en los estudiantes, los cuales están ya adaptados a la tecnología actual y, por lo tanto, predispuestos a la gamificación.

En cuanto a las ventajas metodológicas, la cooperación y la resolución de problemas se posicionan en primer lugar. Gutiérrez-Praena et al. (2019, p. 1154) ase-

guran que su aplicación didáctica en la Facultad de Farmacia fomentó la motivación, la colaboración y la resolución de problemas entre los sujetos, así como el reforzamiento de los conceptos estudiados. Por su parte, Bezard, Debacq y Rosso (2020, pp. 1-2) afirman en su propuesta de gamificación aplicada a un laboratorio de ingeniería química, en donde se preparaban los contenidos de trabajo de la sesión, que los estudiantes mostraron una fuerte autonomía y eficacia, además de una gran motivación y trabajo en equipo. Por último, García-Tudela, González-Calatayud y Serrano-Sánchez (2020, pp. 109-110), a través de su estudio aplicado a 128 estudiantes universitarios, recomiendan la metodología de la habitación de escape para mejorar el proceso de aprendizaje, la autoevaluación y el compromiso del alumnado, y ponen de manifiesto la importancia del debate por parte de este en la resolución de problemas.

En cuanto a la aplicación profesional de la didáctica a través de esta metodología, Neeto, Zary y Zidoun (2021, pp. 3-17) han analizado 72 experiencias de *escape room* dedicadas a la medicina, en donde han destacado el aula de enfermería, medicina de urgencia, farmacia y educación interprofesional. El objetivo ha sido mejorar las habilidades que se espera de un profesional encuadrado en estas disciplinas, así como la gestión de la presión y el estrés, y la mejora del pensamiento crítico y el liderazgo, entre otros.

En cuanto a la visión docente de esta metodología práctica, Álvaro-Tordesillas et al. (2020, pp. 395-396) en su propuesta de gamificación desarrollada durante tres cursos en la asignatura Geometría Descriptiva en la Universidad de Valladolid, resaltan las ventajas de estas actividades en la formación docente, como una mejora en la organización de las clases, una actualización tecnológica, la creación de nuevos programas adaptados a la propuesta y la puesta en práctica de una evaluación continua. Asimismo, Navarro-Mateos y Pérez-López (2021, p. 111) reconocen el esfuerzo docente en la aplicación didáctica de esta metodología, ya que en su propuesta en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte resaltan el agradecimiento que los estudiantes han dedicado a los profesores por su cometido. Por último, hay quien reconoce la importancia de la continuidad e interdisciplinariedad de contenidos para una mayor adquisición de competencias. Este es el caso de García Monera (2020, p. 256), que durante su actividad de *escape room* llevada a cabo en la Facultad de Biología de la Universidad de Valencia para el aprendizaje de las matemáticas, asegura que, gracias a la acogida de los estudiantes, una colaboración con otros departamentos fomentaría la interdisciplinariedad tan requerida por el enfoque STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Matemáticas).

En cuanto al campo de la traducción, son escasos los proyectos didácticos realizados en clase. Entre ellos, Santamaría Urbietta y Alcalde Peñalver (2019, pp. 90-91) sostienen que su propuesta aplicada al aula de inglés en el Grado de Traducción ha aportado enriquecedoras ventajas, pues el alumnado admite haber aprendido

más con respecto a los métodos tradicionales, y ha aumentado su motivación y colaboración entre pares. Por su parte, Santamaría y Alcalde (2020, pp. 762-780) en el aula de traducción apuestan por la factibilidad de pasar del aula física a la virtual con experiencias de gamificación, concretamente con una metodología de *breakout edu*, la cual aumenta la colaboración, la creatividad y la motivación. Asimismo, insisten en la importancia de nuevas adquisiciones metodológicas por parte del profesorado para adecuarse a nuevos contextos educativos. Por último, siguiendo en el aula de traducción y desde una visión holística, la propuesta de Gutiérrez-Artacho (2016, pp. 199-204) se basa en una gamificación en donde tienen cabida las diferentes figuras que forman la carrera de Traducción (documentalista, terminólogo, traductor, revisor y maquetador), fomentando la adquisición de conocimientos prácticos, tanto a nivel general como en disciplinas específicas, y el teletrabajo en equipo.

2. MARCO DE JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICO

No son pocas las TIC que se han introducido en el sistema educativo en los últimos años, entre las que se destacan, por una parte, elementos físicos como la pizarra digital, el ordenador o el proyector; y por otra, programas y plataformas para transmitir contenidos de una forma más atractiva e innovadora que permitan el (auto)aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, parece existir una divergencia de uso en las diferentes etapas educativas. A tal propósito, Peñalva, Aguaded y Torres (2019, p. 253) indican que el sistema universitario todavía debe profundizar en el uso y aplicación de las TIC, pues la dimensión tecnológica de la enseñanza prevalece sobre la didáctica y en sus estudios resaltan cierta reticencia a la gamificación entre algunos de los docentes encuestados. Asimismo, Duarte y Lupiáñez (2005, p. 24) achacan esta resistencia al plano institucional producido por la rigidez de su estructura. A pesar de ello, la motivación en el uso de las TIC parece encontrarse tanto en los estudiantes como en los docentes, produciéndose un cambio positivo cada vez más gradual en las aulas con su incorporación (Abarca Amador, 2015, p. 348).

Con todo, con nuestra propuesta didáctica pretendemos abarcar dos objetivos generales: poner a prueba la competencia documental de los estudiantes mediante una prueba final que pueda aunar los conceptos más importantes de cara a un encargo, en este caso procedente de la industria maderera y basado en los procesos de obtención de la madera, y el aprendizaje y repaso de contenidos lingüístico-terminológicos en clase de Traducción a través de la gamificación. No obstante, el descubrimiento significativo de nuevos entornos implica también una creación de objetivos más específicos, claros y susceptibles de retroalimentación. Concreta-

mente, con nuestra propuesta de *escape room* dedicada al aula de español e italiano pretendemos alcanzar los siguientes:

- a) Crear un componente lúdico para el enriquecimiento y aprendizaje del vocabulario especializado en clase de Traducción, a través de un banco de actividades para cada proceso de transformación de la madera. Concretamente, tendrán cabida actividades como juegos de memoria, verdadero o falso, asociación de palabras, actividades tipo test o visuales, entre otros, con el fin de reconfigurar las estrategias pedagógicas. Todo ello a través de la plataforma de creación de recursos educativos Genially.
- b) A nivel competencial, repasar los conceptos más importantes de los procesos principales de obtención de la madera, esto es, la tala, la poda, el transporte, el descortezado, el tronzado, el secado y el cepillado, recabando un banco de imágenes para ilustrar, allá donde fuera posible, los conceptos tratados.
- c) Activar la reflexión del alumnado, la capacidad crítica, el pensamiento reflexivo y el trabajo en equipo a través de una metodología gamificada que le sirva de guía para un aprendizaje autorregulado.
- d) Constituir un recurso ludo-terminológico para los profesionales de la traducción, así como una plataforma de consulta aplicable a las clases de traducción en los Grados en Traducción e Interpretación.
- e) Constituir un repaso de la terminología empleada en el sector maderero, concretamente en los procesos de obtención de la madera, que pueda servir para profundizar posteriormente sus características (extra)lingüísticas y (extra) contextuales, y los planos léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico-estilo, con el fin adicionalmente de ampliar los estudios previos sobre lenguaje medioambiental.

En cuanto a la justificación, tal y como hemos introducido inicialmente, la indefinición y dinamismo de las disciplinas medioambientales supone una dificultad añadida en la exploración de glosarios terminológicos, debiéndose recurrir a la búsqueda de textos paralelos y comparables que puedan ofrecer una visión panorámica, sobre todo, en combinaciones poco estudiadas desde el punto de vista ambiental, como el par italiano-español. Asimismo, el componente lúdico de esta actividad se justifica por la casi inexistencia de recursos interactivos para el aprendizaje de vocabulario en las universidades, pues las nuevas tendencias en gamificación tienden a centrarse en la enseñanza superior por debajo del nivel universitario y, sobre todo, de los niveles C1-C2 de lenguas extranjeras, pues se considera que solo los aspectos culturales pueden completar la formación avanzada de los estudiantes. Por ello, es menester aprovechar la alfabetización digital de los estudiantes para

introducir nuevas experiencias significativas en el aula: la gamificación aumenta la motivación y el compromiso del alumnado; cada vez está más presente gracias al aprendizaje transversal; produce una retroalimentación automática y positiva de los resultados, a la vez que desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo; y permite la integración de la teoría con la práctica.

Por último, en cuanto al tema elegido, ante el nefasto escenario económico que nos ha dejado la pandemia, el sector de la madera se encuentra en auge, pues del 2020 al 2021 la demanda de la madera aumentó en un 35,05% (Madera, 2021) y en el primer semestre de este año 2022 la exportación aumentó en un 8,8% (ANIEME, 2022). Asimismo, gracias a la economía circular, se encuentra en un momento de transformación y digitalización que ha tenido una gran repercusión en las exportaciones internacionales, fomentando la presencia y competitividad de las empresas españolas, lo cual se sitúa como uno de los pilares de recuperación de la economía.

3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La presente actividad está dirigida a estudiantes del plan de estudios de Traducción e Interpretación interesados en repasar conocimientos lingüístico-terminológicos del sector de la madera en el par italiano-español. A tal respecto, se ha creado un *escape room* con la versión gratuita del programa Genially que permite no solo crear recursos didácticos totalmente personalizados y a través de plantillas predeterminadas, sino combinar las diferentes actividades dedicadas a la gamificación, posibilitando la modificación de los elementos y la agregación de efectos interactivos y dinámicos.

Antes de presentar la actividad, cuya utilidad es el repaso de los contenidos adquiridos sobre un hipotético encargo para el que se requiere el conocimiento de los procesos de transformación de la madera, es aconsejable otorgar previamente a los estudiantes textos paralelos o comparables de la literatura de especialidad en cada idioma, con el fin de mejorar las prestaciones de la competencia documental. Ejemplo de ello serían manuales sobre la principal maquinaria usada durante los procesos con el fin de familiarizarse con la terminología; manuales sobre los principales procesos de transformación de la madera; la tecnología utilizada en el sector maderero; la fabricación de la madera y productos derivados; y el papel de los bosques, entre otros. Otro ejemplo sería la información audiovisual disponible en plataformas como Youtube acerca de la explicación de los procesos en aserrados y espacios físicos especializados, lo cual ayuda a descubrir la jerga de los profesionales para la que rara vez existen instrumentos de recolección.

Nuestra historia se titula *Escape room: el descubrimiento de los procesos* (Figura I en Anexo I) y se encuentra disponible en la siguiente dirección <https://view.genial.ly/6319a743b11f2300182ba5c9/interactive-content-mystery-breakout>. Es de libre acceso y está constituida por 7 pasajes secuenciales, sin tiempo cronometrado, de manera que se va accediendo gradualmente a los posteriores niveles a medida que se van completando los procesos. Los pasajes, con sus relativos candados, se corresponden a los procesos de transformación de la madera, como núcleo principal de estudio, esto es, la tala, la poda, el transporte, el descortezado, el tronzado, el secado y el cepillado. En la actividad confluyen diferentes elementos que crean la experiencia de escape. Inicialmente, encontramos la historia que introduce el juego antes de presentar el primer candado que nos lleva al proceso de la tala, la cual recita de la siguiente manera:

La obtención de madera se encuentra detrás de un proceso lineal formado por 7 procesos. Solo descubriendo uno a uno, llegarás a beneficiarte del conocimiento de la industria maderera. Para ello, deberás completar las actividades propuestas en equipo, algunas de ellas en italiano, y los elementos de transición que te llevarán a completar las pruebas y a desbloquear las siguientes.

Recuerda: esto es solo un instrumento general de repaso en tu formación, que deberá ser siempre gradual y personalizada en cada encargo, pues, como bien decía Séneca, «La naturaleza nos ha dado las semillas del conocimiento, no el conocimiento mismo».

¡Mucha suerte!

Posteriormente, hemos añadido elementos de transición de lógica para incentivar ulteriormente el trabajo en equipo, el ingenio y el pensamiento crítico (Figura II), en donde, por ejemplo, hay que descubrir en la pantalla el elemento interactivo que nos ayuda a continuar o descubrir una secuencia lógica. Asimismo, como elemento de recompensa, y con el fin de otorgar más conocimiento al repaso realizado, al final de cada proceso de transformación hemos añadido como conclusión una pantalla de desbloqueo con elementos de profundización (Figura III). Algunos ejemplos son cómo leer los anillos de un tronco, algunas recomendaciones para tener en cuenta durante la poda, los principales defectos de la madera y los principales riesgos para la salud y la seguridad en un aserrado, entre otros.

Por último, se ha procedido a añadir las actividades, tanto en español como en italiano. Concretamente, se han utilizado:

- a) Actividades tipo test, como en el caso de los pasos correctos para talar un árbol o los principales productos madereros que conseguimos transportar (Figura IV).
- b) Actividad de memorizar y encontrar parejas, como en el caso de los equipos de protección individual utilizados durante la tala (Figura V).
- c) Actividad de unir columnas para descubrir los tipos de poda (Figura VI).

- d) Actividad de clasificación de elementos en dos columnas, como la realizada para distinguir las maderas blandas de las duras (Figura VII).
- e) Actividad de verdadero o falso, como en el caso del descortezado, en donde se ha preguntado acerca de su definición, utilidad y los pasos utilizados durante el proceso (Figura VIII).
- f) Ejercicios visuales en donde aparece la imagen por fragmentos a medida que se pasa el ratón por la pantalla para adivinar su contenido, como en el caso del tipo de secado (Figura IX).
- g) Ejercicios de adivinanza mediante pistas, como el usado para descubrir si las pistas otorgadas se referían a un apilado horizontal, triangular o en caballete (Figura X).

4. CONCLUSIONES

En el presente capítulo se ha introducido el concepto de gamificación a través de la metodología del *escape room*. El espacio de revisión dedicado a los diferentes estudios ha puesto de manifiesto la importancia de activar contextos significativos de aprendizaje aprovechables tanto por parte del estudiante como del profesor.

En el caso del alumnado, la metodología gamificada aumenta el aprendizaje activo mediante la inmersión tecnológica; mejora las habilidades tecnológico-digitales, ya desarrolladas en esta nueva generación de usuarios que acuden a las aulas; incrementa el potencial didáctico de la actividad a través de su aprendizaje autónomo; y desarrolla su pensamiento crítico y capacidad de trabajar en equipo en espacios envolventes.

En el caso del profesorado, por su parte, el nuevo contexto socioeducativo que se plantea produce un cambio de paradigma gradual en los nuevos planes de estudio y en la normativa escolar, exigiendo una urgente y obligatoria alfabetización tecnológica en todas las etapas educativas. Asimismo, desde una visión contemporánea de la educación, las experiencias de gamificación sirven de apoyo a una nueva evaluación holística del alumnado centrada en las diferentes competencias prácticas.

Posteriormente, con el objetivo de trabajar la competencia documental a través de la gamificación, se ha propuesto una actividad de *escape room* virtual dedicada a la clase de traducción de español e italiano titulada *Escape room: el descubrimiento de los procesos*. Se ha llevado a cabo a través de Genially y se ha basado en una unidad de repaso de los siete procesos de transformación de la madera, esto es, la tala, la poda, el transporte, el descortezado, el tronzado, el secado y el cepillado. Las diferentes actividades han servido de marco interactivo para proporcionar al estudiante un contexto dinámico para poner a prueba los conceptos aprendidos en

el ámbito maderero y poder así activar diferentes competencias que se requieren en el aula de traducción. Concretamente, la subcompetencia temática se muestra en el campo especializado de la madera donde el estudiante ha tenido la oportunidad de prepararse con antelación; la subcompetencia instrumental sirve de apoyo a la evaluación al demostrar si los documentos consultados al alcance del alumno han sido suficientes para la realización de las actividades; y, por último, la subcompetencia interpersonal está relacionada con el trabajo en equipo mediante la puesta en común y la resolución de problemas.

Por todo ello, resaltamos que, si las competencias digitales no van acompañadas de un nuevo enfoque pedagógico basado en la centralidad del estudiante, poco o nada se estará aprovechando el nuevo entorno virtual creado. Innovar es adaptar, pero es activar y plantear, saber crear estímulos y alicientes, y poder permitir así una inmersión eficaz del estudiante durante el proceso de aprendizaje autocontrolado. Por lo tanto, es necesario romper esas barreras en la educación para entrar en el espacio ubicuo y aprovecharlo desde el punto de vista didáctico.

Como futuras líneas de investigación, resaltamos la transferibilidad de la actividad a otros contextos que puedan explotar la terminología especializada mediante una aplicación empírica y cualitativa en clase de traducción, ya que, en nuestro caso, el par italiano-español adolece de profundización en el lenguaje técnico o médico, entre otros. Además, la actividad que presentamos puede aplicarse a otros pares lingüísticos, siempre que sus niveles léxico, semántico y morfológico, junto con un nivel avanzado de los estudiantes, permitan la interacción, la comprensión y la adquisición, tanto de la materia como de la actividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABARCA AMADOR, Y. (2015). El uso de las TIC en la educación universitaria: motivación que incide en su uso y frecuencia. *Revista de Lenguas Modernas*, 22, 335-349. 10.15517/rlm.v0i22.19692
- ÁLVARO-TORDESILLAS, A., ALONSO-RODRÍGUEZ, M., POZA-CASADO, I. y GALVÁN-DEVAUX, N. (2020). Experiencia de gamificación en la asignatura de geometría descriptiva para la arquitectura. *Educación XXI*, 23(1), 373-408. 10.5944/educXXI.23591
- ANIEME (2022). *Informe comercio exterior del mueble 1er trimestre 2022*. Disponible en <https://www.anieme.com/noticias/estadisticas/informe-comercio-exterior-del-mueble-1er-trimestre-2022/>
- BEZARD, L., DEBACQ, M., y ROSSO, A. (2020). The carnivorous yoghurts: a «serious» escape game for stirring labs. *Education for Chemical Engineers*, 33, 1-8. 10.1016/j.ece.2020.06.001
- CANGALAYA-SEVILLANO, L. M., CASAZOLA-CRUZ, O. D. y FAREÁN AGUILAR, J. A. (2022). Gamificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes universitarios.

- Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(23), 637–647. 10.33996/revistahorizontes.v6i23.364
- CHAVES YUSTE, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea*, 8, 422-430. Disponible en <https://www.ugr.es/~reido-crea/8-33.pdf>
- CONTRERAS ESPINOSA, R. S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados al ámbito de la educación. *RIED Revista Ib eroamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33. Disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/16143>
- DUART MONTOLIU, J. M. y LUPIÁÑEZ VILLANUEVA, F. (2005). E-strategias en la introducción y uso de las TIC en la universidad. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(1), 1-27. Disponible en <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v2n1-duart-lupianez/243-1164-2-PB.pdf>
- GARCÍA MONERA, M. G. (2020). Gamificación en educación superior. Una *scape room* para el aula de matemáticas. *Congreso In-Red 2020*. 250-257. 10.4995/IN-RED2020.2020.11993
- GARCÍA-TUDELA, P. A., GONZÁLEZ-CALATAYUD, V. y SERRANO-SÁNCHEZ, J. L. (2020). La habitación de escape como estrategia en la resolución de problemas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 97-114. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13573>
- GARCÍA-TUDELA, P. A., SÁNCHEZ-VERA, M. M. y SOLANO-FERNÁNDEZ, I. M. (2020). Mejoras y necesidades de una *escape room* educativa en la formación inicial de docentes. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 13(27). Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7553429.pdf>
- GUTIÉRREZ-ARTACHO, J. (2016). Gamificación para la adquisición de competencias en la Educación Superior: el caso de la traducción e interpretación. En G. Padilla Castillo (ed.), *Aulas virtuales: fórmulas y prácticas* (pp. 203-220). Almería: McGraw-Hill Interamericana de España.
- GUTIÉRREZ-PRAENA, D., RÍOS-REINA, R., RUIZ, R., TALERO, E. M^a, CALLEJÓN, R., CALLEJÓN R. M., CASAS, M., DE LA HABA, R., GARCÍA-MIRANDA, P., CARRASCAL, M. L., GUZMÁN-GUILLÉN, R. y SÁNCHEZ-HIDALGO, M. (2019). El uso de una *escape room* como recurso docente en la Facultad de Farmacia. *Congreso In-Red 2019* (pp. 1145-1155). 10.4995/INRED2019.2019.10356
- INSTITUTO CERVANTES (2020). *El español: una lengua viva. Informe 2020*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2020.pdf
- MADEREA (2021). Estudio de la demanda de madera en el último año. Disponible en <https://madera-sostenible.com/madera/estudio-de-la-demanda-de-madera-en-el-ultimo-ano/>
- Medical Education: Deductive Analysis of Designs, Applications and
- NAVARRO-MATEOS, C. y PÉREZ-LÓPEZ, I. J. (2021). *Escape room: una llave para llegar a la motivación del alumnado*. En REDINE (Coord.), *Medios digitales y metodologías docentes: Mejorar la educación desde un abordaje integral*. (pp. 104-112). Madrid: Adaya Press.
- NETTOO, A., ZARY, N. y ZIDOUN, Y. (2021). Escape Rooms in Medical Education: Deductive Analysis of Designs, Applications and Implementations. *Preprints*. DOI 10.20944/preprints202107.0644.v1

- NICHOLSON, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*. Disponible en <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- PEÑALVA, S., AGUADED, I. y TORRES, A. (2019). La gamificación en la universidad española. Una perspectiva educomunicativa. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 10(1), 245-255. 10.14198/MEDCOM2019.10.1.6
- POSADA PRIETO, F. (2017). Gamifica tu aula Experiencia de gamificación TIC para el aula. En *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)* (1-6). Disponible en https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6791/CIVE17_paper_74.pdf?sequence=1
- PRIETO, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la educación*, 32(1), 73-99. 10.14201/teri.20625
- SANTAMARÍA URBIETA, A. y ALCALDE PEÑALVER, E. (2019). Escaping from the English classroom. Who will get out first? *ALOMA. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 37(2), 83-92. Disponible en <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/366/200200220>
- SANTAMARÍA, A. y ALCALDE, E. (2020). Una experiencia universitaria de gamificación en línea o en el aula presencial: ¿es este recurso de aprendizaje posible en ambos entornos? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 2020, 20(4), 761-786. Disponible en <https://www.scielo.br/j/rbla/a/HqKbYgGcFgFgM4gRYFKKYLf/?lang=es>
- SIERRA DAZA, M. C. y FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36). 10.21703/rexe.20191836sierra15

LEGISLACIÓN

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Real Decreto 789/2015, de 4 de septiembre, por el que se regula la estructura y funcionamiento del Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia. BOE núm. 228, de 23 de septiembre de 2015.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

ANEXO I

Figura I
Pantalla inicial del juego

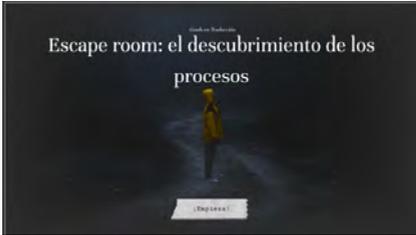


Figura II
Ejemplo de pantalla de transición



Figura III
Ejemplo de elemento de desbloqueo



Figura IV
Actividad tipo test



Figura V
Actividad de memorizar y asociar imágenes



Figura VI
Actividad de asociación de palabras



Figura VII
Actividad de clasificación en columnas



Figura VIII
Actividad de verdadero o falso

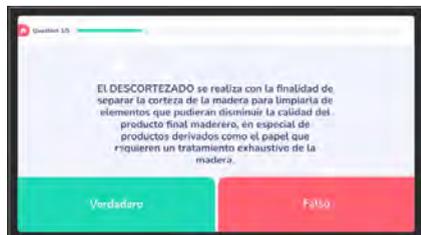
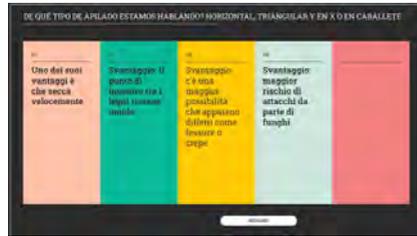


Figura IX
Actividad de identificación de imágenes



Figura X
Actividad de adivinar por pistas



II.
EVALUACIÓN Y REFLEXIONES
METACOGNITIVAS SOBRE EL
USO DE LAS TIC EN EL AULA

LAS TIC COMO ELEMENTO MOTIVADOR DE LA AUTOEVALUACIÓN EN ELE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

*ICT as a Motivating Element for Self-Assessment
in SFL Classroom: a Didactic Proposal*

MARTA SESEÑA GÓMEZ
Universidad de Salamanca
msesena@usal.es

RESUMEN

Son muchos los beneficios que las TIC han demostrado aportar a las aulas de idiomas; sin duda, uno de los más consensuados es el de la motivación, elemento sin el cual es muy complicado que se produzca aprendizaje, tal y como han demostrado numerosos estudios. En el contexto de aula, es necesario, además, propiciar que el alumno sea capaz de juzgar sus propios logros y de reflexionar sobre sus procesos cognitivos con el objetivo de generar un aprendizaje significativo.

En este artículo, se presenta el diseño de una unidad didáctica llevada a la práctica en un contexto de enseñanza de ELE en Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca. En ella, con ayuda de las TIC (y por tanto atendiendo de manera especial al factor de la motivación), se introduce al alumno en la reflexión metacognitiva guiada como preparación necesaria para poder completar satisfactoriamente un instrumento de autoevaluación.

Palabras clave: TIC; TAC; motivación; autoevaluación; metacognición.

ABSTRACT

There are many benefits that ICTs have proven to contribute to language classrooms. Undoubtedly, one of the most agreed upon is motivation, an element without which it

becomes exceedingly complicated for learning to occur, as it has been established by numerous studies. In a classroom context, it is furthermore necessary to promote the students' ability to evaluate their achievements and to reflect on their cognitive processes with the objective of generating meaningful learning.

This article presents the design of a didactic unit implemented in the teaching context of Spanish as a Foreign Language at Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca. In this unit, with assistance from ICT, and therefore particularly addressing the motivation factor, students are introduced to guided metacognitive reflection as a necessary preparation for satisfactorily completing a self-assessment instrument.

Keywords: ICT; ACT; motivation; self-assessment; metacognition.

1. INTRODUCCIÓN

EN LOS ACTUALES CONTEXTOS EDUCATIVOS, los aprendientes no solo están implicados en la toma de decisiones sobre qué contenidos trabajar o cómo y cuándo hacerlo, sino que se hace imprescindible su intervención en la fase evaluativa, sobre todo —aunque no exclusivamente— en la evaluación formativa (aquella que sirve para mostrar a los discentes en qué punto del proceso de aprendizaje se encuentran y adónde deben llegar).

En el caso concreto del aprendizaje de lenguas, los beneficios de esta toma de conciencia sobre el propio proceso de adquisición han quedado de sobra demostrados; sin embargo, el alumnado no siempre muestra una actitud positiva hacia las herramientas que se ponen a su alcance para llegar a esa percepción (rúbricas, cuestionarios, portafolios, escalas de valoración...), bien porque le resultan tediosas, bien porque no sabe cómo enfrentarse a ellas. Una de nuestras labores como docentes debe ser, pues, la de guiar al estudiante en el desarrollo de sus procesos metacognitivos de una manera motivadora, de modo que la reflexión sobre el aprendizaje se realice de la forma más operativa y eficaz posible. Para lograrlo, planteamos el uso de las TIC que, integradas en una unidad didáctica concreta y puestas al servicio de la autoevaluación y la metacognición, se han mostrado útiles para conseguir que el alumno alcance un aprendizaje significativo.

2. EVOLUCIÓN DE LAS TIC Y SU RELACIÓN CON LAS AULAS

El desarrollo de las TIC ha sido realmente vertiginoso: en unos pocos años se ha pasado de una red que nos ofrecía tan solo la posibilidad de enviar correos electrónicos y de tener un acceso inmediato a casi cualquier tipo de información (web 1.0) a permitir que nos convirtamos en prosumidores, que consumen, generan y publican contenido de manera segura, sencilla y fiable (web 2.0 y web 3.0).

Fueron muchos los docentes que intuyeron de manera casi inmediata las oportunidades que podían brindar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se lanzaron a diseñar actividades de aula y proyectos educativos en los que integrar las nuevas tecnologías con teorías pedagógicas que llevaban años circulando (Adell Segura, en Hernández Ortega *et al.*, 2011, p. 3). Las clases de lenguas extranjeras no fueron una excepción. Al contrario, las TIC se desvelaban como la herramienta ideal con la que implementar de forma definitiva los principios esenciales de la enseñanza comunicativa (el profesor, guía del proceso de aprendizaje; el alumno, centro y gestor de este; la lengua, entendida como instrumento de comunicación; el trabajo cooperativo y colaborativo como elementos esenciales en el aula; materiales de trabajo reales o semirreales; práctica de las cuatro destrezas, etc. Littlewood, 1998). Sin embargo, como pone de relieve Cruz Piñol (2014), el debate entre entusiastas y detractores empezó a gestarse también desde los inicios. En el caso de estos últimos, no tanto por una actitud de rechazo ante lo nuevo o lo tecnológico, sino por la constatación de que, en muchas ocasiones, el afán de incluir las TIC en las actividades de aula lleva a un descuido en el diseño de objetivos y contenidos. Por su parte, Yagüe Barredo (2017), tras realizar una completa reflexión crítica sobre la introducción de las TIC en las aulas de ELE, pone de manifiesto que todavía «no podemos hablar de implantación sólida y, sobre todo, eficiente de las TIC en el proceso de enseñanza / aprendizaje del ELE» (p. 16). Y no somos pocos quienes, en esta línea, llevamos años poniendo de relieve que no se debe caer en el error de pensar en las TIC como la panacea (Seseña Gómez, 2015), como esa herramienta mágica que de forma automática va a conseguir, por el mero hecho de utilizarse en el aula, que los alumnos aprendan más y mejor (Area Moreira, 2008).

En este sentido, en el ámbito de la enseñanza, es cada vez más frecuente la inclusión de las TIC en el término TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), que plantea «cambiar el ‘aprendizaje de la tecnología’ por el ‘aprendizaje con la tecnología’, enfoque este orientado totalmente al desarrollo de competencias metodológicas fundamentales como el aprender a aprender» (Lozano, 2011, p.1). La principal ventaja de este cambio de perspectiva es presuponer que a la hora del diseño de cualquier actividad en la que esté involucrada una herramienta tecnológica (sea como soporte –plataformas, webs, wikis, redes sociales...–, medio –programas de creación de contenidos– o fuente de recursos) se ha de tener en cuenta primeramente un fuerte y sólido componente metodológico, un diseño coherente de objetivos y una selección minuciosa de los contenidos. De esta manera, se propicia que se produzca una situación que podríamos definir como ideal para el aprendizaje significativo, entendiendo este como el que

tiene lugar cuando el aprendiente liga la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo en este proceso ambas. Dicho de otro modo, la estruc-

tura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos (Martín Peris et al., 2005).

Solo entendidas y empleadas de este modo, las TIC/TAC podrán convertirse en lo que Álvarez Rosa denomina un «mecanismo facilitador del aprendizaje y de la adquisición de saberes y habilidades de nuestros estudiantes» (2022, p.11) aprovechando, entonces sí, al máximo su valor motivador.

3. LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

La relevancia que ha ido ganando el factor motivación en las últimas décadas en relación con cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje se debe a que se ha podido demostrar que, aunque por sí solo no puede generar aprendizaje, sirve como un importante acicate, como mecanismo compensatorio de limitaciones (Elliott, 1998) de toda índole.

En el contexto específico de aprendizaje de lenguas extranjeras, son muchos los enfoques que desde las pioneras teorías de Gardner (1985), aún hoy en vigor, se han adoptado en la investigación de la motivación (siguiendo a Zenotz, 2012, caben destacar el psicológico-social, el cognitivo y el constructivista). Gracias a este vasto panorama de estudios, podemos hablar de varios tipos de motivación, generalmente presentados por pares, que no han de entenderse forzosamente como dicotómicos. Hablamos, esencialmente de a) según sea el objetivo del aprendizaje: motivación integradora (aquella que viene promovida por el deseo de inclusión en la cultura de la lengua meta) e instrumental (la que viene determinada por una meta de tipo práctico) y b) según el origen de la motivación: la intrínseca (la que pone en marcha el individuo de forma consciente para lograr algo que le interesa) o extrínseca (la que despiertan en el individuo un contexto determinado o un agente externo) (Zenotz, 2012, pp. 76-77). Esta misma autora completa esta categorización con un resumen del estudio de Dörnyei y Csizer en el que se propone un modelo cognitivo de siete categorías motivacionales: la integradora e instrumental de Gardner, la de las actitudes hacia los hablantes de la lengua meta, la relacionada con el interés cultural, la de la percepción del aprendiz sobre la importancia y riqueza de la comunidad de la lengua meta, la que se relaciona con el valor que se le da a la lengua meta en el entorno del aprendiz y la autoconfianza lingüística. Por su parte, Naranjo Pereira (2009, p.168) enumera como aspectos relevantes para la motivación las expectativas que el alumnado pueda tener, el valor que se le da a las metas educativas junto con las consecuencias afectivo-emocionales que pueda implicar el éxito o el fracaso en esas metas y los factores afectivos de los estudiantes.

Las implicaciones que todo esto tiene para los docentes de cualquier lengua extranjera quedan patentes de manera aún más clara al tener en cuenta estudios empíricos como el de Lozano Fernández *et al.* (2000, p.346) en el que demuestran que existe una gran relación entre el nivel motivacional para el aprendizaje de lenguas extranjeras y el desempeño mostrado en las pruebas de evaluación de los 300 alumnos de su muestra.

Parece relativamente sencillo favorecer un alto grado de motivación extrínseca (actividades dirigidas a obtener una recompensa, sea esta del tipo que sea: reconocimiento, halagos, notas, puntos extra, menor carga de trabajo, etc.) e instrumental en nuestros estudiantes, generando, por ejemplo, situaciones y retos de aprendizaje basados en el uso de las nuevas tecnologías –son muchas las experiencias de aula centradas en el uso de las TIC que hacen referencia al alto grado de motivación con el que los estudiantes se implican en ellas: Jiménez Palmero *et al.* (2016) o Yubero (2010)–. Ahora bien, resulta bastante más complicado influir en la motivación intrínseca, aunque en palabras de Soriano (2001) esta puede llegar a maximizarse planteando desafíos en el aula (y aquí de nuevo jugarían un papel fundamental las TIC) y ofreciendo retroalimentación sobre el rendimiento para promover evaluaciones de competencia y autodeterminación. En este sentido, creemos firmemente que esa retroalimentación puede llegar a ser mucho más efectiva si no viene dada por el docente sino simplemente guiada por él a través del diseño específico de diferentes instrumentos de autoevaluación, sobre todo teniendo en cuenta que, según Brown (citado en Zenotz, 2012, p.77), «la motivación intrínseca tiene conexiones con la metacognición» y, como veremos en el apartado siguiente, existe una relación muy fuerte entre esta y la autoevaluación.

4. LA AUTOEVALUACIÓN Y LA METACOGNICIÓN

En ese cambio de concepción de los elementos que forman parte del proceso de enseñanza–aprendizaje que trajo el enfoque comunicativo, la evaluación no se queda atrás. Sin desechar el concepto tradicional de acción que tiene como objetivo «estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos» (RAE), su concepción se va ampliando al tener en cuenta, como mínimo, cuatro aspectos esenciales: quién, qué, cuándo y para qué se evalúa, lo que genera un amplio abanico de tipos de evaluación, entre los que surge la autoevaluación que, según define para las lenguas el Consejo de Europa (2002, p. 192), es «la valoración de una persona respecto al dominio lingüístico propio».

Las ventajas de la inclusión de la autoevaluación de forma continuada en las prácticas de aula son innegables: «los alumnos desarrollan el hábito de la reflexión y la identificación de los propios errores» (Valero-García & Díaz de Cerio, 2005, p. 27); se favorece el autoaprendizaje, la capacidad crítica y la toma de decisiones,

y se ayuda al estudiante a que consiga de manera paulatina una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje (Núñez & Urquijo, 2012, p. 103).

De este modo, los tradicionales exámenes parciales y finales (de tipo test, de desarrollo, de respuesta corta, etc...) se han ido complementando con otros muchos instrumentos de evaluación: rúbricas, portfolios, diarios de aprendizaje, escalas, etc., Consejo de Europa (2002, pp. 180-182). Entre las características definitorias y específicas de cada uno de ellos, destaca una común: todos, sin excepción, exigen del alumno que reflexione sobre dos conceptos esenciales: sus conocimientos declarativos – en nuestro caso, los elementos lingüísticos, culturales, pragmáticos, etc., que estemos trabajando– y procedimentales o instrumentales –aquellas operaciones necesarias para desarrollar una determinada competencia o habilidad– (Bonilla Traña & Díaz Larenas, 2018). Es decir, estos instrumentos diseñados para la autoevaluación enfrentan al alumno al reto de reflexionar de forma consciente sobre sus procesos de pensamiento y la forma en la que aprende. Se puede afirmar, por tanto, de manera inequívoca que todo instrumento de autoevaluación está basado en mayor o menor medida en la toma de conciencia de los procesos metacognitivos que intervienen en el aprendizaje. Los beneficios resultan indudables incluso en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras, según se muestra, por ejemplo, en los estudios de Ribas (2009). Sin embargo, y a pesar de que los estudiantes, en líneas generales, son capaces de ver la rentabilidad que para su formación tiene la reflexión cognitiva y metacognitiva que exige un instrumento de autoevaluación, la realidad de las aulas de ELE a la que hemos tenido acceso muestra una situación bien distinta.

5. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Nuestro contexto de enseñanza, Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca, se caracteriza por ofrecer clases en inmersión lingüística, en grupos reducidos muy heterogéneos. La necesidad de diseñar una propuesta didáctica en la que se diera cabida a un modelo de autoevaluación más efectivo vino determinada por las ideas que se extrajeron de varias conversaciones informales mantenidas con 30 alumnos de nivel B2, tras la realización de diversas tareas de autoevaluación a lo largo de un curso. Divididos en dos clases de 15 alumnos de distintas nacionalidades dieron diversas opiniones, de las que se puede concluir que: a) las tareas propuestas suelen tener una extensión demasiado larga, lo que provoca que su desempeño en la segunda mitad de las mismas sea bajo («es mucho tiempo a pensar y finalmente hago rápido», «son muchas preguntas de pensar mucho»); b) la falta de entrenamiento de los estudiantes en estos procesos de reflexión dificulta la realización de las tareas propuestas en los instrumentos («nunca pienso como aprendo o que hago para aprender mejor », «a veces no entiendo las preguntas») y c) la aparición de tareas de autoevaluación como elementos de cierre de las unidades

didácticas de forma recurrente afecta de forma negativa a la motivación con que se realizan («siempre hacemos estas preguntas cuando acabamos un tema», «es aburrido siempre pensar en estas cosas», «no entiendo porque hacemos estas preguntas»).

Ante esta situación y siendo plenamente conscientes de que la autoevaluación tiene efectos muy positivos en el aprendizaje, nos planteamos de qué manera podrían reducirse estos aspectos negativos, que desmotivaban a nuestros estudiantes y provocaban que viesan las tareas de autoevaluación como un mero trámite con el que debían cumplir. Para ello decidimos actuar en tres vías: a) integrar distintos instrumentos de autoevaluación (más breves) en varias fases del proceso de enseñanza-aprendizaje y no solo a modo de evaluación final; b) preparar al alumno para la reflexión metacognitiva por medio de un trabajo guiado (pero encubierto) a lo largo de toda la unidad didáctica y c) aprovechar el elemento lúdico y motivador que aportan las TIC/TAC para crear un marco de acción con el que despertar un mayor interés sobre estas reflexiones metacognitivas.

6. LA PROPUESTA DIDÁCTICA

El diseño de la unidad didáctica (cuadro 1) se realizó para un nivel de dominio B2+ (al que habían llegado los alumnos tras seis semanas de curso intensivo en inmersión) y sus objetivos y contenidos se extrajeron de los marcados para este nivel en el *PCIC*.

CUADRO 1

SOLO SI ES CONTIGO	
NIVEL: B2+	
TEMPORALIZACIÓN: 12 HORAS (en aula)	
COMUNICATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar posibilidad, dificultad o imposibilidad para el cumplimiento de una acción. • Expresar arrepentimiento, advertencia, reproche, amenaza, resignación, decepción... • Expresar y justificar la opinión (R) • Ejemplificar (R) • Mostrar acuerdo y desacuerdo (R)
GRAMATICALES	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las diferentes estructuras condicionales. • Revisar estructuras con alternancia indicativo/subjuntivo. (R) • Revisar mecanismos de cohesión textual. (R)
LÉXICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Campo léxico de los sentimientos
CULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> • Música española (grupo Bombai) • Comportamientos socioculturales de los españoles (cronémica, proxémica, quimérica) • Fiestas españolas (San Fermín) • Los menies
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Estructuras con SI indicativo/subjuntivo. • Estructuras sustantivas • Campo léxico de los sentimientos. • Procesos derivativos. • Los menies
DESTREZAS	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva • Comprensión lectora • Expresión e interacción escrita • Expresión e interacción oral • Visionado de vídeos • Reflexión gramatical, morfológica y léxica
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Huesos • Clozes • Sopa de letras • Crucigramas • Redacción de un decálogo • Debates y discusiones • (...)
(AUTO)EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión metacognitiva guiada (cuestionario y diario de aprendizaje)
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Inductiva (aprender a aprender)
RECURSOS TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Lyricstraining • Edpuzzle • Hotpotatoes • Puzzlemaker • Crear menies • Socrative

La propuesta didáctica completa es demasiado larga como para poder reproducirla aquí, de manera que debemos limitarnos a plantear la distribución y secuenciación de contenidos y actividades (figura 1). No obstante, sirve perfectamente como muestra de cómo a lo largo de varias sesiones se introduce un trabajo específico con la metacognición, que va dotando a los estudiantes de los recursos que necesitan para poder enfrentarse a la actividad final de autoevaluación, sabiendo qué se espera de ellos en cada parte de la misma.

FIGURA 1. Distribución y secuenciación de contenidos y actividades de la unidad didáctica.



De todas las actividades propuestas se obtuvieron resultados muy satisfactorios tanto en el grado de implicación de los estudiantes como en el aprendizaje y adquisición de los nuevos contenidos y revisión de los ya conocidos, pero tal y como manifestaron la mayoría de los alumnos de ambos grupos, si hubo una actividad especialmente motivadora fue la actividad 4, que es la que reproducimos y comentamos en este artículo.

En esta cuarta parte de la unidad didáctica, donde ya se habían presentado y trabajado los elementos gramaticales nuevos, se introduce parte del contenido cultural de la unidad: los memes. La selección de estas unidades mínimas de información cultural o de conductas, que se transmiten de unas personas a otras esencialmente a través de los medios digitales, vino determinada no solo por ser reflejo de saberes y comportamientos culturales representativos de nuestro país, sino también, y sobre todo, porque sus características (basados en lo visual, brevedad textual y comicidad) los hacían ideales para proponer un trabajo motivador en el aula (uso de herramientas TIC, facilidad de comprensión/expresión, conocimiento del formato y el tipo de contenido por asimilación a los de su lengua materna, etc.).

El objetivo esencial de la actividad 4 es que los estudiantes generen su propio meme por medio de un trabajo cooperativo (agrupación en parejas), en español (lengua vehicular de comunicación en el aula en todo momento) y para aprender la lengua (gramática, léxico, etc.), así como diferentes contenidos culturales y socioculturales. La actividad se plantea en cuatro fases bien diferenciadas y su diseño se basa en la realización de tareas posibilitadoras (que ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre modelos de lengua reales y a extraer conclusiones útiles de índole comunicativa, gramatical y cultural), en el desarrollo de la tarea propuesta, en el aprovechamiento del material generado por los propios alumnos como base de un ejercicio lúdico de reciclaje de contenidos y en una autoevaluación final por medio de un diario de aprendizaje.

Las tareas posibilitadoras están orientadas a proporcionar a los estudiantes modelos válidos sobre los que poder trabajar; a activar conocimientos lingüísticos y socioculturales, y a practicar en contextos significativos la expresión e interacción oral, la comprensión lectora y la expresión e interacción escritas. De manera más específica, la actividad 4.1. presenta una selección de memes que hacen referencia a aspectos de la cronémica, proxémica, quinésica, comportamientos socioculturales y fiestas y folclore español (ver figura 2). Además de poner al alumno en contacto con una amplia variedad de memes que puedan posteriormente tomarse como modelos para la tarea final, la actividad plantea una charla distendida basada en una batería de preguntas-guía, que aprovecha el perfil multicultural del aula.

FIGURA 2. Muestra de la selección de memes de la actividad 4.1.



Imágenes extraídas de <https://memeteca.com/meme/13758/mama-me-voy> y https://www.reddit.com/r/spain/comments/y7cu7p/los_españoles_siempre_puntuales/

Por su parte, la actividad 4.2. (figura 3) se centra en un ejercicio de comprensión lectora y de revisión de elementos gramaticales, léxicos y discursivos, vistos

con anterioridad en el curso, que serán sin duda de utilidad para la realización de la tarea final. Se trata de un ejercicio tipo cloze cuyo texto (extraído de <https://coobis.com/es/cooblog/tips-para-crear-memes-virales/>) se ha adaptado al nivel B2 y cuya temática gira en torno a la definición de un meme y sus características generales.

FIGURA 3. Actividad 4.2.

LOS MEMES

Un meme es un mensaje en clave de humor que normalmente está compuesto por una imagen y un texto. Actualmente, puedes encontrarlos (1) _____ diario sea, cual sea la red social que utilizas, y tienen un gran éxito. (2) _____, no son solo una forma de hacer humor, también son un canal para mostrar la cultura de un país. Se pueden encontrar memes sobre cualquier temática: algunos buscarán solo (3) _____, mientras otros querrán hacer llegar un mensaje. Sea como sea, el asunto que trate debe estar relacionado (4) _____ los problemas reales de la gente: la vida estudiantil, la situación laboral, las denuncias sociales...

Pero ¿por qué tiene tanto éxito? (5) _____ porque en la época actual, es necesario lograr una comunicación efectiva y los memes se adaptan muy bien a este modelo. Si el meme (6) _____ atractivo, circulará a gran velocidad, llegando a lograr un nivel altísimo de popularidad. Por otro lado, la capacidad de reírse de uno mismo constituye una vía de escape para el ser humano, y esta es una de las principales razones por las que aquellos memes que (7) _____ de los problemas un chiste son tan efectivos: las personas se sienten identificadas con la situación que, al representarse de manera divertida, supone una ayuda para ver los problemas de otra manera.

Los memes son tan efectivos para transmitir mensajes que (8) _____ los partidos políticos han empezado ya a utilizarlos en sus campañas. Se han dado cuenta de que como estrategia política sirven para ganarse la simpatía de la gente y relacionarla emocionalmente con su partido. (9) _____, es

una manera para que los políticos (10) _____ más cercanos a la sociedad y a sus problemas.

Tampoco las marcas han podido pasar (11) _____ alto el éxito que tienen los memes, y el meme marketing es cada vez más popular, aunque una marca antes de meterse a hacer memes por hacer, debe tener bien claro cuáles son sus objetivos y cómo funcionan. Lanzar un meme que (12) _____ atractivo es uno de los mayores problemas al que se enfrentan las marcas. ¿Qué pasaría si (13) _____ un meme ya pasado de moda? ¿O uno que nadie (14) _____ compartir? Sería un fracaso total.

Hacer un meme puede parecer fácil, pero lleva cierta ciencia detrás. (15) _____ están diseñados para hacer reír a la gente, y eso, en el fondo, no es algo sencillo. Además, Internet está saturado de contenidos, y hay que (16) _____ mucho para conseguir destacar y crear algo que enganche.

Texto adaptado de <https://coobis.com/es/cooblog/tips-para-crear-memes-virales/>

A	Además	con	En primer lugar	es
	entretener	esforzarse	hacen incluso	
	por	puesto que	quisiera	se lanzara
	se muestren	sea	Sin embargo	

Las actividades posibilitadoras se completan en 4.3. (figura 4) con un breve ejercicio de unir, en el que los estudiantes deben emparejar ejemplos concretos de memes con una lista de consejos cerrada. De este modo, se vuelven a proporcionar modelos sobre los que basarse en la tarea final y los alumnos siguen reflexionando de manera individual y colectiva sobre el proceso creativo de los memes, comunicándose íntegramente en español.

Finalizadas las actividades posibilitadoras, entramos de lleno en la esencia de nuestra propuesta: la creación de un meme en parejas. Para ello, las únicas indicaciones que se les dan a los estudiantes son que: a) sus memes deben estar basados en una imagen preseleccionada por la profesora (uno de los cuatro cuadros de la serie *El grito*, de Munch) y b) que deben generarse en la página web <https://www.creamemes.es>¹. Antes de iniciar el proceso creativo, y precisamente para facilitararlo,

¹ La elección de este sitio web obedece a que es gratuito, de manejo muy sencillo, rápido y ni siquiera se pide un registro por parte del usuario. No obstante, la actividad puede realizarse con

se da paso a la actividad de corte metacognitivo que, además, prepara al alumno para la autoevaluación de la unidad didáctica. Es en este momento cuando nos interesa que el estudiante sea capaz de reflexionar sobre los conocimientos declarativos y procedimentales que va a poner en marcha para enfrentarse a la tarea que le proponemos. Para ello, se le presenta un breve cuestionario (figura 5) que debe completar de manera individual y que está basado en una serie de preguntas esenciales, cuyo objetivo es que llegue a ser consciente de cómo aprende. La sección 1 del cuestionario pretende que el alumno se pregunte sobre qué cosas de las que ha aprendido/adquirido en la unidad didáctica actual o en las previas pueden servirle para hacer la actividad (conocimientos declarativos); la 2 (inicio del trabajo sobre los conocimientos procedimentales), que reflexione sobre los procesos cognitivos y las estrategias que va a poner en marcha; la 3, que anticipe el grado de facilidad o dificultad que le va a suponer la tarea y cómo va a resolverla; la 4, que se produzca una toma de conciencia del control sobre el aprendizaje; y la 5, que anticipe el objetivo que el profesor tiene al diseñar la actividad.

FIGURA 4. Muestra de la actividad 4.3.

4.3. Para crear nuestros propios memes antes tenemos que conocer cuáles son las claves para su creación. Relaciona el meme con el consejo al que hace referencia.



A. Utiliza la ironía



B. Elige un tema de actualidad



C. Sigue un tema que esté triunfando en redes

Imágenes extraídas de: <https://www.castelloninformacion.com/wp-content/uploads/2022/05/WhatsApp-Image-2020-03-14-at-11.14.54.jpeg>;
<https://me.me/t/las?s=new&since=1522622714,21227501>;
<https://www.memegenerator.es/meme/24784072>

cualquier de los muchos generadores de memes existentes en la web: <https://www.memegenerator.es>, https://www.canva.com/es_es/crear/memes/, <https://clideo.com/es/meme-maker>, etc.

Lo que se plantea en el cuestionario no es otra cosa que un ejercicio de autoevaluación formativa, basado en la célebre escalera de la metacognición (Swartz, 2018, pp. 91-92), con la que paso a paso (o peldaño a peldaño) se establece una ruta para entender el propio pensamiento. La que nosotros presentamos es indudablemente más lenta, puesto que se huye de las preguntas directas prototípicas que suelen formularse al diseñar un instrumento autoevaluativo basado en la idea de Swartz (¿qué es lo que he aprendido?, ¿cómo lo he aprendido?, ¿qué dificultades he tenido?, ¿para qué me ha servido? y ¿en qué otras ocasiones voy a usarlo?). El itinerario que hemos diseñado induce al estudiante a una reflexión previa, muy guiada, que lo ayuda a tener bajo control todos los elementos del aprendizaje, a realizar la tarea propuesta de manera más eficaz y con menos esfuerzo y, por último, a acercarse al instrumento de autoevaluación (en el caso de la actividad que nos ocupa, el diario de aprendizaje –figura 6–) sabiendo cuál es el objetivo de este.

Los resultados de la tarea mostraron no solo un buen control sobre los contenidos y procesos de aprendizaje, sino también un altísimo grado de implicación de los estudiantes, que refirieron lo altamente motivadora y útil que les había resultado la actividad en conjunto y, en especial, las reflexiones previas a la creación del meme y esta tarea en sí misma.

FIGURA 5. Cuestionario metacognitivo

⇒ Antes de hacer el meme, cinco minutos de reflexión.

1. Para hacer el meme voy a pensar en...

- situaciones culturales relacionadas con
- vocabulario relacionado con el tema de, como por ejemplo:
- elementos gramaticales como

3. Esta actividad me va a resultar **difícil** porque...

- no me gusta el tema.
- creo que me falta vocabulario/ estructuras para hacerlo.
- con esa imagen no tengo ideas.
- no soy creativo
-
- Para hacer que la actividad sea más fácil voy a

2. Para hacer el meme voy a...

- buscar otros ejemplos para sacar ideas.
- analizar otros ejemplos y realizar una lista de características.
- pensar en qué sé ya sobre este tema.
- reflexionar sobre qué cosas que ya he aprendido me pueden servir.

4. ¿Cómo voy a hacer la actividad? Ejemplo

1. Pienso en una idea y mi compañero en otra.
2. Discutimos y nos ponemos de acuerdo para elegir una de las dos.
3. Pensamos en el vocabulario y la gramática que nos van a permitir comunicar la idea de la mejor forma posible.
4. Redactamos=> Comprobamos (diccionario, notas, gramática...)
5. Pedimos *feedback* (profesora)
6. Revisamos=> Corregimos=> Evaluamos nuestro trabajo.

3. Esta actividad me va a resultar **fácil** porque...

- conozco qué es un meme, cómo se hace y con qué objetivo.
- he aprendido algunas estructuras gramaticales que puedo usar. Por ejemplo:
- hemos analizado distintos ejemplos en clase.
- es algo que conozco en mi lengua materna
-

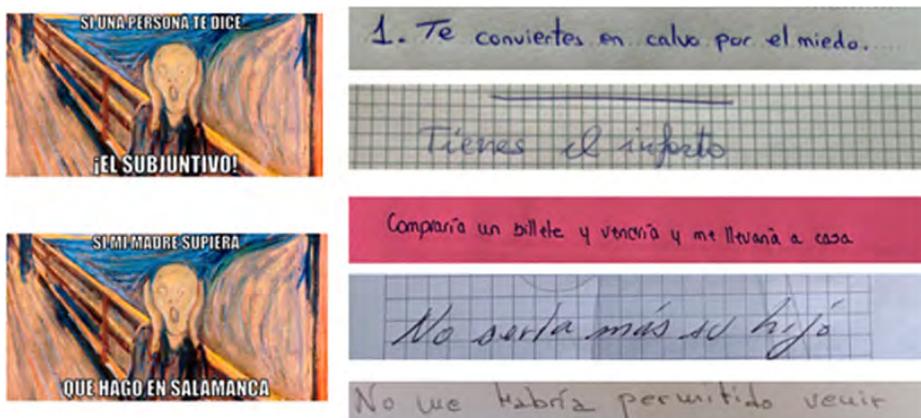
5. Creo que con esta actividad voy a aprender...

- nuevo vocabulario y gramática
- a entender mejor para qué sirve todo lo que he estudiado en esta UD.
- a usar la lengua en un contexto real.
- ideas de la cultura de España y de otras culturas.
- más cosas sobre mis compañeros de clase.
-

La penúltima parte de la actividad 4 es un ejercicio (4.5) creado sobre los memes que los propios estudiantes han generado (aprovechando esa faceta actual de prosumidores que todos asumimos como usuarios de las tecnologías). Su objetivo es afianzar los distintos usos comunicativos de las oraciones condicionales y ob-

tener el mayor rendimiento posible del buen ambiente generado con la actividad anterior para crear una situación de aula donde la conversación surja de forma espontánea. Reproducimos a continuación algunos de los memes diseñados por los alumnos y la resolución del ejercicio 4.5, que plantea que los alumnos piensen que son el protagonista del cuadro y completen la frase propuesta en el meme.

FIGURA 6. Evidencias del trabajo de los estudiantes. (Ejercicio 4.5)



Para finalizar la actividad, se propone un diario de aprendizaje (figura 7) como instrumento de autoevaluación. A diferencia de la reflexión metacognitiva previa, en esta ocasión se deja total libertad al estudiante para que complete los diferentes apartados, que hacen hincapié en los aspectos sobre los que ya se había trabajado de forma guiada con el cuestionario metacognitivo. Los alumnos afrontaron la redacción del diario con mayor seguridad y motivación de lo que lo habían hecho con otras herramientas de autoevaluación durante el curso y comentaron que les había resultado más «sencillo» y «natural».

FIGURA 7. Diario de aprendizaje propuesto como instrumento de autoevaluación de la actividad 4

DIARIO DE APRENDIZAJE					
GUANDO TRABAJE EN EL AULA SUELO...	C.P.	Procesos cognitivos recurrentes			
CON LA CREACIÓN DEL MEME ME HE DADO CUENTA DE QUE PARA APRENDER ALGO TAMBIÉN PUEDO...	C.P.	Procesos cognitivos que se han utilizado/integrado (N)			
FÁCIL GRACIAS A...	C.P.	Reflexión sobre proceso, capacidades, instrumentos y estrategias			
LA ACTIVIDAD DE LOS MEMES ME HA PARECIDO...	DIFÍCIL PORQUE...	C.D.	Reflexión sobre los contenidos de aprendizaje		
CON ESTA ACTIVIDAD HE APRENDIDO	LÉXICO	GRAMÁTICA	CULTURA	C.P.	Reflexión sobre la interrelación de los contenidos de aprendizaje
CON ESTA ACTIVIDAD ME HE DADO CUENTA DE QUE	HAN SIDO	ME HAN SERVIDO PARA		C.P.	Conexión entre el proceso y los contenidos (Control del aprendizaje)
LOS PASOS QUE HE SEGUIDO PARA HACER LA ACTIVIDAD	1.	1.		C.P.	Reflexión sobre los procesos y el resultado
	2.	2.			
	3.	3.			
	4.	4.			
CUANDO ME ENCUENTRE ANTE UNA ACTIVIDAD PARECIDA...	DEBO MANTENER	DEBO CAMBIAR			

7. CONCLUSIONES

La reflexión sobre los propios procesos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera es una actividad que debe introducirse en el aula, pues ayuda a generar aprendizaje significativo. No obstante, es necesario un entrenamiento paulatino de los estudiantes para que estos no se frustren a la hora de afrontar tareas de autoevaluación que resultan largas y complejas, debido a que se exige de ellos la puesta en marcha del pensamiento abstracto en un idioma que aún no dominan.

El diseño de un cuestionario guiado como fase previa a la resolución de una herramienta de autoevaluación y su inclusión en un conjunto de actividades altamente motivadoras relacionadas con las TIC ha demostrado que se puede generar en los discentes una mayor implicación, seguridad y aprovechamiento de la reflexión metacognitiva en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ ROSA, C.V. (coord.), (2022). *TIC... TAC. Transferencia en las aulas de lengua y literatura, puente entre la educación secundaria y la universidad*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- AREA MOREIRA, M. (2008). Una breve historia de las políticas de incorporación de las tecnologías digitales al sistema escolar en España, en *Quaderns digitals*, 51. www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_773/a_10454/10454.html

- BONILLA TRAÑA, M., & DÍAZ LARENAS, C. (2018). La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación. *Revista Educación*, 42(2), 629-644.
- CRUZ PIÑOL, M. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza de español como lengua extranjera en la era de Internet. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 19.
- ELLIOTT, J. L. JR. (1988). A review of literature on the relationship between motivational techniques and academic achievement. Ann Arbor, MI: UMIGARDNER, R.C. (1985): *Social psychology and second language learning: The roles of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- HERNÁNDEZ ORTEGA, J., PENNESI, M., SOBRINO LÓPEZ, D., & VÁZQUEZ GUTIÉRREZ, A. (2011). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: Innovación con TIC*. Ariel.
- JIMÉNEZ PALMERO, D., MORA NÚÑEZ, M. y CUADROS MUÑOZ, R. (2016). La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: «mELEndien7días». *Revista Fuentes*, 18 (2), 209-223.
- LITTLEWOOD, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press.
- LOZANO, R. (2011). Las 'TIC/TAC': de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento 12/1/11. En <http://www.thinkepi.net/las-tictac-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-a-las-tecnologias-delaprendizaje-y-del-conocimiento>
- LOZANO FERNÁNDEZ L.M., GARCÍA-CUETO, E. & GALLO ÁLVARO, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(Su2), 344-347.
- MARTÍN PERIS, E., ARJONILLA, A., ATIENZA, E., CASTRO, M. D., HIGUERAS, M., INGLÉS CAMIRUAGA, M. & VAÑÓ CERDÁ, A. (2005). *Diccionario de términos clave de ELE del CVC*. Universidad de Sevilla.
- NARANJO PEREIRA, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- NÚÑEZ, F. C., & URQUIJO, A. Q. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (16), 96-104.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [13/10/2022].
- RIBAS, M. A. (2009). Estudio de las percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el uso de instrumentos de autorregulación. *Revista española de lingüística aplicada*, 22, 35-58.
- SESEÑA GÓMEZ, M. (2015). La competencia digital al servicio del aprendizaje de ELE: uso y abuso de las TIC. *Biblioteca virtual redELE*.
- SORIANO, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 9, pp. 163-184.
- SWARTZ, R. (2018). *Pensar para aprender: Cómo transformar el aprendizaje en el aula con el TBL* (Vol. 28). Ediciones SM España.

- VALERO-GARCÍA, M., & DE CERIO, L. M. D. (2005). Autoevaluación y co-evaluación: estrategias para facilitar la evaluación continuada. *Actas del Simposio Nacional de Docencia en Informática* (SINDI).
- YAGÜE BARREDO, A. (2017). ¿Didáctica se escribe con TIC? Reflexiones sobre las TIC en el aula de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, 25, 1-20.
- YÜBERO, J.M. (2010). Herramientas multimedia en la enseñanza de lenguas extranjeras: un recurso motivador. *CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010*, Girona.
- ZENOTZ, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. *Huarte de San Juan. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Lengua*, 75-81.

ENSEÑANZA DE ELE EN TIEMPOS DE PANDEMIA.
¿CUÁLES SON LAS IMPLICACIONES
PARA LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES?

*Teaching Spanish as a Foreign Language in Pandemic Times.
What are the Implications for Students' Autonomy?*

MARIANNA MONTANARO
Universidad de Milán
marianna.montanaro@unimi.it

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es ilustrar los resultados preliminares del proyecto de investigación «Autonomía en el aprendizaje de ELE. Nuevas perspectivas didácticas y pedagógicas en tiempos de pandemia». La literatura científica ha demostrado que existe una relación positiva entre las posibilidades que ofrecen las tecnologías y el desarrollo de la autonomía. El estudio, a través de una metodología que combina el enfoque cualitativo (observación no participante) con el enfoque cuantitativo (cuestionarios), pretende comprobar la veracidad de estas teorías en la peculiar coyuntura pandémica. Más en detalle, su finalidad es definir el nivel de autonomía de los aprendices de habla italiana de la escuela secundaria y de la universidad que experimentaron la didáctica a distancia a partir del comienzo del confinamiento debido a la pandemia de Covid-19. Para conseguir dichos objetivos, es necesario explorar las modalidades de integración de las tecnologías en la enseñanza de ELE, las metodologías didácticas adoptadas por los docentes en la gestión de la clase en línea o mixta y algunas variables clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. En conclusión, en este ensayo se presentan los objetivos, las hipótesis, la metodología de investigación y los resultados iniciales del estudio con la finalidad de abrir un espacio de debate que supere los límites nacionales en una perspectiva intercultural.

Palabras clave: autonomía; didáctica a distancia; tecnologías; enseñanza del español como LE; Covid-19.

ABSTRACT

The objective of this work is to discuss the preliminary results of the Ph.D. research project «Autonomy in the learning of Spanish as a foreign language. New didactic and pedagogical perspectives in times of pandemic». Scientific literature has shown that there is a positive relationship between the possibilities offered by technologies and the development of autonomy. The study, through a methodology that combines the qualitative approach (no participant observation) with the quantitative approach (questionnaires), aims to verify the veracity of these theories in the peculiar pandemic situation. More in detail, its purpose is to define the level of autonomy of Italian-speaking high school and university learners who experienced distance learning since the beginning of the lockdown due to the Covid-19 pandemic. To achieve these objectives, it is necessary to explore the modalities of integration of technologies in the teaching of Spanish as a foreign language, the didactic methodologies adopted by teachers in the management of the online or mixed class and key variables of the teaching-learning process. In conclusion, this essay presents the objectives, the hypotheses, the research methodology and the initial results of this study to open a space for debate that goes beyond national limits in an intercultural perspective.

Keywords: autonomy; distance learning; technologies; teaching Spanish as a foreign language; Covid-19.

«¿Quién no entiende que enseñar a un niño a comer, a lavarse y a vestirse es un trabajo más largo y duro que darle la comida, lavarlo y vestirlo?»
Montessori (2008) (trad. nuestra)

1. INTRODUCCIÓN

EL OBJETIVO DEL PRESENTE TRABAJO es presentar los resultados preliminares del proyecto de investigación «La autonomía en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas didácticas y pedagógicas en el escenario (post)pandémico». Se trata de un estudio que se enmarca en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en el contexto formal de las escuelas y de las universidades italianas, por tanto, la investigación se realiza con aprendientes principalmente de habla italiana.

En la primera parte del presente artículo se presenta de forma completa, aunque sintética el estado de la cuestión del tema. A continuación, se exponen las preguntas de investigación, la metodología del estudio, los sujetos involucrados y las variables que se pretende controlar. Para terminar, se discuten los resultados preliminares conseguidos en las primeras fases de investigación a través de la observación no participante en las clases de español como LE en las escuelas italianas.

2. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

La autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) es una temática relevante en el ámbito de la investigación científica en educación lingüística, como subrayan los numerosos estudios realizados a nivel internacional y orientados a demostrar que la autonomía puede hacer que el aprendizaje sea más significativo y eficaz (Benson, 2006; Consejo de Europa, 2002; Dam, 2003; Holec, 1997; Landone, 2012; Little, 1995, 2013; Menegale, 2015; Nunan, 1997).

El interés del mundo académico hacia el tema está relacionado con la relevancia educativo-pedagógica que desempeña en el recorrido formativo de los aprendientes. En la investigación, se delimita nuestra atención a sus implicaciones en el ámbito de la educación lingüística, sin embargo, hay que mencionar que la autonomía es la finalidad última de la educación formal que se realiza en las escuelas, además de ser «transversal a más esferas del saber» (Menegale, 2015, p. 9, trad. nuestra).

La autonomía adquiere importancia en la enseñanza de lenguas a partir de los años Ochenta del siglo Veinte, cuando se difunde el enfoque comunicativo el cual hunde sus raíces en las teorías de la psicología humanística. En detalle, según Carl Rogers (1978, 1982) las personas tienen una intrínseca voluntad de autorrealizarse, por lo tanto, tienen una natural propensión a la autonomía. En consecuencia, necesitan apoyo y confianza incondicionada, además de libertad de acción para poder tomar las decisiones mejores con el fin de responder a las necesidades individuales y desarrollar sus propias identidades.

Las definiciones de ‘autonomía’ son muchas, por eso Navarro (2005) habla de «problema terminológico». La primera definición de autonomía es elaborada por el lingüista Henri Holec. El estudioso afirma que la autonomía es la «capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue» (Holec, 1997, p. 14). Se subraya, por lo tanto, el papel activo e independiente del estudiante en el recorrido de aprendizaje.

Además de Henri Holec entre los estudiosos que se dedicaron mayormente a este ámbito de investigación, está Leni Dam, que amplía y detalla la definición precedente, afirmando que el aprendiz autónomo establece de manera independiente los objetivos de aprendizaje, elige los materiales, el método, las actividades, organiza y programa el aprendizaje y, al final, elabora una autoevaluación (Dam, 2003). El alumno es involucrado en el proceso y tiene un papel activo.

Para David Little (1991) ‘autonomía’ hace referencia a la competencia metacognitiva que incluye muchas competencias, también transversales: la reflexión crítica, la posibilidad y libertad de tomar decisiones (*decision making*), la metacognición y la transferencia de conocimientos a contextos extraescolares y extracadémicos.

Autonomía puede resumirse en la expresión «aprender a aprender». Esta expresión fue acuñada en los primeros años del siglo Veinte por el Consejo de Europa en el *Marco Común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras (MCER)*, en el cual se pone en el centro de las argumentaciones la autonomía, considerada la condición necesaria para el *life long learning* (aprendizaje para toda la vida). En el *Volumen Complementario* se acentúa aún más la centralidad del discente y la consideración holística del aprendiz.

Además de fomentar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas como medio de comunicación, el *MCER* proporciona una visión nueva y capacitadora del/la aprendiz. El *MCER* presenta al/la usuario/a y/o aprendiz de lenguas como «un/a agente social», que actúa en el ámbito social y ejerce una función en el proceso de aprendizaje. Esto implica un cambio de paradigma tanto en la planificación de cursos como en la enseñanza, a través de la implicación y la autonomía del/la aprendiz (p. 36).

En otras palabras, entre los cambios más significativos introducidos en el *Volumen Complementario*, está la concepción del estudiante como «agente social», quien utiliza la lengua extranjera en un contexto comunicativo real y se involucra en el aprendizaje lingüístico, autorregula el proceso, lo planifica, lo monitorea y lo evalúa. A partir de la literatura sobre el tema se desprende que la autonomía se configura como un conjunto de habilidades que no son innatas en el estudiante. Al contrario, el discente las adquiere de forma lenta y gradual, a través de un proceso impulsado por el docente (Jiménez, 2009).

Al estado de la cuestión los estudios realizados han contribuido a iluminar el hecho de que en el proceso hacia el conseguimiento de la autonomía es fundamental la supervisión continua de los factores cognitivos y afectivos que influyen en el recorrido. Entre los aspectos psicológicos está la voluntad de comprometerse y empeñarse, las atribuciones, la autoeficacia (Bandura, 2000), la autoestima y la motivación. La voluntad es la intención del alumno de hacerse cargo del proceso y de tomar decisiones durante el recorrido. En efecto, un estudiante motivado manifiesta la voluntad de asumir las responsabilidades del aprendizaje atribuyendo únicamente a sí mismo las obligaciones de los resultados. Esto afecta ciertamente la autonomía, engendrando un círculo virtuoso. En otras palabras, el impulso motivacional permite conseguir resultados mejores, entonces el aprendizaje es más eficaz y significativo para el aprendiz quien, en consecuencia, es mayormente involucrado en el proceso, se responsabiliza y es más consciente, es decir autónomo. Sin embargo, también es cierto que el estudiante autónomo tiene mayor motivación intrínseca, porque es consciente de sus capacidades, de su nivel de competencia lingüística y comunicativa, así como responsable del proceso (Dickinson, 1995; Menegale, 2015).

Las dinámicas afectivas desempeñan un papel clave en el recorrido hacia la autonomía y, más en general, en el proceso de aprendizaje de LE. De acuerdo con Balboni (2015) representan el disco duro que permite activar el programa, es decir las funciones cognitivas que, evidentemente, no podemos descuidar. Los factores cognitivos principales que influyen en el desarrollo de la autonomía son la consciencia estratégica y la reflexión crítica sobre el aprendizaje y sobre la lengua extranjera (competencia metacognitiva y metalingüística).

A raíz de las reflexiones propuestas es importante subrayar que la capacidad de aprender a solas es la finalidad última del recorrido hacia la autonomía, durante el cual es fundamental la presencia del docente y sus competencias didácticas, pedagógicas y relacionales. El docente es un guía y un facilitador que configura el aprendizaje estimulando la interdependencia, el dialogo con los discentes, además de la reflexión metacognitiva (Benson, 2006). Crear un espacio de aprendizaje autónomo significa entonces superar la visión tradicional del profesor: ya no representa la autoridad juzgante (Olson, 2009) ni el único detentor del saber y símbolo de poder; al revés es una figura con liderazgo (Barnao y Fortin, 2017) que guía, proporciona consejos y soporta al estudiante para que se creen las condiciones mejores para que cada alumno pueda expresar sus potencialidades (Krishnamurti, 2009; Rogers, 1982).

El docente tiene la responsabilidad de activar los procesos afectivos y cognitivos, es decir, guiar la reflexión sobre el *input* lingüístico, sobre los estilos de aprendizaje individuales, sobre las estrategias y sobre el proceso, con el objetivo de incrementar la consciencia y responsabilidad de los alumnos hacia el aprendizaje (Menegale, 2018 y 2020).

Para concluir la presentación del marco teórico, no podemos olvidar que un factor decisivo es la cultura. Hofstede (1986) identifica algunos valores culturales que influyen en la consideración de la autonomía del aprendiente y en la importancia que se atribuye a dicho concepto en ámbito educativo: según el estudio, las sociedades colectivistas, caracterizadas por corta distancia del poder y en las cuales se tolera la incertidumbre prefieren el aprendizaje enfocado a la autonomía.

3. VACÍOS EN EL ESTADO DE LA CUESTIÓN Y METODOLOGÍA

Al estado de la cuestión la autonomía es un tema ampliamente estudiado, sin embargo, hay algunos que aún quedan poco explorados. Nos referimos a la autonomía y su relación con los espacios de aprendizaje (presenciales y virtuales): en otras palabras, consideramos necesario cuestionarse sobre cómo repensar los espacios de aprendizaje para favorecer una didáctica basada en la estimulación de la autonomía.

El uso de las tecnologías en la clase de lenguas extranjeras es objeto de muchos estudios y también de debates. Hay muchas investigaciones que resumen la historia de la implementación de las tecnologías en la enseñanza de idiomas y sus implicaciones afectivas y cognitivas (Balboni, 2012, 2015; Caon y Serragiotto, 2015; Cecchinatto, 2014; Dolci, 2011; Favaro, 2012; Prensky, 2001; Torsani, 2014). Más en detalle, el estado de la cuestión subraya que las formas más primordiales de tecnologías se remontan a los años Cincuenta del siglo Veinte con la introducción de los laboratorios lingüísticos. En los años Ochenta se introducen los vídeos que sustituyen las grabaciones audio, y esto permite trabajar también factores comunicativos y aspectos extralingüísticos (proxémica, gestos y su significado cultural). El punto de inflexión es la introducción del web, de los ordenadores y de aparatos y plataformas cada vez más innovadores como por ejemplo la pizarra electrónica en el aula, el blog, las redes sociales y las aplicaciones de mensajes instantáneos que permiten la comunicación mediada por el ordenador (Cassany, 2015 y 2019).

Sin embargo, en el específico contexto italiano las tecnologías están en el centro de los debates sobre la educación puesto que, por lo menos hasta la pandemia, los docentes demostraban resistencia hacia la introducción y el uso sistemático de las tecnologías en clase (De Silvestri, 2017). A partir del confinamiento debido a la difusión del Covid-19 las tecnologías entraron forzosamente y de forma irreversible en la clase de LE. Es cierto que enseñar lenguas extranjeras durante la pandemia fue una tarea ardua y compleja. Es posible afirmar sin duda alguna que la emergencia sanitaria debida a la difusión del virus Sars-Cov-19 ha marcado un punto de quiebre en la historia de la escuela.

La didáctica en línea puso en tela de juicio el rol del docente, las modalidades evaluativas y los modelos operativos, ya que las tecnologías favorecen un ambiente de aprendizaje constructivista, cooperativo y no transmisivo, modalidad favorita hasta ese momento (Baró, 2020; Fragai, 2020; Giorni, 2020). La pandemia ha sido ciertamente un paréntesis trágico de la historia de Europa y del mundo, pero ha traído algo positivo, es decir una mayor conciencia sobre la importancia de invertir en tecnologías y el reconocimiento de la competencia digital como una competencia clave para el ejercicio activo de la ciudadanía (véase también el documento europeo *Plan de acción para la escuela digital 2021-2027*¹).

A raíz del estado de la cuestión, la presente investigación se propone estudiar cómo las tecnologías pueden estimular la autonomía en el aprendizaje de lenguas

¹ *Plan de acción para la escuela digital 2021-2027*. [https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/digital-education/action-plan#:~:text=El%20Plan%20de%20Acción%20de%20Educación%20Digital%20\(2021%2D2027\),UE%20a%20la%20era%20digital](https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/digital-education/action-plan#:~:text=El%20Plan%20de%20Acción%20de%20Educación%20Digital%20(2021%2D2027),UE%20a%20la%20era%20digital). Consultado el 27 de abr. 2023.

extranjeras. El objetivo es estudiar la relación entre la autonomía y las tecnologías en la específica coyuntura sociocultural de la pandemia, es decir desde marzo de 2020 hasta junio de 2022, y definir el nivel de autonomía de los aprendientes de lengua española.

Se trata de un estudio transversal que se realiza en la escuela secundaria de II grado (aprendientes de edad 14-19) y en las universidades italianas. La transversalidad del estudio se debe a dos factores. En primer lugar, las escuelas secundarias y sobre todo las universidades sufrieron más el cierre que las escuelas primarias y secundarias de primer grado. Además, cuando en septiembre de 2020 las escuelas de todos los niveles volvieron a abrir, aunque de forma intermitente y discontinua, la mayoría de las universidades siguieron con la didáctica en línea y mixta hasta el año académico 2021-2022. En segundo lugar, los estudiantes de la escuela secundaria que terminaron el bachillerato en los años 2020, 2021 y 2022 empezaron sus estudios académicos durante la emergencia sanitaria: por tanto, es fundamental investigar si tienen las competencias necesarias para afrontar el estudio universitario, mejor dicho, si son suficientemente autónomos.

Más en detalle, en la siguiente tabla se presentan los grupos involucrados en el estudio.

TABLA 1. Los sujetos con los cuales se realiza el estudio.

	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Grupo A	3° año de la escuela II de 1° grado	1° año de la escuela II de 2° grado	2° año de la escuela II de 2° grado	3° año de la escuela II de 2° grado
Grupo B	1° año de la escuela II de 2° grado	2° año de la escuela II de 2° grado	3° año de la escuela II de 2° grado	4° año de la escuela II de 2° grado
Grupo C	2° año de la escuela II de 2° grado	3° año de la escuela II de 2° grado	4° año de la escuela II de 2° grado	5° año de la escuela II de 2° grado
Grupo D	3° año de la escuela II de 2° grado	4° año de la escuela II de 2° grado	5° año de la escuela II de 2° grado	1° año de curso universitario
Grupo E	4° año de la escuela II de 2° grado	5° año de la escuela II de 2° grado	1° año de curso universitario	2° año de curso universitario
Grupo F	5° año de la escuela II de 2° grado	1° año de curso universitario	2° año de curso universitario	3° año de curso universitario
Grupo I	Docentes de ELE del trienio de la escuela II de 2° grado y universitarios			

Las preguntas de investigación que guían el estudio son:

- ¿Cuál es el nivel de autonomía en el aprendizaje de estudiantes de habla italiana de ELE que frecuentaron la escuela (escuela secundaria de II grado) y la universidad durante la pandemia (2019-20, 2020-21, 2021-22)?

- ¿Qué enfoques, métodos, técnicas, modalidades de evaluación y de integración de las tecnologías se adoptaron en la enseñanza del español LE durante la pandemia? ¿Estimularon la autonomía?

El estudio se configura como exploratorio o heurístico, es decir se basa en la introspección de los participantes y es un estudio etnográfico fundado en la observación (Cesteros, Gargallo, 2022). Las herramientas que se utilizan son cualitativas y cuantitativas: en primer lugar, se utilizan los cuestionarios en formato online para docentes y estudiantes (universitarios y de la escuela secundaria de II grado).

Los cuestionarios para los docentes y para los estudiantes son especulares, es decir orientados a estudiar las mismas dimensiones, permiten entonces comparar la percepción del estudiante y la de los docentes.

TABLA 2. Temas de investigación en los cuestionarios docentes y estudiantes

Cuestionario 1: autonomía de estudiantes	Cuestionario 2: didáctica en los tiempos de la emergencia sanitaria	Cuestionario 3: rol pedagógico del docente
Conciencia de sí mismo, de la lengua, del proceso de aprendizaje Voluntad y motivación de los alumnos y de los docentes Convicciones sobre el papel del docente y del estudiante Atribuciones de responsabilidades	Actitud hacia la didáctica a distancia / híbrida Disponibilidad de herramientas digitales, espacios, conexión Competencia digital de estudiantes y docentes Confianza de los alumnos en la institución y en el profesor de ELE Didáctica online: metodología Uso de las tecnologías tras la vuelta a la modalidad presencial	Prácticas didácticas, técnicas de estimulación de la autonomía Transferencia de conocimiento y competencias Reflexión metacognitiva Relación educativa

Como se desprende de la Tabla 2, el primer cuestionario está finalizado a la definición del nivel de autonomía de los estudiantes, entonces las preguntas se enfocan en los aspectos cognitivos, metacognitivos y afectivos que influyen en el desarrollo de la autonomía. El segundo cuestionario tiene la finalidad de recoger datos sobre la calidad de la enseñanza de ELE durante la pandemia (actitud de los estudiantes y de los profesores hacia la introducción de las tecnologías, disponibilidad de herramientas digitales, conexión y espacios adecuados para la didáctica en línea, nivel de competencia digital, metodología empleada, materiales y técnicas elegidas por el profesor de ELE). El tercer cuestionario tiene el objetivo de estudiar qué prácticas didácticas se adoptan para estimular la autonomía de los estudiantes.

La metodología de investigación elegida, además de los cuestionarios, es la observación no participante: en otras palabras, se realiza una investigación antropológica durante las clases de español en aulas escolares y universitarias italianas (más específicamente, en Milán). Se utiliza una ficha que orienta la recogida de datos sobre la metodología didáctica empleada, el uso de las tecnologías en la clase de ELE, la autonomía de los estudiantes y las modalidades empleadas por el docente para estimularla (por ejemplo, técnicas de reflexión metacognitiva y metalingüística), el papel del profesor y de los discentes.

La observación se realizará con cada uno de los grupos identificados e involucrados en el estudio (véase Tabla 1), a los cuales se entregan también los cuestionarios. Los datos recogidos serán analizados a través de una doble metodología, cuantitativa y cualitativa, y se compararán las respuestas de cada grupo de estudio.

Durante el análisis de datos las variables que se tienen en cuenta son muchas, puesto que son diferentes los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de ELE y en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y en el uso de la lengua (dos caras de la misma moneda según Holec, 1997). Con respecto a los estudiantes las variables que se tienen en cuenta son: la metodología de enseñanza adoptada durante la didáctica a distancia, el rol pedagógico del docente, la edad de los aprendices, el tipo de escuela o facultad donde estudian, la lengua nativa, el nivel de competencia lingüístico-comunicativa en español y en otras lenguas extranjeras, la cultura de origen, las experiencias formativas o laborales en el extranjero y el uso del español en contextos extraescolares y extraacadémicos, confianza en la institución y en el docente, enfermedad por Covid-19². Con respecto a los docentes, las variables que se tienen en cuenta son: la edad, la *professional seniority*, la lengua nativa, el contexto cultural en el cual realizaron la formación, eventuales experiencias de enseñanza en el extranjero y el área cultural en la cual se vivieron, las experiencias didácticas online antes la pandemia, la modalidad de formación continua, el nivel de competencia digital.

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS PRELIMINARES Y CONCLUSIONES

Nos encontramos en la fase de recogida de datos de la investigación. Mejor dicho, estamos en las fases finales del estudio antropológico. De forma paralela, se comparten los cuestionarios con los estudiantes y con los docentes que participan

² En otras palabras, nos preguntamos: ¿los estudiantes que durante la pandemia se contagiaron o sufrieron por la enfermedad de familiares cercanos han desarrollado un mayor nivel de autonomía y de responsabilidad hacia el aprendizaje?

en la observación. A continuación, exponemos algunos resultados preliminares que se refieren a la autonomía y motivación de los estudiantes y a las modalidades adoptadas por los docentes para estimularlas. Estos datos proceden de la observación no participante en las clases de español en las escuelas secundarias de segundo grado situadas en Milán (tercer, cuarto y quinto curso). Como ya hemos subrayado, se trata de estudiantes de español italianos, por lo tanto, uno de los límites de la investigación es que los hallazgos no se pueden generalizar a otros contextos o idiomas.

Podemos afirmar que la enseñanza de ELE en el contexto de la escuela secundaria de segundo grado parece estar dirigida de forma exclusiva por parte del profesor. En detalle, la clase está dirigida por el docente, quien ofrece explicaciones, examina a los estudiantes, asigna deberes, gestiona los turnos de habla en el aula. La modalidad de dar clase es única, así como los deberes asignados. En otras palabras, no hay diferenciación didáctica. Es decir, parece que las elecciones didácticas relacionadas con el *input* y con el estudio individual en casa no presuponen una fase de exploración por parte del docente y de autorreflexión del estudiante sobre las necesidades y sobre las características cognitivas y afectivas de cada discente. De acuerdo con la literatura sobre el tema dicho enfoque no permite al aprendiente llegar a ser consciente de sí mismo, de su propio estilo de aprendizaje, por tanto, de cuál es el método mejor para él de aprender una lengua extranjera.

Con respecto a la reflexión sobre el proceso, es posible afirmar que el docente no estimula la reflexión sobre el recorrido de aprendizaje de forma sistemática, aunque después de las pruebas orales y escritas dedica tiempo para comentar los puntos fuertes de la actuación del aprendiente, los puntos débiles sobre los cuales hay que trabajar y los ámbitos de la competencia comunicativa en los cuales ha mejorado. Sin embargo, no se trata de incentivar al estudiante a meditar sobre estas cuestiones, sino que principalmente es el profesor quien valora al recorrido del estudiante y atribuye una nota a la *performance*. La falta de reflexión sistemática individual o compartida puede determinar un bajo nivel de autonomía en los estudiantes, los cuales no tienen la capacidad de definir si han mejorado en algún aspecto lingüístico-comunicativo ni pueden evaluar la prueba, por tanto, piden al docente una retroalimentación y le preguntan la nota que han sacado.

Si por un lado las modalidades de explicación y de asignación de deberes no se personalizan de acuerdo con las necesidades y características de los estudiantes, en la fase de evaluación, especialmente en las pruebas orales, el docente tiene en cuenta las características cognitivas, neurológicas (trastornos del aprendizaje, necesidades específicas etc.) y afectivas. Parece que la reflexión metacognitiva (sobre sí mismo, sobre el proceso, sobre los objetivos de aprendizaje) no se estimula sistemáticamente, sin embargo, la reflexión metalingüística es continua y favorece el análisis contrastivo entre la lengua nativa (el italiano) y la lengua extranjera (el español).

La didáctica está dirigida por el profesor, pero orientada hacia los estudiantes. Mejor dicho, es constante el esfuerzo del profesor de involucrar a los estudiantes en la clase, de estimular la interacción y de motivar a los aprendientes, acercándose a su mundo y a sus intereses, también a través de estrategias lúdicas. Sin embargo, no siempre se consigue una respuesta positiva por parte de la clase, puesto que parece que la mayoría de los estudiantes prefieren tener un rol pasivo, es decir escuchar la explicación del docente y tomar apuntes. Los estudiantes tienen un papel activo si el docente solicita su participación durante la clase o durante las fases de organización de las evaluaciones (o sea, definición de las fechas de las pruebas), momentos en los cuales en algunos casos intervienen y dialogan de forma espontánea en LE, factor que indica autonomía en el uso de la lengua extranjera.

Se trata de resultados preliminares que necesitan un análisis más profundo que tenga en cuenta las variables identificadas (véase párrafo 3) y que compare los resultados de la investigación antropológica con la información recogida a través de los cuestionarios. Sin embargo, estas consideraciones iniciales permiten trazar un perfil provisional del proceso de enseñanza-aprendizaje que está orientado hacia los estudiantes, con el fin de estimular su participación e interacción, aunque mayormente dirigido por el profesor y escasamente metacognitivo.

En conclusión, los objetivos que el estudio se propone conseguir son: definir el nivel de autonomía de los estudiantes de ELE que se dedicaron al aprendizaje de la lengua durante la pandemia en contextos formales (escuela y universidad); estudiar las convicciones de los estudiantes y docentes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, al papel del docente y a la autonomía; investigar las modalidades didácticas adoptadas durante los años de la emergencia Covid-19 y las percepciones de los estudiantes y docentes de ELE con respecto a la calidad de la enseñanza en línea; definir las técnicas educativas para la autonomía a través del soporte de las tecnologías.

Es posible subrayar limitaciones del estudio: en primer lugar, la imposibilidad de generalizar los resultados puesto que la investigación involucra solo aprendientes italianos que estudian el español como lengua extranjera; en segundo lugar, la metodología podría integrarse con métodos cualitativos, como por ejemplo las entrevistas, ya que se requiere una profundización de los datos recogidos con la observación participante y con los cuestionarios. Estas limitaciones representan pistas para futuros estudios sobre el tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALBONI, P. (2012). Etica e glottotecnologie. En F. Caon y G. Serragiotto (Eds.). *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni* (pp. 33-48). Utet.
- BALBONI, P. (2015). *Le sfide di Babele*. Utet.

- BALÓ, R. (2020). La sottile arte di tenere lezioni a distanza. *ElleDue*, 4, 8-10.
- BANDURA, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Erikson.
- BARNAO, C. y FORTIN D. (2017). *Accoglienza e autorità nella relazione educativa*. Erikson.
- BENSON, P. (2006). Autonomy in language learning. State of art article. *Language teaching*, 40, 21-40. 10.1017/S0261444806003958
- BENSON, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language teaching research*, 13, 259-275. 10.1177/1362168810365236
- CALVI, M. V., BAJINI, I. y BONOMI, M. (2015). *Lingue migranti e nuovi paesaggi*. LED.
- CAON, F. y SERRAGIOTTO, G. (2012). *Tecnologie e didattiche delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*. UTET.
- CASSANY, D. (2015). Forums and chats to learn languages: functions, types and uses. En R. Hernández y P. Rankin (Eds.). *Higher Education and Second Language Learning. Promoting Self-Directed Learning in New Technological and Educational Contexts* (pp. 135-158). Peter Lang.
- CASSANY, D. (2019). Whatapp alrededor del aula. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8, 302-328.
- CECCHINATTO, G. (2014). Flipped classroom: innovare la scuola con le tecnologie digitali. The flipped classroom: innovating with the digital technology. *TD. Tecnologie didattiche*, 2, 11-20.
- CONSEJO DE EUROPA (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER). Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- COTTERAL, S. (2006). Fostering autonomy in the language classroom: implication for teacher education. *Guidelines 14*, 11-22.
- EUROPEAN COMMISSION (2020). Plan de acción de educación digital (2021-2027). <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>.
- DOLCI, R. (2011). Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie. En G. Serragiotto (Ed.). *Le scuole straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docente* (pp. 83-104). Utet Universitaria.
- FAVARO, L. (2012). Tecnologie e ragazzi «fuori» della scuola: un punto di partenza per riflettere sull'introduzione delle tecnologie nei contesti formali di insegnamento. En F. Caon y G. Serragiotto (Eds.). *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni* (pp. 69-84). Utet.
- DAM, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Autentik.
- DAM, L. (2003). Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. En D. Little, J. Ridley, y E. Ushioda (Eds.). *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 135-147). Autentik.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep26038c4_6
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- DE SILVESTRI, D. (2017). Fare scuola al tempo dei nativi digitali. *Scuola e formazione*, 19, 52-55.
- DICKINSON, E. (1995). Autonomy and motivation. A literature review. *System*, 23, 165-174. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00005-5](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00005-5)
- FRAGAI, E., FRATTER, I. y JAFRANCESCO, E. (2020), Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD. *Italiano LingueDue*, 2, 38-62. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/14972>
- GIORNI, A. (2020). Didattica a distanza, di prossimità, ad personam. *ElleDue*, 4, 2-7.
- HOFSTEDE, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 301-320. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90015-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90015-5)
- HOLEC, H. (1997). *Learner autonomy in modern languages: research and development*. Consejo de Europa.
- JIMÉNEZ, R. M. (2009). Aprendizaje centrado en el alumno. Desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras. *MarcoELE*, 8, 41-62.
- KRISHNAMURTI, J. (2009). *Educare alla vita*. Oscar Mondadori.
- LANDONE, E. (2018). *Utopia didattica. L'apprendimento della lingua straniera oltre l'aula*. Mimesis.
- LITTLE, D. (1991). *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Autentik.
- LITTLE, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23, 175-181. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6)
- LITTLE, D. (2013). Tools to develop learner autonomy: a Vygotskian perspective on the language learning process. En M. Menegale (Ed.). *Autonomy in language learning: getting learners actively involved*. IATEFL. Versión Kindle.
- LITTLEWOOD, W. (1996). Autonomy: an anatomy of framework. *System*, 24(4), 427-435. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5)
- LÓPEZ, M. N. y CANALES, A. B. (2018). *Las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas*. Arco/Libros.
- MAYNARD, J. (2006). Measuring learner autonomy: can it be done?. *Spring*, 1-6
- MARIANI L. (2006). *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici*. Carocci.
- MARIANI, L. (2010). *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per imparare a imparare*. Libreria Universitaria.
- MARIANI, L. (1994). *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*. Nuova Italia.
- MARIANI, L. y POZZO, G. (2002). *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico: imparare a imparare, insegnare a imparare*. La nuova Italia.
- MARSHALL, B. R. (2003). *Educare con la comunicazione Nonviolenta*. (Costetti, V., ed.) Esserci.
- MENEGALE, M. (2015). *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia? Modello di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico e prospettive educative possibili*. Eirkson.
- MENEGALE, M. (2013). Tools to develop learner autonomy: a Vygotskian perspective on the language learning process. En M. Menegale (Ed.). *Autonomy in language learning: getting learners actively involved*. IATEFL. Versión Kindle.

- MENEGALE, M. (2018). Logbook o diario di bordo: uno strumento per l'apprendimento dentro e fuori la classe di lingua. *EL.LE*, 7, 51- 73. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/01/003>
- MENEGALE, M. (2020). Using logbooks with second and foreign language learners in higher education: learner autonomy in progress. *Philologia Hispalensis*, 34, 99-119. [10.12795/PH.2020.v34.i01.06](https://doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.06)
- MONTESORI, M. (2008). *Educare alla libertà*. (C. Lamparelli, ed.). Mondadori.
- NAVARRO, C. (2005). La autonomía de aprendizaje: el problema terminológico. *Odisea*, 0, 145-160.
- NGUYEN, L. T. C. (2012). Learner autonomy in language learning: how to measure it rigorously. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 1, 50-65.
- NUNAN, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. En P. Benson, y P. Voller, *Autonomy and independence in language learning* (pp. 192-203), Longman.
- OLSON, K. (2009). *Wounded by School: Recapturing the Joy in Learning and Standing Up to Old School Culture*. (versión Kindle). Teachers College Press.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9 (5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- ROGERS, C. (1978). *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*. Astrolabio.
- ROGERS, C. (1982). *Libertad y creatividad en la educación*. (S. Vetrano, trad.). Editorial Paidós. (Original publicado en 1969).
- SANTOS GARGALLO, I. y CESTEROS PASTOR, S. (2022). *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Arcos/Libros-La Muralla.
- TORSANI, S. (2014). La controversia storiografica sulle tecnologie. Una rivisitazione. *EL.LE* 2, 259-278. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/100p>
- TREBBI, T. (2008). Freedom: a prerequisite for learner autonomy?. En T. Lamb, y H. Reinder. *Learner and teacher autonomy: concepts, realities and responses* (pp. 33-47). John Benjamin Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aals.1.06tre>

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE ELE SOBRE EL USO DE LAS TIC EN EL AULA

TSFL Teachers' Perception on the Use of ICT in the Classroom

GABRIELLA DAVID

gabriella@usal.es

ANA MARÍA PINTO LLORENTE

ampintoll@usal.es

Universidad de Salamanca

RESUMEN

La creciente influencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) es una realidad. El propósito de este trabajo es doble. Por un lado, conocer la percepción y la motivación de los profesores de ELE sobre las TIC y, por otro, indagar sobre el uso de los recursos tecnológicos que emplean en sus clases en las academias de Salamanca. Para analizar estos aspectos se llevó a cabo un estudio descriptivo de corte cuantitativo. Para recoger los datos, se empleó como instrumento una encuesta conformada por preguntas abiertas, cerradas y de escala Likert. En cuanto a la muestra, completaron el cuestionario un total de 82 profesores de español como lengua extranjera de 11 academias en Salamanca. Los resultados obtenidos muestran que los profesores encuestados tienen una percepción positiva hacia las TIC y están motivados a utilizarlas. Además, en términos generales, usan con frecuencia recursos multimedia, móvil, internet y otros recursos tecnológicos en sus clases.

Palabras clave: TIC; percepción; profesores; motivación; ELE.

ABSTRACT

The growing influence of information and communication technologies (ICT) in the teaching and learning process of Spanish as a foreign language (TSFL) is a reality. The

purpose of this paper is twofold. On the one hand, to find out the perception and motivation of TSFL teachers towards ICT and, on the other hand, to investigate the use of the technological resources they use in their classes in the academies of Salamanca. In order to analyze these aspects, a quantitative descriptive study was carried out. A Likert scale survey was used as an instrument to collect the data. As for the sample, 82 teachers of Spanish as a foreign language from 11 academies in Salamanca were surveyed. The results obtained show that the teachers surveyed have a positive perception of ICT and are motivated to use them. Moreover, in general terms, they frequently use multimedia, mobile phones, Internet and other technological resources in their classes.

Keywords: ICT; perception; teachers; motivation; TSFL.

1. INTRODUCCIÓN

EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) en las clases de Enseñanza del español como Lengua Extranjera (ELE) es imprescindible (Abbas el Sayed Abd el Rady, 2019; Contreras Izquierdo, 2010). En este trabajo, se pretende investigar la perspectiva de los docentes del español como L2/LE hacia las TIC. Los objetivos que se proponen en este estudio son: (1) estudiar la percepción y motivación de los profesores del español como L2/LE de las academias de Salamanca, y (2) conocer la frecuencia de uso de los recursos tecnológicos que emplean en sus clases.

La enseñanza de lenguas extranjeras ha ido cambiando a lo largo de la historia, puesto que las metodologías educativas se amoldan a las necesidades de la sociedad. Es verdad que para llegar a un enfoque comunicativo, se ha tenido que pasar por diferentes corrientes filosóficas y psicoeducativas. Por otra parte, con la primera aparición de los ordenadores, los investigadores comenzaron a estudiar la incorporación de las tecnologías en el campo de la didáctica. Es así como surge la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO) (Contreras Izquierdo, 2010). A mediados de los años noventa, los ordenadores comienzan a gestionar información visual y sonora, no solo textual (Abbas el Sayed Abd el Rady, 2019; Izquierdo *et al.*, 2017). La aparición de internet introduce conceptos como la interacción (acción que persigue una finalidad comunicativa) y la interactividad (simulación electrónica del proceso de interacción). La navegación en internet supuso una fuente de información actualizada con un coste reducido como, por ejemplo, acceso a diccionarios, periódicos, podcast o bibliotecas y la posibilidad de participar en debates asincrónicos (foro) (Contreras Izquierdo, 2010). Actualmente, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas vive un proceso de reencuentro con la tecnología que mezcla nuevos dispositivos, como las tecnologías móviles, dando lugar a lo que se denomina *Mobile Assisted Language Learning* (MALL) (Tumskiy y Tkachenok, 2019).

La tecnología, desde la lente del profesorado, es un campo que ha suscitado el interés de muchos investigadores, pues la percepción del profesor hacia estas herramientas es un factor catalizador para comprobar si está dispuesto a usarlas en clase (Álvarez, 2020; Chiecher Costa y Lorenzati Blengino, 2017; Kanninen y Kristina, 2015; Méndez Santos y Pano Alamán, 2019). La mayoría de las investigaciones buscan evidenciar la eficacia de herramientas tecnológicas concretas con el fin de desarrollar competencias específicas, centrándose algunos de ellos en conocer la actitud y satisfacción de los alumnos y profesores con el uso de recursos tecnológicos.

Según la revisión realizada, la mayor parte de los trabajos en torno a la enseñanza del español como segunda lengua y el uso de la tecnología han tenido lugar fuera de España. En concreto, en Suecia, en México, en Alemania, etc. La mayoría de los que se han realizado en España se centran en la lengua inglesa. Esto nos lleva a plantear que existe una falta de investigaciones que se realicen en torno a la lengua española como L2/LE llevadas a cabo en academias privadas de inmersión, es decir, dentro del país de la lengua meta. Por lo tanto, la presente investigación se puede considerar relevante, dada la alta necesidad de realizar estudios sobre español como L2/LE en un país hispanohablante, en este caso España.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. OBJETIVO GENERAL

El presente estudio nace con la finalidad de conocer la percepción de los profesores de español con respecto a su motivación por utilizar herramientas tecnológicas en sus clases, así como la frecuencia del uso.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para la consecución de este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los factores que influyen en la motivación de los profesores de ELE hacia las TIC.
- Conocer la intensidad del uso con la que se emplean las herramientas tecnológicas (multimedia, móvil, internet o portátil) en sus clases presenciales.
- Analizar la percepción (utilidad percibida, facilidad percibida) de los profesores de ELE hacia las tecnologías.

3. METODOLOGÍA

Para cumplir los objetivos señalados, se ha llevado a cabo un estudio de carácter cuantitativo, enmarcándose en lo que en la investigación social y educativa se

denominan diseños no experimentales, *ex post facto*. En este tipo de investigación, no hay condiciones ni estímulos a los que se exponen a los sujetos del estudio (Bailestrini, 2006; Cambell y Stanley, 1973). Nuestro estudio se centra en analizar cuál es el estado de diversas variables en un momento dado, por lo tanto, utilizaremos un diseño transversal. Es decir, recolectaremos datos sobre la motivación, la percepción y el uso de las TIC en la enseñanza del español como lengua extranjera con el fin de realizar un estudio descriptivo y exploratorio que nos permita conocer la situación general en la que se encuentra el profesorado, grupo natural ya formado, de las academias privadas de Salamanca. Desde ese orden de ideas, se ha optado por realizar un estudio descriptivo por encuesta.

3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

Se parte de la población de profesores que enseñan español como lengua extranjera en las academias privadas en Salamanca. Según el Instituto Cervantes, en la actualidad hay 17 academias acreditadas en Salamanca. En cuanto a los profesores que trabajan en esas academias, los últimos datos señalan que son alrededor de 172. De las 17 academias, que anteriormente hemos mencionado, 11 han participado en el estudio, representando un total de 103 profesores que son los que conformarían la población del estudio. De esos 103 profesores, 82 han contestado la encuesta, por lo que nos encontramos con una muestra representativa que da validez al estudio desarrollado. Cabe destacar que esta muestra es probabilística y para conocer su validez en cuanto a su representación se ha utilizado la siguiente fórmula: $n = k^2 p^* q^* N / (e^2 * (N-1) + k^2 * p^* q^*)$. Hemos considerado que N, la población total equivale a 103; la k es una constante que depende del nivel de confianza que asignemos. Por lo tanto, el nivel de confianza equivale a 95 % con un error muestral (e) de 5 %. De acuerdo a todos estos datos, se puede señalar que la muestra sería representativa a partir de 81 sujetos.

La muestra estaba compuesta mayoritariamente por mujeres. En concreto, el 76,6 % (n=63) eran mujeres y 23,2 % (n=19) hombres. La mayoría de los encuestados son jóvenes entre 22 y 35 años. En relación con la experiencia que tienen como profesores de ELE, la mayor parte de los profesores llevan en el ámbito laboral de ELE más de 10 años (n=25) o entre 1-3 años (n=23). Un menor número de profesores lleva menos de 1 año (n=13), entre 4-6 años (n=9) o entre 7-10 años (n=12).

En cuanto a la titulación universitaria de los docentes, la mayoría son graduados en Filología Hispánica y con Máster de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) (n=46). No obstante, hay docentes con otras filologías como Inglesa (n=6), Clásicas (n=3), Árabe (n=1), Románicas y Lenguas Modernas (n=5), así como de titulaciones como Traducción e Interpretación (n=8), Pedagogía y

Magisterio (n=5), Psicología, (n=1), Historia (n=2), Economía (n=1), Informática (n=1), Geografía (n=1) y Filosofía (n=1).

3.2. EL INSTRUMENTO

La encuesta fue elaborada a través de la opción formularios de Google drive y difundida a los profesores de español que trabajaban en las academias privadas en Salamanca. Se preparó el registro de codificación para posteriormente procesar las 82 encuestas en el fichero *ad hoc*. Una vez depurados y estructurados todos los datos se procedió a la recodificación de las variables con la ayuda del programa estadístico *SPSS* según las dimensiones: percepción, motivación y uso, con el fin de expresar en la parte del análisis sus frecuencias y porcentajes. Finalmente, los resultados obtenidos se ilustraron con gráficos y tablas en *Microsoft Office Word 2016*.

El instrumento empleado para la recogida de datos fue una encuesta adaptada de, por un lado, el cuestionario elaborado y validado en el marco de la investigación llevada a cabo por Mahdum *et al.* (2019). En ella, los investigadores comprobaron su fiabilidad, utilizando el Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna del instrumento. El grado de su fiabilidad de la percepción fue 0,836 y de la motivación 0,762. Por otra parte, el instrumento empleado fue validado en el estudio llevado a cabo por Izquierdo *et al.* (2017). Se han utilizado y adaptado ambos instrumentos, conformando una encuesta homogénea que, finalmente, se ha dividido en tres partes. En la primera parte, se han recogido las preguntas relacionadas con los datos demográficos: edad, género (respuesta cerrada), años de experiencia y titulación (respuesta abierta).

En la segunda parte, se recogen los ítems que tratan de medir la **percepción** de los profesores de ELE hacia las TIC. Para medir su percepción, se incluyen dos dimensiones: la utilidad percibida y la facilidad percibida. La primera pretende medir el grado en que un profesor considera que con el uso de las TIC mejorará su desempeño, mientras que la segunda dimensión se refiere al grado en el que un profesor considera que realiza menos esfuerzo para el desarrollo de sus actividades usando las TIC (López Maldonado y Valdés Godines, 2020). Esta parte está conformada por 19 ítems, 11 sobre la utilidad percibida y 8 sobre la facilidad percibida.

En la parte de **motivación**, se recogen cuestiones a través de las que se pretenden determinar los factores que motivan a los profesores a usar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Con el fin de medir la motivación, se han formulado ítems de acuerdo a cuatro dimensiones: la autoeficacia, el beneficio educacional que ofrecen las TIC, el impacto de enseñanza y la formación. El concepto de autoeficacia es cómo perciben los profesores la eficacia

del uso de las TIC, es la confianza en la propia capacidad para lograr un objetivo (Izquierdo *et al.*, 2017; Padilla-Carmona *et al.*, 2022). El beneficio educacional es la consideración de que las tecnologías aportan un beneficio a la educación. De la misma manera, el impacto en el aprendizaje que ofrece el uso de las TIC es una variable importante para medir la motivación. Está compuesta por un total de 20 ítems, 5 sobre autoeficacia, 6 sobre el beneficio educacional, 6 sobre el impacto en la enseñanza y, por último, 3 ítems sobre la formación que ha recibido el profesor. Los ítems son de escala Likert de 1 a 4 donde 1=Totalmente desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=De acuerdo y 4=Totalmente de acuerdo.

En la última parte de la encuesta, se busca identificar las TIC utilizadas por los profesores y medir **la frecuencia de uso** que hacen de ellas. Está compuesta por 20 ítems de escala Likert de 1 a 4 donde 1=nunca, 2=raramente, 3=algunas veces y 4=con frecuencia. En estas cuestiones, se pregunta sobre los siguientes recursos tecnológicos: multimedia (ítems 2, 4, 12); comunicación móvil (ítems 7, 13, 16); internet (ítems 3, 9, 10, 11) y el empleo de recursos tecnológicos como ordenadores, *tablets*, etc. (ítems 1, 5, 6, 8, 14, 15) (Izquierdo *et al.*, 2017).

4. RESULTADOS

A continuación, presentamos los principales resultados obtenidos en el estudio llevado a cabo. En la tabla 1, se recogen los estadísticos descriptivos en referencia a la percepción y la motivación total. En el caso de la variable percepción, se han tenido en cuenta los resultados obtenidos en los 19 ítems que la conformaban y se ha creado una nueva variable a raíz de la suma de esos ítems. Se ha procedido de la misma forma con la variable de motivación, teniendo en cuenta en este caso los resultados de los 20 ítems que la conformaban. Una vez creadas las variables, hemos podido tener un resultado global sobre las medias de las dos. Se puede ver que la media de la motivación es ligeramente más alta que la media de la percepción.

TABLA 1. *Motivación y Percepción de los profesores de ELE sobre las TIC*

	Media (\bar{X})	D.T. (S_x)	Mínimo	Máximo
Percepción	54,42	9.0	33.0	67.0
Motivación	59,50	7.2	34.0	75.0

A continuación, el análisis descriptivo nos permite presentar los resultados de la encuesta realizada. Cada componente de cada variable se visualizará en porcentajes y se comentará con detalle.

4.1. PERCEPCIÓN

Como se ha mencionado antes, la percepción de los profesores sobre las TIC se puede ver a través de la utilidad y facilidad de uso de las mismas por su parte. En la tabla 2, se demuestra que la **utilidad percibida** por los profesores ha sido valorada positivamente. Un porcentaje significativo de los profesores afirma que las TIC incrementan la motivación de los alumnos, en contra al 19,5 % que manifiesta que no es efectivo. Asimismo, el 54,9 % de los encuestados afirma que el uso de las TIC permite que los alumnos sean más activos. Aunque la mayoría puntúa positivamente su percepción de utilidad, existe un pequeño porcentaje negativo.

Cabe destacar también que 69,5 % afirma que el uso de las TIC puede mejorar la enseñanza. Además, el 67,7 % de los profesores de las academias privadas de Salamanca afirman que las TIC les ofrece la oportunidad de crear más actividades en sus clases.

TABLA 2. *Percepción basada en la utilidad percibida*

Ítems	Respuestas en porcentajes (%)			
	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El uso de las TIC hace que el proceso del aprendizaje sea más efectivo.	1,2	19,5	43,9	35,4
2. Las TIC incrementan la motivación de los alumnos.	-	11	43,9	45,1
3. El uso de las TIC genera actitud positiva ante el aprendizaje.	-	13,4	51,2	35,4
4. El uso de TIC hace las actividades más interesantes y agradables.	-	17,1	47,6	35,4
5. El uso de las TIC permite a que los alumnos sean más activos.	1,2	15,9	54,9	28,0
6. Con el uso de TIC puedes crear varias actividades.	-	1,2	31,7	67,7
7. El uso de las TIC hace que los estudiantes entiendan mejor el efecto de la tecnología en sus vidas.	11	17,1	45,1	26,8
8. No creo que el uso de las TIC me haya dado beneficios como profesor.	67,1	25,6	3,7	3,7
9. El uso de TIC es tan importante como el uso de los libros de texto.	1,2	29,3	39,0	30,5
10. El uso de TIC puede mejorar mi enseñanza.	-	8,5	41,5	50,0
11. No creo que el uso de las TIC pueda ayudarme a aprender nuevas habilidades.	79,3	17,1	2,4	1,2

En la tabla 3, se presentan los resultados sobre la percepción basada en **la facilidad percibida**. Destaca que el 53,7 % de los profesores está totalmente de acuerdo con la idea de que las TIC proporcionan posibilidades de almacenamiento, refiriéndose a *Google Drive* u otras plataformas digitales que disponen de almacenamiento en sus funciones. Cabe resaltar, por otra parte, el alto porcentaje obtenido (51,2 %) que indica no estar de acuerdo con el ítem que se refiere a que el empleo de las TIC en las actividades es fácil y nada problemático. Este porcentaje se contradice con el ítem 18 donde la mayoría manifiesta que el uso de las TIC no ha causado muchos problemas técnicos.

TABLA 3. *Percepción basada en la facilidad percibida*

Ítems	Respuestas en porcentajes (%)			
	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
12. El uso de las TIC en las actividades es fácil y nada problemático.	14,6	51,2	26,8	7,3
13. El uso de las TIC permite satisfacer con comodidad las necesidades de los recursos de aprendizaje.	1,2	22,0	52,4	24,4
14. El uso de TIC ayuda al profesor a explicar la temática de la asignatura.	7,3	19,5	45,1	28,0
15. El uso de las TIC facilita la supervisión del progreso del aprendizaje de los estudiantes.	8,5	22,0	45,1	24,4
16. El uso de las TIC facilita el control de las actividades de los estudiantes.	7,3	24,4	39,0	29,3
17. El uso de las TIC proporciona comodidad en el almacenamiento de los documentos de los profesores y los estudiantes.	–	13,4	32,9	53,7
18. El uso de las TIC ha causado muchos problemas técnicos.	18,3	45,1	19,5	17,1
19. El uso de las TIC facilita la comunicación.	1,2	20,7	45,1	32,9

4.2. LA MOTIVACIÓN DE LOS PROFESORES HACIA LAS TIC

Con el fin de investigar la motivación de los encuestados, como se anotó anteriormente, hemos medido dicha percepción en base a 4 factores: la autoeficacia que siente el profesor a la hora de usar las TIC; el beneficio educativo que pueden ofrecer las tecnologías; el impacto de la enseñanza que puede provocar el uso de ellas, y, por último, la formación que ha recibido el docente sobre las TIC.

En general, los docentes se sienten **autoeficaces** en el uso de las TIC, creen en sus habilidades para usarlas y son capaces de buscar, evaluar y elegir los recursos más adecuados. Sin embargo, el 20,7 % no está de acuerdo con que tienen ciertas estrategias para resolver problemas y obstáculos en referencia al uso de las TIC.

Del mismo modo, en cuanto al **beneficio educativo**, se valora positivamente. El 56,1 % de los profesores está totalmente de acuerdo con que las TIC pueden facilitar el aprendizaje centrado en el estudiante y dan la oportunidad de estudiar cosas nuevas, la mayoría, el 47,6 %, afirma que las TIC mejoran la calidad de la enseñanza. El 56,1 % señala que las TIC mejoran la comprensión de los estudiantes.

Con respecto al **impacto en la enseñanza**, el 48,8 % de los profesores está de acuerdo con que las TIC pueden contribuir a que los estudiantes trabajen de manera más activa y basada en problemas. El 47,6 % está de acuerdo con que el uso de las TIC puede inspirar y hacer que los estudiantes puedan expresarse. Al contrario, un porcentaje de 19,5 % no está de acuerdo con que estas herramientas ayuden a que el aprendizaje sea significativo.

El factor más interesante de la motivación es la **formación**. Como se recoge en la tabla 4, el 58,8 % asegura que la formación recibida por la academia no les ha motivado a utilizar las TIC. Además, el 63,4 % considera que el profesorado debe asistir a cursos de formación en este sentido.

TABLA 4. *Formación recibida*

Ítems	Respuestas en porcentaje (%)			
	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
37. La formación impartida por la academia me motivó a utilizar las TIC en las actividades de aprendizaje.	28,0	30,5	28,0	13,4
38. Necesito más formación sobre cómo utilizar las TIC en las actividades de aprendizaje.	8,5	19,5	41,5	30,5
39. Todos los profesores y futuros profesores deben asistir a cursos de formación sobre el uso de las TIC.	1,2	6,1	29,3	63,4

4.3. LA INTENSIDAD EN EL USO DE LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS POR LOS PROFESORES DEL ESPAÑOL DE LAS ACADEMIAS DE SALAMANCA

A continuación, se presentan las respuestas de los participantes según las categorías de análisis. En las siguientes líneas, se identifica la frecuencia de uso de recursos multimedia, internet, ordenadores, portátiles o *tablets*. En la descripción

de resultados, se consideran conjuntamente los porcentajes de las categorías «con frecuencia» y «algunas veces», ya que reflejan un empleo sostenido de la tecnología. De igual forma, los porcentajes de las categorías «nunca/raramente» se reportan de manera adicional al reflejar un empleo infrecuente de la tecnología.

Empezamos analizando los resultados de los **recursos multimedia**. En primer lugar, el 58,8 % de los profesores afirma que combinan el libro del texto con materiales multimedia frecuentemente. El 28 % conoce programas para favorecer el aprendizaje y el 47,6 % lo usa con frecuencia. El 53,7 % usa imágenes o vídeos en su ordenador cuando presenta nuevo vocabulario.

En lo que atañe a la **comunicación a través de internet**, los resultados obtenidos señalan que el 52,4 % de los profesores se comunica con sus alumnos empleando correo electrónico, foros, chats y utilizando mensajería instantánea. De los docentes encuestados, 69,9 % recomienda el uso de redes sociales para practicar español. El 41,4 % usa raramente o algunas veces mensaje de textos con sus alumnos (WhatsApp).

En lo que se refiere al **uso de internet**, un 61 % de los docentes recomienda páginas web para practicar el español y el 68,3 % el uso de internet para materiales multimedia. Asimismo, cabe destacar que un 57,3 % descarga los materiales por internet con frecuencia y 31,7 % algunas veces.

En la encuesta, se indagó acerca del uso de **recursos tecnológicos** genéricos como ordenadores, portátiles y *tablets*, al considerar que los docentes podrían estar más familiarizados con estos recursos. En la tabla 5, se pueden ver los resultados que destacan. El 54,9 % de los docentes emplean portátil u ordenador en clase con frecuencia. Por un lado, los informantes, en concreto el 43,9%, manifiestan, que ayuda a los alumnos cuando tienen problemas tecnológicos con frecuencia. Por otro lado, el 36,6 % señala que raramente pide a los alumnos que realicen sus tareas con la ayuda de las tecnologías. De la misma forma, el 34,1 % raramente o el 23,1 % nunca promueve el uso del portátil u ordenador en clase.

TABLA 5. *Frecuencia de uso de otros recursos tecnológicos*

Ítems	Respuestas en porcentajes (%)			
	Nunca	Raramente	Algunas veces	Con frecuencia
1. Ayudo a los alumnos cuando tienen problemas tecnológicos.	3,7	14,6	37,8	43,9
5. Empleo la computadora/portátil en clase.	–	11,0	34,1	54,9
6. Llevo el control de calificaciones y tareas en mi computador.	11,0	23,2	23,2	42,7

14. Pido a mis alumnos que usen artefactos tecnológicos.	3,7	24,4	31,7	40,2
15. Pido a mis alumnos que realicen a su trabajo (tareas) con la ayuda de las TIC.	3,7	36,6	35,4	24,4
8. Promuevo el uso del portátil o computadora en clase.	23,2	34,1	23,2	19,5

5. CONCLUSIONES

Las tecnologías digitales y la democratización en el uso de internet han influido en la manera de aprender y, por lo tanto, en la manera de enseñar. El alumnado se ha desarrollado en un contexto digital por lo que el profesorado debe adecuarse a su forma de actuar y de concebir el aprendizaje (Álvarez, 2020; Mahdum *et al.*, 2019; Padilla-Carmona *et al.*, 2022; Mirete Ruiz, 2010). En estos contextos, los profesores de las segundas lenguas o extranjeras (L2/LE) han estado a la vanguardia de la innovación y el uso de la tecnología en sus clases (Tumskiy y Tkachenok, 2019). Nos hemos encontrado con numerosas investigaciones sobre la enseñanza del idioma inglés y el uso de la tecnología, pero en el ámbito de la enseñanza del español, hallamos muy pocos estudios. Es más, los que están publicados son desarrollados por Universidades extranjeras (Kanninen y Kristina, 2015; Méndez Santos y Pano Alamán, 2019).

Visto de esta forma en relación a la problemática expuesta, este trabajo busca adentrarse en la percepción y motivación de los profesores de ELE hacia las TIC, así como en el uso que hacen de ellas, ofreciendo una panorámica sobre la enseñanza de español y la tecnología desde el punto de vista del profesorado.

Por un lado, tenemos la **percepción** de los profesores hacia las TIC, que son valoradas de manera muy positiva. Más de la mitad de los docentes indican que las TIC, en términos generales, son útiles y fáciles. Sin embargo, en el factor de **utilidad percibida**, casi un tercio (29,3 %) apunta que el uso de las TIC no es tan importante como el uso de los libros de texto. Esto se contrapone con los resultados del estudio de Mahdum *et al.* (2019) sobre los profesores en Indonesia en el que solo un 11,3 % estaba en desacuerdo con esta afirmación. El libro de texto sigue siendo una herramienta pedagógica fuerte y constante. En cuanto a la **facilidad percibida**, 51,2 % de los participantes están en desacuerdo con que el uso de las TIC en las actividades es fácil y nada problemático. Esto significa que más de la mitad de la muestra suele tener dificultades técnicas a la hora de usar las TIC. Lo mismo sucede con la afirmación de que el uso de las TIC ha causado muchos problemas (45,1 %). Es útil, pero no tan fácil, ya que los problemas técnicos es lo que, estadísticamente hablando, ha incentivado la valoración negativa en esta dimensión.

Por otro lado, tenemos la **motivación** de los profesores hacia las TIC. La formación docente ha configurado una variable significativa para que un profesor esté más motivado a usar las TIC (Mirete Ruiz, 2010). En esta variable, podemos concluir que la motivación es significativamente positiva. Los profesores de ELE están motivados en utilizar las tecnologías en sus clases, consideran que las TIC contribuyen a la educación y tienen un **impacto** a la enseñanza. Creen en sus habilidades y conocimiento para usarlas en las actividades, les gusta usarlas porque están seguros de que obtendrán **beneficio educacional**, además manifiestan que el uso de las TIC mejora la comprensión de los estudiantes. Por último, es conveniente destacar los ítems que se refieren a la **formación recibida**. Más de la mitad de los profesores, el 58,5 %, afirma que en sus centros de trabajos, en concreto en las academias en las que realizan su labor docente, no se les motivan a que utilicen las TIC en sus clases.

Una vez vistos los resultados de la motivación y percepción de los profesores, se ha intentado identificar **la frecuencia del uso de los recursos o materiales multimedia, dispositivos móviles, internet** y otros recursos tecnológicos que emplean en sus actividades. Con el análisis realizado, se ha demostrado que los recursos multimedia en las aulas cobran fuerza en combinación siempre con el libro de texto. En cuanto a la comunicación mediante el móvil, más de la mitad de los encuestados se comunican con sus alumnos a través del correo electrónico, WhatsApp foros, coincidiendo con las conclusiones de trabajos anteriores como el de Izquierdo *et al.* (2017) y Tumskiy y Tkachenok (2019). Internet se ha valorado positivamente, la búsqueda y la navegación en la Web se emplea con frecuencia. Por último, los docentes de ELE raramente promueven el uso del portátil u ordenador en clase, así como, algunas veces o raramente piden a los alumnos que realicen sus tareas con la ayuda de las tecnologías. Esto se justificaría con que el profesor quiere evitar la desconcentración del alumno o la traducción automatizada.

Algunas de las limitaciones surgidas en la investigación se relacionan, por un lado, con la falta de una encuesta con respuestas abiertas o entrevistas a los profesores para tener una panorámica más completa, y, por otro lado, conocer la percepción de los alumnos hacia las TIC en su aprendizaje de la lengua española. Los resultados obtenidos en este estudio podrían variar si la muestra fuera diferente o si la investigación se llevara a cabo en instituciones públicas o en academias en otras ciudades.

En conclusión, el uso de las TIC en las academias privadas y la actitud de los profesores que trabajan dentro del país de la lengua meta son campos que solicitan más estudios. A través de este estudio, podemos decir que es una necesidad ineludible investigar con mayor profundidad en torno a la didáctica del español como lengua extranjera y la tecnología en el contexto español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAS EL SAYED ABD EL RADY, A. A. (2019). *El uso de la prensa digital en el desarrollo de la comprensión lectora en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE)* [tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. RiuNet. Repositorio Institucional de la Universidad Politècnica de Valencia <https://m.riunet.upv.es/handle/10251/116835?show=full>
- ÁLVAREZ, J. F. (2020). Evolución de la percepción del docente de secundaria español sobre la formación en TIC. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 71, Art. 71. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1567>
- BALESTRINI ACUÑA, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación: (Para los Estudios formulativos o Exploratorios, Descriptivos, Diagnósticos, Evaluativos, Formulación de Hipótesis Causales, Experimentales y los Proyectos Factibles)*. BL Consultores Asociados.
- CAMBELL, D. T., y STANLEY, J. C. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Ammorotu
- CHIECHER COSTA, A. C., y LORENZATI BLENGINO, K. P. (2017). Estudiantes y tecnologías. Una visión desde la 'lente' de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 261-282 <https://www.redalyc.org/journal/3314/331450972014/html/>
- IZQUIERDO, J., DE-LA-CRUZ-VILLEGAS, V., AQUINO-ZÚÑIGA, S. P., SANDOVAL-CARAVEO, M. C., y GARCÍA-MARTÍNEZ, V. (2017). La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 25(50), 33-41. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-03>
- CONTRERAS IZQUIERDO, N. (2010). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: El caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Iniciación a la Investigación*. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233>
- KANNINEN, J., y KRISTINA, L. (2015). ¿Por qué la clase invertida con TIC en la clase de ELE? *Biblioteca Virtual Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/estocolmo_2015/07_kanninen-lindgren.pdf
- LÓPEZ MALDONADO, N. E., y VALDÉZ GODÍNES, J. C. (2020). Utilidad y facilidad de uso percibida: Desafíos tecnológicos en una modalidad b-learning. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.938
- MAHDUM, M., HADRIANA, H., y SAFRIYANTI, M. (2019). Exploring Teacher Perceptions and Motivations to ICT Use in Learning Activities in Indonesia. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 293-317. <https://doi.org/10.28945/4366>
- MIRETE RUIZ, A. B. (2010). Formación docente en TICs. ¿Están los docentes preparados para la (r)evolución TIC? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 35-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832327003>
- MÉNDEZ SANTOS, M. del C., y PANO ALAMÁN, A. (2019). Una aproximación al perfil del profesorado de español como lengua extranjera en línea. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 2(11). <https://doi.org/10.17345/rile11.2639>
- PADILLA-CARMONA, T., FLORES, J. G., y RÍSQUEZ, A. (2022). Autoeficacia en el uso de TIC en estudiantes universitarios maduros. *Educación XXI*, 25(1), Art. 1. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30254>

TUMSKIY, S., y TKACHENOK, K. (2019). The impact of mobile learning on teaching English. En L. Gómez Chova, A. López Martínez, y I. Candel Torres. (Eds), *ICERI2019 Proceedings 12th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 8314-8319). IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019>

III.
MEDIOS AUDIOVISUALES
Y REDES SOCIALES COMO
RECURSOS DIDÁCTICOS

LA PEDAGOGÍA DE LA MULTIALFABETIZACIÓN EN EL AULA: ENSEÑAR ESPAÑOL A TRAVÉS DEL CINE

Multiliteracies Pedagogy in the Classroom: Teaching Spanish Through Cinema

DOLORES BARBAZÁN CAPEÁNS
Universidad de Columbia
db3140@columbia.edu

RESUMEN

En esta propuesta se presenta una unidad didáctica dirigida a estudiantes de español de nivel intermedio, cuyo eje temático es la película *Una mujer fantástica* (Lelio, 2017). Para la creación de las actividades se sigue una pedagogía de la multialfabetización (New London Group, 1996) y se diseñan actividades de práctica situada, enseñanza abierta, marco crítico y de práctica transformadora; entre las cuales se incluyen actividades interactivas de *feedback* inmediato para trabajar la comprensión auditiva y la gramática. Como tarea final, se propone una interpretación textual en la que los estudiantes pueden usar la tecnología de una manera creativa. De esta forma, los dispositivos digitales son utilizados para la enseñanza y para el aprendizaje del español, facilitando la interacción entre el docente, el estudiante y los materiales; favoreciendo la explotación didáctica de materiales auténticos, la autonomía del estudiante, el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural y el pensamiento crítico.

Palabras clave: cine; enseñanza; ELE; multialfabetización; educación universitaria.

ABSTRACT

This is a proposal for teaching Spanish language at intermediate level, with a thematic focus related to the movie: «Una mujer fantástica» (Lelio, 2017). A multiliteracies framework has been used in order to design the pedagogical activities (New London Group,

1996); so, the learning activities are designed following the four pedagogical acts: situated practice, overt instruction, critical framing, and transformed practice. Among these activities, interactive grammar and listening activities that provide instant feedback have been created. As a final task, students must demonstrate textual interpretation through an activity in which students use technology in a creative way. This way, technology is used for teaching and learning Spanish language: facilitating interaction between teacher, students and materials; the use of authentic materials for teaching, autonomous learning, the development of communicative and intercultural competence, as well as critical thinking.

Keywords: cinema; teaching; Spanish foreign language; multiliteracies; higher education.

1. INTRODUCCIÓN

ESTA PROPUESTA DIDÁCTICA surge como complemento al manual de lengua utilizado en una clase universitaria de español como lengua extranjera (ELE) de nivel intermedio, y tiene como objetivo utilizar videos auténticos para acercar la lengua y la cultura a los estudiantes, y desarrollar la competencia comunicativa, translingüística, intercultural, transcultural y digital de los estudiantes. El manual del curso (Contreras, Pérez y Rosales, 2020) está centrado en el alumno, sigue los principios de la clase invertida, propone tareas y proyectos, emplea una gran variedad de textos, potencia el trabajo colaborativo, la interacción significativa y facilita la comunicación, lo que ayuda a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes.

Sin embargo, la creación de materiales didácticos con textos y videos auténticos puede contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje de diversas maneras, entre las que se encuentran: para servir de puente entre el aula y la vida real (Guariento y Morley, 2001), para dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje, para motivar a los estudiantes y favorecer el desarrollo de su competencia comunicativa (Akbari y Razavi, 2015) e intercultural (Montoya, 2005; Barbazán, 2014), y para enseñar lengua y contenido a lo largo del currículo, no solo en los niveles más avanzados (Paesani, Allen y Dupuy, 2016, pp. 2-3).

La propuesta didáctica presentada está diseñada para una clase de 90 minutos y tiene como eje temático la película *Una mujer fantástica* (Lelio, 2017). Esta elección se debe a que estamos estudiando el capítulo 20: «Mujeres y poder» (2020, pp. 488-513) del manual que habla sobre género y desigualdad, de mujeres relevantes en la historia o de la situación de las mujeres en diferentes ámbitos, antes y ahora. Esta película puede ser utilizada para hablar sobre temas de justicia social como estereotipos, prejuicios y otros. Además, uno de los textos de este capítulo es sobre la película, lo que ha servido como punto de partida para la creación de esta unidad didáctica.

Es importante tener en cuenta que los materiales didácticos con textos o videos auténticos pueden presentar desafíos para los estudiantes, y es fundamental que las actividades creadas se integren en el currículo y en el programa del curso (Alejaldre y Camacho, 2016), sean apropiadas para el nivel de lengua, se ajusten a la metodología utilizada y sean adecuadas para la enseñanza (Day, 2004). En definitiva, los materiales deben adaptarse a la enseñanza y a los estudiantes y no al revés. Esta propuesta podría llevarse a otros contextos educativos o inspirar la creación de nuevas actividades con materiales audiovisuales que sigan una pedagogía de la multialfabetización.

2. JUSTIFICACIÓN TEMÁTICA Y METODOLÓGICA

A continuación, se describirán algunos estudios relacionados con la inclusión del cine en el aula y la pedagogía de la multialfabetización, así como también se mencionarán las herramientas digitales utilizadas para la creación de materiales con textos o videos auténticos.

2.1. ENSEÑAR ESPAÑOL A TRAVÉS DEL CINE

El cine es un bien cultural y un objeto de estudio e investigación en sí mismo (Gordillo, 2003) que puede utilizarse como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad (De la Torre, Pujol y Rajadell, 2005), reflexionar sobre prejuicios y estereotipos (De Borja y Sanz, 2005; Barbazán, 2014), transmitir valores (García, 2008) y desarrollar la competencia comunicativa e intercultural de los estudiantes (Montoya, 2005; Barbazán, 2014). El cine representa una sociedad en un momento determinado, pudiendo estar más o menos alejado de la realidad (Jarne, 2005), y a través de él, los estudiantes pueden aprender sobre temas puntuales o simplemente disfrutar de la estética (Romea, 2005).

Para llevar el cine al aula, se deben crear actividades apropiadas al nivel de lengua de los estudiantes, la clase y la metodología (Day, 2004). Como indica Carracedo (2009), se puede llevar la película completa a nuestras clases o utilizar fragmentos y presentar actividades para trabajar las destrezas, temas relacionados con la adquisición de lenguas (el vocabulario, la gramática, temas culturales, hacer descripciones, hipótesis, etc.) o actividades para antes, durante y después del visionado de la película:

- actividades de previsionado
- actividades para realizar durante la proyección de la película
- actividades de postvisionado

Otras propuestas que pueden encontrarse hacen uso del cine siguiendo diferentes metodologías o enfoques de enseñanza de lenguas, como el aprendizaje por tareas (Barbazán, 2014), el aprendizaje por proyectos (Contreras, Pérez y Rosales, 2020), por contenidos (Leaver y Stryker, 2008), o la pedagogía de la multialfabetización del New London Group (1996), entre otros.

2.2. LA PEDAGOGÍA DE LA MULTIALFABETIZACIÓN

Siguiendo a Paesani, Allen y Dupuy (2016), la teoría de la multialfabetización puede responder a las peticiones de la *Modern Language Association* (MLA) del año 2007, que destacaron la necesidad de actualizar los programas académicos de lenguas extranjeras para atender las necesidades de los estudiantes de hoy en día. En su informe subrayaron la necesidad de unificar los cursos para reducir la distancia entre los niveles iniciales y avanzados, y señalaron el desafío de desarrollar un currículo más coherente en el que se enseñen lengua, cultura y literatura conjuntamente, desarrollando la competencia translingüística y transcultural de los estudiantes. La pedagogía de la multialfabetización es un enfoque que une lengua y contenido, prioriza la interacción con diferentes textos en la lengua meta y presta atención a la perspectiva sociocultural. Según el New London Group¹ (1996, p. 60), la multialfabetización: «overcomes the limitations of traditional approaches by emphasizing how negotiating the multiple linguistic and cultural differences in our society is central to the pragmatics of the working, civic and private lives of the students».

El concepto de multialfabetización es una actualización del término alfabetización, añadiendo a la definición su naturaleza multimodal, propia de la sociedad digital en la que vivimos, en la que la tecnología forma parte de la sociedad globalizada y cambiante de la que participan los individuos. La característica de multimodalidad hace referencia a dos o más medios de comunicación en un mismo texto: la comunicación oral, el audio, los gestos, el espacio, lo visual (NLG, 1996; Anstey y Bull, 2018). Esta teoría incorpora nuevos géneros más allá de los tradicionales y académicos, como son los géneros digitales (Podcasts, Blogs, Digital Stories, etc.); pone el foco en el trabajo social y colaborativo en lugar del trabajo individual, y presta atención a las posibilidades que ofrecen las redes sociales (Elola y Oskoz, 2017).

Para desarrollar esta teoría se proponen actividades con cuatro actos pedagógicos: práctica situada (*experiencing*), enseñanza abierta (*conceptualizing*), marco crítico (*analyzing*) y práctica transformadora (*applying appropriately or applying crea-*

¹ NLG de aquí en adelante.

tively). Estos cuatro actos sirven de guía para la instrucción en el aula (NLG, 1996; Paesani, Allen y Dupuy (2016):

- Las actividades de práctica situada: son actividades de observación en las que los estudiantes entran en contacto con textos auténticos y reflexionan sobre sus propias experiencias, intereses y conocimientos previos en relación con los textos nuevos.
- Las actividades de enseñanza abierta: son actividades de práctica de lengua que prestan atención a la forma. Con estas actividades, los estudiantes entienden cómo se organizan los textos y cómo se presentan las ideas, partiendo de lo que ya saben.
- Las actividades de marco crítico: en estas actividades, los estudiantes relacionan el significado con el contexto social. Se analiza y cuestiona el significado, la importancia y las consecuencias de lo que están aprendiendo. Estas actividades preparan a los estudiantes para interactuar con el contenido de los textos, proporcionan oportunidades para hacer comparaciones entre culturas, cuestionarse su propia cultura, entre otros.
- Las actividades de práctica transformadora: son las actividades de práctica reflexiva en las que los estudiantes demuestran lo aprendido y lo aplican de forma creativa.

Al igual que el trabajo de López (2014), esta propuesta no pretende definir los conceptos fundamentales de la teoría de la multialfabetización, sino presentar unas actividades que siguen esta metodología para llevar un fragmento de la película de Lelio *Una mujer fantástica* (2017) a una clase de español de nivel intermedio. Para ello, se tienen en cuenta las actividades sugeridas de Paesani, Willis y Dupuy (2016, pp. 200-230) para trabajar con el video en el aula, las cuales proponen seis pasos que incluyen los cuatro actos pedagógicos:

- 1) Visualización inicial del video sin sonido para identificar el género, acceder a los conocimientos previos y hacer predicciones.
- 2) Segunda visualización en silencio para identificar las diferencias culturales.
- 3) Visualización del video con sonido, para entender el contenido en general, cuestionando las hipótesis hechas durante la primera visualización.
- 4) Visualización con sonido prestando atención a los detalles, con foco en el léxico, la gramática o las características del discurso.
- 5) Visualización «crítica» con sonido, prestando atención al contenido socio-cultural.
- 6) Aplicación del conocimiento: los estudiantes aplican lo aprendido creando actividades multimodales.

2.3. EL USO DE LA TECNOLOGÍA PARA LA CREACIÓN DE MATERIALES

El uso de la tecnología facilita la aplicación de la pedagogía de la multialfabetización. Para esta unidad didáctica, se han elegido dos herramientas digitales: Padlet y H5P.

Padlet es una pizarra digital que permite ordenar la información e incluir materiales auténticos, como texto, imágenes, videos, actividades interactivas y publicaciones, tanto de profesores como de estudiantes. Esta herramienta favorece la multimodalidad, la interacción y la escritura colaborativa (Rashid, Yunus y Wahi, 2019).

Por otro lado, H5P es una herramienta que posibilita la creación de actividades interactivas con *feedback* inmediato. Es adecuada para crear varios tipos de actividades, para trabajar la comprensión auditiva, el léxico, la gramática, la comprensión lectora, entre otras.

Además del uso de Padlet y H5P, como actividad final, los estudiantes tendrán que crear un video. De esta manera, la tecnología se convierte en un medio de enseñanza y de aprendizaje y los estudiantes desarrollan su competencia digital.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: UNA MUJER FANTÁSTICA

Esta secuencia didáctica ha sido diseñada para una clase de nivel intermedio de español, en concreto para el capítulo 20 del curso titulado «Mujeres y poder». En esta unidad, los estudiantes aprenden sobre los logros conseguidos por mujeres hispanohablantes y también hablan de los retos y las dificultades a las que se enfrentan. La película seleccionada sirve como ejemplo de algunos de los prejuicios que puede experimentar una mujer transexual hoy en día. Es este contexto, se han planificado unas actividades para una clase de 90 minutos basadas en la propuesta de Paesani, Allen y Dupuy (2016), quienes trabajan con la pedagogía de la multialfabetización.

A continuación, se presentará una tabla de tareas en relación a los actos pedagógicos (siguiendo el modelo de López, 2014), seguida de otra tabla que resume las fases y las actividades propuestas. Por último, se explicará detalladamente cada una de las tareas.

TABLA 1. Actividades en relación a los actos pedagógicos

Fases de las actividades	Práctica situada	Enseñanza abierta	Marco crítico	Práctica transformadora
1. Visualización sin sonido	x		x	
2. Visualización con sonido	x	x	x	
3. Visualización detallada con sonido		x	x	
4. Conversación			x	
5. Aplicación del conocimiento				x

TABLA 2. Fases y actividades sobre la película *Una mujer fantástica*

FASES	Actividades de aprendizaje
1. Visualización sin sonido	Conversación que activa el conocimiento previo de los estudiantes, en relación con lo que creen que está pasando. Se hacen hipótesis
2. Visualización con sonido	Comprensión global de la escena, cuestionando las hipótesis hechas en la fase anterior
3. Visualización detallada con sonido	Atención a la forma en contexto (comprensión auditiva, dar excusas, verbos: ser y estar)
4. Conversación	Hablar de la película incluyendo una reflexión sociocultural e intercultural
5. Aplicación del conocimiento	Interpretación textual aplicando lo aprendido de forma creativa

3.1. VISUALIZACIÓN INICIAL SIN SONIDO

La primera actividad consiste en visualizar en silencio una escena de la película, concretamente desde el minuto 28:57 al minuto 31:25, para activar los conocimientos previos de los estudiantes y hacer predicciones. Se pueden hacer las siguientes preguntas en plenaria o los estudiantes pueden conversar primero en parejas o pequeños grupos, dependiendo de la clase: ¿Qué está pasando en esta escena? ¿De qué crees que están hablando los personajes? ¿Cómo crees que se sienten los personajes?

Para orientar mejor a los estudiantes, es aconsejable explicar antes el plan para la sesión con los objetivos específicos, incluyendo una breve presentación de la película, aunque ya la hayan visto en casa. De este modo, los estudiantes entenderán mejor el propósito de las actividades y podrán establecer conexiones con lo que significa aprender lengua y cultura. Esta propuesta que parte de una escena de la película permitirá la participación de aquellos estudiantes que no hayan visto la

película, conectando la escena con su propio conocimiento del mundo; mientras que los estudiantes que la hayan visto establecerán otras conexiones entre la escena, los temas de la película y otras reflexiones socioculturales.

Otra actividad que se puede hacer con esta escena en silencio es escribir los diálogos de los personajes. En este caso, los estudiantes podrían ver la escena en silencio dos veces y luego trabajar en grupos. De esta manera, los estudiantes prestan atención a los elementos visuales, a los gestos y al espacio, elementos fundamentales para crear significado y establecer relaciones con la pragmática y cultura que están aprendiendo.

3.2. VISUALIZACIÓN CON SONIDO

En esta fase, se vuelve a ver la misma escena con sonido, lo que permitirá confirmar o desmentir las hipótesis creadas en la fase anterior. El objetivo de esta visualización es comprender lo que está sucediendo en este momento de la película, situar a los personajes y hablar sobre lo que ha pasado antes y lo que va a pasar después. También podemos establecer conexiones interculturales y transculturales, relacionando la temática de la película con los conocimientos y la experiencia personal de los estudiantes. Las preguntas que sugerimos para esta escena son las siguientes: ¿habías reconocido la escena? ¿Dónde se encuentran los personajes, de qué hablan y cómo se sienten? ¿Cómo es la actuación de la policía? ¿Podría darse esta situación en la vida real?

Si queremos prestar atención a la cinematografía, podríamos reflexionar sobre la tensión de la escena. Las preguntas sobre cómo se sienten y dónde se encuentran los personajes van en esta dirección. Los personajes muestran tensión a partir de los silencios y el tono de lo que dicen, acompañados por una cámara que sigue de cerca a los personajes. Marina, sin perder el control y sin hablar más de la cuenta, muestra la tensión del interrogatorio con sus respuestas cortas y una mirada que da significado a sus palabras.

3.3. VISUALIZACIÓN DETALLADA CON SONIDO

Las siguientes actividades tienen como objetivo practicar la lengua en contexto y se corresponden con los actos pedagógicos de práctica abierta y marco crítico. Se proponen tres tipos diferentes de ejercicios: uno de comprensión auditiva, seguido de otro de pragmática centrado en dar excusas y un último de gramática, específicamente sobre el uso de los verbos «ser» y «estar» en el contexto de la escena.

Para la práctica de comprensión auditiva, se utiliza la herramienta digital H5P y se presta atención a los detalles y palabras exactas de los personajes en la escena. Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Qué palabras faltan?

Soy la Adriana Cortés de la Brigada de Delitos Sexuales y Menores de la policía de

2. Adriana dice:

- a) Quería dar mi más sentido pésame. Me contaron lo que pasó y lo siento mucho.
- b) Quería dar mi más sincero pésame. Me contaron lo que pasó y lo lamento mucho.
- c) Quería dar mi más sentido pésame. Me contaron lo que pasó y lo lamento mucho.

3. ¿Verdadero o falso?

Don Orlando Onetto pagaba a Marina y eran pareja.

4. ¿Qué palabra falta?

Era una relación y consentida entre dos adultos.

5. ¿Qué dice Marina?

- a) No consumieron drogas y tuvieron sexo antes de su ataque.
- b) No consumieron drogas. Consumieron alcohol antes de su ataque.
- c) Consumieron drogas, alcohol y tuvieron sexo antes de su ataque.

6. ¿Qué dice Adriana?

- a) El cuerpo del señor Onetto tenía pocos golpes y hematomas en la cabeza.
- b) El cuerpo del señor Onetto tenía un golpe muy grande en la cabeza.
- c) El cuerpo del señor Onetto tenía golpes en los brazos, en el costado, en el cuello y una contusión en la cabeza.

7. ¿Verdadero o falso?

Marina habló con el médico.

A continuación, se realiza una actividad de pragmática en la que se aprende a dar excusas. De una manera inductiva, a partir de lo que dicen los personajes en la escena, y tras una breve explicación, los estudiantes escriben excusas para diferentes contextos:

8. ¿En qué frases se da una excusa?

- a) Se querían, entonces.
- b) Es que él se cayó en su edificio.
- c) Lo que pasa es que el cuerpo del señor Onetto venía golpeado.
- d) ¿Puedo ver su identificación?

9. Escribe: Dar excusas

Para dar excusas podemos comenzar la frase con «Es que» como en el ejemplo anterior: «**Es que** él se cayó». Adriana también dice: «**Lo que pasa es que** don Orlando Onetto podría haber sido tu papá».

Escribe tus propias excusas para las siguientes situaciones.

- a) ¿Puedes ayudarme con esta tarea?
No, no puedo. Es que...
- b) ¿Vamos al cine este fin de semana?
Imposible. Es que...
- c) ¿Me llamas cuando termines de trabajar?
.....
- d) ¿Puedes prestarme tu coche?
.....

Por último, y a partir del diálogo de Marina y Adriana, se propone una actividad de práctica con los verbos «ser» y «estar» con H5P. Los estudiantes ya habían estudiado el pretérito y el imperfecto, así que esta es una actividad de repaso:

10. Gramática: SER y ESTAR

Completa con la forma adecuada de los verbos:

- a) Adriana: la comisaria Adriana Cortés.
- b) Marina:
Cuando: fuera del hospital me sentí muy mal, angustiada, así que me puse a caminar. Sin pensarlo pero después volví.
- c) Adriana: ¿Él te pagaba?
Marina: pareja.
- d) Adriana: ¿Cómo la relación?
Marina: Normal, consentida.
- e) Lo siento, me tengo que ir. Ahora trabajando.

Con estas actividades los estudiantes, con ayuda del docente, pueden establecer relaciones entre su lengua y la lengua meta. Se les puede preguntar si estas situaciones podrían ocurrirles a personas que conocen, favoreciendo el diálogo intercultural y la reflexión sobre la lengua y la cultura.

3.4. CONVERSACIÓN

Después de prestar atención a la lengua, se proponen actividades de marco crítico. A través de la conversación se hace una reflexión sociocultural e intercultural, pudiendo desarrollar la competencia translingüística y transcultural de los estudiantes. La conversación girará en torno al contenido de la película: el título, las escenas y los temas. Primero, los estudiantes hablan del significado del título de la película. Segundo, los estudiantes seleccionan una escena que les ha impactado y la describen con detalles. Por último, seleccionan un tema de la película y lo relacionan con su realidad y otras realidades que conocen.

A estas preguntas se pueden añadir otras sobre la escena que hemos estudiado anteriormente, sobre los componentes espaciales, visuales, los gestos y la lengua; así como también sobre las múltiples interpretaciones de la escena.

3.5. APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO

En esta última actividad de la unidad didáctica, los estudiantes aplican lo que han aprendido de una forma creativa, con actividades de reescritura (*story retelling*) o de actuación (*role playing*). Esta fase de la propuesta coincide con la fase de creación de Bloom (1971), pero también podría entenderse como una tarea final o un proyecto colaborativo. Hay varias opciones para que elijan los estudiantes:

Vais a grabar un video de 1 o 2 minutos de duración relacionado con la película que habéis visto. Antes de grabar el video, escribid el guion, utilizando la gramática y el vocabulario que hemos aprendido.

Opciones:

- Ha pasado un año. Marina y Adriana vuelven a encontrarse
- Escribid una historia completamente nueva con personajes de la película
- Escuchad la escena en silencio y escribid el guion para el video. Después grabad la escena con vuestra voz

Todas las actividades se encuentran en el siguiente Padlet, al que se puede acceder desde el enlace: <<https://cutt.ly/e0oqB8b>> o usando el código QR.



4. CONCLUSIONES

A través del cine conocemos nuevas realidades que pueden estar más o menos cercanas a la realidad, ambientadas en otros espacios y tiempos, lo que nos permite reflexionar sobre nuestra realidad o la de los personajes y plantearnos preguntas sobre ella. Llevar *Una mujer fantástica* al aula puede ser un buen punto de partida para hablar de estereotipos, prejuicios y dificultades, y sobre lo que significa ser una mujer transgénero hoy en día, en la película y en diálogo con las diferentes experiencias y opiniones de los estudiantes.

Para ello, la pedagogía de la multialfabetización nos permite acercar el cine al aula de español y desarrollar la competencia comunicativa, translingüística, intercultural, transcultural y digital, así como fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la justicia social. También reduce la distancia entre los cursos de lengua y de cultura o literatura, y la distancia entre los niveles iniciales y avanzados. Herramientas como H5P y *Padlet* favorecen la aplicación de esta pedagogía, ya que ayudan a presentar las actividades y promueven tanto la escritura colaborativa con *Padlet* como la autonomía de los estudiantes con H5P. Además, H5P ofrece *feedback* inmediato y la posibilidad de realizar diferentes actividades de lengua: de comprensión auditiva, gramática o vocabulario, entre otras.

En nuestra experiencia, no sería necesario que los estudiantes viesen toda la película, pero sí recomendable si el contexto lo permite. Es posible llevar escenas, tráileres o videos de corta duración que requieren menos tiempo de inversión, tanto para estudiantes como para profesores. Para ello, podemos seguir utilizando la pedagogía de la multialfabetización y las herramientas digitales de *Padlet* y H5P.

Esta unidad didáctica pretende ser una fuente de inspiración para llevar el cine al aula de español y servir como ejemplo, al igual que el trabajo de López (2014), para la creación de nuevas actividades que sigan la pedagogía de la multialfabetización. Es importante adaptar la propuesta didáctica a cada clase, al nivel de lengua, al programa del curso y asegurarse que haya coherencia entre los materiales del curso y las actividades que se crean; pero también es imperativo tratar temas de justicia social, cuestionarnos privilegios, creencias, estereotipos y prejuicios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKVARI, O., y RAZAVI, A. (2015). Using Authentic Materials in the foreign language classrooms: Teachers perspectives in EFL classes. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(2), 105-116.
- ALEJALDRE, L., y CAMACHO, L. (2016) Diseño curricular y elaboración de materiales de ELE en contexto universitario. En P. Celma, M. J. Gómez y C. Morán (Eds.), *Conference Proceedings L Congreso Internacional de la AEPE, La Cultura hispánica: de sus orígenes*, (pp. 56-73). Universidad Isabel I de Castilla.
- ANSTEY, M. y BULL, G. (2018). *Foundations of Multiliteracies. Reading, Writing and Talking in the 21st Century*. Routledge.
- AREA, M. (2015). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7. http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000300002
- BARBAZÁN, D. (2014). *Percepciones de estudiantes chinos sobre las mujeres españolas, en el cine. Cultura en la clase de ELE* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- BLOOM, B. S. et al. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. El Ateneo.

- CARRACEDO, C. (2009). *Diez ideas para aplicar el cine en el aula*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/16_aplicaciones_03.pdf
- CONTRERAS, F., PÉREZ, J., y ROSALES, F. (2020). *Proyectos*. Difusión.
- DE BORJA, M. y SANZ, G. (2005). Interculturalidad y cine formativo. En S. de la Torre, M. A. Pujol y N. Rajadell (Coords.). *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine*. (pp. 153-166). Narcea.
- DAY, R. (2004). A Critical Look at Authentic Materials. *Journal of Asia TFL*, 1. <http://ezproxy.cul.columbia.edu/login?url=https://www.proquest.com/scholarlyjournals/critical-look-at-authentic-materials/docview/2266447971/se-2>
- DE LA TORRE, S., PUJOL, M.A. y RAJADELL, N. (Coords.). (2005). *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine*. Narcea.
- ELOLA, I. y OSKOZ, A. (2017). Writing with 21st century social tools in the L2 classroom: New literacies, genres, and writing practices. *Journal of Second Language Writing*, 36, 52-60.
- GARCÍA, J. (2008). *Cine español una crónica visual*. Lunwerg editores.
- GUARIENTO, W. y MORLEY, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347-353. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/55.4.347>
- JARNE, I. (2005). Emociones y cine formativo. En S. de la Torre, M. A. Pujol y N. Rajadell (Coords.). *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine* (pp. 137-152). Narcea.
- LELIO, S. (2017). *Una mujer fantástica* [película]. Fábula y Komplizen Film.
- LEAVER, B. y STRYKER, S. (2008). Content-Based Instruction for Foreign Language Classrooms. *Foreign Language Annals*, 22(3), 269-275. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb02746.x>
- LÓPEZ, A. (2014). Hacia una pedagogía para la multialfabetización: el diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group. *Hispania*, 97, 281-297.
- MONTOYA, M. I. (2005). *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*. Universidad de Granada.
- NEW LONDON GROUP (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social features. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- PAESANI, K., ALLEN, H. W. y DUPUY, B. (2016). *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Pearson.
- RAJADELL, N. (Coord.). (2005). *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine*. (pp. 37-53). Narcea.
- RASHID, A.A, YUNUS, M. M. y WAHI, W. (2019). Using Padlet for Collaborative Writing among ESL Learners. *Creative Education*, 10, 610-620. <https://doi.org/10.4236/ce.219.103044>
- ROJAS, C. (2003). *El cine español en la clase de ELE, una propuesta didáctica*. Universidad de Barcelona.
- ROMEA, C. (2005). El cine como elemento formativo y educativo. En S. de la Torre, M. A. Pujol y N. Rajadell (Coords.). *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine* (pp. 37-53). Narcea.

EL GÉNERO TEXTUAL TELENÓVELA
COMO RECURSO AUDIOVISUAL EN LA ENSEÑANZA
DE LENGUA ESPAÑOLA PARA ESTUDIANTES
BRASILEÑOS DE SECRETARIADO

*The Textual Genre Soap Opera as an Audiovisual Resource
in Spanish Language Teaching for Brazilian Secretariat Students*

VIVIANE CRISTINA POLETTO LUGLI
Universidad Estatal de Maringá
vivianelugli@yahoo.com.br

KEZIA NAIARA BERNARDES DOS REIS
Universidad Estatal de Maringá
keziadosreis@outlook.com

RESUMEN

Este artículo presenta una propuesta de trabajo didáctico con diálogos extraídos del género textual telenovela colombiana. El objetivo es demostrar que la telenovela es un recurso audiovisual que puede contribuir a la enseñanza de la lengua española para brasileños por la semiosis de ese tipo de lenguaje, que permite al alumno desarrollar la audición, la lectura y la escritura de un modo placentero y motivador. Consideramos el género textual telenovela un material relevante por posibilitar al profesor la planificación de diferentes consignas de lectura, con el fin de promover en los estudiantes el progreso de sus capacidades lingüísticas. El trabajo se apoya en la teoría de los géneros textuales (Bronckart, 1999; Dolz y Schneuwly, 2004; Riestra, 2010), que concibe el género como objeto de enseñanza. Se trata de una investigación bibliográfica y documental justificada por el hecho de que, al enseñar por medio de consignas, podemos mediar el aumento de las capacidades de lenguaje que todavía necesitan ser mejoradas por parte de los alumnos, como las *capacidades de acción*,

discursivas y lingüístico-discursivas (Dolz y Schneuwly, 2004). A través de ello, posibilitamos que el estudiante de lengua española tome consciencia de que un género textual puede constituirse tanto como un vehículo de transformación como un vehículo de reproducción de significados.

Palabras clave: secretariado ejecutivo; telenovela; género textual; representaciones sociales; lectura.

ABSTRACT

This article presents a proposal of didactic work with dialogues extracted from the Colombian soap opera textual genre. The objective is to demonstrate that soap opera is an audiovisual resource that can contribute to the teaching of the language for Brazilians by the semiosis of that type of language that allows the student to develop hearing, reading and writing in a pleasant and motivating way. We consider the soap opera textual genre a relevant textual material to enable the teacher to plan different instructions of work in order to promote the development of the language skills of the students. The article is based on the theory of textual genres (Bronckart, 1999; Dolz and Schneuwly, 2004; Riestra, 2010) which conceives genre as an object of teaching. It is a bibliographical and documentary research that is justified by the fact that it teaches through instructions of work, we can mediate the development of language skills that still need to be developed by students, such as *action, discursive and linguistic-discursive skills* (Dolz and Schneuwly, 2004), making possible, for the student of Spanish language, the understanding that a textual genre can be constituted as both a vehicle of transformation and a vehicle of reproduction of meanings.

Keywords: Executive Secretariat; soap opera; textual genre; social representations; reading.

1. INTRODUCCIÓN

EL TRABAJO CON LA LECTURA ha sido objeto de varios estudios en el ámbito académico. Lo que se observa es un nuevo redimensionamiento respecto al fundamento teórico que ofrece los criterios para la elaboración de actividades relacionadas con la promoción de la lectura crítica. En la enseñanza de lengua española para Secretariado Ejecutivo¹, hay pocos materiales que promueven una lectura que no se limite a la decodificación de la información. Por ello, consideramos necesario repensar las actividades en la enseñanza para alumnos del ámbito secretarial.

¹ El curso de Secretariado Ejecutivo prepara a profesionales para actuar como secretarios en empresas e instituciones públicas, realizando diferentes actividades administrativas como gestión de documentos, gestión de personas etc.

Así, debido a la necesidad de elaborar actividades para Tutorías en Lengua Española, ofrecidas por el Programa de Integración Estudiantil (Prointe) de la Universidad Estatal de Maringá (Brasil), nos sentimos motivadas para hacer frente al desafío de elaborar consignas² por medio de recursos audiovisuales, como la telenovela colombiana *Yo soy Betty, la fea*,³ a fin de que pudiéramos trabajar con los estudiantes de lengua española del curso de Secretariado Ejecutivo en las tutorías.

En ese contexto, elegimos el género textual como instrumento, según lo definen Dolz y Schneuwly (2004), a partir del cual fuera posible promover la lectura y el desarrollo de las habilidades comunicativas entre los estudiantes de lengua española.

Para ello, utilizamos la teoría del interaccionismo sociodiscursivo para fundamentar las actividades elaboradas, con base en fragmentos significativos del género telenovela, elegidos por considerarlos como ejemplos de enunciados que abarcan representaciones sobre el ámbito del secretariado presentes en los medios de comunicación. Dicho procedimiento se justifica puesto que consideramos esencial la formación del estudiante como lector crítico en lengua española.

2. EL GÉNERO TEXTUAL TELENOVELA EN LA ENSEÑANZA

Según los conceptos del interaccionismo sociodiscursivo que fundamentan esta investigación, los actos de habla se materializan en los géneros textuales, los cuales son instrumentos que permiten la planificación de actividades didácticas que orienten a los alumnos respecto al desarrollo de sus capacidades de lenguaje.

Las capacidades de lenguaje definidas por Dolz y Bronckart (1993) y Dolz y Schneuwly (2004) para la enseñanza de lenguas se pueden resumir en:

- I) capacidades lingüístico-discursivas, a través de las cuales se propone al alumno la observación de los mecanismos de textualización y enunciativos;
- II) las capacidades discursivas, referidas a la infraestructura del género, tipos de secuencias y tipos de discurso;
- III) las capacidades de acción, que son aquellas con las que se direcciona al estudiante para que movilice sus representaciones sobre el contexto físico de la situación comunicativa y sobre el contexto de producción.

² Riestra (2010) define consigna como una herramienta empleada en la mediación de la enseñanza.

³ La escoja por trabajar con esa telenovela se debe a su popularidad y por su relación con el mundo de la empresa y del secretariado ejecutivo.

Siguiendo el concepto de la teoría de géneros propuesta por Bronckart (1999), Dolz y Schneuwly (2004), entendemos el trabajo con la lectura como la comprensión del lector en lo referente a cómo el enunciador organiza su enunciado, como una actividad que se realiza por medio de consignas, como una acción planificada por el profesor para mediar las tareas que serán realizadas por los alumnos, según propone Riestra (2010), considerando siempre la situación de producción del texto y el desarrollo de las capacidades de lenguaje como medios para instrumentalizar a los alumnos en la interacción con el género. Así, según esa propuesta, el alumno/lector, al interactuar con el género durante la lectura, observará no solamente el lenguaje verbal utilizado para su producción, sino también los implícitos presentes en el material textual.

Para Riestra, las consignas se definen como un «instrumento mediador que orienta, a partir del plan de acción de lenguaje y controla las operaciones mentales que se incorporan para realizar la actividad» (2010, p. 6).

En ese sentido, elaboramos las consignas para la lectura sobre algunos enunciados de la telenovela *Yo soy Betty la fea*, considerada como uno de los mayores éxitos de todos los tiempos, conforme definido por el Canal RCN (2019).

Martín-Barbero, al referirse a los enunciados en la telenovela, explica que «es un decir que se hace y se rehace siguiendo el tiempo y el «lugar» desde los cuales se mira, porque la telenovela habla menos desde su texto que desde el intertexto que forman las lecturas» (1992, p. 6). Así, el intertexto es el espacio de encuentro entre los textos, del encuentro de los enunciados y en ellos se enraízan representaciones sociales sobre un tema determinado.

Según Bronckart (1999), en la acción verbal, el *agente* recurre al archivo intertextual, pues la acción verbal designa las propiedades de los mundos formales (físico, social y subjetivo) y estos mundos constituyen conjuntos de representaciones sociales. De ese modo, las acciones verbales reflejan la intertextualidad, dada su relación con otros textos con los cuales se encadenan, además de expresar los intereses de grupos, sea de dominantes o dominados (Van Dijk, 2008). Los dominantes, al referirse a los dominados, proyectan en sus acciones verbales la apreciación valorativa que hacen de ellos, es decir, de los consumidores de los discursos. Estas acciones, sin embargo, se basan en las convenciones sociales, constituyéndose como «una interfaz entre el discurso y la sociedad» (Van Dijk, 2008, p.14), pudiendo contribuir a la construcción de estereotipos e ideologías. En ese sentido, el consumo de las telenovelas puede reforzar valores, ejerciendo al mismo tiempo, un poder de dominancia de puntos de vista sobre sus consumidores. Al comprender las acciones verbales de ese modo, nos pareció imprescindible el estudio de las mismas en el género telenovela, una vez que dichas acciones demuestran que el discurso sirve para el control social y está totalmente relacionado con su producción y consumo.

En el caso de los enunciados sobre la Secretaria Ejecutiva, podemos afirmar que están presentes en muchos modelos de géneros que componen el intertexto y, debido a eso, nos gustaría observar si reproducen representaciones sociales que no coinciden con la realidad profesional del estudiante.

3. LAS CONSIGNAS DE LECTURA

Las consignas han sido elaboradas con el objetivo de intermediar la lectura de los estudiantes de lengua española, de manera que se promoviera la internalización y reflexión sobre el lenguaje, considerando el mundo físico, social y subjetivo. Por lo tanto, seleccionamos, para las consignas, fragmentos del género audiovisual telenovela, en los que se hace explícito el modo en el que las palabras relacionadas con la Secretaria Ejecutiva, utilizadas en los diferentes países –Brasil y Colombia– se repiten, reproduciendo estereotipos.

Entre las consignas elaboradas, exponemos tres ejemplos en las figuras 1, 2 y 3. Solo elegimos estos tres ejemplos, debido a la extensión a la cual debemos limitar este texto.

FIGURA 1. Actividad de lectura elaborada a partir los fragmentos extraídos de la telenovela *Yo soy Betty, la fea*

Consigna 1	Fragmento extraído de la telenovela, capítulo 83
<p>Considerando que el género es siempre indisoluble de su contexto de producción, observa el fragmento, extraído de la telenovela <i>Yo soy Betty, la fea</i>, y contesta a las preguntas:</p> <p>a) ¿Qué relación puedes hacer entre la palabra «celestina» y el contexto que representa el fragmento? Comenta con tus compañeros y después escribe un comentario en tu cuaderno.</p> <p>b) ¿Qué significa decir que alguien está «prestándose para juegos de celestina»? Escribe un texto en el que expliques el uso de la expresión entre comillas.</p>	<p>MARCELA: Claro que acabo de escucharla y la felicito. Le salió todo muy bien. Usted siempre prestándose para esos juegos de celestina, ¿no?</p>

Fuente: Elaborada por las autoras, a partir de los fragmentos extraídos de: https://www.youtube.com/playlist?list=PLXsu_AHFCaOMiCdEaMCeJp-7rtI1Ao1el.
Accedido el 13 de mayo de 2018.

Al elaborar esta actividad, supusimos que, para que los alumnos pudieran llevarla a cabo, necesitarían observar los aspectos contextuales que están relacionados con el mundo físico y con el mundo social en el que se produjo la telenovela. El mundo físico es Colombia y el mundo social, en este caso, se refiere al papel so-

ciointitucional de la instancia enunciativa que reproduce, por medio del discurso transmitido por la telenovela, modos de ver que están presentes en el intertexto y que, por lo tanto, ya son aceptados por la sociedad, referente al profesional de secretariado. Se trata de representaciones presentes en la sociedad sobre la protagonista de la telenovela, Betty, puesto que, como afirma Fairclough (2001), la producción y el consumo de textos son de naturaleza parcialmente sociocognitiva, por involucrar procesos cognitivos de producción e interpretación textual que se fundamentan en las estructuras y convenciones sociales. De ese modo, la instancia enunciativa, cumpliendo su papel socioinstitucional, al elaborar los enunciados de la telenovela, atiende a los intereses específicos del público que consume e interpreta el género telenovela.

Cabe explicar, por lo tanto, que el fragmento de la figura 1, extraído del capítulo 83 de la telenovela, transcribe un diálogo entre una secretaria ejecutiva –Betty– y Marcela, accionista de la empresa, la cual no acepta el hecho de que Betty, aunque no posea la belleza de secretaria prototípica impuesta por la sociedad, es competente y una secretaria muy valorada por Armando, su novio/director la empresa. Debido a eso, Marcela es irónica con Betty, al felicitarla por haberle *salido todo bien* y por *estar prestándose para esos juegos de celestina*.

Así, para que el alumno pueda contestar a la cuestión a) de la consigna 1, referente a la relación entre la palabra celestina y el contexto del fragmento en la telenovela, tendrá que hacer la conexión entre el mundo físico –Colombia, país en el cual se estudia la literatura española y se conoce el papel de *La Celestina*, obra de Fernando de Rojas, como una bruja que se dice bondadosa, pero que con sus hechizos une a las parejas, aunque también sea capaz de causar desgracias– con el mundo social en que suelen usar esta expresión para referirse a las mujeres que se entrometen en la vida de las parejas. Consecuentemente, por medio de esas operaciones mentales, el alumno desarrollaría tanto su capacidad de acción para entender el contexto como las capacidades lingüístico-discursivas para entender las relaciones léxicas y las capacidades discursivas, para que pueda elegir un tipo de texto, comentarlo con un compañero y escribir en su cuaderno, como se lo solicita en la consigna.

De ese modo, la consigna tiene como objetivo permitir que el alumno entienda cómo se hace explícita la relación de la palabra *celestina* con la rabia demostrada por Marcela, pues Celestina no es una buena mujer, y todo lo que Marcela desea es distanciarse de Betty, una secretaria eficiente, que, aunque no sea tan bella como ella, es un ejemplo de profesional exitosa en la empresa, pero no deseada por el hecho de que, según sus representaciones, una secretaria no puede ser fea, vestirse mal, hablar con voz atiplada, es decir, ser como Betty. Se trata, consecuentemente, de una representación social que se reproduce en la telenovela.

Respecto a la cuestión *b*) de la consigna 1, el alumno tendrá que activar sus capacidades de acción –conocimiento sobre el contexto de producción de habla–, según la teoría de Dolz y Schneuwly (2004), para entender que la relación de Marcela, al decir que Betty está *prestándose para esos juegos de celestina*, se explica por no haberle agradado la intervención que hizo Betty, al entrometerse en la conversación. Deja sobreentendido que el viaje⁴ de los dos no sería viable, debido a los problemas relacionados con la empresa. Entonces, Marcela considera esa actitud como algo negativo, pues cree que Betty mintió para ayudar a Armando a quedarse solo. Eso molesta a Marcela y, por ello, dice que Betty está siempre *prestándose para esos juegos de celestina*.

Por lo tanto, la consigna trata de hacer que el alumno utilice los tres tipos de capacidades, pues necesita movilizar también las capacidades lingüístico-discursivas para que pueda explicar su respuesta.

Se elaboró la consigna 1, por lo tanto, con el objetivo de intermediar la reflexión de los alumnos sobre los diálogos, que, al ser presentados en el género telenovela, revelan los intereses de la esfera mediática que los generó para alcanzar la interacción entre los enunciadore- telespectadores.

En ese contexto de análisis, tratamos de trabajar con el género textual telenovela, no solamente como un artefacto lingüístico y mediático, sino también como un instrumento por medio del cual se hace posible que el alumno evidencie que este instrumento constituye una práctica de lenguaje estereotipada, que remite al papel de la secretaria ejecutiva como una funcionaria que tiende a involucrarse en las diferentes cuestiones empresariales e incluso en los asuntos de pareja. Esa práctica, sin embargo, no coincide con la realidad profesional del secretariado, pues, en Brasil, desde el 30 de septiembre de 1985, según la Ley 7.377 (Planalto, 1985), tiene su función legitimada para ejercer las diversas funciones esenciales de una empresa, entre ellas la función de asesoría.

En consecuencia, la consigna 1 pretende demostrar que la representación social reflejada en la telenovela, por la cual las secretarias son identificadas como profesionales que realizan el papel de celestina, resulta inaceptable. Al considerar que las significaciones sobre la profesión de secretariado se construyen también por los textos que tratan de esta actividad, defendemos la necesidad de que los alumnos de Secretariado estudien, comprendan y reflexionen sobre estos textos.

⁴ Se trata de un viaje que Marcela, Armando y Mario harían para tratar de los negocios de Eco Moda, con una empresa ubicada en Estados Unidos. Tras explicarle a Armando las cuestiones y pendencias con una empresa de Palm Beach, Marcela cree que la mejor solución para resolverlas sería irse hacia allá y, por eso, le exige a Betty que haga 3 reservaciones en un hotel, para que, ella, Armando y Mario viajaran al siguiente día a Estados Unidos y resolvieran todo.

Para ello, nos servimos también de la consigna 2, que elaboramos para el desarrollo de capacidades de los alumnos:

FIGURA 2. Consigna de lectura elaborada a partir de los fragmentos extraídos de la telenovela *Yo soy Betty, la fea*

Consigna 2	Fragmento extraído de la telenovela, capítulo 83
<p>Razona sobre el fragmento extraído de la telenovela colombiana <i>Yo soy Betty, la fea</i>, en la columna de al lado, contestando a las siguientes preguntas:</p> <p>a) ¿Qué imagen transmite el fragmento acerca de la accionista de la empresa (Marcela) y de la funcionaria Betty (Beatriz)? Coméntalo con los compañeros y escribe sobre eso.</p> <p>b) ¿Estás de acuerdo con la opinión de Marcela sobre las mujeres? ¿Por qué?</p> <p>c) ¿Qué se puede decir acerca del uso de la expresión «vivimos para ellos»?</p>	<p>MARCELA: Beatriz, usted sabe que, nosotras, las mujeres, amamos distinto que los hombres. Nosotras amamos con el corazón y ellos con la cabeza. Nosotras estamos metidas veinticuatro horas en la relación, no miramos a nadie, vivimos para ellos, estamos metidas ahí, queremos envejecer, ver un futuro con ellos. ¿Usted piensa lo mismo que yo?</p>

Fuente: Elaborada por las autoras, a partir de los fragmentos extraídos de: https://www.youtube.com/playlist?list=PLXsu_AHFCAOMiCdEaMCEjp-7rtI1Ao1el.
Accedido el 13 de mayo de 2018.

Para que el alumno conteste a la cuestión *a)* de la consigna 2, tendrá que poner en funcionamiento sus conocimientos sobre el contexto de producción, es decir, los tres tipos de capacidades, principalmente sus capacidades de acción, para poder llegar a dos conclusiones:

- 1) Las voces sociales que circulan en el mundo social colaboran con la propagación de representaciones con respecto a la mujer que presenta un sentimiento diferente al ser comparado con el del hombre, en lo que se refiere al amor;
- 2) Marcela induce a Betty a pensar que debe comportarse como una mujer frágil en una relación.

De ese modo, el fragmento reproduce una imagen de Betty como una secretaria que es forzada a pensar de modo semejante al de Marcela, accionista, incluso cuando el asunto está relacionado con su vida personal. Eso refleja relaciones entre dominantes y dominados, asociadas a la imagen de la mujer, pues, aunque Betty no piense igual que Marcela, está obligada a decir que piensa igual que la accionista de la empresa debido a la relación de poder existente entre ellas. Se trata de un enunciado más que no transforma la realidad y que está presente en la telenovela,

reproduciendo la idea de que, incluso en los ambientes de trabajo, las mujeres comentan sobre relaciones amorosas y propagan los valores impuestos por otras voces enunciadas y estereotipadas en otras épocas.

Se elaboró la cuestión *b*), en la misma línea de razonamiento: para que el estudiante reflexione sobre las representaciones equivocadas referentes a la profesión de secretaria y a las creencias relativas a las voces sociales acerca de la figura femenina, puesto que tendrá que argumentar y mostrarse a favor o en contra de la afirmación de Marcela sobre el modo en que las mujeres aman, utilizando, así, todos los conocimientos ya adquiridos en lengua española. Por consiguiente, el alumno lector utilizará los tres tipos de capacidades, según Dolz y Schneuwly (2004): las capacidades lingüísticas para que pueda expresarse con los recursos léxico-gramaticales adecuados, las capacidades discursivas para poder elegir el tipo de texto con el cual argumentará y las capacidades de acción para justificar sus concepciones sobre el modo como las mujeres aman.

Para contestar a la pregunta *c*), el alumno también movilizará sus conocimientos relativos al contexto de producción del acto de habla, o sea, un género elaborado principalmente para el público femenino, cuyos conceptos estereotipados se accionan para reforzar creencias ya perpetuadas por la sociedad. Un comentario como «vivimos para ellos» reproduce la imagen de una mujer de otra época, no coincide con las mujeres del siglo XXI, las cuales son extremadamente responsables y con un alto nivel de profesionalidad en el mundo de la empresa. Por lo tanto, este es un enunciado más que no debería formar parte del género, pues reproduce imágenes inadecuadas con relación al universo femenino.

Es necesario destacar que, aunque el contexto entre Marcela y Betty sea la hora del almuerzo, el tema activado en la conversación sirve justamente para reforzar las creencias y, nuevamente, las relaciones de poder entre Marcela y Betty, puesto que Marcela espera que Betty esté de acuerdo con ella.

En ese sentido, el objetivo de la consigna es la desconstrucción, a la luz del estudio de la lengua, de esas creencias equivocadas, tanto sobre la mujer como respecto a la secretaria ejecutiva, pues las consignas permiten orientar a los alumnos para que reflexionen sobre los aspectos contextuales que traspasan la producción del género telenovela. Esa reflexión se hace posible por medio de un análisis que conduzca al estudiante a tener en cuenta las relaciones extralingüísticas presentes en el habla del personaje y, por consiguiente, el modo en que el enunciado está intrínsecamente relacionado con las convenciones sociales sobre el universo femenino y secretarial.

Al entender que las consignas se centran en el aspecto de acción del lenguaje, pues, según Riestra (2010), se tratan de enunciados planificados para dirigir la participación del alumno en la lectura o en la escritura de un texto, puesto que la

consigna tiene el objetivo de mediar la actividad de enseñanza, esta consigna que elaboramos permitió explotar y desarrollar nuevas capacidades de uso de la lengua en los estudiantes, tales como las capacidades lingüístico-discursivas necesarias para entender enunciados que generan efectos de sentido sobre los cuales es necesario repensar en el contexto secretarial. A partir de esos conceptos, elaboramos la consigna 3.

FIGURA 3. Consigna de lectura elaborada a partir de los fragmentos extraídos de la telenovela *Yo soy Betty, la fea*

Consigna 3	Fragmentos extraídos de la telenovela, capítulo 52
<p>Lee el fragmento extraído de la telenovela colombiana <i>Yo soy Betty, la fea</i>, en la columna de al lado. Tras ello, dialoga con tus compañeros de clase sobre las siguientes preguntas y después escribe tus respuestas en el cuaderno:</p> <p>a) ¿Qué entiendes por la expresión «bájese de esa nube»?</p> <p>b) ¿En qué situación crees que alguien usa la expresión «están bajo mis manos»?</p> <p>c) ¿Hay relaciones de poder entre Marcela, Sandra, Patricia, Sofía y Betty, funcionarias de la empresa?</p> <p>d) Al leer los fragmentos, ¿cómo describirías la relación entre Betty y Marcela?</p>	<p>SANDRA: Ay, mamita, es que eso no lo decide usted. Si nosotras queremos ir al lanzamiento, pues vamos. Y se acabó el cuento.</p> <p>PATRICIA: Ay, ¿sí? ¿Y eso por qué? ¿Porque usted lo dice?</p> <p>SOFÍA: No. Porque lo dice alguien más importante que usted.</p> <p>PATRICIA: ¿Y eso quién?</p> <p>BERTA: Pues Betty.</p> <p>BETTY: El cuartel va a ir al lanzamiento.</p> <p>PATRICIA: Porque esa está invitando el cuartel de feas a que vaya esta noche¹.</p> <p>MARCELA: Usted no va a invitar a nadie. No tiene por qué invitar a nadie. La única que va a ir de todas ustedes es Inesita.</p> <p>MARCELA: ¿Sabe qué, Beatriz? Deje de ser tan atrevida. Ya estoy cansada de su prepotencia y de su arrogancia. Usted es una asistente, es una empleada de esta empresa. ¿Qué se cree? ¿La dueña?</p> <p>Bájese de esa nube.</p> <p>MARCELA: Ustedes todas están bajo mi mano.</p>

Fuente: Elaborada por las autoras, a partir de los fragmentos extraídos de: https://www.youtube.com/playlist?list=PLXsu_AHFCAOMiCdEaMCEJp-7rt1Aol1el.
Accedido el 13 de mayo de 2018.

Con el objetivo de contestar a las cuestiones expuestas en la consigna 3, el alumno será orientado a observar las relaciones de poder presentes en las formas lingüísticas empleadas en el diálogo entre las empleadas de la empresa. Se trata de una consigna que se elaboró para que el estudiante pueda reflexionar sobre el uso de expresiones, desarrollando para ello las destrezas lingüístico-discursivas, discursivas y de acción, puesto que observará que las expresiones, como resultado de elecciones enunciativas, reflejan contextos de superioridad e inferioridad y, al mismo tiempo,

visiones del mundo diferentes. Posteriormente, para comprender el significado de determinada expresión, el alumno deberá realizar una lectura contextual.

Para contestar a la cuestión *a)*, por ejemplo, el estudiante necesitará movilizar sus habilidades para entender que la expresión *bájese de esa nube* está constituida por valores de carácter social. Es una expresión utilizada para hacer que alguien reconozca su papel ante la sociedad, es decir, para decirle a una persona determinada que tenga presente su realidad.

Podemos concluir que la expresión *bájese de esa nube* es empleada por Marcela para decirle a Betty que ella necesita entender que no tiene el derecho de decidir si las demás funcionarias podrán o no participar en el lanzamiento de la empresa, porque Betty es solamente una secretaria.

Además, al establecer relaciones entre la expresión *están bajo mi mano* y la persona que la ha dicho, el alumno visualizará las relaciones de poder presentes en una empresa y las cuestiones referentes a la disputa de poder que se refuerza y se transmite en la telenovela.

De la misma manera que el estudiante percibe esas relaciones de poder por medio del estilo del diálogo entre las empleadas, podrá contestar a la cuestión *c)*, al entender que el poder se le otorga a Marcela en la empresa. Esos elementos lingüísticos (*Ay, ¿sí?, ¿Y eso por qué?, ¿Porque usted lo dice?, Porque esa está invitando [...]*) demuestran que Betty y sus amigas no pueden dar opiniones, una vez que no tienen una función importante en la empresa.

En resumidas cuentas, notamos que, al mismo tiempo en que Betty es reconocida por sus amigas (Sandra, Berta y Sofía) como una secretaria activa, eficaz, competente y con autoridad para tomar decisiones, la lectura del diálogo nos permite inferir que el género reproduce prácticas sociales desvirtuadas sobre la relación entre las empleadas de la empresa, lo que también necesita ser evaluado por los estudiantes durante la lectura, pues contrariamente al modo en que los medios de comunicación presentan el diálogo, las secretarías pueden actuar en la toma de decisiones y actuar como gestoras de personas en las empresas, en el sector de recursos humanos incluso. Y, por ser gestoras, no causan problemas de relaciones como este que se puede observar en el fragmento siguiente, en el que Marcela usa un tono de afronta al hablarle a Betty: «¿Sabe qué, Beatriz? Deje de ser tan atrevida. Ya estoy cansada de su prepotencia y de su arrogancia. Usted es una asistente, es una empleada de esta empresa. ¿Qué se cree? ¿La dueña?».

El alumno, al realizar esta actividad, podrá observar también el tono de habla de Marcela, que demuestra su estado emocional, y su *apreciación valorativa* (Bajtín, 2005) con relación a los enunciados anteriores expresados en la figura 3 por las demás empleadas, como *¿Sabe qué?, ¿Qué se cree?* y otras expresiones accionadas, como la utilizada por Patrícia en *Ay, ¿sí?, ¿y eso por qué? ¿Por qué usted lo dice?*

En suma, de acuerdo con el direccionamiento propuesto por la consigna, el estudiante podrá describir la relación entre Betty y Marcela como inarmónica, viéndolas como rivales dentro de la empresa, lo que no es una representación adecuada para ser reproducida por el género audiovisual telenovela, puesto que refleja una práctica discursiva en que se considera lo que es real en las atribuciones de la secretaria dentro de la empresa, que asesora a los directores y dirige los servicios de secretaría. A causa de lo expuesto, estas consignas y las consignas anteriores pretendieron, al ser propuestas a los alumnos, promover, en conjunto con el trabajo de discusión de las respuestas con los compañeros de estudio y con el profesor, la desmitificación de esas representaciones relacionadas con la función de la profesional de secretariado.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Las consignas elaboradas pretendieron orientar las operaciones de lenguaje que serían realizadas por los estudiantes acerca del tema mujer/secretaria/estereotipos. Por medio de un análisis respecto a la relación entre el tema secretaria y el género audiovisual telenovela, se esperaba que el alumno de lengua española del curso de Secretariado ampliara su conocimiento sobre el género y las voces sociales representadas por la telenovela, convirtiéndose en un lector crítico en lengua española. Las consignas tuvieron igualmente como propósito llevar al estudiante a comprender las representaciones sociales reproducidas por los enunciadores del género y las representaciones de poder entre dominantes y dominados.

En resumen, consideramos la propuesta de trabajo relevante para nuestro contexto de Secretariado, pues los alumnos, en el momento de realizar las actividades, necesitaban tener presente la escala de evaluación propuesta por Riestra (2010), con la que tratarían de observar si el lenguaje era adecuado y si había coherencia y jerarquización en las informaciones, así como estar atentos a la puntuación, a la sintaxis, a la adecuación léxica, a la ortografía y a la legibilidad. Se trata, por lo tanto, de pasos que, consecuentemente, les ayudaría en el desarrollo de las capacidades de lenguaje y de las habilidades lingüísticas. De ese modo, tratamos de sustituir el trabajo basado en la concepción de la lengua como un saber abstracto, concepción con la que los estudiantes inician el curso de Secretariado, y en la que solo decodifican elementos lingüísticos, por la concepción del lenguaje como capacidad y acción, como proponen Riestra (2010) y Dolz y Schneuwly (2004).

El estudio nos permitió concluir que las inadecuadas representaciones sobre la profesional de secretariado ejecutivo siguen existiendo en el mundo físico y social. Por esa razón, estos estereotipos necesitan ser debatidos en las clases, con la intención de promover las acciones transformadoras referentes a esas representaciones sociales y prácticas discursivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJTÍN, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. Tradução de T. Bubnova. Buenos Aires: Argentina. Siglo XXI Editores.
- BRONCKART, J. P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ.
- Canal rcn.com. (2019, 31 de enero). *Diez datos curiosos que, tal vez, no sabías de Yo soy Betty, la fea*. Canal RCN. Recuperado de <https://www.canalrcn.com/yo-soy-betty-la-fea/novedades/diez-datos-curiosos-que-tal-vez-no-sabias-de-yo-soy-betty-la-fea-10>
- DOLZ, J., & SCHNEUWLY, B. (2004) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- DOLZ, J., PASQUIER, A., & BRONCKART, J. P. (1993). A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de capacidades linguageiras diversas? *Estudos de Linguística Aplicada* (89). 25-35.
- FAIRCLOUGH, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Tradução de I. Magalhães. Brasília: UnB.
- FUNES, H. (2017, 6 de septiembre). *Betty la fea completa* [video]. Youtube. Recuperado de https://www.youtube.com/playlist?list=PLXsu_AHFCAOMiCdEaMCeJp-7rtI1Ao1el
- MARTÍN-BARBERO, J., & MUÑOZ, S. (1992). *Gêneros y lecturas de la televisión en Colombia. Televisión y Melodrama*. Bogotá. Editorial Tercer mundo editores.
- PLANALTO (1985, 30 de septiembre). Ley 7.377 de 1985. *Dispõe sobre o Exercício da Profissão de Secretário, e dá outras Providências*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7377.htm
- RIESTRA, D. (2010, enero junio). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Enunciación*, 15(1). 173-181.
- VAN DIJK, T. (2008). *Discurso e poder*. 2.^a ed. Tradução de J. Hoffnagel et ál. São Paulo: Contexto.

CATÁLOGO DE CANCIONES PARA EL AULA DE ELE: SUGERENCIAS DE EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

Catalog of Songs to Teach Spanish as a L2: Suggestions for Didactic Use

ALBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
alrodrigom@gmail.com

RESUMEN

Las canciones son uno de los recursos más útiles para la enseñanza de lenguas. Sin embargo, en los manuales de ELE son escasas, suelen estar anticuadas o son siempre las mismas. Por ello, en este trabajo pretendemos actualizar el conocimiento al respecto dando a conocer 11 canciones en español, publicadas a partir del año 2002, que son de gran utilidad para introducir y practicar diversos contenidos en la clase de español como L2. Para cada una de las canciones explicaremos qué características específicas la hacen idónea para este fin y ofreceremos diversas sugerencias de explotación didáctica. Las canciones seleccionadas se plantean para casi la totalidad de los niveles del *MCER* –desde A1 hasta C1–, y para trabajar contenidos lingüísticos relativos a diferentes disciplinas –gramática, léxico, discurso...– y destrezas –comprensión auditiva, expresión escrita, expresión oral...–, así como contenidos culturales sobre la sociedad española. En este trabajo no pretendemos ofrecer propuestas didácticas completas ni una investigación práctica, sino que nuestra intención es simplemente presentar estos recursos y sus principales ventajas para la clase de ELE, de manera que los docentes puedan aplicarlos y adaptarlos a su conveniencia.

Palabras clave: canción; música; ELE; español como L2; explotación didáctica.

ABSTRACT

Songs are one of the most useful resources for language teaching. However, in ELE manuals they are scarce, they are usually outdated, or they are always the same. For this rea-

son, in this work we intend to update the knowledge in this regard by presenting 11 songs in Spanish, published from the year 2002, which are very useful to introduce and practice various contents in the class of Spanish as a L2. For each song we will explain what specific characteristics make it suitable for this purpose and we will offer various suggestions for didactic use. The selected songs are suggested for almost all CEFR levels –from A1 to C1–, and to work on linguistic content related to different disciplines –grammar, vocabulary, discourse...– and skills –listening comprehension, written expression, oral expression...–, as well as cultural content on Spanish society. In this work we do not intend to offer complete didactic proposals or a practical research, but our intention is simply to present these resources and their main advantages for the ELE class, so that teachers can apply and adapt them at their convenience.

Keywords: song; music; ELE; Spanish as a L2; didactic use.

1. INTRODUCCIÓN

LAS VENTAJAS DEL USO de las canciones en la enseñanza de idiomas es algo ya ampliamente conocido y demostrado, tanto por numerosas investigaciones académicas como por la propia experiencia docente en el aula. Algunas de esas ventajas se deben, desde una perspectiva psicológica, al hecho de que la música y el lenguaje están estrechamente conectados, ya que

la música de las canciones conecta con las zonas sensibles de nuestro cerebro, con nuestra memoria sensitiva, que se corresponde con nuestro hemisferio derecho, que es el encargado de gestionar todo el universo emocional: procesa el aspecto emocional del lenguaje y la música (Díaz, 2015, p. 204).

Por otro lado, desde una perspectiva más emocional, la música es una expresión de la naturaleza humana que forma parte de todas las culturas y puede producir emociones profundas, modificar nuestro estado de ánimo o transformar el ambiente en el que nos encontramos, por lo que influye en nuestro comportamiento individual y social (Gil *et al.*, 2003, p. 84). «Además, estimula la creatividad y las relaciones sociales, relaja y favorece la espontaneidad y es capaz de generar emociones que trascienden las barreras culturales» (Sáenz y García, 2015, p. 385).

Asimismo, según la teoría de Howard Gardner de las inteligencias múltiples –en la que se distinguen las inteligencias visual o espacial, verbal o lingüística, lógico-matemática, cinética, musical, interpersonal e intrapersonal–, las canciones estimulan la inteligencia verbal mediante la letra; la musical, mediante la melodía; la interpersonal, mediante el proceso de compartir el aprendizaje; y la intrapersonal, mediante la reflexión e introspección (Rodríguez, 2006, p. 806).

Sin embargo, las dos ventajas principales en los que nos basaremos para el desarrollo de este trabajo son la motivación y el aprendizaje de contenidos. Respecto a la primera,

la actitud positiva del estudiante de lenguas es fundamental y necesaria para el aprendizaje efectivo de las mismas. Los profesores tienen que procurar a sus alumnos una atmósfera agradable y positiva en la que se sientan cómodos y motivados (Rodríguez, 2006, p. 807).

Para ello, sin duda las canciones son un elemento idóneo, ya que crean un ambiente distendido en la clase, y propicia que los estudiantes se liberen de la posible tensión o ansiedad que normalmente genera aprender y practicar una segunda lengua, creando un momento de relajación y disfrute.

Por otro lado, en cuanto al aprendizaje de contenidos, Varela (*apud* Rodríguez, 2006, p. 807) propone los siguientes usos:

- (1) Enseñar vocabulario
- (2) Practicar pronunciación
- (3) Remediar errores frecuentes
- (4) Estimular el debate en clase
- (5) Enseñar cultura y civilización
- (6) Estudiar las variedades lingüísticas del idioma que se enseña
- (7) Fomentar la creatividad
- (8) Desarrollar la comprensión oral y lectora
- (9) Desarrollar la expresión oral y escrita
- (10) Repasar aspectos morfosintácticos
- (11) Motivar a los alumnos para aprender el idioma extranjero
- (12) Desarrollar el sentido rítmico y musical

La autora no se ha limitado a los contenidos lingüísticos tradicionales –gramática, léxico...–, sino que menciona también la cultura. Sobre esta, Esther Buratini (2009, p. 201) sostiene que

Las canciones fueron escritas para el público nativo y, por eso, muchas veces, nos permiten conocer elementos de la vida cotidiana, bien como la cultura del país en el que ella se originó u otros contenidos diversificados e interrelacionados, no solo culturales, sino también sociales o históricos.

A este respecto, nos gustaría añadir que las canciones proporcionan al estudiante un contacto con un producto real de la cultura y con una muestra real de la lengua, sin estar adaptados a ELE, como suele ocurrir. Esto es muy útil para incrementar su motivación, pues puede comprobar, por un lado, que todo aquello

que está aprendiendo de forma teórica existe de verdad, y, por otro, que es capaz de procesar la lengua real.

A los beneficios hasta ahora mencionados hay que añadir el importante papel que desempeñan las TIC en el proceso de llevar la música al aula. Hasta hace unas décadas, la clase –o, al menos, el profesor– debía contar con un dispositivo de reproducción de música, por lo general, algo pesado e incómodo de transportar, y disponer de las pistas musicales en algún soporte físico, como un *casette*, CD, etc., lo cual podía conllevar dificultades para conseguir o crear materiales adecuados. Sin embargo, actualmente la informática e internet permite la adquisición de dichos materiales de manera instantánea desde diferentes fuentes, así como su fácil y rápido procesamiento y adaptación para la clase. Y no solo por parte del profesor, sino que los estudiantes también pueden interactuar digitalmente a través de tabletas, teléfonos móviles y otros dispositivos electrónicos de uso individual. Hay numerosas aplicaciones de libre acceso gracias a las cuales se pueden encontrar, obtener, escuchar o compartir canciones, como Youtube o Spotify, que, además, proporcionan las letras de las mismas; así como otras que permiten su procesamiento y edición de forma fácil, como Audacity, Filmora, etc. Los materiales requeridos ya no suponen inconvenientes, sino que cada estudiante incluso puede escuchar la canción desde su propio móvil, o desde un altavoz minúsculo, etc. Todo ello aporta un sinnúmero de posibilidades que hace años eran impensables, y esas condiciones hacen que las aplicaciones didácticas de la música sean ahora mucho más fáciles y viables.

Pese a las numerosas ventajas que ofrecen, el uso de las canciones en la enseñanza de ELE actualmente no está tan explotado como sería deseable. En los manuales de ELE impresos, muchas veces las canciones aparecen como «mero adorno cultural dentro de una unidad didáctica» (Díaz, 2015, p. 206), o se limitan a ejercicios de escucha y reconocimiento auditivo. Además, suelen ser canciones demasiado antiguas para estudiantes jóvenes –por ejemplo, de Mecano, Joaquín Sabina, etc.–, lo que hace que estos no lleguen a conectar con ellas completamente. Por otro lado, muchas veces vemos en diferentes manuales las mismas canciones explotadas de forma similar. Por ejemplo, son de sobra conocida explotaciones didácticas como las de *Me gustas tú*, de Manu Chao –para el verbo *gustar* y léxico básico de nivel A1–, o la de *Hoy no me puedo levantar*, de Mecano –para el vocabulario sobre el cuerpo y la salud–.

Por ello, tomando como pilares básicos de justificación la motivación y el aprendizaje de contenidos, y como finalidades principales, la actualización del uso de canciones en la enseñanza de ELE y su divulgación a la comunidad docente, en este trabajo presentamos 11 canciones idóneas para trabajar diferentes contenidos en la clase de español como L2. Las canciones seleccionadas son, en general, de relativa actualidad, ya que la más antigua fue publicada en 2002, y todas ellas son de cantantes o bandas muy populares tanto en el mundo hispano como en otros ámbitos internacionales.

Para cada canción, explicaremos las principales características que la hacen adecuada para su explotación didáctica y sugeriremos diferentes formas de utilizarlas para sacarle el máximo partido posible. Además, mostraremos fragmentos representativos de las letras para ilustrar las explicaciones y propuestas.

Advertimos que este no es un trabajo que exponga una experiencia didáctica práctica, ni tampoco propuestas didácticas completas, sino que simplemente buscamos transmitir un conocimiento que consideramos útil y unas sugerencias de explotación didáctica, ofreciendo libertad y flexibilidad a los docentes para que puedan adaptar y llevar este contenido a la práctica de la forma que más les convenga. Por otro lado, la selección de canciones responde a un criterio personal, basado en nuestro uso de las mismas en clases reales de ELE, con resultados positivos.

A continuación se muestra la lista completa de canciones. Las de los cuatro primeros grupos se orientan a la práctica de contenidos lingüísticos, y están clasificadas y ordenadas en función de su nivel en el *MCER* y la posición idónea de utilización dentro de dicho nivel. En el quinto grupo se muestran las canciones planteadas para el aprendizaje de contenidos culturales sobre España. Para establecer el nivel del *MCER* al que corresponde cada canción, en función de los contenidos que se pretendan trabajar, hemos seguido rigurosamente el Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2023), en adelante, *PCIC*. La clasificación se detalla a continuación, y los criterios para dicha elección los explicamos posteriormente, en los apartados correspondientes a cada una de las canciones.

(13) A1

- a. *Inmortal*, La Oreja de Van Gogh
- b. *Un año*, Sebastián Yatra y Reik
- c. *Tè quiero más*, Fórmula Abierta
- d. *La cintura*, Álvaro Soler

(14) A2

- e. *Esta vez no digas nada*, La Oreja de Van Gogh

(15) B1

- f. *Si no estás*, El Sueño de Morfeo

(16) B2

- g. *Para toda la vida*, El Sueño de Morfeo
- h. *Saraluna*, Melendi

(17) Cultura: todos los niveles

- i. *El viaje*, La Musicalité
- j. *Jueves*, La Oreja de Van Gogh
- k. *Sirenas*, La Oreja de Van Gogh

A continuación, pasamos a explicar cada una de las canciones y sus respectivas sugerencias de explotación. Como actividad base para todas ellas, proponemos siempre una primera escucha para realizar los ejercicios, y una segunda escucha junto con el visionado del vídeo musical correspondiente para la comprobación y corrección de los mismos.

2. NIVEL A1

2.1. *INMORTAL*, LA OREJA DE VAN GOGH

Esta canción es de gran utilidad para practicar los verbos *ser* y *tener* en primera persona, el género y el número de los sustantivos con sus determinantes correspondientes, y el léxico básico, como *cosas*, *ventana*, *palabras*, *amigos*, *también...*, pues la canción está repleta de todos ellos. Por ello, la situamos en las primeras clases del nivel A1, en el cual el *PCIC* incluye las flexiones básicas de género y número, los artículos definido e indefinido y las conjugaciones del presente de verbos regulares y algunos irregulares básicos (Instituto Cervantes, 2023). No pretendemos que el estudiante entienda la letra, sino simplemente que se familiarice con elementos gramaticales y léxicos iniciales del español.

Se propone eliminar del texto todos los determinantes, así como las palabras y verbos que ya se hayan estudiado –para que el alumno las identifique– o que se quieran enseñar –para que las aprenda–. En los huecos se pueden incluir marcas que ayuden a distinguir el tipo de palabra que contienen: determinante, palabra conocida o palabra nueva.

Proponemos que, antes de escuchar, el estudiante aplique su conocimiento de las reglas del género gramatical en los sustantivos e intente adivinar si los determinantes eliminados son masculinos o femeninos. Posteriormente, en la primera escucha, comprobará sus respuestas e identificará el resto de palabras.

A continuación mostramos un fragmento representativo de la canción, donde indicamos con cursiva todas las palabras susceptibles de ser eliminadas para las actividades sugeridas:

- (18) *Yo tengo* abierta *la* ventana porque así se escapa *el* tiempo sin verte.
Tengo tantas *cosas*, *tengo* todas en mi mente.
 Después de ti entendí que *el* tiempo no hace *amigos*.
 Qué corto fue *el* amor, y qué largo *el* olvido.
 Seré tu *luz*, seré *un* disfraz, *una* farola que se enciende al pasar,
 cualquier mariposa, *la* estrella polar, que viene sola y muy solita se va.
 Seré *el* sabor de *un* beso en *el* mar, un viejo proverbio sobre cómo olvidar.
 Seré inmortal porque *yo soy* tu destino.

2.2 UN AÑO, SEBASTIÁN YATRA Y REIK

También indicada para las primeras clases del nivel A1, esta canción está repleta de léxico de los meses del año y las estaciones, así como vocabulario básico relativo al amor y las relaciones amorosas: *flores, el tiempo, el amor, te quiero, despedida...* De nuevo, no se espera que el estudiante comprenda la canción, pero es muy útil para practicar el vocabulario mencionado, como se muestra en el siguiente fragmento:

- (19) Yo te conocí en *primavera*,
me miraste tú de primera.
De un *verano* eterno me enamoré.
Y esa *despedida* en *septiembre*,
en *octubre* sí que se siente,
noviembre sin ti me dolió también.
Llegará *diciembre*, sigues en mi mente.
Fueron *seis meses* y por fin volveré a verte.
Llegará *febrero*, yo seré el primero
en darte *flores* y decirte que *te quiero*.

Como tarea posterior, se pueden plantear varias preguntas para generar conversación entre los estudiantes y que analicen la temporalidad de los sucesos narrados en el texto usando para ello el vocabulario practicado. Algunos ejemplos de preguntas son los siguientes:

- (20) ¿Cuándo se conocen?
(21) ¿Cuánto tiempo pasa hasta que se enamoran?
(22) ¿Cuándo se despiden?
(23) ¿Cuándo se ven otra vez?
(24) ¿Cuánto tiempo están juntos/separados en total? ¿Qué meses son?

2.3. TE QUIERO MÁS, FÓRMULA ABIERTA

Respecto al verbo, el *PCIC* incluye en el nivel A2 las «irregularidades vocálicas y consonánticas más frecuentes», «irregularidades propias: *saber, dar*» y las «irregularidades ortográficas» (Instituto Cervantes, 2023). Sin embargo, los manuales de ELE a menudo introducen los verbos irregulares frecuentes en la etapa central del A1. Por ello, esta canción está pensada para un nivel A1 intermedio o un A2 inicial, y presenta dos ventajas principales. Por un lado, ofrece una buena práctica de los verbos irregulares básicos de diferentes tipos, como los de tipo *IE* –*pensar, querer*–, tipo *UE* –*dormir, poder*–, irregulares solo en *yo* –*poner, ver, saber, dar, hacer*– y otro tipo de verbos irregulares, como *ir* o *haber*. Por otro, el vocabulario utilizado, en general, es simple y fundamental en el nivel A1 –*cuerpo, andar, oficina, luna, la*

calle...—, y la canción puede ser entendida completamente por los estudiantes, así que puede ser de gran motivación para ellos, al comprobar que ya son capaces de entender textos originales completos.

- (25) Mi mente *da* vueltas y no *puede* parar,
pienso en tu cuerpo y en tu forma de andar.
 ¡Oh, no! ¿Qué *voy a hacer* si no estás?
 Ya no *duermo*, no como y no *puedo* trabajar,
 y en la oficina no me *quieren* ni hablar.

Tras escucharla y realizar los ejercicios relativos al contenido lingüístico, proponemos que los estudiantes tengan que dialogar entre ellos, haciéndose preguntas sobre la canción mientras practican los verbos irregulares. Para ello, se les pueden dar las estructuras básicas de las preguntas, de manera que ellos mismos las tengan que formular correctamente, y los compañeros tendrán que responder basándose en la información de la letra, usando adecuadamente los verbos irregulares necesarios. Algunos ejemplos de preguntas son los siguientes:

- (26) ¿Qué/pasar/mente/chico?
 (27) ¿Qué/pensar/chico?
 (28) ¿Qué/problemas/tener/chico/normalmente?
 (29) ¿Qué/problemas/tener/chico/trabajo?
 (30) ¿Qué/preguntar/chico/chica/luna?
 (31) ¿Qué/hacer/chica/calle?
 (32) ¿Qué/pensar/chica/chicos/calle?
 (33) ¿Qué/hacer/chica/cuando/mirar/fotos?

2.4. LA CINTURA, ÁLVARO SOLER

Esta canción es muy útil para la etapa final del nivel A1, como repaso y práctica general de todos sus contenidos, e introducción para el A2. Al igual que la anterior, los estudiantes también la pueden entender completamente, y, desde, la perspectiva lingüística, tiene varios beneficios.

En primer lugar, hace un amplio uso del léxico del verano, como *playa, arena, sol, olas, mar, calor...* por lo que es idónea para el aprendizaje, práctica o identificación de este campo semántico, especialmente al final del curso escolar, normalmente en junio.

En segundo lugar, encontramos versos con temas correspondientes a diferentes temas del nivel A1 —rutina, tiempo libre, lugares...— y a diferentes tipologías lingüísticas —descripción y narración—. Dichos versos aparecen de forma combinada a lo largo de la toda la letra, por lo que el texto proporciona una práctica integral

de los contenidos de ese nivel. Además, contiene algunas expresiones de propuestas de planes, las cuales el *PCIC* incluye en el nivel A2, como las formuladas mediante *¿Por qué no...?* (Instituto Cervantes, 2023), por lo que se puede usar esta canción como introducción al mismo.

Todo ello plantea posibilidades muy variadas respecto a la explotación lingüística, como la identificación y reconocimiento de diversos campos semánticos, funciones comunicativas, análisis de la intención del narrador, formas de descripción etc. A continuación vemos algunos ejemplos de los contenidos mencionados:

(34) RUTINA Y PARTES DEL DÍA

- a. Cada día cuando [se] levanta
- b. Pronto por la mañana, y así no hay nadie más
- c. Y así hasta el amanecer

(35) TIEMPO LIBRE Y SUGERENCIAS

- d. ¿Por qué no bajamos a la playa?
- e. Para así practicar
- f. Acércate, ven

(36) DESCRIPCIONES

- g. Destaca cuando anda
- h. Va causando impresión
- i. Brilla como el sol
- j. Como en una novela en la televisión

(37) NARRACIONES

- k. Su vestido de seda calienta mi corazón
- l. Me acerco a ti
- m. Tropiezo con la arena
- n. Tu cuerpo me da calor
- ñ. Ya no puedo parar

En tercer lugar, aparecen varios verbos en gerundio, por lo que esta canción también puede ser explotada –aunque en menor medida– para introducir dicha forma verbal como preparación al A2, o para la práctica de la misma en dicho nivel, pues es ahí donde el *PCIC* la incluye (Instituto Cervantes, 2023). Por ejemplo, se puede pedir a los estudiantes que, antes de escuchar, escriban el gerundio del verbo correspondiente ofrecido en infinitivo, y comprobar la solución posteriormente.

- (38) Va *causando* impresión. [...] *Y bajando, bajando; olvidando, olvidando que estoy bailando, bailando.*

3. NIVEL A2: *ESTA VEZ NO DIGAS NADA*, LA OREJA DE VAN GOGH

Esta canción del famoso grupo donostiarra la proponemos para el estudio del imperativo afirmativo –según el *PCIC*, en el nivel A2 (Instituto Cervantes, 2023)–, pues está compuesta principalmente por estos tiempos verbales, en verbos regulares, irregulares y pronominales, por lo que ofrece una práctica muy completa. Nuestra sugerencia es vaciar el texto de imperativos y que los estudiantes tengan que escribirlos correctamente a partir del infinitivo, proporcionado en el texto, tras lo cual deberán comprobarlos escuchando la canción. En el fragmento mostrado a continuación aparece un verbo pronominal regular –*quitarse*–, un verbo pronominal irregular –*ponerse*– y dos verbos irregulares –*sentir* y *venir*–.

- (39) *Quitate* de una vez los zapatos de escapar.
Siente el suelo en tus pies, es momento de avanzar.
 Eso es, *ponte* en pie, quiero oír como te llamas.
Ven conmigo, *ven* conmigo por la ciudad.

4. NIVEL B1: *SI NO ESTÁS*, EL SUEÑO DE MORFEO

Uno de los contenidos gramaticales del nivel B1 es el uso del subjuntivo «con expresiones desiderativas (o para expresar deseos)» (Instituto Cervantes, 2023), así como el contraste indicativo/subjuntivo. Para practicar dichas cuestiones, esta canción es sumamente útil, pues está compuesta en su práctica totalidad por oraciones que expresan deseos mediante *Ojalá* o el verbo *desear* + subjuntivo, alternando con oraciones condicionales formadas por *Si no estás* + apódosis en indicativo. Ello la hace idónea para trabajar tanto los deseos con subjuntivo como el contraste entre ambos modos. Un aspecto interesante es que, en algunas oraciones iniciadas por *Ojalá* o *deseo que*, no solo hay un verbo en subjuntivo, sino que hay varios. Lo mismo sucede con la prótasis *Si no estás*: en ocasiones va seguida de varias apódosis en indicativo. Eso supone un reto añadido para los estudiantes, y una mayor profundización en la práctica.

Nuestra sugerencia es vaciar el texto de los verbos en subjuntivo y de los verbos en indicativo correspondientes a las apódosis mencionadas, y proporcionar el infinitivo para que los estudiantes inicialmente tengan que reflexionar y escribir la forma verbal correcta, y posteriormente comprueben los resultados al escuchar la canción.

- (40) Si no estás, me *traiciona* el subconsciente.
 Si no estás, me *descubro* de repente nombrándote
 y *me siento* tan pequeña.
 Si no estás, te *deseo* en tu camino lo mejor,

que unos nuevos brazos te *den* el calor
que en los míos no encuentras. [...]
Si no estás, *acaricio* tu recuerdo sin querer,
y *deseo* que el destino te *vuelva* a traer,
y ya no *puedas* marcharte, y no *vuelvas* a marcharte. [...]
Ojalá que *tengas* suerte, *ojalá* no *duela* tanto no verte
y los días me *hagan* mucho más fuerte.

5. NIVEL B2

5.1. *PARA TODA LA VIDA*, EL SUEÑO DE MORFEO

Siguiendo con el mismo grupo de música que la canción anterior, en este caso presentamos una canción formada por condicionales irreales o hipotéticas con la estructura *Si fueras* + apódosis en condicional, por lo que es útil para practicar tanto este tiempo verbal de indicativo como las oraciones condicionales mencionadas, situadas en el nivel B2, según el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2023). Nuestra sugerencia es eliminar todos los condicionales de la letra y que los estudiantes tengan que adivinar qué verbo podría ser el correcto, y escribirlo en su forma condicional, sin tener el infinitivo de base. De esa manera, además de la gramática específica, pueden practicar vocabulario relativo a temas muy variados. Otra opción es proporcionarles los infinitivos desordenados y que ellos encuentren el correcto para cada hueco.

Tras escuchar y corregir los ejercicios, se les puede pedir que escriban un texto similar o conversen explicando lo que sucedería en alguna situación imaginaria relacionada con el tema de la canción.

- (41) *Si fueras* una gota de agua, nadie *volvería* a tener sed.
Y *si fueras* tan solo palabras, *serías* la más bella canción
escrita nunca por amor.
Si fueras solo la mitad, *me sobraría* otra mitad. [...]
Y *si fueras* para toda la vida, *si tu fueras* para toda la vida,
yo *sería* la persona más feliz.

5.2. *SARALUNA*, MELENDI

De todas las canciones presentadas en este trabajo, sin duda esta es la que más potencial tiene para la clase de ELE; concretamente, para practicar el uso y contraste de los tiempos pasados, así como el estilo indirecto en pasado, en la creación de textos narrativos. La hemos incluido en el nivel B2 porque proporciona una práctica de la totalidad de los valores de todos los pretéritos, así como de los usos

del estilo indirecto más avanzados, como el del pretérito imperfecto de subjuntivo, incluido en el B2 en el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2023).

La letra es en sí misma un texto narrativo fácil de entender e interpretada a velocidad lenta que cuenta la historia de las gemelas Sara y Luna, que son separadas al nacer. Mientras Luna lleva una vida de lujos y excesos, Sara vive de forma humilde y consigue trabajar como enfermera en un hospital. Un día, Luna tiene un accidente, y es Sara quien la atiende, con la consecuencia de que acaba descubriendo la verdad. Finalmente, Sara decide donarle su corazón a Luna para que esta pueda sobrevivir.

Para la explotación de esta canción es necesario haber explicado previamente los usos de todos los tiempos de pasado y la transformación al estilo indirecto en pasado. Posteriormente, se escucha y se comprende correctamente –y se comenta– la canción y se realizan las actividades. A continuación explicamos nuestras propuestas.

5.2.1. *Actividad 1: Identificación de usos verbales en pasado*

Los estudiantes tendrán que identificar el uso específico de diferentes tiempos verbales en pasado, previamente seleccionados. Algunos ejemplos de estos tiempos y los diferentes usos que adquieren en el texto son los siguientes:

(42) PRETÉRITO IMPERFECTO:

- a. Descripción: *Eran como dos gotas de agua.*
- b. Acción no terminada: *Sara, que empujaba la camilla...*
- c. Acción habitual: *Acababa con sus huesos siempre en la comisaría.*

(43) PRETÉRITO INDEFINIDO:

- d. Acción puntual: *Se dio cuenta de que...*
- e. Acción duradera terminada y cerrada: *Luna creció siendo millonaria.*

(44) PRETÉRITO PERFECTO:

- f. Pasado reciente con consecuencia en el presente: *El corazón me lo ha dado mi hermana Sara.*

(45) PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO:

- g. Pasado anterior a otro pasado: *Mientras piensa en el vacío que siempre había sentido.*

5.2.2. *Actividad 2: Corregir los pasados «incorrectos»*

Algunos de los pasados utilizados en la canción no se ajustan a la norma gramatical académica, principalmente por razones de métrica. Esto brinda una oportu-

tunidad para que los estudiantes puedan analizarlos y encontrar la forma adecuada según la norma, para lo cual habrá que marcarlos previamente. Dichos pasados son los siguientes:

- (46) Sara hacía unos días que *empezaba* a trabajar → Sara hacía unos días *que había empezado* a trabajar.
- (47) Empezó a escribir la carta que *encontró* la policía → Empezó a escribir la carta que *encontraría* la policía.
- (48) Desde el vientre de mama no *pude* estar más junto a ti → Desde el vientre de mamá no *he podido* estar más junto a ti.
- (49) Si estás leyendo esta carta, es que todo *salió* bien → Si estás leyendo esta carta, es que todo *ha salido* bien.
- (50) Deciden entregarle la carta que, antes de morir, Sara *escribió* → Deciden entregarle la carta que, antes de morir, Sara *había escrito*.

5.2.3. Actividad 3: Reescribir en pasado las partes en presente

Un grupo de versos al final de la letra aparecen en presente. Como actividad final para el uso y contraste de pasados, se sugiere que los estudiantes los reescriban en pasado usando los tiempos verbales necesarios. A continuación se muestra un fragmento donde se puede comprobar que, para la transformación, es necesario utilizar tres pretéritos diferentes: imperfecto, indefinido y pluscuamperfecto.

- (51) Luna ya se *está* recuperando.
Sus padres *deciden* que ya *es*
la hora de contarle quién le *ha dado*
lo que *late* dentro de su piel.

Luna ya se *estaba* recuperando.
Sus padres *decidieron* que ya *era*
la hora de contarle quién le *había dado*
lo que *latía* dentro de su piel.

5.2.4. Actividad 4: Transformar a estilo indirecto en pasado

La última actividad es la relativa a la práctica del estilo indirecto en el pasado. Tras la explicación y práctica adecuadas, se propone que los dos fragmentos de la letra que están en estilo directo –la carta de Sara y la locución final de Luna– se transformen a estilo indirecto en el pasado, modificando no solo los verbos, sino también todos los demás elementos necesarios –determinantes, deícticos, narrador, etc.–, como se muestra en el siguiente ejemplo:

- (52) Luna *dice*:
 –No *hace* falta que *me contéis* nada,
 porque *sobran* las palabras:
sé que el corazón *me lo ha dado*
mi hermana Sara.

Luna *dijo* que no *hacía* falta que *le contaran* nada, porque *sobran* las palabras: *sabía* que el corazón *se lo había dado* su hermana Sara.

6. CANCIONES PARA LA ENSEÑANZA DE CUESTIONES CULTURALES

6.1. *EL VIAJE*, LA MUSICALITÉ

En esta canción, el narrador relata un viaje por diferentes ciudades de España, y explica lo que quiere hacer en cada una de ellas. Por ello, es muy útil para que los estudiantes se familiaricen con algunas ciudades españolas. Además, tiene un vocabulario bastante sencillo, por lo que se puede utilizar desde niveles bajos.

Como actividad principal proponemos que los estudiantes tengan que identificar cada ciudad mencionada en la letra y la relacionen con su actividad correspondiente. Hay numerosas posibilidades de actividades complementarias: introducir previamente las ciudades para que les resulten familiares a los estudiantes y ofrecer algún dato sobre ellas, que los estudiantes investiguen información básica sobre alguna y la presenten, situarlas en un mapa –para lo que se puede organizar algún juego o concurso–, etc.

Las ciudades mencionadas, en orden de aparición en la canción, son Madrid, Mallorca, Alicante, Barcelona, Zaragoza, Badajoz, San Sebastián, Castellón, A Coruña, Salamanca, Valladolid, Ciudad Real, Benidorm y Pamplona.

- (53) Descansar en *Alicante* o *Barcelona*.
 Descubrir *Zaragoza* y *Badajoz*. [...]
 Llevo *A Coruña* dentro de mi corazón.
 Quiero un amanecer en *Salamanca*,
 y en *Valladolid* quiero buscar amor.

6.2. *JUEVES*, LA OREJA DE VAN GOGH

Esta narración en forma de canción es muy útil para que los estudiantes conozcan el atentado del 11 de marzo de 2004 en Madrid –11M–, pues relata una historia de amor entre un chico y una chica en uno de los trenes que sufrió la tragedia, y

llega a su punto álgido en el momento de la explosión. La narración está inspirada en la historia real de una chica que murió en ese atentado, y que había escrito un diario que posteriormente salió a la luz, por lo que la explicación se puede complementar con alguna noticia donde se aporten detalles al respecto¹, así como otras noticias o documentación que informen del suceso. El siguiente fragmento de la canción muestra la parte donde se menciona la fecha y el momento de la explosión.

- (54) Pero el tiempo se para y te acercas diciendo
«Yo aún no te conozco y ya te echaba de menos.
Cada mañana rechazo el directo y elijo este tren».
Y ya estamos llegando, mi vida ha cambiado.
Un día especial este 11 de marzo.
Me tomas la mano, *llegamos a un túnel*
que apaga la luz.

Es necesario mencionar que, para que los estudiantes comprendan correctamente la totalidad del texto, el vocabulario y los recursos retóricos utilizados, deberían tener un nivel de español alto, como B2 o C1. Lo mismo ocurre con la siguiente canción.

6.3. SIRENAS, LA OREJA DE VAN GOGH

En esta otra canción de La Oreja de Van Gogh se representa una conversación de una madre con su hija, donde le habla de la banda terrorista ETA, le da diversos detalles sobre sus acciones, y le explica que ya han dejado de existir. El análisis de las diferentes informaciones incluidas en la letra es muy útil para que los estudiantes conozcan esta parte de la historia de España, completándolo, como en el apartado anterior, con alguna noticia o documentación al respecto. A continuación se muestra un fragmento donde se describe un atentado terrorista, con la relevante mención de un *portal*, y donde se puede ver también la magistral metáfora creada mediante la palabra *sirenas*, que establece una analogía entre sus dos significados –por un lado, las luces y sonidos de la policía y las ambulancias, y, por otro, las criaturas mitológicas–, y que se utiliza para transmitir el mensaje principal de la canción sobre el fin de la banda terrorista.

- (55) Era en febrero una vez más.
¿Cómo olvidar esos sonidos?
Luces nerviosas recorriendo la ciudad.

¹ Como la que podemos encontrar en <https://culturacolectiva.com/musica/jueves-de-la-oreja-de-van-gogh-historia/>.

Lo inexplicable en un portal.
 Ya se han marchado las sirenas
 lejos de San Sebastián,
 con sus penas y tristezas
 a cantar a otro lugar.
 Cuando baja la marea
 y la luna acuna al mar,
 desde el cielo se lee en la arena
 «Que no pase nunca más».

7. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos presentado 11 canciones que consideramos idóneas para trabajar distintos contenidos en el aula de ELE, tanto lingüísticos como culturales, desde el nivel A1 hasta el C1. Algunas de ellas, como *Un año*, de Sebastián Yatra y Reik, presentan unas posibilidades más escasas, limitadas al léxico existente en la letra; mientras que otras gozan de un gran potencial didáctico y se pueden utilizar para trabajar diversos contenidos por medio de varias actividades, como *Saraluna*, de Melendi, con la que se pueden ocupar hasta dos sesiones enteras de clase. En cualquier caso, todas ellas nos parecen muy útiles para fomentar la motivación de los estudiantes de todos los niveles y para trabajar los contenidos de la clase de forma original, entretenida y eficiente.

Esperamos haber sido de utilidad y ayuda a la comunidad docente de ELE, y recordamos que las sugerencias de explotación didáctica aquí mencionadas son solo algunas de las numerosas posibilidades que cada canción presenta. Por ello, animamos a los profesores y a los creadores de manuales de ELE a probar diferentes usos de ellas, tanto los propuestos por nosotros como otros diferentes, y a sacar el máximo partido de este recurso, especialmente en un mundo donde, gracias a internet, la música está fácilmente al alcance de todos y es una poderosa fuente de conocimiento lingüístico y cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURATINI MARIA, E. (2009). El uso de las canciones en la clase de ELE. En Juan Jorge Fernández Marrero (Coord.). *Actas del II Simposio Internacional de la Lengua Española* (pp. 199-205). Instituto Cervantes de São Paulo.
- DÍAZ BRAVO, R. (2015). Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital. *Porta Linguarium*, 24, 203-214. <http://hdl.handle.net/10481/53871>
- GIL BÜRMAN, M., GIL TORESANO BERGÉS, M., IZQUIERDO MERINERO, S. Y SORIA PASTOR, I. (2003). Explotación multimedia de las canciones en la clase de E/LE. En *Actas del*

- X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* (pp. 84-90). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- INSTITUTO CERVANTES. (2023). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, B. (2006). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. En C. de la Hoz Fernández (Ed.). *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 806-816). Universidad de Oviedo.
- SÁENZ PASCUAL, O. Y GARCÍA ANDREVA, F. (2015). Consideraciones en torno al uso de las canciones en el aula de ELE. En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 385-398). ASELE.

*BATALLA DE IDIOMAS: ANÁLISIS DIDÁCTICO
SOBRE PRÁCTICAS DE VARIACIÓN
HISPANOABLANTE EN YOUTUBE*

*Language Battle: A Teaching Analysis of Variation Practices
on Youtube*

NICOLÁS PANZUTO PICCINI Y DANIEL CASSANY²

Universitat Pompeu Fabra

nicolasariel.panzuto@upf.edu¹; daniel.cassany@upf.edu²

RESUMEN

Con el propósito de promover una percepción plurinormativa y panhispánica de la variación dialectal del español, presentamos los resultados de un análisis didáctico sobre el léxico presente en un juego popular de YouTube, la *batalla de idiomas*, que consiste en denominar un concepto en distintas variedades. Elaboramos un corpus de 9 vídeos que contienen este juego e incluyen participantes de 12 países hispanohablantes. Para estudiar el potencial didáctico de este juego, recopilamos los conceptos y las denominaciones o «unidades dialectales» que aportan e identificamos dos tipos de «unidades dialectales»: sustantivos de carácter general e informal, principalmente americanismos (vocabulario del nivel A1-A2), que clasificamos según áreas temáticas; verbos y locuciones (B2 o superior), que caracterizamos según su grado de formalidad y el número de lexemas. Acabamos con varias sugerencias para explotar el potencial de esta práctica videográfica en clase así como con una breve propuesta didáctica.

Palabras clave: juegos dialectales; americanismos; variación hispanohablante; YouTube.

ABSTRACT

With the aim of promoting a plurinormative and pan-Hispanic perception of the dialectal variation of Spanish, we present the results of a lexical analysis of a popular YouTube

game, the language battle, which consists of naming a concept in different varieties. We elaborated a corpus of 9 videos containing this game and including participants from 12 Spanish-speaking countries. To study the didactic potential of this game, we compiled the concepts and the denominations or «dialectal units» they provide and identified two types of «dialectal units»: general and informal nouns, mainly Americanisms (A1-A2 level vocabulary), which we classified according to thematic areas, and verbs and collocations (B2 or higher), which we characterized according to their register and lexemes. We end with some suggestions for exploiting the potential of this video practice in the classroom, as well as a brief learning activity.

Keywords: dialectal games; Americanisms; Spanish variation; YouTube.

1. INTRODUCCIÓN

LA VARIACIÓN DIALECTAL en el mundo hispanohablante constituye una cuestión abierta de creciente interés académico por varios motivos. Entre los más relevantes, destaca que todavía no hay unanimidad sobre el modelo de variación que contemple una visión panhispánica y plurinormativa de la lengua española.

Desde una perspectiva crítica hacia el etnocentrismo y el imperialismo lingüístico, Canagarajah (1999) explicaría esta situación por la prescripción idiomática de esta uniformidad que se da en «contextos nacionalistas» y que se suma a «políticas y discursos neoimperialistas que apuntan a una regulación centralizada de la diversidad» (Barrios, 2010, p. 36). Paradójicamente, fue durante el proceso de independencia en América cuando el español se expandió de forma masiva, al configurarse los estados nación homogéneos con una ciudadanía que ya no se consideraba ni indígena ni española, pero defendía la hegemonía de su variedad «colona».

Así, a diferencia de los países anglosajones o árabes, existe una coincidencia entre la lengua y la cultura en los distintos países hispánicos, especialmente en América, «donde el español ha llegado a ser incuestionablemente una ideología de progreso» (López García, 2013, p. 40). Los principales retos lingüísticos y culturales para estos países consisten en superar la visión tradicionalista de los estados nación y transformarse en estados plurilingües y pluriculturales, prestando especial atención a las políticas lingüísticas (Hamel Reiner, 2005, p. 15).

Para ello, reconocer al español como una lengua policéntrica (en la que intervienen distintos epicentros lingüísticos, con sus propias comunidades de hablantes y variedades), polifónica (como ecosistema de variedades que conecta a sus hablantes) y poliédrica (que comprende múltiples perfiles, como lengua oficial o como lengua de herencia generacional) es fundamental para que las políticas lingüísticas puedan ofrecer y promover una concepción integral de la variación hispanohablan-

te que beneficie a toda su comunidad de hablantes (Muñoz Basols y Hernández Muñoz, 2019, p. 81-82).

En esta línea, la importancia de los discursos prescriptivos es sustancial (Narvaja de Arnoux y Lauria, 2022). La creación de la Asociación de Academias de la Lengua Española en 1951, con el fin de «trabajar a favor de la unidad, integridad y crecimiento de la lengua española», siguiendo «una política lingüística panhispánica», así como la creación y actualización del *Diccionario de americanismos (DA)*, son muestras de una realidad que pretende buscar una unidad lingüística entre los países hispanohablantes. No obstante, la recopilación de datos, o la forma en que se favorece el reconocimiento de la variación lingüística son todavía asuntos en construcción.

En cuanto al panorama actual de la enseñanza de ELE, destaca «la complejidad a todos los niveles de la integración de las variedades en el aula», un tema que requiere abordarse desde ámbitos como ideología, los modelos de lengua y el diseño curricular (Muñoz Basols y Hernández Muñoz, 2019, p. 82). Debemos remarcar aquí que, a pesar de los esfuerzos de la comunidad académica, en estas políticas lingüísticas, así como en sus promotores, subyacen intereses económicos que favorecen la mercantilización de la enseñanza y, por tanto, reducen su calidad (Bruzos, 2017).

2. LA VARIACIÓN EN EL AULA DE ELE

En cuanto a la enseñanza de la variación, podemos afirmar que lo ideal sería exponer a los estudiantes a distintos modelos de lengua, al menos a los más cultos y con más presencia global. Para averiguar más sobre cómo aplicar las variedades en el contexto de ELE, acudimos al trabajo de Moreno Fernández (2010), que distingue entre los distintos modelos de lengua y su estatus social. Lo ideal sería que los aprendices de ELE se vieran expuestos a los distintos modelos de lengua, al menos aquellos cultos. En segundo lugar, si bien esta variedad de modelos puede suponer un gran reto, dirigida de forma unificadora y plural puede suponer una mina lingüística para la comunidad ELE.

En línea con la propuesta de Moreno Fernández, Andiñ Herrero (2019) propone la convivencia de tres variedades en el aula de ELE. La *variedad preferente* o geolecto utilizado como medio principal para comunicarse en clase, en la que se presentan los materiales en conjunto con la *variedad estándar*, una variedad con la que todos los hispanohablantes se sienten representados, pero ninguno de manera exclusiva. Durante la clase, se introducen también las *variedades periféricas*, es decir, otros geolectos cuya adquisición sea rentable y de uso considerable. Si durante el proceso de aprendizaje se utiliza la suma de estas variedades, el aprendiz puede

entrar en contacto con algunas de las normas existentes y garantizar una comunicación exitosa con los hispanohablantes de otras procedencias.

Pero estas son situaciones ideales. La realidad cotidiana de clase se refleja en el seguimiento que hace el docente de un único libro de texto, que no suele priorizar esta cuestión. Los trabajos sobre libros de texto indican que hay escasa presencia de las variedades americanas (Santiago, 2015) y que no suelen tratar esta cuestión de manera adecuada. También el análisis de los recursos digitales (Garzelli, Granata y Mariottini, 2018) indica que la variación se presenta «a modo de información», sin establecer correlaciones y, a menudo, caracterizadas de manera esquemática e insuficiente. A esto se suma el miedo con que los enseñantes enfrentan la tarea de plantear la variación, principalmente por falta de contenidos y formación (Fairweather, 2013). Estos factores también son determinantes para que las variedades suelen pasar desapercibidas en el aula.

Las entidades de promoción de la lengua española en España, como el Instituto Cervantes (IC) y sus documentos descriptivos oficiales, como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), cuentan con una innegable presencia internacional y su papel es fundamental para presentar una visión panhispánica y plurinormativa de la lengua española, así como para servir de guía para los enseñantes. Es también el caso del *Diccionario de la lengua española (DLE)*.

Algunos trabajos analizan las actitudes de aprendices y profesores de ELE ante las variedades geográficas en comunidades lingüísticas, con el propósito de identificar las necesidades formativas de un mundo hispanohablante en constante cambio y desarrollo. Un ejemplo clave de esta nueva realidad panhispánica es el corpus PRESEEA (Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América)¹, que ha generado un gran número de publicaciones relevantes sobre actitudes, comportamientos y discursos hacia la variación hispanohablante.

También son interesantes algunas propuestas de revisión del PCIC. En cuanto a los rasgos fonéticos, Moreno Fernández y Martín de Nicolas (2008, p. 6) plantean la elaboración de «inventarios de contenidos, ordenados por niveles, para cada una de las grandes normas cultas hispánicas, así como de un epígrafe de rasgos compartidos. En cuanto a los rasgos gramaticales, Rodius (2018) propone una síntesis de los rasgos más relevantes basada en los seis niveles correspondientes al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En cuanto al léxico, el proyecto INVOLEX (Andión Herrero y Chacón, 2017) en colaboración con el IC, elabora un inventario de americanismos, secuenciados por niveles, con «criterios ecolingüísticos que propician una visión pluricéntrica del español».

¹ El corpus PRESEEA se puede consultar en <https://preseea.uah.es/corpus-preseea>

La propuesta de Andi3n Herrero y Chac3n (2017) se basa en la f3rmula de Ueda (1996) para analizar las unidades l3xicas de cada variedad con una perspectiva demolingüística, para averiguar su grado de representatividad. Este tipo de análisis basado en entrevistas permite identificar cuáles son las variantes más utilizadas en toda la comunidad hispanoamericana, lo que facilita una visión más generalista que pueda determinar en qué medida se utilizan. Siguiendo esta metodología, el proyecto VARILEX (Ueda y Ruiz Tinoco, 2003) analiza entrevistas en todo el mundo y recoge 182 conceptos susceptibles de variación con sus equivalencias según el país².

En definitiva, seleccionar y curar material relevante para la enseñanza-aprendizaje de las variedades del español, así como clasificarlo para crear contenidos y actividades pertinentes, es fundamental para promover una visión plurinormativa y panhispanica, especialmente en la enseñanza formal de español como lengua extranjera.

3. LA VARIACIÓN EN YOUTUBE

El vídeo es otro recurso digital con efectividad didáctica demostrada tanto en contextos formales (dentro del aula) como informales (fuera del aula). Los contextos de aprendizaje informal (redes sociales de vídeo, audio, texto) son un fenómeno cada vez más estudiado por su carácter innovador y democratizador (Burgess y Green, 2018). En este contexto, la visualización de vídeos y la creación de vídeos de alumnos son prácticas actuales y auténticas que permiten acercar la clase formal a las prácticas de la calle para alcanzar los objetivos curriculares de manera provechosa (Cassany y Shafirova, 2021).

Hallamos numerosos estudios sobre YouTube con perspectiva sociolingüística, pertenecientes a la denominada tercera ola variacionista (Eckert, 2012). Para estos trabajos, YouTube supone un campo de estudio fructífero, que permite explorar distintos aspectos sobre variedades dialectales en los idiomas con más presencia global, como el alemán (Androutsopoulos, 2013) y el inglés de Pittsburgh (Kiesling, 2018), el de Filadelfia (Rymes y Leone, 2018) o el neoyorquino (Cutler, 2020).

Androutsopoulos (2013) concluye que los discursos dialectales en YouTube pluralizan y estilizan la presencia de dialectos en los medios tradicionales (televisión, radio, prensa). Pero no siempre rompen los estereotipos tradicionales, como es el caso de los acentos considerados jocosos (Kiesling, 2018). También Cutler (2020, p. 51) concluye que YouTube constituye un espacio participativo para re-

² Los conceptos se pueden consultar en <https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/>

definir los valores asociados a cada dialecto, pero los estereotipos sobre los mismos y sus hablantes permanecen e incluso se refuerzan. Rymes y Leone (2018, p. 160) confirman que actúa como un espacio donde se co-construyen los valores sociales emergentes de algunos elementos lingüísticos en determinadas formas de hablar.

4. CORPUS

Hallamos en YouTube con esta denominación (*batalla de idiomas*) u otras (*¿cómo se dice en cada país?, diferencias del español*, etc.) un conjunto de vídeos de jóvenes hispanoamericanos, publicados entre 2017 y 2021, que toman la variación dialectal como contenido para divertirse, incrementar los seguidores y mejorar las estadísticas de sus canales (Panzuto Piccini y Cassany, 2023; ver el corpus completo en línea³). Son vídeos muy populares, de *youtubers* reconocidos, que cuentan con más de 15 millones de visualizaciones, 90.000 comentarios y 52.000 *Me gusta*.

Cada vídeo consta de sucesivas rondas de juegos onomasiológicos (comparar denominaciones de un mismo concepto en diversas variedades). Las denominaciones proceden de los mismos participantes, que se presentan por defecto como hablantes auténticos y fiables de su propia variedad. Son obras de edición sofisticada, que incorporan recursos auditivos (música, efectos de sonido), gráficos (unidades dialectales escritas, países) y visuales (imágenes, memes y vídeos breves), que enfatizan cada secuencia, destacan los instantes emocionantes y buscan la sorpresa, el humor o la parodia, creando productos cuasi profesionales en algunos casos.

En el siguiente ejemplo de comparar denominaciones (Imagen 1), se presentan los participantes y el país (y variedad) al que representan (imagen superior), se muestra el concepto empleado para la ronda (imagen inferior izquierda: *autobús*) y se resuelve la ronda con las respuestas de los participantes (imagen inferior derecha: *micro, autobús, buseta, pecero*). Además, en el canal del *youtuber* anfitrión en que se ha publicado el vídeo (Juanes Vélez) se pueden leer miles de comentarios de la audiencia sobre cualquiera de los participantes o de las unidades dialectales que les interesen.

Los *youtubers* utilizan la variación dialectal como contenido de sus vídeos para mejorar sus métricas y monetizar sus canales, dado: 1) el interés que despierta la variación en una audiencia planetaria; 2) su adaptabilidad a los géneros videográficos más frecuentes (retos, juegos), y 3) la facilidad para cooperar con otros colaboradores y sumar las audiencias respectivas. Esto explica que las unidades dialectales más empleadas presenten gran diversidad dialectal y tengan potencial humorístico. La

³ https://docs.google.com/spreadsheets/d/1xtLqKgOT4_Oy9_u5Hm2q3bVcDZ-IEKXMvd-jjOEFc-E4/edit?usp=sharing

variación dialectal se aborda como cualquier otro contenido cotidiano, de manera informal y con registro popular, con rasgos de ludificación, alejándose de la formalidad y los géneros académicos.

IMAGEN 1. Secuencias de una ronda de la *batalla de idiomas* del canal de Juanes Vélez



Respecto a la presencia dialectal, encontramos representantes de las variedades de México (7), España (6), Argentina (5), Cuba (2), Perú (2), Venezuela (2), Chile (2), Colombia (1), Ecuador (1), Paraguay (1), Puerto Rico (1) y República Dominicana (1). Aunque haya una amplia representación de variedades, los dialectos más representados coinciden con los de mayor peso demográfico e influencia. Además, los participantes suelen pertenecer a las zonas centrales y prestigiosas de cada región dialectal, por lo que la diversidad real del corpus es bastante más reducida. Las variedades más representadas acaban correspondiendo a las de las grandes metrópolis hispanohablantes. También hay bastantes más mujeres que hombres y hablantes de ascendencia europea que de otros orígenes.

Nuestro análisis previo de estos vídeos (Panzuto Piccini y Cassany, 2023) indicó que se trata de *youtubers millennials* hispanohablantes sin formación académica dialectal, pero con una notable conciencia sociolingüística de su propia variedad y de otras variedades que pueden conocer por su biografía. Muestran voluntad divulgativa ante la cámara; aprovechan el contraste con las variedades de sus conocidos o colaboradores para divertirse con el juego y aprender el significado de las unidades de forma espontánea y cooperativa, además de ganar seguidores y presencia

en la red. En definitiva, demuestran una ideología unificada respecto a la lengua española (Del Valle y Gabriel Stheeman, 2007), con una voluntad de avanzar en la construcción de un ecosistema *youtuber* hispano.

Creemos que estos vídeos tienen un potencial didáctico notable para la clase de ELE por varios motivos: 1) constituyen un *input* lingüístico auténtico, con numerosos hablantes reales, que aportan naturalidad y representación de muchas variedades; 2) utilizan géneros multimodales y contemporáneos (vídeos breves) que conectan con el mundo *youtuber* y las redes sociales; 3) ofrecen un discurso ludificado, basado en juegos y competiciones, preguntas y respuestas, que pueden motivar a los aprendices más jóvenes, y 4) muestran ciclos completos de comunicación en línea, en los que los aprendices pueden participar no solo visualizando el vídeo sino formulando sus opiniones.

5. METODOLOGÍA

Nuestro estudio pretende establecer correlaciones entre prácticas digitales sobre variación para presentar una visión panhispánica y plurinormativa de la lengua española y, en particular, de la enseñanza-aprendizaje de la variación hispanohablante, a partir del análisis de un subconjunto de los vídeos mencionados.

A partir de 9 vídeos del *juego de comparar* recopilamos un corpus de 166 conceptos, que dan lugar a 579 unidades dialectales de 12 variedades asociadas a un país hispanohablante. Identificamos dos tipos de unidades dialectales: 1) unidades léxicas, compuestas por una palabra y generalmente pertenecientes a vocabulario básico o, como mucho, intermedio y 2) unidades fraseológicas, principalmente locuciones (Corpas Pastor, 1996) de distintos niveles, características de un registro informal.

Después de recopilar todas las unidades, confirmamos su presencia, su definición y otras variantes en el *DLE* y el *DA*. También contrastamos la presencia de estas unidades en el listado de conceptos propuestos por el proyecto VARILEX (Ueda y Ruiz Tinoco, 2003)⁴. Por último, anotamos los comentarios que realizan los participantes, así como los ejemplos que utilizan, las reacciones o las narrativas, que puedan ser de interés sociolingüístico. Este subcorpus también es de acceso libre y se puede consultar en el siguiente enlace⁵.

⁴ El listado se puede consultar en <https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/>

⁵ Disponible en https://docs.google.com/spreadsheets/d/1c1CnCWWh6ZbXVUjsrQ9FOAtj0S-2VIB6b6U--ce_br44U/edit#gid=0

Para realizar una clasificación adecuada a fines didácticos, clasificamos las unidades dialectales en dos apartados (vocabulario de nivel A1-A2 y expresiones informales a partir del nivel B2), que también suelen aparecer diferenciados en el juego. Finalmente, aportamos algunas sugerencias para didactizar estos juegos para el profesorado de ELE. Todos los conceptos cuentan con algún tipo de variación dialectal y aparecen frecuentemente en nuestro corpus (4 o hasta 5 veces en algunos casos). La selección de estas unidades parece ser un indicador de los conceptos que más variación presentan, si bien el componente humorístico también es un factor relevante.

Nuestro análisis toma como marco de referencia la propuesta de la variación hispanohablante multifocal y pluricéntrica de Moreno Fernández (2012). Esta distingue tres tipos de «lentes» o percepciones sobre las distintas variedades del español: 1) *monofocal*, con conocimientos sobre la variedad propia; 2) *bifocal*, con conocimientos sobre la variedad propia y ciertas nociones sobre una variedad ajena (como es el caso de la mayoría de hispanohablantes), y 3) *multifocal*, con conocimientos sobre la variedad propia y nociones relevantes sobre al menos dos variedades ajenas. Dentro de esta última percepción *multifocal*, distingue tres grados de proximidad: la percepción lejana, intermedia y cercana. Esta última sería la que caracteriza a un hablante ideal, que puede distinguir las diferencias y las similitudes entre su variedad y otras variedades.

6. RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados de un análisis del léxico presente en el corpus de vídeos de relevancia didáctica.

6.1. UNIDADES LÉXICAS: SUSTANTIVOS DE CARÁCTER GENERAL E INFORMAL

Seleccionamos las unidades del corpus que pueden ser útiles para niveles básicos (A1-A2) y las clasificamos según un ámbito temático. En primer lugar, destacamos que las unidades ámbitos de los alimentos (20 unidades), objetos de uso cotidiano (17) y vestimenta (16) tienen un alto grado de aparición en el corpus, un factor que podría ser relevante para tener en cuenta a la hora de plantear la variación en el aula. En la siguiente lista de términos, indexados en inglés, siguiendo con la metodología de VARILEX. El asterisco (*) indica las unidades características de niveles más avanzados (B1-B2), pero de igual relevancia didáctica.

TABLA 2. Presencia geográfica de *straw* en el corpus de unidades dialectales

Forma	AR	CH	CO	CU	EC	ESP	ME	PA	PE	RD	VE
<i>absorbente</i>	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
<i>calimete</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-
<i>pajilla</i>	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
<i>pajita</i>	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+
<i>popote</i>	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-
<i>sorbete</i>	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-

TABLA 3. Presencia geográfica de *T-shirt* en el corpus de unidades dialectales

Forma	AR	CH	CU	ESP	ME	PE	PR	VE
<i>camiseta</i>	-	-	-	+	-	-	-	-
<i>franela</i>	-	-	-	-	-	-	-	+
<i>playera</i>	-	-	-	-	+	-	-	-
<i>polera</i>	-	+	-	-	-	-	-	-
<i>pullover</i>	-	-	+	-	-	-	-	-
<i>polo</i>	-	-	-	-	-	+	-	-
<i>remera</i>	+	-	-	-	-	-	-	-
<i>t-shirt</i>	-	-	-	-	-	-	+	-

También encontramos un número reducido de unidades dialectales (11) que pertenecen a otras áreas temáticas como transporte (*bus*, *car*, *trunk**, *van**, *wheels*, *windshield*), profesiones (*policeman*, *waiter*), animales (*pig*), cuerpo (*armpit**) o lugares (*disco*). Dentro de las unidades sobre el transporte, algunas unidades como *bus* (Tabla 4) presentan una gran diversidad dialectal y otras, como *car* (Tabla 5), presentan una variación relativa.

TABLA 4. Presencia geográfica de *bus* en el corpus de unidades dialectales

Forma	AR	CH	CO	CU	EC	ESP	ME	PA	PE	RD	VE
<i>autobús</i>	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-
<i>bus</i>	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
<i>bondi</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>buseteta</i>	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	+
<i>camión</i>	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>colectivo</i>	+	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-
<i>guagua</i>	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+

<i>guajolojet</i>	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
<i>micro f</i>	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>micro m</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>pecero</i>	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-

TABLA 5. Presencia geográfica de *car* en el corpus de unidades dialectales

Forma	AR	CH	CO	CU	ESP	ME	PE	PR	VE
<i>auto</i>	+	+	-	-	-	-	-	-	-
<i>carro</i>	-	-	-	+	-	-	+	+	+
<i>coche</i>	-	-	-	-	+	-	-	-	-
<i>máquina</i>	-	-	-	+	-	-	-	-	-
<i>nave</i>	-	-	-	-	-	+	-	-	-

Asimismo, contrastamos las unidades con el listado de términos del proyecto VARILEX y confirmamos su presencia. Identificamos nuevas formas que no están presentes en el listado del proyecto como *corn* (Tabla 6), que presenta una variación considerable, así como *strawberry* (Tabla 7), *balloon* (Tabla 8) y *band-aid*, que varían en uno o dos casos.

TABLA 6. Presencia geográfica de *corn* en el corpus

Forma	AR	CH	CO	CU	EC	ESP	ME	PE	PR	RD	VE
<i>maíz</i>	-	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-
<i>choclo</i>	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-
<i>elote</i>	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
<i>mazorca</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
<i>jojoto</i>	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-

TABLA 7. Presencia geográfica de *strawberry* en el corpus

Forma	AR	CU	ESP	ME	PA	RD
<i>fresa</i>	-	+	+	+	-	+
<i>frutilla</i>	+	-	-	-	+	-

TABLA 8. Presencia geográfica de *balloon* en el corpus

Forma	ESP	ME	PA	RD
<i>globo</i>	+	+	+	-
<i>vejiga</i>	-	-	-	+

Por último, generalmente en la segunda parte de los vídeos encontramos unidades de carácter informal y, por ende, de niveles superiores al B2. Por una parte, aparecen unidades léxicas de una palabra, de carácter coloquial, pertenecientes al ámbito de las fiestas (*den, drink, joint, shot*) o la violencia (*punch, slap*). También hallamos interjecciones como *helo*, así como una serie de vocativos (*child, girl/boy, girlfriend/boyfriend*).

6.2. UNIDADES LÉXICAS: VERBOS Y LOCUCIONES

En segundo lugar, identificamos locuciones y verbos (Corpas Pastor, 1996) con cierto grado de informalidad. Este tipo de unidades léxicas aparecen transcritas junto a la bandera del país que representa cada participante y suelen generar momentos humorísticos durante la práctica, que los *youtubers* utilizan como una forma de atraer a la audiencia, como podemos observar en la carátula de uno de los vídeos (Imagen 2). Para realizar una clasificación adecuada, realizamos una parrilla en la que dividimos los verbos según la cantidad de lexemas (monolexemáticos o polilexemáticos) y el registro en que se utilizan (formal o informal). Por motivos de espacio y adecuación, presentamos en el apartado de verbos de carácter informal las formas del español peninsular y, en el resto de casos, el equivalente estándar que utilizan los productores durante el juego. Los equivalentes a todos los verbos y locuciones en las variedades presentes en los juegos dialectales pueden encontrarse en el corpus de unidades léxicas. Recalamos aquí que los equivalentes de estos verbos o locuciones en otras variedades presentan en muchos casos un tenor informal.

TABLA 9. Parrilla de verbos y locuciones

	FORMAL	INFORMAL
MONOLEXEMAS	<i>coger, equivocarse, espiar, gustar, robar, ordenar</i>	<i>follar, liarse, ligar</i>
POLILEXEMAS	<i>estar/ ir borracho, estar enamorado, estar enfadado, estar fuerte, estar loco, estar sin dinero, estar triste, ser egoísta, ser chismoso, ser presumido, engañar</i>	<i>estar de buen año, ser guay, ser la leche, ser un chapucero</i>

IMAGEN 2. *Batalla de idiomas* en el canal de Doralys Britto

6.3. SUGERENCIAS PARA LA APLICACIÓN DIDÁCTICA DE JUEGOS DIALECTALES EN EL AULA

La selección de unidades presentes en el juego de comparar variedades puede tener un gran potencial didáctico. Para su aplicación en clase, presencial o en línea, consideramos que se deberían tener en cuenta tres cuestiones, que presentamos antes de hacer una propuesta didáctica final a modo de ejemplo.

En primer lugar, la nomenclatura de los vídeos se debe adaptar a una realidad panhispánica, por lo que sería necesario utilizar «batalla de variedades», «batalla de dialectos» o «reto dialectal», y evitar el original, *batalla de idiomas*, que puede confundir al aprendiz (y que delata la confusión terminológica que pueden tener los hablantes sin formación académica).

En segundo lugar, se debe concientizar a los estudiantes sobre el plurinormativismo y el panhispanismo del español, de manera continuada a lo largo de su formación, sin que esto exija abordar esta cuestión en todo momento. Estos vídeos pueden servir para demostrar este hecho, para ejemplificarlo de manera divertida y para incitar a la reflexión, que el docente puede acompañar atendiendo a todas las dudas del aprendiz.

Por último, al tratarse de vídeos auténticos, de *youtubers* de carne y hueso, que siguen trabajando desde sus países, con decenas de miles de seguidores, la práctica de visualizar estos vídeos trasciende los objetivos didácticos curriculares de mejorar la comprensión oral y familiarizarse con la diversidad hispanohablante. Los aprendices entran en contacto con un creador cultural hispanoamericano, pueden acceder a sus canales, participar en los foros, interactuar con otros seguidores y establecer contactos con hablantes de comunidades hispanas, más allá de los límites temporales y geográficos de la clase.

En definitiva, traer este tipo de vídeos a clase no solo incrementa el input fresco, joven y diverso de español, sino que también incide en la aculturación hispana en contextos virtuales contemporáneos.

Acabamos con una posible transferencia a la clase de estos vídeos. Una actividad interesante podría consistir en realizar una «batalla de variedades». La visualización de los vídeos más populares puede actuar como motivación y preparación previa, para comprender la mecánica del juego y familiarizarse con distintas variedades. Luego, se puede asignar a cada aprendiz una variedad o país, de la que deberá memorizar un listado de variantes. El juego puede desarrollarse siguiendo la descripción del ejemplo anterior (Imagen 1), utilizando imágenes impresas para los conceptos y las unidades léxicas correspondientes de cada variedad. La elección de conceptos de un área temática u otra puede relacionarse con el programa o currículum y facilitar un aprendizaje planificado. También es posible realizar distintas rondas variando de área temática, a modo de actividad final de un ciclo.

7. EPÍLOGO

Con este capítulo pretendemos dar cuenta de la realidad sobre la variación hispanohablante en YouTube y destacar el potencial didáctico de un juego sobre la variación presente en la plataforma, aprovechando las cualidades del formato vídeo para la educación, «con potencial de motivación y aprendizaje, vinculado con competencias transversales relevantes (cooperación, creatividad, cultura digital)» (Cassany y Shafirova, 2021, p. 913).

Siguiendo con la visión plurinormativa y panhispánica que plantean los *youtubers* en sus *batallas de idiomas*, realizamos un inventario léxico de 12 variedades hispanoamericanas para contribuir al reconocimiento y la inclusión de americanismos, así como para explotar su potencial didáctico en el aula o en línea. Finalmente, presentamos una serie de sugerencias para la aplicación de estas prácticas en el aula, así como una breve propuesta. Pretendemos así contribuir a imitar esta realidad digital pluricéntrica, plurinormativa y panhispánica que consigue resolver una batalla del idioma.

Entendemos la posibilidad de aprovechar este material videográfico real para la educación formal como un ejemplo magnífico de buena «curación» y «mediación» de contenidos para el aprendiz (Cassany, 2022, p. 19-20). El docente no solo gestiona las situaciones de aprendizaje del aula, sino que elige los mejores contenidos para su alumnado, entre los que están disponibles en la red (curación), y prepara actividades para que sus aprendices puedan usarlos y entenderlos de la manera más adecuada (mediación), puesto que sin la ayuda del docente no está garantizado que los alumnos pudieran entender estos vídeos de la manera más provechosa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDIÓN HERRERO, M.^a (2019). La unidad y variedad del español en el marco glotopolítico y aplicado actual. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 150-169.
- ANDIÓN HERRERO, M.^a y CHACÓN GARCÍA, C. (2017). Consideraciones geolectales en torno a las «nociones específicas» del PCIC: La marca «españolismo» y los panhispanismos. En Enrique Balmaseda Maestu *et al.* (Coords.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 217-228). ASELE.
- ANDROUTSOPOULOS, J. (2013). Participatory culture and metalinguistic discourse: Performing and negotiating German dialects on YouTube. *Discourse*, 2, 47-71.
- BARRIOS, G. (2010). La función política de las academias de la lengua. En Luis Ernesto Behares (Comp.), *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* (pp. 31-36). AUGM.
- BRUZOS, A. (2017). «De camareros a profesores» de ELE: La mercantilización del español y de su enseñanza como lengua extranjera. *Spanish in Context*, 14(2), 230-249.
- BURGESS, J. y GREEN, J. (2018). *YouTube: Online Video and Participatory Culture*. Cambridge Polite Press.
- CANAGARAJAH, S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.
- CASSANY, D. (2022). Aprender ELE (y otras L2) en contextos informales. *Cuadernos Canela*, 33, 5-23.
- CASSANY, D. y SHAFIROVA, L. (2021). «¡Ya está! Me pongo a filmar»: Aprender grabando vídeos en clase. *Signos*, 54(107), 893-918.
- CUTLER, C. (2020). Metapragmatic comments and orthographic performances of a New York accent on YouTube. *World Englishes*, 39(1), 36-53.
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología*. Gredos.
- DEL VALLE, J. y GABRIEL STHEEMAN, L. (2004). *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua*. Vervuert-Iberoamericana.
- ECKERT, P. (2012). Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, 41, 87-100.
- FAIRWEATHER, E. (2013). *Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español* (Tesis de máster). Universidad de Estocolmo.
- GARZELLI, B., GRANATA, M. E. y MARIOTTINI, L. (2018). Las variedades hispanoamericanas en el paisaje lingüístico de la didáctica de ELE. *Lingue e Linguaggi*, 25, 365-392.
- HAMEL REINER, E. (2005). *Language empires, linguistic imperialism and the future of global languages*. Universidad Autónoma Metropolitana de México.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, N., MUÑOZ BASOLS, J. y SOLER MONTES, C. (2021). *La diversidad del español y su enseñanza*. Routledge.
- KIESLING, S. (2018). Youtube Yinzers: Stancetaking and the performance of 'Pittsburghese'. En Reem Bassiouney (Ed.), *Identity and dialect performance* (pp. 245-264). Routledge.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (2013). *El boom de la lengua española*. Biblioteca Nueva.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco-libros.

- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2012). Percepciones de la lengua española. *Boletín de la Academia Cubana de la Lengua*, 17, 5-20.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. y LAURIA, D. (2022). La prescripción en los discursos sobre la lengua. En Carmen López Ferrero *et al.* (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies*.
- PANZUTO PICCINI, N. y CASSANY, D. (2023). *Batalla de idiomas: la variación hispanohablante en YouTube*. *Oralia*, 26(2), 103-133.
- RODIUS, M. (2021). Variedades del español y variación gramatical en el aula de E/LE: ¿qué enseñar y cómo hacerlo? En Vicente Marcet *et al.* (Eds.), *La variación en español y su enseñanza: reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 115-131). Universidad de Salamanca.
- RYMES, B. y LEONE PIZZIGHELLA, A. (2018). YouTube-based accent challenge narratives: Web 2.0 as a context for studying the social value of accent. *International Journal of the Sociology of Language*, 250, 137-163.
- SANTIAGO ANDRÉS, X. (2015). Los métodos de ELE españoles, ¿modelos de lengua? Hacia una integración de la variación sincrónica en los libros del alumno. *Doble: Revista de Lengua y Literatura*, 1, 137-155.
- UEDA, H. y RUIZ TINOCO, A. (2003). VARILEX, Variación léxica del español en el mundo: Proyecto internacional de investigación léxica. En Gerd Wotjak (Coord.), *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispanoamericano* (pp. 141-278). Lingüística Iberoamericana.

YOUTUBERS VIAJEROS:
APRENDIZAJE MULTIMODAL EN EL ESPAÑOL
DEL TURISMO

Traveller Youtubers: Multimodal Learning in Spanish for Tourism

JOAN SAPIÑA

Centro de Estudos em Letras – Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro (UTAD)

jsapina@utad.pt

RESUMEN

El auge de las redes sociales, la transformación del turismo 2.0 y el creciente interés por el aprendizaje de Español con Fines Específicos (EFE) suponen una oportunidad para la integración en el diseño de un curso de Español Lengua Extranjera (ELE) de los blogs de viajes de *youtubers* hispanos muy conocidos. Este material auténtico se caracteriza por una serie de rasgos lingüísticos y discursivos que, por un lado, contribuye al aprendizaje de una heterogeneidad de competencias y saberes (léxico especializado, interculturalidad, coloquialismos, etc.) y, por otro lado, permite el aprendizaje multimodal en la medida en que se utilizan *clips*, textos, música y metraje, así como un aprendizaje fuera del contexto del aula, es decir, más allá del contexto formal de la sala. Por ese motivo, se presentan diferentes acercamientos didácticos a tres vídeos para demostrar los beneficios que puede reportar este material auténtico en el aprendizaje de ELE o EFE con el objetivo de mostrar algunas posibilidades de aprovechamiento didáctico de la enorme cantidad de vídeos de *youtubers* viajeros disponibles en la actualidad.

Palabras clave: Español Lengua Extranjera; Español con fines específicos; turismo; *youtubers*; aprendizaje multimodal.

ABSTRACT

The increase in social networks, the transformation of tourism 2.0 and the growing interest in learning Spanish for Specific Purposes (SSP) represent an opportunity for in-

tegration into the design of a Spanish as a Foreign Language (SFL) course of the blogs of trips of well-known Hispanic youtubers. This authentic material is characterized by a series of linguistic and discursive features that, on the one hand, contribute to the learning of a heterogeneity of skills and knowledge (specialized vocabulary, interculturality, colloquialisms, etc.) and, on the other hand, allow multimodal learning, to the extent that videos, texts, music and footage are used, as well as learning outside the classroom context, that is, beyond the formal context of the room. For this reason, different didactic approaches to three videos are presented to demonstrate the benefits that this authentic material can bring in learning ELE or EFE with the aim of showing some possibilities of didactic use of the enormous number of videos of traveling youtubers available on the present.

Keywords: Spanish Foreign Language; Spanish for Specific Purposes; tourism; *youtubers*; multimodal learning.

1. INTRODUCCIÓN

EL USO DE LAS TIC en una clase de lengua extranjera es una práctica frecuente y que, en combinación con ciertos enfoques u organizaciones del aula, puede suponer importantes beneficios en el compromiso del alumnado con el desarrollo de la clase, así como una mejora en otros factores como la motivación, el interés, etc. (Yélamos Guerra y Moreno Ortiz, 2022), aun cuando es necesario mostrar cierta cautela y rigor para no caer en una visión idealizada de la tecnología como solución a todos los problemas de índole didáctica (Yagüe Barredo, 2017). Es más, hay que tener en consideración que bajo la nomenclatura de las TIC se recoge un universo muy amplio de recursos entre los cuales pueden encontrarse plataformas como Moodle, los Moocs, las aplicaciones de diferente índole como Kahoot, Educaplay y un largo sinfín de medios disponibles para utilizar la tecnología en beneficio del aprendizaje de una segunda lengua¹ (ASL), por lo que más que nunca es necesario un uso de las TIC ponderado y razonado. Además de los recursos anteriormente referidos, en las últimas décadas se ha producido la expansión del acceso a internet a través de dispositivos móviles y el uso de las redes sociales por amplias capas de la población y, en ese sentido, este tipo de plataformas o redes como Facebook, Instagram o, en nuestro caso, Youtube, son de amplio conocimiento y uso por nuestros aprendientes. Por ese motivo, es imprescindible comprender que, por un lado, «la tecnología constituye un elemento central en el mundo digital actual» (Lacorte y Reyes-Torres, 2021, p. 110) y, por otro lado, la integración de algunas de estas redes sociales en ciertas prácticas docentes en la

¹ A pesar de que usamos el término *aprendizaje de segundas lenguas*, estamos haciendo referencia a lo que otros autores denominan como adquisición de segundas lenguas, aprendizaje de lenguas extranjeras o, más recientemente, de lengua adicional. Sin querer entrar en las disquisiciones y diferencias conceptuales existentes entre la gama de términos expuestos.

enseñanza formal del Español Lengua Extranjera (ELE) o cuando esta lengua se aprende con algún fin específico (EFE), como puede ser el caso de los negocios o del turismo, puede contribuir a mejorar toda una serie de competencias comunicativas, destrezas lingüísticas y, especialmente, ampliar el *input* que recibe el alumnado. Así pues, abundan publicaciones de carácter didáctico y/o estudios que demuestran algunos beneficios de la implantación o de la integración en la enseñanza superior de algunas de estas tecnologías en general y también en relación al ASL con fines específicos (Rodríguez Peñarroja, 2020).

En el caso de EFE nos resulta particularmente importante por la conexión que existe entre las realidades profesionales y lingüísticas que van a necesitar en el futuro los aprendientes, especialmente si entendemos que:

La enseñanza de la lengua para fines específicos se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta. Se denomina Español con Fines Específicos (EFE) al conjunto de usos del español empleado en cada uno de estos ámbitos; según el campo profesional o académico estudiado, se distingue, por ejemplo, entre Español de los negocios, Español del turismo, Español jurídico, Español de las relaciones internacionales o Español de la medicina, entre otros (Martín Peris, 2008, *s. v. fines específicos*).

El presente trabajo reflexiona sobre el uso en la clase de ELE/EFE de los contenidos creados por los *vlogers* y de cómo integrarlos, es decir, qué aprovechamiento en el aula podemos llevar a cabo de un formato de comunicación propio de las redes sociales y, específicamente, de los *youtubers* de viajes, teniendo en consideración que muchas de estas personas se dedican profesionalmente a crear contenidos digitales en dicha plataforma, que reúne ciertas particularidades. Este género de comunicación goza de bastante popularidad y éxito entre ciertos colectivos y en la medida en que se trata de un género de amplia divulgación, pero, a su vez, propio del ámbito turístico (de los turistas 2.0), consideramos que esta investigación, aun cuando se centra en el español del turismo, es decir, con fines específicos, puede ser perfectamente válida en un contexto de aprendizaje de ELE.

Con ese objetivo, se exponen, en un primer apartado, aspectos indispensables relacionados con el aprendizaje/enseñanza de EFE, especialmente aquellos relacionados con las características de las lenguas de especialidad y, concretamente, del español del turismo. En este primer epígrafe se presenta sucintamente las características del discurso y de los contenidos de este tipo de *influencers*. En un segundo apartado, se refieren de forma escueta los aspectos educativos, culturales y lingüísticos positivos que puede tener la integración de este material en la clase de ELE/EFE. Para dicho fin, se refieren tres vídeos de diferentes *youtubers*, donde

se ahondará en el análisis de algunas características propias del discurso de estos *vlogers* y en su posible aprovechamiento didáctico, siempre teniendo en cuenta que cualquier material auténtico debe ser adaptado al grupo de aprendientes meta. En último lugar, tras la presentación de los ejemplos se recogen las consideraciones finales de nuestro modesto trabajo, de carácter propositivo.

2. EL ESPAÑOL DEL TURISMO

2.1. LENGUA DE ESPECIALIDAD

Se entiende en este trabajo que la lengua de especialidad hace referencia a «una variedad funcional de la lengua común y [que] comparten con ella algunos rasgos de carácter estructural, tales como la morfología y la sintaxis» (Gómez de Enterría, 2009, p. 7), ya que se emplea la gramática general, pero con determinados usos específicos (Aguirre Beltrán, 2016, p. 510). El aprendizaje de EFE para turismo no solo debe contemplar como objetivos alcanzar determinados niveles de competencias como la lingüística, la pragmática o la sociolingüística, sino, incluso, la estratégica, es decir, es crucial el aprendizaje y la utilización de recursos verbales y no verbales, como, por ejemplo, gráficos u otros medios (Cabré y Gómez de Enterría, 2006, p. 77) propios de los contextos profesionales específicos² y de la lengua de especialidad en que se desarrollará la futura carrera profesional del alumnado. No obstante, somos conscientes de que el término de lengua de especialidad suscita algunas dudas y compartimos las palabras de Rodríguez-Piñero Alcalá y García Antuña (2011) sobre la poliedricidad de este término, incluso, advertimos que el español del turismo, en la medida en que, por un lado, puede deberse a la comunicación entre profesionales y, por otro lado, tiene un alto componente de interacción con el público general (Calvi, 2005), no se trata tanto de una lengua de especialidad, sino de una lengua fundamentada en *escenarios* de comunicación (Moreno García y Tuts, 2016, p. 578).

Ahora bien, más allá de este debate, el español del turismo queda supeditado siempre a las propias necesidades profesionales y contextuales del conjunto de aprendientes, es decir, en el caso del español del turismo, ante la enorme diversidad de tipos de turistas y situaciones (Moreno García y Tuts, p. 580) es importante considerar que, como docentes, no debemos únicamente incidir en la enseñanza de dicha lengua de especialidad, sino de proporcionar oportunidades para que el alumnado se sumerja en la realidad sociolingüística profesional, marcada por dis-

² Moreno García (2009, pp. 130-131) indica acertadamente que debemos entender los fines específicos como contextos profesionales específicos.

cursos especializados o híbridos, usando la lengua especializada y propia de cada situación y en relación con un contexto profesional específico y determinado (Gómez de Enterría, 2006, p. 52). En ese sentido, cobra aún mayor relevancia la enseñanza de la interculturalidad y la mediación, así como la interacción y el enfoque comunicativo como bases para adquirir dichas competencias (Moreno García y Tuts, pp. 583-587), en consonancia con la creciente importancia de la interacción y la mediación cultural como elementos fundamentales en el desarrollo de las competencias según el Volumen complementario del MCER (Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes, 2021).

La heterogeneidad de textos, entendido en un sentido amplio y que son propios de los contextos profesionales turísticos, es uno de los rasgos que define el español del turismo (Calvi, 2005), de acuerdo con la diversidad de temas y usos/contextos sociales en que puede producirse (Martín Peris, 2007) y, asimismo, en consonancia con la relación que mantienen los interlocutores (Moreno García y Tuts, 2016, p. 585). No obstante, hay otras características fundamentales que definen esta lengua de especialidad, como la importancia de la competencia intercultural en la comunicación (Calvi, 2005; Moreno García y Tuts, p. 586) o la relevancia que adquiere el léxico y la terminología específica y, a su vez, de carácter muy diverso, dependiendo del tipo de turismo. En ese sentido, hacemos nuestras las palabras de Gómez Enterría (2006, p. 53; 2009, p. 71), cuando subrayaba que, en la didáctica de EFE, es necesario tener en consideración los diferentes aspectos lingüísticos, pragmáticos y funcionales, en conjunción con contenidos gramaticales, discursivos y socioculturales (y sociolingüísticos).

2.2. EL TURISTA 2.0 Y LOS *VLOGERS* E *INFLUENCERS*

En las últimas décadas, el perfil del turista ha cambiado por diversos factores. Por un lado, la diversificación o especialización del turismo en nichos específicos y, por otro lado, la emergencia de lo digital y del turismo 2.0, con la participación de los viajeros/turistas en diferentes plataformas o comunidades, tales como Trivago, Booking, etc. (Suau Jiménez, 2012). Estos dos hechos han generado cambios significativos en los géneros discursivos tradicionales del turismo (Calvi, 2016; Edo Marzá, 2016), que, como ya advertimos, se trata de uno de los asuntos que más atención ha despertado en el campo de EFE (Aguirre Beltrán, 2016, p. 512).

Los turistas 2.0 se distinguen del perfil tradicional de viajero en la medida en que se muestran mucho más participativos y activos en la búsqueda de información, especialmente de aquella que consideran práctica o acorde a sus necesidades o intereses y, por consiguiente, los géneros discursivos tradicionales han sufrido ciertas variaciones, hibridaciones o cambios en su disposición, en coherencia con las demandas de los turistas 2.0 (Calvi, 2016). A su vez, diferentes estrategias de

marketing digital y la promoción de determinados servicios o destinos por parte de *influencers* y de *vlogers* tienen un impacto en las decisiones de compra de los turistas, especialmente cuando los blogs de viajeros presentan de forma comprensible, relevante o novedosa los destinos turísticos (Chen, Shang, y Li, 2014). De hecho, numerosas compañías, organizaciones empresariales o institucionales integran el patrocinio o la colaboración con diferentes *influencers* para promocionar determinados servicios o destinos turísticos, dado el importante y creciente impacto que tienen en la comunicación empresarial y con los consumidores (Martínez Sala, Monsterrat Gauchi y Segarra Saavedra, 2019).

2.3. CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO DEL *YOUTUBER*

Aun cuando no es objeto del presente trabajo definir un género híbrido, novedoso y tan escurridizo como los *vlogs*, es decir, los productos presentados en formato blog realizados por *influencers*, sí podemos advertir que estos siguen algunas líneas generales. Los *youtubers* se caracterizan por crear un vídeo de una elevada preparación, distanciándose en ese sentido del *streaming*, tan presente en otras plataformas. Así pues, los *youtubers* incluyen en sus *clips* no solo una narración de una experiencia personal, sino un metraje, música, diferentes vídeos, textos y visualización (Trinh y Nguyen, 2019), es decir, editan su propuesta audiovisual para que esta resulte atractiva y dinámica para un amplio público. Además, es muy frecuente el uso del corte directo en el material disponible en la plataforma, como muestra de dicha elaboración previa e incluso como forma de presentar el contenido de forma atractiva (De Piero, 2014). Predomina el contenido narrativo y se trata de viajeros que gozan de una gran flexibilidad para transformar estas creaciones y cualquier otro contenido digital en una narrativa transmedia, precisamente con el objetivo de difundirla con mayor éxito (Del Cisne Zapata Cueva y Pérez Rodríguez, 2020). En esa expansión del contenido narrativo del *influencer*, en nuestro caso particular, un *youtuber*, tiene una gran importancia que estos sean capaces de crear y dinamizar una comunidad con la cual interactúan con sus audiencias, aunque la interacción también se produce entre los propios seguidores. Esta interacción de la comunidad no se da únicamente en esta plataforma o red social, sino a través de diversos canales como pueden ser Facebook, Twitter, etc. (Trinh y Nguyen, 2019).

En buena medida y ante la falta de bibliografía específica por lo novedoso y la hibridez del género propio de los *youtubers* de viajes, podemos afirmar que se trata de un género propio de la oralidad (De Piero, 2014), aun cuando, como señala Calvi (2019) en relación a otros géneros propios del ámbito turístico, podría matizarse que se trata de un género textual claramente oralizado, dado que existe un guion o escaleta que sigue el *youtuber*. Asimismo, encontramos que comparte ciertos rasgos semejantes con las guías turísticas: lenguaje narrativo, descriptivo, donde

abunda el imperativo, el presente histórico, uso del condicional para sugerir, uso del presente de subjuntivo para expresar deseos y algunas cuestiones pragmatolingüísticas y socioculturales muy importantes (Moreno García y Tuts, pp. 585-586).

3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

En este apartado, presentamos, en primer lugar, aquellos aspectos educativos y culturales importantes que tener en consideración en la introducción de este tipo de material auténtico. En segundo lugar, nos detenemos brevemente en las contribuciones generales sobre destrezas y competencias lingüísticas que se pueden trabajar en la clase mediante este tipo de material. En último lugar, se refieren tres vídeos de *youtubers* viajeros de diferente origen y con un público objetivo o tipo de turismo específico para ejemplificar desde distintas perspectivas cómo se podría emplear este material auténtico propio del español del turismo. No obstante, obviamente, estos productos audiovisuales pueden utilizarse con otros propósitos didácticos, haciendo énfasis en otras perspectivas o planteados como actividades centradas en alguna destreza divergente a la que a continuación se formula.

3.1. CUESTIONES EDUCATIVAS Y CULTURALES

Antes de referir las cuestiones educativas y didácticas más destacadas, es necesario advertir que actualmente vivimos en una época de convivencia de diferentes metodologías docentes que se combinan definida por ciertos autores como era *posmétodo* (Richards y Rodgers, 2003). En ese sentido, consideramos conveniente señalar que, en coherencia con lo anteriormente aludido, el material auténtico que aportamos en el epígrafe 3.3 puede ser incluido como *input* bajo diferentes enfoques, siendo el método comunicativo y el enfoque por tareas dos metodologías muy apropiadas y vigentes en el aprendizaje de segundas lenguas (Richards y Rodgers, 2003). No obstante, también es posible incluirlo en la simulación global, un modo de organización del trabajo y de la actuación de la clase frecuente en el ASL en contextos profesionales, específicamente en la fase de *briefing* (Sapiña, 2022).

Dadas las características propias del género referidas en el punto 2.3, también juzgamos que es posible introducir este material auténtico teniendo atención a los fundamentos del aprendizaje multimodal, establecidos por Kress y Leeuwen (2001) y, posteriormente, ahondados por Walsh (2006) y por el propio Kress (2010). A modo de resumen, bajo la perspectiva de estos autores, la comunicación se concibe como un proceso en el que un producto o evento semiótico se articula y, a su vez, es interpretado y usado. En otras palabras, los textos son, además de un contenido puramente lingüístico y lineal, un producto con el que es necesario interactuar y activar otros sentidos, como el visual, el kinestésico, el táctil, entre

otros. Asimismo, la lectura no es lineal ni secuencial necesariamente y existe mayor interacción y capacidad de elección por parte del lector. En ese sentido, la metodología de las multilateralidades múltiples defiende la necesidad de introducir recursos multimodales en el aula como recurso didáctico para desarrollar una alfabetización apta para las destrezas que el alumnado va a tener que aprender para su desarrollo y capacitación en el s. XXI (Lacorte y Reyes-Torres, 2021, p. 110). Por tanto, como las imágenes, la tecnología, la música y los textos multimodales son recursos que se usan con propósitos comunicativos, socioculturales, profesionales o artísticos de manera constante en el s. XXI, «estos deben llevarse a las aulas para ser enseñados y aprendidos» (Lacorte y Reyes-Torres, 2021, p. 109). En definitiva, la multimodalidad ya es una característica propia de numerosos productos culturales de nuestra sociedad actual, tal y como ocurre con los vídeos elaborados por *youtubers* de viajeros: uso de diferentes *clips*, textos, cortes directos, comunicación no verbal, etc. Por ese motivo, este material auténtico incide precisamente en la necesidad de favorecer la literacidad, es decir, en el aprendizaje de la competencia más amplia que la meramente lectora y escritora del discurso e incide en la capacidad de interpretar una heterogeneidad de textos y ser capaces de reflexionar sobre estos (Lacorte y Reyes-Torres, 2021, p. 109).

En relación con las metodologías, cabe subrayar su versatilidad para ser incorporados como material didáctico bajo una multitud de enfoques y, además, que, al estar disponibles en la red, el alumnado puede, si así lo desea, verlos fuera del espacio y tiempo de clase e incluso interactuar con la comunidad de seguidores de los *youtubers* de viajes. Esta posibilidad permite expandir el aula, es decir, ampliar el marco y el contexto educativo al tercer entorno y más allá de las fronteras del espacio-tiempo de la clase y del aprendizaje formal (Echevarría Ezponda, 2013), fomentando el aprendizaje incidental o informal mediante el consumo de diferentes productos culturales en la lengua meta.

Un aspecto importante en la programación de un curso de EFE para contextos profesionales relacionados con el turismo es la introducción de elementos socioculturales (Herrmann, 2015). De hecho, existen estudios y reflexiones de diferente índole (Fidalgo Enríquez, 2018) sobre cómo introducir estas cuestiones relacionadas con la cultura, dada la enorme importancia que pueden adquirir los prejuicios sobre la(s) cultura(s) meta y, especialmente, el desarrollo de la competencia intercultural (Fernández-Conde Rodríguez, 2005; Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes (2021). Estos aspectos culturales son de gran relevancia en el español del turismo ante la heterogeneidad de países de habla hispana, una cuestión que, de hecho, suele ser una preocupación y centro de interés de los aprendientes de EFE (Sedano Cuevas, 2015); por ese motivo, creemos que los *youtubers* de viajes pueden ser un material auténtico adecuado para incorporar dichos aspectos.

3.2. CUESTIONES SOBRE COMPETENCIAS Y DESTREZAS

Aun cuando parece obvio, este material auténtico, por sus características, nos permite no solo incluirlo en un curso de EFE para turismo con el objetivo de mejorar la comprensión oral, sino también la escrita, dadas las características multimodales ya referidas. Además de esas dos destrezas, numerosas competencias pueden ser objeto de nuestra atención en la clase, ya que, además de la competencia fonética y fonológica, al tratarse de un discurso donde interactúan diferentes personas y donde se establece un diálogo entre el *youtuber* con el espectador/aprendiente, es posible analizar numerosos aspectos de la competencia pragmática en un contexto real auténtico. Asimismo, los vídeos de los *youtubers* viajeros ahondan en dos aspectos fundamentales y normalmente problemáticos de la enseñanza del español del turismo (Calvi, 2005): la terminología propia del área y el contexto turístico específico (turismo de negocios, de aventura, etc.) y la *realia*, es decir, aquellas palabras o conceptos que no tienen un equivalente o posible traducción por motivos culturales (Calvi, 2005). Todas estas competencias y destrezas son, de hecho, normalmente fuente de interés y preocupación por parte de los aprendientes de español para contextos profesionales relacionados con el turismo (Sedano Cuevas, 2015).

Las características propias de este tipo de discurso, además, propician que el alumnado reciba un *input* auténtico y diverso en relación a estructuras y fórmulas valorativas, propias de este género, así como el empleo de coloquialismos en un contexto comunicativo procedente de diversos países de habla hispana, ya que los *youtubers* suponen una posibilidad espléndida de familiarizar a los aprendientes sobre las diferencias dialectales del español tanto en el vocabulario como en la fonética y gramática, por ejemplo, en el uso de las formas y fórmulas de tratamiento. No queremos finalizar esta reflexión sobre las competencias y beneficios que puede conllevar traer el empleo de este material auténtico sin incidir en la comunicación no verbal, bien sea en relación a la proxemia o al uso de determinados gestos o silencios, o de elementos estrechamente relacionados con la interculturalidad como el humor o algunos aspectos de la cortesía que se pueden rastrear de forma evidente en los numerosos contenidos audiovisuales elaborados por los *youtubers*.

3.3. PROPUESTAS DE YOUTUBERS

En este subapartado, se refieren tres extractos breves de vídeos y ejemplos para adaptar este material auténtico a una clase de EFE para contextos profesionales turísticos, aun cuando consideramos que también podría ser perfectamente viable su aprovechamiento para una clase de ELE. En cualquier caso, valoramos que es necesario cierto nivel de competencia previo para poder comprender este tipo de discurso, especialmente por la velocidad de habla y la heterogeneidad y rapidez de

estímulos visuales y sonoros, la necesidad de comprender el discurso, el lenguaje no verbal, etc.

Nuestra primera propuesta es un contenido creado por el famoso *youtuber* mexicano *Alan x el mundo*, en concreto, *24 hrs en Tijuana 4k | Baja road trip #3 Alan por el mundo*³. Al tratarse de un vídeo elaborado en febrero de 2021, el primer elemento que nos ofrece es una advertencia que hace alusión a las recomendaciones sanitarias relacionadas con la pandemia COVID-19; en consecuencia, predomina el lenguaje persuasivo y claramente el imperativo y la oración condicional. Introduce en el primer minuto el contexto narrativo: un viaje a la Baja California, en México, con un par de amigos, siempre relatado en pasado, junto a imágenes que nítidamente resultan muy atractivas. Seguidamente, Alan, que siempre se dirige a la cámara, simulando hablar con el espectador, un aspecto central en este género, presenta el hotel donde se hospedaron: sus características, el precio, su opinión, el estilo y otras características. En ocasiones, esa información, como todo lo relacionado con el pago con tarjetas, se incluye a través de imágenes y texto, como se puede apreciar en la Figura 1. Estas características del *vlog* son coherentes con la multimodalidad y el patrocinio o la colaboración entre compañías turísticas y *youtubers* en su promoción de destinos o servicios turísticos específicos.

Este hecho puede ser utilizado en el aula para mostrar, por un lado, terminología propia de determinados contextos profesionales como son la recepción de un hotel y la explicación de los servicios que ofrece y, por otro lado, la importancia de los elementos valorativos y, específicamente en la variedad dialectal mexicana, como claramente se puede apreciar en las frases que usa en los dos primeros minutos: «Este es el Hotel Quartz, que este es un hotel... la verdad tiene *onda*, con diseño y todo, pero tiene todo para trabajar *la neta* no sabemos [...]. Estaba *padre*. [...]. Está *chido*». De esta manera, en *24 hrs en Tijuana 4k | Baja road trip #3*, se explica toda una serie de actividades como visitas a tiendas, lugares emblemáticos y culturales, así como la relación entre el turismo estadounidense y el desarrollo y decadencia de determinados parajes de la ciudad. Por tanto, a pesar de que nuestra propuesta se centre en la oportunidad de introducir terminología y algunos contextos profesionales relacionados con el hotel, el vídeo de este viaje otorga vías para introducir cuestiones interculturales tan interesantes como las relaciones fronterizas entre México y EE. UU.

³ Se puede consultar en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=XdpEFrDU4Uk&t=79s>

FIGURA 1. Captura de pantalla del primer *youtuber*: *Alan x el Mundo*



El segundo ejemplo de *youtuber* de viajeros que traemos a colación, *Mola Viajar*, trata de una familia compuesta por un español, Adri, su mujer de origen polaco, Gosi, y sus dos hijos pequeños. Esta familia se caracteriza por contar con un blog y todo tipo de redes sociales en las que interactúan con sus seguidores y su comunidad, realizan guías de viaje e, incluso, las venden. El contenido audiovisual que proponemos incluir en la clase de EFE es el titulado como *Parque del Agua. Montamos a caballo, en kayak, bici eléctrica, quedada... (3/3)*⁴, ya que, en este caso, se ofrece la oportunidad de adentrarnos en la experiencia de un tipo de turista familiar que realiza actividades deportivas y recreativas con la presencia constante de terminología y vocabulario propio de estas áreas, por ejemplo, *casco, chubasquero, chaleco, salvavidas, kayak, piragüismo, equitación, sillín, bicicleta, rueda, cinturón de seguridad* o *socorrista*, entre otros. No obstante, hay otros elementos interesantes, puesto que a lo largo del *clip* se producen numerosas interacciones entre la familia, donde hay elementos pragmáticos y de lenguaje no verbal dignos de atención, por ejemplo: cuando el padre le pide a su hija que le choque los cinco, como se aprecia en la Figura 2 o cuando, más adelante, el padre mantiene un diálogo con un joven turista que está practicando cable esquí, en el minuto 5:45. Además, otro elemento que se puede destacar de este vídeo es el hecho de que Gosi, de

⁴ Se puede visualizar en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=I1zZ7orqH-Tk&t=353s>

nacionalidad polaca, habla un español europeo muy correcto, aunque con acento, lo que puede introducir en la clase de EFE/ELE la importancia de la interculturalidad y de la diversidad, así como la tolerancia a determinadas marcas fonéticas de hablantes que no tienen como lengua materna el español, dado que, en cualquier caso, dicha mujer consigue comunicarse muy eficazmente y puede ser un factor muy motivador para los aprendientes observar a hablantes no nativos en la lengua meta comunicarse de forma eficiente sin necesidad de «perder» su acento. Como referíamos anteriormente, la presencia de Daniela, la hija de los *youtubers*, no solo nos proporciona la oportunidad, como se observa en la imagen 2, de traer a la sala elementos del lenguaje no verbal, sino también otras cuestiones pragmáticas y sociolingüísticas relacionadas con el tratamiento hacia niños/as de corta edad, algunas expresiones coloquiales y el humor.

FIGURA 2. Captura de pantalla del segundo *youtuber*: *Mola Viajar*



En último lugar, hemos seleccionado un vídeo de *Luisito Comunica*, otro *youtuber* de viajes mexicano con éxito en las redes que, en este caso, viaja a la ciudad colombiana de Medellín, en la obra titulada *La Comuna 13: El peligroso barrio que se transformó con arte*⁵. En este viaje, se ofrece una visión actual de una ciudad colombiana mundialmente conocida en la actualidad por el éxito televisivo de series

⁵ Se puede ver en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=St9kxRrx2mk&t=431s>

relacionadas con el narcotráfico y la vida de Pablo Escobar. No obstante, como Luisito Comunica indica en su visita a la emblemática Comuna 13, equivalente a una favela en el mundo lusófono, no solo es importante el pasado marcado por la violencia, sino su cambio en un barrio espectacular y lleno de arte urbano, si bien también se apunta la creciente turistificación.

En relación con la imagen que Luisito Comunica proyecta del Medellín actual, por un lado, Luisito contrapone la Medellín de los años 80-90, marcada por la violencia, con la Medellín actual, que ha vivido profundos cambios, todo esto recurriendo de forma constante a los diferentes tiempos de pasado; es decir, en ese sentido como docentes podemos aprovechar dicho *input*. No obstante, por otro lado, el hecho de que Luisito, para narrar los cambios, dé voz también a artistas de la región permite introducir diferentes variedades dialectales en el mismo vídeo y, especialmente, nos adentra en la historia de la Comuna 13, narrada y vivida por algunos de sus protagonistas, lo que claramente tiene un alto valor intercultural y puede contrarrestar cierta visión estereotipada de Colombia y Medellín como enclaves atravesados por el narcotráfico, obviando su enorme riqueza y diversidad cultural. Así pues, en esta propuesta sugerimos centrarnos en la comprensión global de las historias que cuentan los murales de la mano del artista que ven en la Figura 3; por ese motivo, y con el objetivo de no sobrecargar al alumnado, la plataforma Youtube nos permite disponer de subtítulos automáticos que podemos activar para facilitar la comprensión. Aun cuando estos están lejos de ser infalibles, pueden permitir que los aprendientes consigan visionar *La Comuna 13: El peligroso barrio que se transformó con arte* dirigiendo su atención en mayor medida hacia los elementos culturales y el significado del mensaje. Obviamente, esta posibilidad nos permite realizar cuestiones de interpretación y de búsqueda de información sobre la historia reciente de Colombia y las numerosas referencias a hechos históricos que se relatan en el producto audiovisual de Luisito Comunica, como la Operación Orión.

FIGURA 3. Captura de pantalla del tercer *youtuber*: *Luisito Comunica*

4. CONSIDERACIONES FINALES

Si bien las propuestas aquí expuestas no son las únicas posibles para introducir en un curso de EFE para el turismo o, incluso, en ciertos niveles de ELE, se ha pretendido mostrar los posibles beneficios de la integración de los *youtubers* de viajes como material auténtico en la clase de ASL. Este tipo de producto cultural propio de los tiempos digitales actuales nos permite incorporar en el aprendizaje elementos multimodales y novedosos y nos dota de la posibilidad de dirigir la atención del alumnado no solo hacia la comprensión oral, sino hacia otras destrezas y competencias, así como hacia cuestiones particularmente de interés en una clase de EFE para turismo: la terminología y léxico propio de determinados contextos profesionales y de tipos de turistas y los saberes socioculturales. Queda de manifiesto a través de los diferentes vídeos y ejemplos que, además, nos otorga la posibilidad de mostrar las variedades dialectales del español, la interacción entre hablantes y elementos pragmáticos de mucha importancia, tales como la comunicación no verbal, ciertos elementos valorativos y, por su abundancia, diferentes estructuras y palabras de gran carga valorativa como, por ejemplo, *molar*, *chido*, *de padre*.

Asimismo, el hecho de que sea un género propio del ámbito digital y del turista 2.0 supone que exponemos al alumnado a un *input* auténtico, significativo, actual y en el que prima la interacción, puesto que una de las características de este género es la creación de comunidades *online* y, de esa forma, es posible expandir el aula, es decir, el aprendizaje, más allá del espacio-tiempo de nuestra sala. Igualmente, su

versatilidad para ser adaptados y utilizados bajo diferentes enfoques, metodologías u organizaciones del trabajo en la clase juegan claramente a su favor. Por último, cabe destacar que la posibilidad de contar con subtítulos automáticos puede ayudar a los aprendientes a seguir la narración del viaje turístico y que su atención se focalice en determinados campos o áreas (la interculturalidad, la terminología, etc.).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2016). La enseñanza del español con fines profesionales. En I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (*Dirs.*). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. 2. Edición. Vol. 2. (pp. 501-520). SGEL.
- CABRÉ, M. T. y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006). *Lenguajes de especialidad y enseñanza de lenguas. La simulación global*. Gredos.
- CALVI, M. V. (2005). El español del turismo: problemas didácticos. *Ideas*, 1.
- CALVI, M. V. (2016). Guía de viaje y turismo 2.0: Los borrosos confines de un género, *Ibérica*, 31, 15-38.
- CALVI, M. V. (2019). Oralización y polifonía en la lengua del turismo 2.0: el caso de las plataformas de reserva hotelera, *Normas*, 1, 1-16. <http://dx.doi.org/10.7203/Normas.v9i1.16158>
- CHEN, Y. C., SHANG, R. A., y LI, M. J. (2014). The effects of perceived relevance of travel blogs' content on the behavioral intention to visit a tourist destination. *Computers in Human Behavior*, 30, 787-799. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.019>
- DE PIERO, J. L. (2014). El vlog como género discursivo: algunos aportes para su definición. *Jornaleros. Revista científica de estudios literarios y lingüísticos*, 1, 79-86.
- DEL CISNE ZAPATA CUEVA, P. y PÉREZ RODRÍGUEZ, A. (2020). La narrativa transmedia en el videoblog de viajes en Youtube. En J. I. Aguaded Gómez y A. Vizcaíno Verdú (*Eds.*). *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado* (pp. 71-79). Universidad de Huelva.
- ECHEVARRÍA EZPONDA, J. (2013). Expandir la educación al tercer entorno. En R. Díaz y J. Freire (*Eds.*), *La educación expandida* (pp. 167-184). Colectivo Zemos 98.
- EDO MARZÁ, N. (2016). Communication in tourism 2.0, *Ibérica*, 9-14.
- FERNÁNDEZ-CONDE RODRÍGUEZ, M. (2005). *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Arco/Libros.
- FIDALGO ENRÍQUEZ, F. J. (2018). Sobre los contenidos socioculturales para el español del turismo en Portugal. En A. M. Cea Álvarez, C. Pazos Justo, H. Otero Doval, J. Lloret Cantero, M. Moreda Leirado y P. Dono López (*Dirs.*). *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE: Avances y desafíos* (pp. 151-177). Humus.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006). Últimos enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales. En A. M. Cestero Mancera (*Ed.*). *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes* (pp. 47-60). Universidad de Alcalá.

- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Arco Libros.
- HERRMANN, A. (2015). Los aspectos culturales en la enseñanza del español lengua de especialidad: plan curricular para alumnos germanoparlantes del sector turístico. *Biblioteca virtual redELE*.
- KRESS, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- KRESS, G. R. y LEEUWEN, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold Oxford University Press.
- LACORTE, M. y REYES-TORRES, A. (2021). *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Arco/Libros.
- MARTÍN PERIS, E. (2007). Textos y discursos en la enseñanza de EFE. *Encuentro sobre el Español con Fines Específicos (EFE)*, Fundación Comillas y Universidad de Alcalá, Comillas (Cantabria), 8-9 de febrero de 2007.
- MARTÍN PERIS, E. (2008). Enseñanza de la lengua para fines específicos. *Diccionario de términos clave para ELE*. SGEL.
- MARTÍNEZ SALA, A. M., MONSTERRAT GAUCHI, J. y SEGARRA SAAVEDRA, J. (2019). El influencer 2.0 turístico: de turista anónimo a líder de opinión. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1344-1365. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1388>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL E INSTITUTO CERVANTES (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.
- MORENO GARCÍA, C. (2009). De los fines específicos a los contextos profesionales. En A. Vera Luján, I. Martínez Martínez (Eds.). *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, (pp. 129-146). Fundación Comillas.
- MORENO GARCÍA, C. y TUTS, M. (2016). La enseñanza del español del turismo. En I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (Dirs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. 2. Edición. Vol. 2. (pp. 577-596). SGEL.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 2ª Edición actualizada. Edinumen.
- RODRÍGUEZ PEÑARROJA, M. (2020). La motivación y el uso de las TIC: Integrando el diseño web corporativo en la clase de inglés para fines específicos. En E. Sánchez Rivas, E. Colomo Magaña, J. Ruiz Palmero y J. Sánchez Rodríguez (Coords.). *Tecnologías educativas y estrategias didácticas*, pp. 713-722. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, A. I. y GARCÍA ANTUÑA, M. (2011). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. En A. Vera Luján y I. Martínez Martínez (Eds.). *XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza* (pp. 907-932). Fundación Comillas.
- SAPIÑA, J. R. (2022). La Simulación Global y oral: un procedimiento e instrumento para el aprendizaje, la evaluación y la investigación lingüística, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 22(3). <https://doi.org/10.1590/1984-6398202221308>

- SEDANO CUEVAS, B. (2015). Análisis de necesidades para cursos de español con fines turísticos. En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, pp. 873-882. ASELE.
- SUAU JIMÉNEZ, F., (2012). El turista 2.0 como receptor de la promoción turística: estrategias lingüísticas e importancia de su estudio. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 10(4), 143-153.
- TRINH, V. D. y NGUYEN, D. Y. (2019). How to Change Perceived Destination Image Through Vlogging on Youtube. En *Proceedings of the 1st International Conference on Management Science 'DIGITAL DISRUPTION ERA: Challenges and Opportunities for Business Management'*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3426968>
- YAGÜE BARREDO, A. (2017). ¿Didáctica se escribe con TIC? Reflexiones sobre las TIC en el aula de ELE. *MarcoELE*, 25, 1-20.
- YÉLAMOS GUERRA, M. S., y MORENO ORTIZ, A. J. (2022). El uso de las TIC y el enfoque AICLE en la educación superior (Kahoot!, cortometrajes y BookTubes). *Pixel-Bit*, 63, 257-292. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.86639>
- WALSH, M. (2006). Reading visual and multimodal texts: how is 'reading' different? *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 24-37.

PROPUESTA DE INTEGRACIÓN DE LAS TIC
EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN EL AULA:
DEBATES EN LA RED SOCIAL TWITTER

*Proposal for the Integration of Ict in the Teaching of Ele
in the Classroom: Debates on the Twitter Social Network*

JAVIER MORA GARCÍA
Universidad de Valladolid
javier.mora@uva.es

RESUMEN

Los entornos virtuales son actualmente una herramienta valiosa para la integración de Internet en el aula (Jiménez Palmero, Mora Núñez y Cuadros Muñoz, 2016; Martín, 2012). Las posibilidades que ofrece la red son infinitas y muy valiosas, pero, en muchas ocasiones, son difíciles de integrar en el aula por parte de los profesores. Además, los discentes requieren de contextos reales para desarrollar su competencia comunicativa, para lo que hay que ir reduciendo la tradicional clase magistral (Fernando Santamaría, 2005). Una opción es recurrir a las redes sociales, en concreto Twitter, que tiene multitud de potencialidades (Varo Domínguez y Cuadros Muñoz, 2013). Aunque se pueden desarrollar diferentes actividades, en este artículo nos centraremos en una propuesta para la realización de debates, controlados por el docente, a partir de diversos temas, ya sean orales o escritos. De este modo, los alumnos no solo usarán la lengua en un contexto real, sino que permitirá trabajar diferentes aspectos lingüísticos: morfología, sintaxis, léxico, etc. La actividad puede llegar a ser más o menos controlada dependiendo de las intenciones del docente y adecuará el nivel al conocimiento que los alumnos tengan del español como segunda lengua.

Palabras clave: Entorno virtual; Twitter; debate; ELE.

ABSTRACT

Virtual environments are currently a valuable tool for integrating the Internet in the classroom (Jiménez Palmero, Mora Núñez and Cuadros Muñoz, 2016; Martín, 2012). The possibilities Internet offers are infinite and very valuable, but, on many occasions, they are difficult to integrate into the classroom. In addition, students require real contexts to develop their communicative competence, for which the traditional master class must be reduced (Fernando Santamaría, 2005). One option is to resort to social networks, specifically Twitter, which has a lot of potentialities (Varo Domínguez and Cuadros-Muñoz, 2013). Although different activities can be developed, in this article we will focus on a proposal for conducting debates, controlled by the teacher, based on various topics, whether oral or written. In this way, students will not only use the language in a real context, but will also be able to work on different linguistic aspects: morphology, syntax, vocabulary, etc. The activity can be more or less controlled. It will depend on the intentions of the teacher, who will adjust the level to the knowledge that the students have of Spanish as a second language.

Keywords: Virtual environment; Twitter; debate; ELE.

1. INTRODUCCIÓN

LOS ENTORNOS VIRTUALES SON herramientas valiosas para la integración de las TIC en el aula (Jiménez Palmero, Mora Núñez y Cuadros Muñoz, 2016; Martín, 2012). Sin embargo, en muchas ocasiones todavía hay una distancia considerable entre estas posibilidades y lo que realmente se termina implantando en las clases. La red ofrece muchas opciones para trabajar con actividades en línea, semejantes a las que se pueden encontrar en los libros de texto, pero también se pueden planificar otras mucho más motivantes para el alumnado, de manera que la figura del docente es muy importante. El diseño de ejercicios en entornos virtuales de aprendizaje requiere una metodología diferente a la que se emplea habitualmente en el aula (Bautista, Borges y Forés, 2006), como ya explicó Quiroz (2011, p. 77)

Un espacio para enseñar y producir aprendizaje es un ambiente que es modelado pedagógicamente con esa finalidad, donde las diferentes componentes que lo conforman como: los espacios de la plataforma, las actividades y los materiales, buscan generar aprendizaje, el cual se ve enriquecido por la interacción dentro la comunidad de aprendizaje. Dicha interacción es mediada por herramientas informáticas.

En este sentido, trabajar en la competencia comunicativa de los discentes con textos o situaciones reales permitirá que aumente su motivación, su implicación y su trabajo, en detrimento de la clase magistral tradicional (Fernando Santamaría, 2005). Este cambio de enfoque persigue, por tanto, que el alumno desempeñe un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El propósito de la clase magistral, como es de sobra conocido, es transmitir verbalmente una serie de conte-

nidos, que serán escuchados y asimilados por los alumnos. En dicha metodología, el docente adopta un papel activo y los discentes son meros receptores pasivos, quienes mostrarán posteriormente lo que han aprendido a través de una prueba, fundamentalmente escrita, mediante la memorización de estos (Videla, 2010). Por tanto, aunque sea necesaria la asimilación de estos contenidos, el alumno necesita ponerlos en práctica en entornos de aprendizaje facilitados por el docente.

El modelo educativo basado en competencias da respuesta a las necesidades que no puede cubrir la clase magistral, dado que tanto el profesor como el discente participan en su propio aprendizaje y adquieren una dinámica mucho más participativa. El papel del alumnado en la adquisición de una lengua extranjera es mucho más activo, pero aún podría serlo más en la medida en que el docente adopte esta metodología. Un recurso útil para conseguir esta motivación es el empleo de recursos virtuales, entre ellos las redes sociales, como sostienen Ruipérez y García (2012), dado que poseen elementos que atraen a los estudiantes como la presencia de vídeos y fotografías, así como la posibilidad de publicar sobre diversas temáticas sin ningún tipo de filtro, es decir, con total libertad.

Este contenido no solo atrae a los discentes, sino al propio profesorado, como sostienen Lima y Araújo (2018, p. 1275)

El empleo de las redes sociales en el aula es una temática de significativo interés para todos nosotros profesores de lenguas, sea materna o extranjera, porque llama nuestra atención a estudiar con más profundidad el tema e incítanos a trabajar con los contenidos relacionados con este asunto en las clases.

Por este motivo, el fin que se persigue en este trabajo es aprovechar una de estas redes sociales para trabajar el idioma español para extranjeros, en concreto Twitter, para desarrollar una serie de actividades con la que el profesor y, sobre todo, los alumnos se sentirán motivados: la realización de debates. Antes de exponer dicha propuesta didáctica, se hará un repaso sobre la importancia de las TIC en el aula de ELE y se explicará la naturaleza y los principales usos en clase de esta red social.

2. LAS TIC EN EL AULA DE ELE: TWITTER

Es indudable que las TIC han revolucionado no solo nuestro reciente pasado y presente, sino que lo seguirán haciendo en el futuro. En el terreno de la enseñanza, su integración es un hecho, con mayor o menor éxito, de manera que, como es lógico, el papel del profesor ha tenido que cambiar. Frente al orador que sabía absolutamente todo en la clase magistral, se ha convertido en un mediador entre la información y los alumnos, que ahora tienen accesible no solo en los libros de texto, sino en la red. No obstante, hay que recalcar que las TIC no son un fin en sí

mismo, dado que con su empleo no termina la labor del docente. En este mismo momento, su papel es igual o, incluso, más importante que antes porque debido a las grandes posibilidades que ofrece Internet, el profesor debe actuar como una especie de filtro de toda esa información porque no toda es válida y debe facilitarla a los alumnos de manera que su aprendizaje sea significativo. Por esta razón, las TIC serán útiles si se hace un buen uso de ellas, pero no servirán de nada si no se emplean adecuadamente. Esta idea está en consonancia con las palabras de Lázaro (2011, p. 4):

la integración de las TIC en la enseñanza de las lenguas supone un gran potencial estratégico. No son una solución de *per se* para todo, pero aportan y concretan una serie de posibilidades tangibles a presupuestos y necesidades de las que se viene hablando desde la década de los 70 con el método comunicativo y, más recientemente a partir de la publicación del *MCER*.

Lo que es evidente es que las personas conviven continuamente con las nuevas tecnologías, por lo que es necesario saber utilizarlas:

En la actualidad, la utilización de las TIC está presente en la mayoría de las actividades que realizan las personas a diario. Esto implica que la sociedad debe estar preparada para adquirir nuevas competencias sociales y profesionales, y así, no quedarse al margen de este profundo proceso que se está produciendo (Amores-Valencia y De-Casas-Moreno, 2019, p. 39).

Sabemos, por esta razón, que los estudiantes se sienten más motivados cuando realizan cualquier actividad educativa a través de las TIC, por lo que los docentes deben formarse permanentemente para estar al día de las últimas novedades en el terreno virtual (Freeman *et al.*, 2017).

Existen diversas clasificaciones relativas a las herramientas que ofrece la Red, entre las que se encuentra la que realizan Herrera y Cornejo (2009, p. 5), y que desarrolla Hernández Mercedes (2012), quienes distinguen entre:

- Aplicaciones verticales: blogs, wikis y podcast
- Aplicaciones horizontales: Youtube, Flickr
- Aplicaciones reticulares: redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter...

También habría que hablar de las plataformas virtuales como Moodle o AVE (Hernández Mercedes, 2012, pp. 75-77), e incluso aplicaciones de mensajería instantánea como Whatsapp o Telegram.

Muchas de las aplicaciones anteriormente nombradas tienen una enorme potencialidad para poder trabajar en el aula de ELE, pero en este trabajo nos centraremos en Twitter, que, como se verá, es perfectamente aprovechable para este en-

torno de aprendizaje, ya que, en palabras de Pérez-Martínez, Rodríguez y Tobajas (2017, p. 682), «su estructura narrativa e interactiva facilita la comunicación entre sus usuarios».

Esta red social nace en EE.UU. en 2006 como un servicio de microblogging que permite publicar breves mensajes de texto de hasta 140 caracteres. Existen dos tipos de microblogging: servicios de microblogging horizontal y vertical. Twitter se situaría en el primero, dado que «el usuario se une a una red abierta que cuenta previamente con múltiples usuarios» (Varo Domínguez y Cuadros-Muñoz, 2013, p. 5). Los beneficios del microblogging fueron descritos por De Haro (2009), para quien supone «un medio de comunicación no invasivo de la intimidad para profesores y alumnos que puede ser en tiempo real o a medio plazo», aporta «simplicidad y eficiencia en las comunicaciones» y «fomenta la eliminación de los superfluo», así como que exista muchas opciones de enviar mensajes a través de diversos dispositivos digitales.

Una de las ventajas de Twitter es su adaptabilidad a diferentes propuestas didácticas, lo que ha motivado la elección de esta red social: «El uso de Twitter no responde a una metodología docente concreta, ya que sirve como herramienta para facilitar el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje y la aplicación de muchas metodologías docentes» (Baraibar-Díez *et al.*, 2019, p. 83).

Algunos de los usos más frecuentes de esta red social para las clases de ELE son la redacción de diarios de clase, microcuentos o de información pertinente para los alumnos, crear y compartir materiales u opinar sobre diferentes temas (Varo Domínguez y Cuadros-Muñoz, 2013, p. 7). Como se puede apreciar, la mayoría de las actividades están relacionadas con la narración o con los contenidos impartidos en clase. Solo se menciona en uno de ellos un ejercicio que radica en la argumentación, pero que es, precisamente, el más empleado en la actualidad, dado que es frecuente la creación de debates en torno a un tema, sobre el que puede opinar cualquier usuario.

Esta es la temática sobre la que versará la propuesta didáctica elaborada, dado que no es frecuente que el profesorado fomente esta actividad a través de una red social. Los principales ejercicios que se plantean en este sentido suelen consistir en actividades por parejas, con difícil control para el docente, en las que los alumnos tienen que debatir sobre algún aspecto que aparezca en el libro de estudio correspondiente o que plantee el profesor, o un debate grupal, en el que, en muchas ocasiones, suelen ser pocos los discentes que participan por timidez o por desinterés por el asunto tratado. Sin embargo, apenas se trabaja el debate escrito, dado que, sin el uso de las nuevas tecnologías, es mucho más complicado de llevar a cabo. Por esta razón, se puede aprovechar esta herramienta para generar debates en los que el profesorado se asegura de que los alumnos participarán, se sentirán más motivados

y trabajarán con temáticas que sean más atrayentes en relación con sus intereses (Ruipérez, Dolores Castrillo y García Cabrero, 2011).

Su puesta en práctica generará unos beneficios que entroncan con los señalados por Fornara (2010, p. 87) por el uso de esta red social en la enseñanza de lenguas:

1) *Twitter* es una herramienta de comunicación aprovechable en la lengua objeto de estudio que, aun basándose en la producción escrita, puede reproducir la informalidad de la interacción oral; 2) es una red social que intensifica el espíritu de pertenencia a la comunidad lingüística en la que se relaciona el estudiante; 3) brinda al profesor la posibilidad de entrar en la informalidad cotidiana del estudiante, espacio real de práctica y aprendizaje.

Con los debates generados entre los alumnos y preparados por el profesor se consigue que los primeros entablen conversaciones, más o menos informales dependiendo del objetivo del docente, que se asemejan a la oralidad; tienen la sensación de pertenencia a la comunidad lingüística de los integrantes de la clase en la que se aplican dichas actividades; y el profesor se adentra en el mundo de los estudiantes, de manera que descubrirá sus inquietudes e intereses que no solo servirán para modificar o mejorar las ya planteadas, sino que le permitirá elaborar nuevas en un futuro centradas en su alumnado.

A continuación, se expondrá la propuesta didáctica basada en los debates, pero antes se explicarán los temas que se pueden tratar en estas interacciones dependiendo del nivel de lengua de los alumnos y el lugar en el que se efectuarán los mismos: el Círculo de Twitter.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. TEMAS DE DEBATE SEGÚN EL NIVEL DEL ALUMNADO

Para comenzar, es preciso señalar que el debate es una actividad cuya destreza se relaciona habitualmente con la expresión oral, dado que en clase es habitual que se proponga un tema y haya alumnos a favor o en contra de este, siendo el moderador el propio docente. Se trata de una habilidad difícil de lograr, ya que, como sostiene Marín Soria (2013, p. 471), es «la más compleja de adquirir y perfeccionar» porque «su empleo revela inmediatamente nuestro nivel de lengua, además de ser también el vehículo propicio para expresar nuestras ideas, convicciones y afectos, es decir, para mostrar nuestra personalidad». Aunque nuestra propuesta se centra en el debate en Twitter, es preciso trabajar también dicha expresión oral para que los alumnos sean capaces después de textualizar esas ideas que han verbalizado y que tienen en su mente en dicha red social. Por supuesto, se ajustarán las distintas actividades de acuerdo con el nivel de los alumnos.

En primer lugar, esta actividad se debe trabajar con alumnos que, por lo menos, ostenten un nivel B1 porque los que disponen de un A1 o A2 no reúnen los recursos necesarios para expresar una opinión. Como mucho, según el Plan Curricular del Instituto Cervantes, en esta etapa solo son capaces de «intercambiar información sobre actividades cotidianas, temas personales (familia, lugar de residencia, aficiones, etc.), gustos e intereses», es decir, actividades más propias de la narración que de la argumentación. Su limitado repertorio lingüístico tan solo les permite «expresar de forma breve y sencilla satisfacción o insatisfacción por los servicios que se le han prestado» (Instituto Cervantes, 2006a, p. 80).

Sin embargo, los discentes que posean un B1 o B2 pueden «intercambiar opiniones, puntos de vista, experiencias personales, sentimientos y deseos en torno a temas de interés personal o general» (Instituto Cervantes, 2006b, p. 21), de manera que ya están capacitados para participar en diversos debates, aunque inicialmente sean más fáciles que los que puedan realizar en niveles superiores.

Ya en C1 y C2, evidentemente, se pueden realizar debates más cercanos a los de un hablante nativo, dado que los alumnos pueden «intercambiar todo tipo de información, opiniones, experiencias, ideas o sentimientos, sea cual sea el tema, la actitud de sus interlocutores y la relación que establezca o mantenga con ellos» (Instituto Cervantes, 2006c, p. 21). Por tanto, las actividades serán más exigentes.

3.2. EL CÍRCULO DE TWITTER

Una vez establecidos los alumnos con los que se pueden trabajar los debates, en segundo lugar, es necesario determinar dónde se van a desarrollar estos.

Twitter es un lugar en el que se puede debatir sobre casi todo, pero también pueden participar usuarios de cualquier rincón del mundo. Como no sabemos el uso que hacen los alumnos de esta red social, sobre todo a nivel de seguidores, es mejor crear un entorno en el que solamente figuren ellos y las interacciones que realicen se lleven a cabo, de este modo, únicamente entre ellos. De esta manera, el docente sabrá que cualquier mensaje que se escriba será de los propios alumnos, lo que facilitará su control, su seguimiento y su evaluación, sobre todo en los niveles iniciales. El fin último es que los estudiantes puedan participar en el futuro en cualquier tipo de debate que se produzca en esta red social y que argumenten de manera razonada, pero creemos que es preferible crear este entorno cerrado para evitar que haya discentes que muestren rechazo a que sus mensajes en español, que no es su lengua materna, puedan leerlos muchas más personas por los errores gramaticales o de contenido que puedan cometer. Por tanto, sería como una actividad grupal en clase trasladada a una red social.

Para realizar esta labor, se empleará una función de reciente creación, que es el Círculo de Twitter, que permite agregar a un determinado grupo de personas para compartir la información que se quiera. Es una herramienta ideal porque solo se incluirá a los alumnos que desee el docente, lo que favorecerá la intimidad y la privacidad de los discentes en el desarrollo de las distintas actividades. No obstante, esta misma propuesta se puede realizar obviando esta herramienta con la aprobación de todo el alumnado.

3.3. SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

El siguiente paso es la exposición de las actividades que se pueden realizar en esta red social. Con únicamente 140 caracteres puede parecer que apenas se puede trabajar, pero en este caso, sobre todo cuando se trata de textos argumentativos, a los alumnos les cuesta expresar sus ideas, de ahí que esta mayor concisión puede favorecer el hecho de que esos argumentos sean claros y directos. Como los debates pertenecen al texto argumentativo, es necesario que aprendan acerca de su naturaleza para, posteriormente, trabajar el debate, que es la finalidad de esta propuesta didáctica.

3.3.1. *Ejercicio 1*

Una primera actividad sencilla para trabajar la argumentación sería lanzar un tema con argumentos a favor o en contra y que los alumnos tengan que escribir cada uno el suyo sin repetir. Por ejemplo, si el docente escribe *argumentos a favor del deporte* o *argumentos en contra de las redes sociales*, los discentes deben escribirlo en el círculo de Twitter sin repetir ninguno. De este modo, se puede realizar una especie de nube de ideas, que es recomendable para cuando queremos escribir un texto argumentativo. Este ejercicio podría aumentar de dificultad si se tratan otros temas más complejos, ya que para un nivel C1-C2 podríamos proponer, por ejemplo, *argumentos a favor de la participación de los ciudadanos en la democracia de un país* o *argumentos en contra de la producción de alimentos transgénicos*.

3.3.2. *Ejercicio 2*

Otra actividad que se puede trabajar en Twitter, por parejas o grupos, consiste también en proponer un tema de debate, pero para contestar los alumnos deben seleccionar un marcador del discurso de entre los propuestos por el profesor, dado que suelen ser habituales en este tipo de textos. Aunque en este artículo únicamente expondremos este ejercicio, en Martín Zorraquino y Portolés Durán (1998) hay

un estudio pormenorizado sobre estos conectores, dado que en muchas ocasiones existen matices que impiden emplear algunos como sinónimos, aunque parezcan perfectamente sustituibles unos por otros.

En el siguiente cuadro mostramos un ejemplo de algunos de los diversos marcadores existentes:

TABLA 1. Muestra de marcadores discursivos clasificados por su función

Ordenar el discurso	Introducir un tema	Añadir ideas
Antes de nada	En cuanto a	Además
En primer lugar	Con relación a	Asimismo
En segundo lugar	Con respecto a	También
Por un lado/ Por otro	Por otra parte	Por otro lado
Finalmente	En relación con	Por otra parte
Para terminar	Por lo que se refiere a	Así pues
Oposición o contraste	Causa	Ejemplificar
Pero	Porque	Por ejemplo
Por el contrario	Ya que	Concretamente
Aunque	Como	En concreto
Sin embargo	Debido a	En particular
A pesar de	Visto que	Pongamos por caso
En cambio	Dado que	Tal como
Aclarar o explicar	Consecuencia	
Es decir	Por esto	
O sea	Por tanto	
Esto es	En consecuencia	
En efecto	Por lo cual	
En otras palabras	De ahí que	
Conviene subrayar	Por consiguiente	

Como se puede ver, existe un inventario muy grande de conectores, de ahí que el trabajo del docente sea seleccionar aquellos que crea conveniente que sus alumnos manejen dependiendo del nivel. Por ejemplo, para los discentes de B1-B2 podríamos seleccionar marcadores como *en primer lugar*, *en segundo lugar*, *porque*, *sin embargo*, *además*, *por un lado*, *por otro lado*, etc. Con los de C1-C2 se podría trabajar otros más complejos como *por lo que se refiere a*, *conviene subrayar*, *ponga-*

mos por caso, dado que, etc. La finalidad es que comprendan su uso y los empleen adecuadamente, ya que se suelen utilizar en la argumentación escrita, que es en el medio en el que se van a realizar los debates.

3.3.3. Ejercicio 3

Otra actividad, que se puede trabajar en parejas, sería repartir una ficha a uno de los miembros de la pareja, quien debe aceptar un rol determinado y comenzar el debate, mientras que el otro miembro debe rebatir estos argumentos. Sería una actividad propia para trabajar la expresión oral, pero también se puede trabajar en la red porque, de esta manera, el docente tiene todo este material recogido en esta red social y puede analizar lo que ha escrito cada alumno. Aquí se muestran las fichas que se les entregaría a los alumnos:

TABLA 2. Fichas de roles para debates

Eres una persona a favor de la piratería	Estás a favor de la legalización de las drogas	Crees que existe el amor a primera vista
Estás en contra de la pena de muerte	Eres una madre/padre que va a protestar por las notas de su hijo	Estás enfadado/a porque te llama un teleoperador

Los roles se pueden ir intercambiando durante la clase para que los alumnos traten todos los temas propuestos.

3.3.4. Ejercicio 4

Una última actividad consistiría en dar un texto o poner un vídeo a los estudiantes para que lo lean o lo vean y después se inicie un debate en Twitter. Aquí se muestra un ejemplo de un texto (Rodríguez, 2021), que se podría trabajar perfectamente para un nivel B1-B2. Una vez leído, en el Círculo de Twitter escribiría el docente en un tweet, *¿Preferís vivir en el campo o en la ciudad?*, a partir del cual se iniciaría el debate. También se les recuerda que se pueden dar otros argumentos, dado que el texto es simplemente un punto de partida. Aunque esta actividad es frecuente que se realice fuera de clase, se puede llevar a cabo perfectamente durante la misma, ya que después se puede efectuar una evaluación de los tweets enviados y analizar la adecuación, coherencia y cohesión de estos.

Las instalaciones y las oportunidades para avanzar son mayores en la vida urbana que lo que encontramos en la vida rural, pero existe un problema agudo de contaminación, ruido, falta de suministro de agua adecuado, embotellamientos,

hacinamiento y delincuencia en las ciudades. De manera similar, aunque faltan instalaciones modernas en las áreas rurales, el aire puro y la paz son beneficiosos para la salud de las personas que viven allí.

Las aldeas son un espejo de la cultura y el patrimonio cultural de un pueblo. Además de un mayor acercamiento a la identidad propia de una nación, se disfruta del sol, la vegetación y la tranquilidad, y la gente, por lo general, es muy cálida y amigable. Por otro lado, la vida urbana está llena de desafíos difíciles. En su mayoría, las personas que viven en las ciudades pueden aprovechar las últimas comodidades e instalaciones de vanguardia. Siempre están ocupados y ocupados con una cosa o la otra todo el tiempo. Lamentablemente, no tienen tiempo ni siquiera para conocer a sus vecinos, amigos y parientes. Por lo tanto, existen ventajas y desventajas para vivir tanto en áreas rurales como urbanas.

Un último ejemplo, que se emplearía en clase de C1-C2, sería el vídeo titulado *Are you lost in the worl like me?* (Moby & The Void Pacific Choir, 2020), donde se tratan diversos temas de actualidad como el problema con la adicción al teléfono móvil, el acoso, la apariencia en las redes, etc. Una vez visualizado, se puede hacer una lluvia de ideas sobre asuntos que se puedan debatir, que serán luego los que se trasladen al Círculo de Twitter. Como puede dar mucho juego, se puede plantear la actividad para que se desarrolle en varios días y valorar a los alumnos con la siguiente ficha:

TABLA 3: Ficha de evaluación

Alumno		
Participación (Tweets)		
Adecuación		
Coherencia		
Cohesión		

Como se puede apreciar, no solo se valorará la participación del alumno en relación con el número de tweets, sino que se tendrán en cuenta las propiedades textuales de adecuación, coherencia y cohesión para observar los posibles errores y que puedan corregirlos, con el fin de que mejoren la expresión de sus ideas.

4. CONCLUSIONES

De la propuesta didáctica que se acaba de exponer, aunque no se haya puesto en práctica, se pueden extraer una serie de conclusiones en relación con sus beneficios sobre el alumnado de español para extranjeros:

- Aunque se han propuesto actividades para realizar en Twitter, es conveniente combinarlas con otro tipo de ejercicios para que el aprendizaje sea ameno y no monótono, siempre considerando que la actividad final es el debate en Twitter.
- Twitter favorece la claridad y concisión de los argumentos por la limitación en el número de caracteres.
- Se puede trabajar tanto en el aula como fuera de ella, de modo que los alumnos tienen a su disposición esta herramienta para escribir en cualquier momento del día.
- El Círculo de Twitter favorece la intimidad y privacidad del trabajo de los alumnos.
- Aunque estas actividades se pueden realizar oralmente, es una manera amena de trabajar los debates por escrito, ya que la mayor parte de las actividades de debates se limitan a trabajarlos en parejas sobre un determinado tema, con la dificultad que tiene para el profesor supervisar cada intercambio comunicativo, o el debate grupal, donde normalmente la participación no alcanza a la totalidad de la clase y no se puede realizar una adecuada evaluación de los alumnos.
- Es una herramienta que los alumnos están acostumbrados a utilizar, de ahí que no tengan dificultad en su uso.
- La inclusión de las nuevas tecnologías en el aula no debe ser un fin en sí mismo, sino que son una herramienta más para trabajar en clase, pero que, empleadas de una manera adecuada, consiguen una rápida motivación del alumnado y, de este modo, que su ejecución sea mejor.
- Aunque inicialmente esta propuesta está limitada al Círculo de Twitter para tener un mayor control y seguimiento del alumnado, así como el rechazo a mostrar sus vulnerabilidades con la lengua objeto de aprendizaje, se puede realizar de manera pública con el consentimiento de los alumnos, dado que el fin último es que los estudiantes consigan desenvolverse en esta red social pública y participar en cualquier debate que surja en ella, lo que redundaría en unas mayores posibilidades de interacción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORES-VALENCIA, A. J. y DE-CASAS-MORENO, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. Estudio de caso español. *Hamut'ay*, 6(3), 37-49.
- BARAIBAR-DIEZ, E., ODRIEZOLA, M. D., SÁNCHEZ SANTOS, A., LÓPEZ FERNÁNDEZ, C., LLORENTE, I., FERNÁNDEZ, J. L. (2019, octubre 9-11). La red social Twitter como herramienta educativa: una experiencia con una asignatura a través del inglés. *V Congreso*

- Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad* (pp. 83-88). <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/17240/RedSocialTwitter.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- BAUTISTA, G., BORGES, F. y FORÉS, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza- aprendizaje*. Narcea.
- DE HARO, J. J. (15 de agosto de 2009). Microblogging para la educación. EDUCATIVA: Blog sobre calidad e innovación en Educación Secundaria <http://jjdeharo.blogspot.com.es/2009/08/microblogging-para-la-educacion.html>
- FORNARA, F. (2010). *Twitter en la enseñanza del español como lengua extranjera. El bazar de los locos*. http://www.elbazarde loslocos.org/?page_id=748
- FREEMAN, A., ADAMS, S., CUMMINS, M., DAVID, A. & HALL, C. (2017). *Informe Horizon*. The New Media Consortium.
- HERNÁNDEZ MERCEDES, M. (2012). La integración de las TIC en clase de ELE. Panorama de una (r) evolución. *Revista internacional de lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (1), 63-99.
- HERRERA, F. y CONEJO, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *MarcoELE*, 9, 1-20. <https://marcoele.com/tareas-2-0-la-dimension-digital-en-el-aula-de-espanol-lengua-extranjera/>.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva
- JIMÉNEZ PALMERO, D., MORA NÚÑEZ, M. y CUADROS MUÑOZ, R. (2016). La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: mELEndien7dias. *Revista Fuente*, 18(2), 209-223.
- LÁZARO, J. O. (2011). La competencia digital docente: ¿qué sabemos y qué podemos hacer? En Duque de la Torre, A., Gil Bürman, M. y Sanz de la Morena, C. (21-23 de noviembre de 2011). Congreso mundial de profesores de español, Instituto Cervantes. *Unidad TIC aplicadas a ELE* [Archivo de Vídeo]. <http://comprofes.es/videocomunicaciones/lacompetencia-digital-docenteia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>
- LIMA, G. y ARAÚJO, J. (2018). El uso de las redes sociales para el desarrollo de la enseñanza de ele: el investigador y el profesor. Un diálogo entre estos dos sujetos a través de la entrevista con Daniel Cassany y Dayane Cordeiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 57(2), 1274-1296. [https:// dx.doi.org/10.1590/010318138651882364651](https://dx.doi.org/10.1590/010318138651882364651)
- MARTÍN SORIA, C. (2013). Técnicas de debate en la clase de ELE. Análisis de un caso práctico. *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*, 471-479.
- MARTÍN, E. (2012). Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿El final de una era? *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 7, 203-212.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M.^a A. y MONTOLÍO, E. (coords.) (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Arco/Libros.
- MOBY & THE VOID PACIFIC CHOIR. [Moby]. (28 de agosto de 2020). 'Are You Lost In The World Like Me?' (Official Video) [Archivo de Vídeo]. Youtube. [http:// https://www.youtube.com/watch?v=VASyEuqFd8&t=177s](http://https://www.youtube.com/watch?v=VASyEuqFd8&t=177s)
- PÉREZ-MARTÍNEZ, V. M., RODRÍGUEZ, M. D. y TOBAJAS, M. (2017). Movilización y participación en Twitter. Estudio de caso del hashtag #SuperTuesday en las primarias presi-

- denciales de EEUU 2016. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 679-703. <https://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2017-1186>
- QUIROZ, J. S. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Editorial UOC, S.L.
- RODRÍGUEZ, J. (12 de junio de 2021). La vida en la ciudad y la vida en el campo *El Periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/entre-todos/participacion/vida-ciudad-vida-campo-11798189>
- RUIPÉREZ, G., M. D. CASTRILLO y GARCÍA CABRERO, J. C. (2011). El uso de *Twitter* para mejorar la competencia de la expresión escrita en lenguas extranjeras. *Arbor*, 187, 159-163. <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1420/1429>
- RUIPÉREZ, G. y GARCÍA, J. (2012). Aprendizaje de lenguas modernas basado en redes sociales. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*. 18, 821-827. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40960
- SANTAMARÍA GONZÁLEZ, F. (2005). *Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías web: weblogs, redes sociales, wikis y web 2.0* [Archivos PDF] http://fernando-santamaria.com/descargas/herramientas_colaborativas2.pdf
- VARO DOMÍNGUEZ, D. y CUADROS MUÑOZ, R. (2013). Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua. *RedELE*, 25, 1-26. https://www.researchgate.net/publication/340479036_Twitter_y_la_ensenanza_del_espanol_como_segunda_lengua
- VIDELA, R. L. (2010). Clases pasivas, clases activas y clases virtuales. ¿Transmitir o construir conocimientos? *Revista Argentina de Radiología*, 74(2), 187-191. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=382538482010>

IV.
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
A ESTUDIANTES CHINOS

PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA
EN LA GAMIFICACIÓN Y EL ABJ
PARA LA ENSEÑANZA DE LA FONÉTICA
DEL ESPAÑOL EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO
DE CHINA

*Didactic Proposal Based on Gamification and GBL for Teaching
Spanish Phonetics in a Chinese University Context*

JUAN CARLOS MANZANARES TRIQUET
Universidad de Granada
jcmanzanares@ugr.es

YUQI JIA
Universidad de Lengua y Cultura de Pekín
yuqi.jia@usal.es

RESUMEN

La enseñanza de la destreza productiva oral y, por ende, de la fonética representan todo un desafío para el profesorado de ELE que desempeña su labor en la República Popular China. Esta dificultad reside, por un lado, en la distancia lingüística existente entre el chino estándar y el castellano; y, por otro, en el estrés experimentado por el alumnado a la hora de tratar esta competencia en el aula. Si, además, tomamos en consideración las implicaciones culturales inherentes al contexto, la comunicación puede verse condicionada revistiendo de una dificultad añadida la viabilidad de su praxis. Por su parte, la gamificación y el aprendizaje basado en juegos (ABJ), en los últimos años, se han posicionado en la escena educativa de Occidente como dos estrategias de enorme potencial didáctico. En ambas sobresalen dos fortalezas: en primer lugar, su poder motivacional y, en segundo, su capacidad para

promover unas condiciones afectivas óptimas que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El presente trabajo ofrece una propuesta didáctica fundamentada al abrigo de dichas técnicas pedagógicas con el propósito de dotar al profesorado de soluciones, recursos y herramientas con las que contrarrestar las problemáticas descritas.

Palabras clave: ABJ; ELE; fonética; gamificación; República Popular China.

ABSTRACT

The teaching of oral productive skills, and therefore of phonetics, is a challenge for teachers of Spanish as a foreign language in the People's Republic of China. This difficulty lies, on the one hand, in the linguistic distance between Mandarin and Spanish and, on the other, in the stress experienced by students when dealing with this skill in the classroom. If we also take into account the cultural implications inherent in the context, communication may be conditioned, making the viability of its practice even more difficult. For their part, gamification and game-based learning (GBL) have, in recent years, positioned themselves on the Western educational scene as two strategies with enormous didactic potential. Two strengths stand out in both: firstly, their motivational power and, secondly, their ability to promote optimal affective conditions that contribute to improving the teaching-learning process. This paper offers a didactic proposal based on these pedagogical techniques with the aim of providing teachers with solutions, resources and tools with which to counteract the problems described.

Keywords: GBL; SFL; phonetics; gamification; People's Republic of China.

1. INTRODUCCIÓN

DESDE LA FUNDACIÓN de la República Popular China, la enseñanza del español se ha desarrollado rápidamente en el país asiático, pero también se ha enfrentado a muchos retos y debates (Giménez, 2022). Uno de ellos gira alrededor de la idoneidad metodológica que pervive en las aulas, en una eterna disyuntiva en la que el profesorado local y el profesorado nativo hispanohablante se hallan en posiciones diametralmente dispares en una pugna que orbita entre la tradición y la innovación (Manzanares, 2020). En este escenario de coexistencia pedagógica emergen tímidas voces que propugnan la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de metodologías activas que estimulen la motivación del alumnado del siglo XXI (Martínez, 2020). Dada la distancia lingüística que existe entre el castellano y el chino estándar (Miranda, 2014), el alumnado se enfrenta a una ardua tarea en uno de los primeros estadios de su aprendizaje, lo que puede verse traducido en un contraproducente estado ansiógeno (Falero y García, 2016). En este sentido, se hace esencial el diseño de unas dinámicas que, además de garantizar una adquisición sistemática de la lengua cervantina, también contemplen la integración del componente afectivo y el elemento lúdico, dos de los puntales de la ludificación y el ABJ (Gómez, 2021).

El capítulo se estructura en torno a tres epígrafes bien diferenciados. El primero, de revisión teórica, nos ofrece las bases conceptuales para entender dónde se hallan las principales diferencias y dificultades fonéticas entre ambos sistemas lingüísticos. En él, hacemos hincapié en la influencia que juega la cultura china en el aula y cómo, en consecuencia, una y otra distancia redundan negativamente entre sus aprendices. A continuación, describimos sucintamente el papel que pueden desempeñar tanto la gamificación como el ABJ como activos diferenciales. Una vez completada esta panorámica general, en el segundo gran epígrafe damos paso a la propuesta en sí. En ella, además de mostrar una ficha didáctica general y de contextualizar la narrativa que posibilita el inicio de la experiencia de aprendizaje, ponemos énfasis en cómo abordar la enseñanza de la fonética a partir de una extensa relación de dinámicas y explotaciones donde las TIC tienen también un papel protagónico. Esta sucesión de claves didácticas lúdicas precede al último epígrafe, las conclusiones, con las que cerramos esta contribución.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. DISTANCIA LINGÜÍSTICA ENTRE CHINO Y ESPAÑOL EN EL PLANO FONÉTICO

El chino estándar y el español presentan notables diferencias en la esfera fonética¹. Empezando por los *fonemas vocálicos*, siguiendo a Cortés (2014, pp. 175-177), podemos observar que el chino estándar cuenta con siete fonemas vocálicos /i/, /y/, /u/, /e/, /ə/, /o/ y /a/. Esta primera aproximación revela que se comparten cinco con el castellano. Sin embargo, contemplamos la presencia de dos adicionales: /y/ –equiparable a la *u* francesa de *brune*– y /ə/ –semejante a la *schwa* inglesa en la segunda sílaba de *mother*–.

En lo que atañe a los *fonemas consonánticos*, cabe destacar que el chino estándar tiene 22 fonemas consonánticos, que son: /b/, /p/, /m/, /f/, /d/, /t/, /n/, /l/, /g/, /k/, /h/, /j/, /q/, /x/, /ng/, /zh/, /ch/, /sh/, /r/, /z/, /c/ y /s/ (Gràcia, 2002, p. 130). El español, por su parte, dispone de 19 fonemas consonánticos: /p/, /b/, /d/, /t/, /k/, /g/, /f/, /θ/, /s/, /j/, /x/, /tʃ/, /m/, /n/, /ɲ/, /l/, /ʎ/, /r/, /r/, como nos recuerda Gil (2007, p. 48). Las consonantes oclusivas en chino estándar son todas sordas. Sin embargo, en castellano existe una distinción entre oclusivas sordas y sonoras. He aquí la primera diferencia entre los dos idiomas a nivel fonético. En segundo lugar, encontramos sonidos aspirados y no aspirados en las oclusivas y africadas en chino estándar. Sin embargo, en la lengua española no hay fonemas aspirados. Aunque

¹ Para la elaboración del presente trabajo, nos hemos basado en el *Alfabeto Fonético Internacional* (AFI).

los sonidos correspondientes a las consonantes *p*, *t* y *k* estén presentes en ambas lenguas, no se encuentran en una situación de equivalencia, puesto que en chino estándar son aspiradas. Estas tres consonantes en español son prácticamente iguales a *b*, *d* y *g* en chino estándar, que son oclusivas no aspiradas. En tercer lugar, hemos de señalar que no existe la vibrante alveolar simple /*r*/ ni la vibrante múltiple /*ʀ*/ en chino estándar. Además, en español hay un fenómeno de «licuación» por el que la consonante lateral *l* o la vibrante *r* se encuentran entre *b*, *c*, *d*, *f*, *g*, *p*, *t* y las vocales, uniéndose a la consonante que la precede formando un grupo consonántico (p. ej., «cla» o «fre»). Esto no ocurre con la *l* en chino estándar. Por último, observamos que no existe el fonema /*θ*/ en la lengua recién referida. Con todo, esto no supone un gran problema, ya que este fonema interdental también está ausente en muchos dialectos del español y suele confundirse con la pronunciación de la /*s*/ (Zhao, 1999).

2.2. DIFICULTADES FONÉTICAS DEL APRENDIENTE SINOHABLANTE

En lo relativo a los fonemas vocálicos, una gran parte de los estudiantes chinos es incapaz de pronunciar las vocales castellanas de forma adecuada. Esto es especialmente significativo cuando han de pronunciar la vocal *e*, puesto que el fonema /*e*/ siempre aparece con otras vocales en chino estándar, formando un diptongo o incluso un triptongo (p. ej., /*ei*/ o /*uei*/). Por otro lado, a veces, se ven influenciados por la pronunciación del inglés, que es la primera lengua extranjera para la gran mayoría de los estudiantes chinos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 229).

En lo que se refiere a los fonemas consonánticos, apreciamos diversos obstáculos. En primer lugar, la mayor dificultad y, al mismo tiempo, la más común que encuentran los estudiantes sinohablantes es la diferenciación entre los sonidos sordos y los sonoros. Como todas las oclusivas de su lengua materna son sordas, son comúnmente conocidas las dificultades perceptivas y productivas a la hora de diferenciar las tres parejas aspirada-no aspirada en chino pero, sorda-sonora en español: /*b*/ y /*p*/, /*d*/ y /*t*/, /*g*/ y /*k*/. Incluso para los estudiantes de nivel avanzado de español, todavía es posible que se pronuncien mal cuando no están prestando mucha atención (p. ej., *bus* y *pus*, *buda* y *puta*, *beso* y *peso*, etc.). En segundo lugar, la ausencia de vibrantes en chino estándar dificulta a los estudiantes sinohablantes la producción de los fonemas /*r*/ y /*ʀ*/ . En su lengua materna, el fonema más parecido a la /*r*/ es la lateral dentoalveolar sonora /*l*/, por lo que encontramos una gran confusión sobre la producción de la /*r*/ y la /*l*/ . Por eso, en vez de decir *pero* o *perro*, es muy posible que diga *pelo*.

2.3. IMPLICACIONES SOCIOCULTURALES Y PROBLEMAS COMUNICATIVOS DEL ESTUDIANTE CHINO EN EL AULA DE ELE

A diferencia de lo que ocurre en las aulas occidentales de ELE, el ecosistema educativo chino suele etiquetarse como un espacio silencioso (He, 2008, pp. 3-4), carente de la creatividad necesaria para promover el desarrollo de las competencias de expresión e interacción orales (Basurto y Sánchez, 2019, pp. 50-51) y, en cierto modo, ajeno a la innovación didáctica actual (Liu Liu, 2020, pp. 6-7). En la cultura china el aula está dominada por el docente, es muy poco frecuente que se compartan dudas en plenaria y los debates conforman una práctica ciertamente inusual. Por ello, el alumnado queda relegado en un segundo nivel bajo una clara consigna: recibir conocimientos de manera pasiva. Estudios como el de Vázquez, Álvarez y Ma (2020, p. 12) apoyan la premisa de que los estudiantes chinos se resisten a expresar su opinión, lo que supone un escollo notable en la impartición de materias de índole comunicativa. Este rasgo actitudinal del alumnado tiene su origen en el confucianismo, corriente ético moral de suma influencia pasada y presente en la sociedad china (Kissinger, 2011, p. 35). Para los asiáticos orientales, el poder del lenguaje queda muy limitado debido al valor que recibe el silencio en unas raíces de tradición milenaria. Por lo tanto, los estudiantes sinohablantes tienden a no expresarse directamente. Como asevera He (2008, p. 12), existe un dicho popular chino que reza lo siguiente: «Si uno habla mucho seguro que se equivoca». De ahí se puede apreciar que en la cultura china existe una actitud positiva hacia el silencio. En esta parcela cultural, el silencio puede significar cuestionamiento, aceptación, negación, control, obediencia e intimidad. El alumnado sinohablante acostumbra a quedarse callado, lo que es considerado como una muestra de respeto, con la esperanza de mantener una atmósfera armoniosa en el aula y evitar desacuerdos; también para evitar «perder la cara», o sea, para no avergonzarse por decir algo incorrecto frente a la mirada ajena (Vázquez, 2018, p. 47).

En la cultura occidental, sin embargo, el silencio ha sido visto como un acto negativo en la comunicación. Para Couto (2008, p. 186), la escasa participación y el silencio de los discentes representan la barrera cultural más difícil de superar. Para esta autora, el profesorado en ejercicio ha de adaptar sus estrategias de enseñanza diseñando actividades atractivas que supongan una motivación extra para aprender español.

Esta es, precisamente, la razón por la que tanto la gamificación como el ABJ pueden constituir fórmulas efectivas, pues se pretende que el grupo se sienta menos nervioso y más relajado a través de actividades lúdicas que logren elevar la participación y, colateralmente, mejorar su competencia comunicativa. En el siguiente subepígrafe recogemos la correlación existente entre la ansiedad y la oralidad, al

erigirse como el factor afectivo y la competencia lingüística que respaldan la pertinencia didáctica de la propuesta que aquí se presenta.

2.4. ANSIEDAD Y ORALIDAD EN APRENDIENTES SINOHABLANTES: BREVE APROXIMACIÓN

La ansiedad, junto con el resto de factores afectivos, juegan un papel relevante en el área de la adquisición de segundas lenguas (Manzanares y Guijarro, 2023). Pese a despertar una atención bastante tardía entre la comunidad investigadora, la literatura alberga diversas aportaciones que se centran en la naturaleza de este estado (MacIntyre y Gardner, 1994; Arnold y Foncubierta, 2019). Podría definirse como «una respuesta vivencial, fisiológica, conductual, psicológica, cognitiva y asertiva» (Rojas, 1989, p. 28) que ve en el estrés el máximo exponente de su expresión. Dentro del marco universitario de ELE en la RPC disponemos de diferentes estudios que identifican la tipología de destrezas y actividades que incentivan la aparición de esta sintomatología (Muñoz, 2009; Falero y García, 2016). Todos ellos arrojan conclusiones coincidentes al detectar que las tareas de expresión oral en solitario son las que generan un mayor estado ansiógeno. La investigación de Muñoz (2009, p. 18), más concretamente, determinó que la realización de exposiciones en público y la narración espontánea de historias provocaban el nivel más alto de ansiedad del alumnado. En esta misma línea se insertan Falero y García (2016, p. 257), agregando el debate improvisado como otra de las modalidades más agresivas para el grupo. Resulta de interés añadir que las tareas de expresión de carácter dialógico son interpretadas por el alumnado como las más favorables desde un punto de vista afectivo, concordando así con los presupuestos de Muñoz (2009). A propósito del modo en que se manifiesta la ansiedad en el aula, encontramos un amplio espectro de signos que son categorizados por Falero y García (2016, p. 259) con los siguientes valores porcentuales: lapsus (59,98 %), parálisis (53,32 %), errores impropios del nivel (48,88 %), terror (37,76%), ataques de risa nerviosa (26,65 %) o sudores fríos (24,42 %). Este conjunto de reacciones físicas involuntarias, según los citados autores, puede atenuarse poniendo en práctica diversas acciones tales como promover un clima distendido en el aula, integrar tareas de carácter lúdico, no demonizar el error y, entre otras, evitar una participación forzosa de los estudiantes. A todas ellas podríamos sumarle la música que, a tenor de una reciente publicación (Du, 2019), se erige como un recurso alternativo idóneo para mitigar la ansiedad del alumnado en las aulas de ELE de la RPC.

Como acabamos de ver, el componente oral trae consigo un hándicap afectivo que precisa cierta adecuación metodológica. Es por ello que, en el apartado próximo, especificamos las claves conceptuales que definen la naturaleza y las fortalezas

que reúnen la ludificación y el ABJ al posicionarse como dos estrategias con un perfil válido para rebajar la ansiedad de los aprendientes.

2.5. GAMIFICACIÓN Y ABJ

La gamificación y el ABJ representan dos estrategias didácticas distintas puesto que, a pesar de que el juego esté presente en ambas y puedan compartir en su vertiente práctica determinados elementos, una y otra técnica difieren sustancialmente en su fundamentación (Manzanares, 2020, p. 281). En la ludificación el juego está presente en un sentido amplio, lo que no supone que se utilice un determinado artefacto o que la acción de jugar tenga lugar. En ella se seleccionan e integran aquellos ítems constitutivos que hacen del juego *per se* una experiencia voluntaria y, sobre todo, placentera, en aras de posibilitar un propósito concreto (Marín, 2018, p. 38). En el tema que nos ocupa, nos referimos a un objetivo de aprendizaje que no es otro que el aprendizaje de la fonética básica del español. La gran virtud que atesora la gamificación radica en su capacidad transformadora, en su capacidad de simplificar procesos complejos en labores más asequibles y amenas, lo que inevitablemente deriva en un incremento de la motivación y, sobre todo, en un cambio de actitud de los participantes (Escribano, 2020, pp. 79-80).

Por su parte, el ABJ sitúa en el centro de la acción un producto concreto, un recurso preexistente con unas mecánicas que son susceptibles de reorientarse para trabajar saberes particulares del currículum (Marín, 2018, p. 99). En este caso, el juego como tal tiene lugar de manera explícita, lo que implica diversión, facilitando una rebaja del filtro afectivo de los aprendientes. La literatura reciente menciona la existencia de propuestas duales, al amparo de una y otra corriente. Es el caso de Carrión y De la Cruz (2018, pp. 22-24), que destacan el poder pedagógico de fórmulas híbridas a través de las que maximizar sus ventajas conjuntas.

Teniendo en cuenta la revisión teórica efectuada, entendemos que tanto la gamificación como el ABJ poseen los atributos cualitativos necesarios para materializar con éxito la propuesta didáctica que detallamos en el apartado 3 del presente capítulo.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: *LA VOZ*

3.1. FICHA TÉCNICA

TABLA 1. Ficha de la propuesta didáctica *La voz*

GRUPO META	20 estudiantes de Conversación I (Grado en Filología Hispánica de la RPC)
NIVEL	Debutante, sin conocimientos previos (primer curso)
LENGUA MATERNA DEL ALUMNADO	Chino estándar
CONTEXTO DE APRENDIZAJE	Enseñanza presencial
DESTREZAS IMPLICADAS	Expresión oral y comprensión auditiva
TEMPORALIZACIÓN PREVISTA DE LA PROPUESTA	Cinco sesiones de 50 minutos, a razón de dos sesiones seguidas, un día a la semana, a lo largo de un total de cinco semanas. El desglose de cada sesión se concreta, pormenorizadamente, en el epígrafe <i>3.4 Secuencia didáctica</i>
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender el sistema fonético del castellano 2. Reducir los estados ansiógenos vinculados al desarrollo de la destreza productiva oral 3. Fomentar las habilidades sociales e interpersonales del alumnado 4. Familiarizar al alumnado con recursos TIC útiles para sistematizar la práctica fonética
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fonemas vocálicos 2. Fonemas consonánticos
DINÁMICAS GENERALES	Individual, en grupo reducido y plenaria
RECURSOS DIDÁCTICOS Y HERRAMIENTAS TIC	<p>ProfedeELE</p> <p>YouTube: Antena 3 (<i>El hormiguero</i>); Aula 365- Los creadores</p> <p>Aplicaciones móviles: Lyrics Training; Shazam; Sound Hound; Sounds of speech; 每日西语听力</p>
EVALUACIÓN	<p>Observación directa de aula</p> <p>Tareas de seguimiento semanal</p> <p>Tarea final de doblaje</p> <p>Rúbrica evaluativa de seguimiento general disponible en el QR adjunto</p> 

3.2. DESCRIPCIÓN Y CONTEXTO DE LA PROPUESTA

La propuesta didáctica titulada *La voz* forma parte de Conversación I, asignatura cuatrimestral obligatoria de primer curso del Grado en Filología Hispánica de la RPC. Concretamente, se trata de una gamificación de contenido que se cimienta a partir del empleo de diversas dinámicas, mecánicas y componentes de juegos populares. En ella se pone el foco en el primer bloque de la materia: el aprendizaje de la fonética básica del español. El tratamiento específico de esta área ocupa un total de cuatro de las dieciséis semanas que dura Conversación I. A lo largo de este periodo no solo se acomete un aprendizaje íntegro y progresivo de los distintos fonemas del castellano, sino que se promueve un espacio afectivo adecuado para, posteriormente, seguir desarrollando las habilidades conversacionales e interactivas que contempla el nivel inicial de la lengua.

3.3. NARRATIVA DE LA PROPUESTA: PREÁMBULO Y PUESTA EN MARCHA DE LA VOZ

Uno de los elementos que hace memorable toda gamificación es la narrativa, pues funciona como un disparador de la curiosidad al recrear unas condiciones contextuales que facilitan la conexión de los aprendientes con los contenidos de aprendizaje. Teniendo en cuenta la fuerza motivacional que entraña esta dinámica, nuestra propuesta se inspira en un formato televisivo muy popular y conocido entre la juventud china: el programa musical de *La voz*. En nuestro caso, cambiamos ciertos matices para redefinir su concepto primigenio. Así, dejamos de lado su vertiente musical a fin de plantear un estimulante reto: buscar al estudiante debutante cuyo dominio fonético se acercase más al de un nativo, en menor tiempo. Esta idea propugna la máxima competitiva, la realización de pruebas, el azar, el tiempo, la posibilidad de superación, la consecución de puntos, la satisfacción inherente a toda hipotética victoria, etc. En definitiva, una muestra representativa de algunos de los elementos que conforman el aparato que convierten a la ludificación y al ABJ en dos estrategias estimulantes.

En cuanto a la narrativa propiamente, esta se desarrolla en tres fases: una primera, una semana antes de que dé comienzo la asignatura, a través de un mensaje grupal en el grupo de WeChat de la asignatura a través de un enigmático mensaje redactado en chino estándar. La segunda, el primer día de impartición de Conversación I. En dicha sesión, cada estudiante encuentra en su pupitre un sobre lacrado en el que el profesorado, previamente, habría elaborado una carta de invitación nominativa en la que se le daría la bienvenida a la experiencia, y se agregaría una infografía que incluiría los objetivos generales de la asignatura, los contenidos de esta y la evaluación. Por último, en la tercera y última fase de esta narrativa, una vez generada cierta expectación inicial, pasamos a reproducir en vídeo la primera gran

sorpresa de *La voz*. Se trata de una entrada del noticiero de la televisión nacional china en la que Yuqi Jia, una de las docentes participantes, dobla en chino estándar el lanzamiento del concurso, con distintos datos relativos a su celebración, el nombre de los concursantes seleccionados y el lugar de celebración. Con esta introducción audiovisual, modificada *ad hoc*, se busca despertar el interés del alumnado para maximizar su atención e interés desde los primeros compases de la asignatura. A su término, comenzaríamos la sesión en un sentido más clásico.

3.4. SECUENCIA DIDÁCTICA

Distinguimos un total de 5 sesiones. Cada una de ellas, a excepción de la clase introductoria, está compuesta por un pequeño apartado teórico y otro de tipo práctico. De este modo, para abordar la presentación de los diferentes fonemas, recurrimos en todas las sesiones a la aplicación Sounds of speech². A propósito de las tareas prácticas, hemos de mencionar que contemplamos diferentes modalidades de actividades teniendo en cuenta la naturaleza del objetivo didáctico perseguido. Es por ello por lo que, a lo largo de la propuesta, encontraremos tareas de tipo rompehielos, identificación, escritura, y ejecución.

3.4.1. Sesión de introducción y sensibilización. Práctica rompehielos (semana 1)

Después de situar al alumnado en el centro de la acción, dedicamos el resto de la sesión a presentar globalmente el sistema vocálico y consonántico del castellano. En este momento no hay más pretensión que realizar una primera aproximación. Comenzamos con tareas sencillas de escucha y recitado en voz alta, letra a letra, de todo el alfabeto. Primero el guía, a modo de referencia y, luego, coralmente, el resto de los discentes. En una segunda lectura, además de pronunciar la letra en cuestión, podría añadirse algún vocablo de nivel básico. Luego, para relajar el ambiente, mostramos un pequeño clip que presenta un vibrante abecedario musical de ritmo pegadizo que ayudaría a familiarizar a los estudiantes con los fonemas objeto de estudio. Más tarde, damos paso a la primera gran tarea de producción: el deletreo. Primero en vocablos sencillos sin excesiva complejidad fonética y, paulatinamente, incorporando aquellos que puedan resultar más problemáticos. Para llevar a cabo esta actividad sugerimos proporcionar a los discentes una lámina en la que podrían

² Este potente recurso diseñado por el Departamento de Español de la Universidad de Iowa pone a nuestra disposición todo el sistema fonético, breves claves, ejemplos reproducibles y, sobre todo, el valor añadido de que el alumnado pueda contemplar «desde dentro» el modo de articulación exacto de cada fonema.

leer cada una de las letras del abecedario, junto a una referencia concreta para cada una de ellas, preferiblemente de uso corriente (la *g* de «gato»; la *h* de «hola»; etc.). Se busca, de esta manera, alentar un trabajo más intensivo de la pronunciación y ofrecer una lista representativa del que, pronto, será su léxico disponible.

Después de completar esta actividad, casi con toda seguridad, habrá entre el alumnado cierto desconcierto al pronunciar fonemas que generan una notable confusión desde un punto de vista perceptivo y productivo. Este primer *shock* podría solventarse a través del juego *El teléfono escacharrado*. Para ello, utilizamos un fragmento de muestra perteneciente al programa *El hormiguero*, en el que actores y actrices españolas experimentan la dificultad de trasladar concatenadamente un breve mensaje en chino estándar, una lengua desconocida para ellos. Por medio de dicho visionado se busca normalizar el error como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y, además, explicar su mecánica a nuestro estudiantado. Acto seguido, en clase, realizamos un pequeño simulacro que se compondría de cuatro rondas. En las tres primeras el mensaje consiste, exclusivamente, en una palabra aislada. En la última ronda, en una oración sencilla del tipo («Hola, ¿qué tal?»). Para realizar esta actividad, los estudiantes se agrupan en cuatro hileras de cinco estudiantes. Se alzaría victorioso el grupo que lograra un mayor número de aciertos (o, en su caso, un menor número de errores).

3.4.2. Sesión teórico-práctica: vocales y consonantes (I). Ejercicios de identificación y escucha activa (semana 2)

Los contenidos de la sesión versan sobre el tratamiento de las vocales y la práctica de consonantes que pueden representar sonidos diferentes. Es el caso de la letra *g*, con sus respectivas representaciones fonéticas /g/, /x/; la letra *c*, haciendo lo propio con los sonidos /k/ y /θ/; o la letra *y* por medio de /i/ y /ʎ/³.

Para trabajar las vocales efectuamos principalmente actividades de audición. Primero, a partir de la reproducción de fonemas vocálicos aislados donde el alumnado ha de seleccionar el sonido recién escuchado; y, luego, integrados dentro de unidades completas. Más tarde, para facilitar la correcta asimilación de los fonemas consonánticos de la sesión, sugerimos un pequeño juego de adivinación. Este consiste en la proyección de tres pequeños textos de unas tres o cuatro líneas (uno por consonante) donde aparezcan todas las posibles realizaciones de cada una de ellas, junto a una casilla donde los aprendientes deben rellenar el número de veces en que perciban que este ha sido pronunciado.

³ La letra *r*, pese a formar parte de este mismo grupo, por su complejidad, será tratada de manera independiente a lo largo de la semana 4.

3.4.3. Sesión teórico-práctica: consonantes (II). Recitación, escritura y escucha activa (semana 3)

Esta tercera semana gira en torno al estudio de letras diferentes que representan un mismo sonido. Nos referimos, en primer lugar, a las letras *c*, *k* y *q* al desempeñarse fonéticamente como /k/; en segundo, a las letras *c* y *z* al materializarse como /θ/; en tercero, a las letras *g* y *j* en el sonido /x/; cuarto, a la *ll* y a la *y* como /ʎ/; así como a como las letras *b* y *v*, a través del sonido /b/.

Para trabajar cada bloque de fonemas consonánticos, realizamos ejercicios de recitación en plenaria, a través de trabalenguas seleccionados. Una vez que el alumnado ha adquirido cierta confianza al amparo del grupo, podemos solicitarle que grabe uno adicional y nos lo envíe mediante WeChat, para que podamos evaluarlo de un modo más detallado y, así, proporcionar la retroalimentación pertinente. Más tarde, dedicamos tiempo a la realización de dictados que impliquen tanto la presencia de los fonemas tratados en la sesión anterior, como los presentes en el día hoy. La producción resultante sería verificada grupalmente a fin de corregir posibles errores y ofrecer aquellas aclaraciones que fuesen necesarias. En última instancia, como tarea de cierre, procedemos a presentar la aplicación de audición gamificada LyricsTraining. Se trata de una opción excelente para que el alumnado pueda familiarizarse con la escucha de los sonidos del castellano a través de canciones acordes a su nivel, y a su interés. Una de las ventajas de esta aplicación es que posee una modalidad de práctica denominada «Selección» a través de la que el alumnado a medida que va escuchando la elección va completando los elementos faltantes en letra a partir de cuatro opciones posibles. En función de los errores, y de la velocidad de respuesta, la puntuación que se genera al final de modo automática es más o menos elevada. La canción que trabajamos es *Volar* de Álvaro Soler, si bien podríamos optar por opciones más sencillas, como la celeberrima *Me gustas tú* de Manu Chao, o *Como un pintor* de Pau Donés. Al completar la actividad en línea, el alumnado realiza una captura de pantalla con su resultado, y la envía al docente a través del grupo de clase para que este pueda realizar una pequeña clasificación.

3.4.4. Sesión teórico-práctica: consonantes (III). Ejecución y conciencia fonológica (semana 4)

Comenzamos con una pequeña tarea de calentamiento en forma de dictado de vocablos individuales que recapitulan los diferentes fonemas que venimos trabajando semanalmente. Dedicamos el resto de la sesión en exclusiva a la presentación y entrenamiento de la letra *r*, en su doble representación fonética /r/ y /r/. Ponemos el acento en tareas de recitación coral de diversa índole: 1) práctica de sílaba inversa (vocal + *r*); 2) práctica de sílaba directa (*r/rr* + vocal); 3) práctica de los grupos

consonánticos *tr-*, *dr-*, *br-*, *cr-*, *fr-*, *gr-* y *pr-* + vocal; y 4) lectura de retahílas. Una vez completados todos estos ejercicios de sistematización, les mostraremos Voki, un recurso web gratuito que cuenta con distintas características útiles para el entrenamiento fonético⁴. Realizaremos un pequeño tutorial en vivo a lo largo de la plataforma y seleccionamos un trabalenguas protagonizado por la letra *r*. Será entonces cuando cada estudiante crearía su propio avatar y recitaría la pieza completa en distintos intentos hasta completar su grabación y envío al docente.

3.4.5. Sesión teórico-práctica: consonantes (IV). Ejecución, sistematización y conciencia fonológica (semana 5)

La última sesión de la propuesta se centra en el estudio y práctica de las oclusivas bilabiales, dentales y velares. Tras ultimar el correspondiente análisis teórico de sus claves distintivas en la aplicación Sounds of speech, realizaríamos tres actividades de audición y distinción en plenaria, una por cada par en oposición sonora (/p/-/b/; /d/-/t/; /k/-/g/). Realizaremos las correcciones necesarias y continuaremos la sesión con una nueva actividad lúdica: *Taraoke*⁵, una pequeña competición que nos servirá para trabajar los fonemas del día, y repasar todos los anteriores con la música como herramienta vehicular. La singularidad de la actividad yace en su modo de ejecución, pues la «interpretación» del tema tarareado viene marcada por el azar de los dados y el número que resulte de dicha tirada, que estaría vinculado a una sílaba concreta anteriormente prefijada. De esta manera, el profesorado fija por cada dado un total de seis sílabas susceptibles de la práctica fonética en la que deseamos poner énfasis. Teniendo en cuenta el contenido central de la sesión, se puede comenzar trabajando tales fonemas y, más tarde, aquellos que presenten mayores complicaciones.

En cuanto a la mecánica, dividimos la clase en grupos de 4-5 estudiantes que participan en turnos alternos. Se sortea el orden de inicio, de modo que el elegido escoge una canción de la lista y, luego, tira los dados para «tararear» la melodía de

⁴ Esta plataforma posibilita la creación de avatares capaces de reproducir cualquier texto insertado en él, a partir de la variedad de castellano que deseemos. De este modo, el alumnado dispone de una referencia nativa que puede escuchar y, más tarde, recrear con fidelidad. En este sentido, sugerimos que los aprendientes utilicen la función disponible de «Grabar» para que realicen una escucha comparativa y reflexionen acerca del dominio actual del fonema (o los fonemas) objeto de práctica.

⁵ Su puesta en marcha precisa cierta preparación previa puesto que, con anterioridad a la sesión, el profesorado ha de solicitar a los discentes los nombres de las canciones que conocen (a ser posible) en español. Más tarde, los docentes elaboran una lista musical con todas las sugerencias y la comparten en el chat de clase de WeChat para que los discentes puedan familiarizarse con las melodías de antemano.

la canción con el fonema correspondiente de la cara que toque. Tras terminar la interpretación de un fragmento relativamente representativo de la pieza, los grupos rivales tendrán que concluir de qué canción se trata. El primer grupo que adivine correctamente esta, recibirá un punto. A continuación, otro representante de un nuevo grupo tomará la batuta y, así, sucesivamente. Obtendría la victoria aquel grupo que logre un mayor número de puntos cuando se agote la lista musical elaborada. A través de esta pequeña «contienda fonética», el alumnado profundiza de forma inconsciente en el dominio de estos fonemas en un ambiente desenfadado al tiempo que baña de un cierto tinte competitivo el aura de la clase⁶.

3.5. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

La evaluación de la propuesta didáctica de *La voz* es sumativa, teniendo en cuenta tanto la observación directa del aula como las muestras de lengua proporcionadas por el alumnado a lo largo de las diferentes sesiones. El proceso, en nuestro caso, además, culmina con la realización de una pequeña tarea final de doblaje en la que el alumnado ha de conjugar todo el saber adquirido durante el último mes. Para dicho fin podemos utilizar la aplicación china 每日西语听力 que, no solo está ampliamente extendida entre los aprendientes, sino que alberga una función concreta denominada *Show de doblaje* con multitud de recursos de apoyo. La duración recomendada para esta tarea ha de oscilar entre los dos y los tres minutos, siendo el vídeo de *input* de elección libre y el plazo de entrega de una semana tras concluir la última sesión correspondiente al módulo de fonética de la asignatura. Una vez recibidas todas las propuestas, el profesorado evalúa los diferentes proyectos de doblaje, otorga una valoración holística de estos y determina qué estudiante ha obtenido la máxima puntuación general proclamándose vencedor de esta primera edición de *La voz*. En líneas generales se valorará que los discentes puedan leer español con más fluidez y que demuestren un control relativo de los fonemas vocálicos y consonánticos. En particular prestaríamos atención a si son capaces de distinguir y pronunciar con menos dificultad las tres parejas de oclusivas sordas y sonoras; y, también, si pueden producir con éxito las consonantes vibrantes, con la correspondiente distinción entre el vibrante simple /r/ y el vibrante múltiple /r/.

Por último, cabe destacar que el sistema de puntuación queda a merced del docente que pudiera valerse de la presente propuesta. No se otorgan criterios de

⁶ Una explotación alternativa de autoevaluación del propio alumnado se halla en el uso de las aplicaciones Sound Hound o Shazam. Ambas poseen una interesante utilidad que permite capturar e identificar cualquier melodía que se reproduzca de manera externa gracias a una completa base de datos. De este modo, si el alumnado logra ejecutar adecuadamente los fonemas silábicos, la aplicación detectaría y reconocería la canción interpretada.

calificación concretos puesto que, por lo general, las universidades chinas que imparten la titulación de Grado en Filología Hispánica fijan un 70% del total de la evaluación para el examen final de la asignatura. El 30% restante vendría marcado por la participación y las diferentes tareas de clase pertenecientes a cada una de las unidades del total de la materia impartida. El objetivo principal de la presente propuesta reside en motivar al alumnado en su estadio inicial de aprendizaje para que adquiera la base fonética necesaria que será objeto de evaluación en el examen final.

4. CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo se ha presentado una batería de soluciones didácticas, juegos y recursos útiles para mejorar la pronunciación de los hablantes nativos de chino estándar, bajo el eje vertebrador de la gamificación y el ABJ como representantes de un nuevo paradigma. Se trata de una primera experiencia piloto que explora las posibilidades de sendas estrategias en un tipo de contexto universitario que, en sí mismo, plantea cierta controversia por el rechazo que tradición, profesorado y alumnado han conferido al juego en un sentido general. Sin embargo, el relevo generacional de los aprendientes del nuevo siglo, los beneficios que presuponen ambas técnicas y la propia exigencia de una asignatura de corte eminentemente comunicativo precisan cambios que, tal vez, puedan dibujar un cambio de escenario. Con todo, somos conscientes de que esta propuesta representa, tan solo, un primer punto de partida que precisa una mayor experiencia de campo que nos permita arrojar nuevas luces en este campo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFI. (2015). Alfabeto Fonético Internacional. The International Phonetic Association. https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf
- AULA 365. (2017, 14 de julio). *¿Puedes adivinar todas las canciones? Song Challenge 1* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SOPivX5Jgos>
- ARNOLD, J., y FONCUBIERTA MURIEL, J. M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Edinumen.
- BASURTO SANTOS, N., y SÁNCHEZ MENÉNDEZ, J. E. (2019). Experiencias de profesores mexicanos de Español como Lengua Extranjera (ELE) en China. *RedELE*, 31, 44-57.
- CARRIÓN DEL VAL, S., y DE LA CRUZ MORALES, S. (2018). *La Torre de Salfumán*. 77 Mundos.
- CHEN, Z. (2011). Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas. *SinoELE*, 4, 54-67.
- CORTÉS MORENO, M. (2014). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. En N. M. Contreras, M. Anglada

- y J. M. Blanco (Eds.). *La enseñanza del español para sinohablantes en contextos* (pp. 173-208). SinoELE.
- COUTO FRÍAS, S. (2008). Una experiencia (in)comunicativa en Tianjin, China. La diseminación del español en el mundo. En S. M. Saz (Ed.). *Actas del XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* (pp. 183-192). AEPE.
- DU, W. (2018). *Música y canciones en la enseñanza de ELE en China y en España* [tesis doctoral, Universidad Complutense]. Repositorio institucional UCM: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49390/1/T40281.pdf>
- EL HORMIGUERO. (2016, 21 de enero). *Yon González intenta ligar en chino* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ShVn-XkFO5M>
- ESCRIBANO, F. (2020). *Homo Alien. Videojuego y gamificación para el próximo hacking cognitivo*. Ediciones Héroe de Papel.
- FALERO PARRA, F. J., y GARCÍA PARDO, L. (2016). La ansiedad y sus manifestaciones en estudiantes de español lengua extranjera: estudio de caso en los niveles A2 y B1. En N. Rangponsumrit, D. Gutiérrez, A. Aguilera, J. M. Blanco, y E. Moreno (Eds.). *IX Congreso de Hispanistas de Asia* (pp. 253-264). SinoELE.
- GIL FERNÁNDEZ, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Arco Libros.
- GIMÉNEZ DOBLAS, N. (2022). *Contexto actual de la enseñanza y el aprendizaje del español en China*. SinoELE.
- GÓMEZ SANZ, B. (2021). *Gamificación y juegos serios*. Curso práctico. Rama.
- GRÀCIA SOLÉ, L. (2002). *Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del xinès*. Generalitat de Catalunya.
- HE, X. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Lingüística en la red*, 6, 1-20. http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf
- KISSINGER, H. (2016). *China*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- LIU, L. (2020). La enseñanza de E/LE en línea ante emergencia de salud pública. Estudio de caso: China. *MarcoELE*, 30(enero-junio). <https://marcoele.com/ele-en-linea-china/>
- MACINTYRE, P., y GARDNER, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- MANZANARES TRIQUET, J. C. (2020). El reto metodológico de enseñar ELE en contextos universitarios sinohablantes: la gamificación como técnica de innovación pedagógica. *Publicaciones*, 50(3), 271-309. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.151327>
- MANZANARES TRIQUET, J. C., y GUIJARRO OJEDA, J. R. (2023). Factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos sinohablantes: una revisión de la literatura. *Forma y Función*, 36(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n1.100789>
- MARÍN SANTIAGO, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Espasa.
- MARTÍNEZ RUBER, M. (2020). La inteligencia intrapersonal en el aula de ELE: una propuesta didáctica para alumnos sinohablantes. *Foro de Profesores de E/LE*, 16, 155-174. <https://ojs.uv.es/index.php/foreole/article/view/17069/17058>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2020). *El mundo estudia español 2020*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.

- MIRANDA MÁRQUEZ, G. (2014). Distancia lingüística, a nivel fonético-fonológico, entre las lenguas china y española. *Philologia Hispalensis*, 28(1), 51-68. <http://dx.doi.org/10.12795/PH.2014.v28.i01.04>
- MUÑOZ TORRES, M. (2009). *La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera* [tesis de maestría, Universidad Internacional Menéndez Pelayo e Instituto Cervantes]. Repositorio SinoELE: <http://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz.pdf>
- PROFEDEELE. (2020, 9 de septiembre). *Las letras y los sonidos en español*. <https://www.profedeele.es/actividad/letras-sonidos-espanol/>
- ROJAS MONTES, E. (1989). *La ansiedad*. Temas de hoy.
- SÁNCHEZ MONTERO, M. (2021). *En clase sí se juega. Una guía práctica para utilizar y crear juegos en el aula*. PAIDÓS Educación.
- VÁZQUEZ TORRONTERAS, A. (2018). La identidad cultural en la R. P. China y su influencia en la enseñanza de ELE. *RedELE*, 30, 46-62.
- VÁZQUEZ TORRONTERAS, A., ÁLVAREZ BAZ, A., y MA, L. (2020). Historia y situación actual de la enseñanza de español en la R. P. China. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 14, 1-17. [10.17345/rile14.2978](https://doi.org/10.17345/rile14.2978).
- ZHAO, S. (1999). *A Bilingual Comparison of Chinese and Spanish*. Foreign Language Teaching and Research Press.

¿QUÉ TIPO DE SUBTÍTULOS SE DEBERÍA USAR CUANDO SE VEN SERIES PARA APRENDER LENGUAS EXTRANJERAS?

*What Kind of Subtitles Should be used When Watching Series to
Learn Foreign Languages?*

JIA LIN
Universidad de Salamanca
linjia@usal.es

RESUMEN

Debido a la influencia del sistema educativo de China, los alumnos sinohablantes de lenguas extranjeras no suelen lograr con éxito una buena competencia comunicativa y sociocultural. Con el fin de avanzar en dichas competencias, el visionado de telenovelas subtítuladas puede ofrecer un gran apoyo. El presente artículo trata de una investigación empírica con un total de 75 participantes chinos de lengua española, que visionaron cuatro fragmentos de la serie *El Ministerio del Tiempo*, cada uno con una modalidad distinta de subtítulado (sin subtítulo, subtítulo interlingüístico, subtítulo intralingüístico y subtítulo bilingüe). Después del visionado de cada fragmento, los alumnos respondieron una serie de preguntas relacionadas con el mismo sobre la expresión lingüística, el contenido, los saberes culturales y los referentes socioculturales. Asimismo, se llevó a cabo un cuestionario sobre las opiniones y preferencias de la reciente experiencia fílmica. Los resultados muestran que los fragmentos con cualquiera de los tipos de subtítulado son positivos para el aprendizaje de español, siendo los subtítulos bilingües la opción preferida por los participantes.

Palabras clave: español como lengua extranjera; estudiantes chinos; serie; subtítulos; entretenimiento.

ABSTRACT

Due to the influence of China's education system, Sino-speaking foreign language learners often do not achieve success in communicative and sociocultural competence. In order to make progress in these skills, watching subtitled soap operas can provide great support. This article is an empirical investigation with a total of 75 Spanish-speaking Chinese participants, who watched 4 excerpts of the series *El Ministerio del Tiempo*, each with a different subtitling modality (no subtitle, interlingual subtitle, intralingual subtitle, and bilingual subtitle). After viewing each fragment, the students answered a series of questions related to the sequence on linguistic expression, content, cultural knowledge and socio-cultural references. A questionnaire on the opinions and preferences of the recent viewing experience was also carried out. The results show that the fragments with any type of subtitling are positive for Spanish language learning, and among them, the opinions of the participants have shown an outstanding preference for bilingual subtitles.

Keywords: Spanish as a foreign language; Chinese students; series; subtitles; entertainment.

1. ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN CHINA

DURANTE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS, China y los países hispanohablantes han venido aumentando sus relaciones económicas, políticas y culturales. Por lo tanto, se ha popularizado el aprendizaje de la lengua española en China.

Acerca de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en China, por la tendencia del sistema educativo orientado a exámenes, los profesores y los aprendices están acostumbrados a centrarse principalmente en fortalecer los mecanismos con los que obtener una buena nota en los exámenes a través de la memorización, la ejercitación y la repetición (Lu, Tang y Luo, 2007). Además, tienden a basarse primordialmente en los contenidos de los manuales; los profesores son los agentes activos de la clase, mientras que los alumnos suelen limitarse a escuchar, apuntar y raras veces cuestionar (Li, 2006, p. 50). De este modo, los estudiantes tienden a aprender un idioma «mudo». Muchos profesores hispanohablantes de ELE (Tsui, 1996; Puig Ferré, 2009 y He, 2018), que tienen experiencia didáctica con estudiantes chinos, también han expresado que los estudiantes sinohablantes tienen unas características bastante distintas a los alumnos occidentales y es necesario aplicar métodos diferentes con ellos. A pesar de que en las últimas tres décadas ha aumentado notablemente la cantidad de profesores nativos de países hispanohablantes en las universidades, el desarrollo de las competencias comunicativas de los aprendientes chinos sigue siendo insatisfactorio (Lozano y Ruiz, 1996; Jin y Corzatti, 1998; Sánchez Griñán, 2009; Contreras Izquierdo y Sánchez López, 2011 y Bega González, 2015).

Esta falta de práctica para mejorar la competencia comunicativa y sociocultural está reflejada en los dos exámenes esenciales para los universitarios chinos de lengua

española: EEE4 y EEE8 (Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española Nivel 4 y Nivel 8).

TABLA 1. Estructura de EEE4 y EEE8

Estructura del EEE4	Estructura del EEE8
<p>Parte I: Prueba escrita</p> <p>Prueba 1: Gramática Uso de artículos y preposiciones (10 puntos) Adecuada conjugación de los verbos (10 puntos)</p> <p>Prueba 2: Léxico Selección de palabras adecuadas (10 puntos)</p> <p>Prueba 3: Comprensión lectora y traducción Comprensión lectora (30 puntos) Traducción de un texto en chino al español (10 puntos)</p> <p>Parte II: Prueba de comprensión auditiva</p> <p>Prueba 1: Dictado (10 puntos) Prueba 2: Comprensión auditiva (20 puntos)</p>	<p>Parte I: Comprensión y expresión orales</p> <p>Prueba 1: Comprensión auditiva (20 puntos) Prueba 2: Interpretación visual (10 puntos)</p> <p>Parte II: Prueba escrita</p> <p>Prueba 1: Conocimientos básicos de cultura (5 puntos) Prueba 2: Comprensión de lectura (30 puntos) Prueba 3: Corrección (10 puntos) Prueba 4: Traducción de un texto en español al chino (10 puntos) Prueba 5: Redacción (15 puntos)</p>

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con lo que revela la tabla 1, se puede observar que la comprobación de los conocimientos culturales y socioculturales solo existe en la prueba del nivel 8, y ocupa un espacio bastante limitado en el examen. En cuanto a la expresión e interacción orales, hace menos de diez años, en el examen del nivel 4 había una prueba oral (los alumnos tenían diez minutos para la preparación de una composición oral de cinco minutos sobre un tema). Sin embargo, hoy en día solo hay una prueba de interpretación visual en el examen del nivel 8, más cercana a una práctica de traducción que a una evaluación de la expresión e interacción orales.

De este modo, los alumnos, cuando pisan tierra hispanohablante, muchas veces sufren un *shock*, ya que la velocidad de habla a la que están acostumbrados ha aumentado, el vocabulario y las expresiones usadas no se limitan al glosario de sus libros y muchos componentes culturales y socioculturales no los consiguen entender. Por consiguiente, para que los estudiantes de español accedan al mundo real de la lengua española antes de experimentar esta posible experiencia catastrófica y para que se obtenga una mejor competencia comunicativa, resulta altamente recomendable aplicar medios audiovisuales tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

2. EL USO DE SERIES/TELENOVELAS

Las telenovelas suelen ser de gran utilidad y logran cierta aceptación entre los alumnos por proporcionar una buena muestra de la vida y del habla cotidiana

(Brantimonte, 2003, p. 878). Sin embargo, las series todavía no han sido aprovechadas lo suficiente en la enseñanza de español y sus posibilidades didácticas han tenido apenas repercusión, con propuestas concretas de enseñanza, mientras que otros recursos audiovisuales, como el cine, gozan de gran proliferación (Grimm, 2019, p. 120). Los casos reales de aplicación de telenovelas en la clase de ELE también son escasos, y la mayoría se emplea para fortalecer, sobre todo, la competencia cultural, como se observa en el trabajo de López Martínez (2020), en el que ha utilizado la serie *Cuéntame cómo pasó*. Parece que la gran posibilidad del aprovechamiento de las series en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera todavía no ha recibido suficiente atención en el campo pedagógico.

Hoy en día, gracias a la ayuda de Internet, a través de las plataformas como HBO, Netflix y algunas chinas (iQiyi, Tencent Video, Mango TV, YouKu, etc.), cada día se producen más series de calidad, y que llegan a alcanzar fama en todo el mundo, de ahí que se hayan convertido en el principal medio de aprendizaje autónomo de los estudiantes en su tiempo libre (Wu y Lü, 2015).

A continuación, se destacan algunas ventajas del uso de series que no tienen otros productos audiovisuales para la enseñanza y el aprendizaje de español y de otros idiomas extranjeros:

- El interés. Según los datos más recientes publicados por *National Bureau of Statistics* (2019) de China, durante el año 2018, los chinos, en sus horas libres, dedican casi la mitad de su tiempo a ver la televisión. Mucha gente también se suscribe en algunas aplicaciones o páginas web para poder seguir series acordes a sus preferencias, sobre todo telenovelas. Además, es una actividad que no conlleva ningún esfuerzo extra.
- La continuidad. Las series tienen muchos capítulos que transmiten en emisiones sucesivas. Dicha continuidad permite que las audiencias entiendan mejor el contenido según el contexto y conocer mejor a los personajes. Además, esta continuidad también puede despertar la curiosidad de los espectadores que están «enganchados», razón por la cual se logra un aprendizaje autónomo.
- La repetición. La serie, por su longitud, proporciona gran cantidad de vocabulario. Asimismo, como una serie versa sobre una misma historia, se utiliza un vocabulario de un mismo tema y aparece reiteradamente una y otra vez durante toda la proyección; de esta manera, se facilita el aprendizaje de léxico (Webb y Rodgers, 2009).

Las telenovelas y series tampoco son un material perfecto; también tienen sus inconvenientes en la aplicación en la clase de lenguas extranjeras, como la dificultad de la selección de las series, su larga duración para utilizar durante el periodo lectivo y la posible pasividad de los estudiantes (Machín Gutiérrez y Andújar Mo-

lina, 2018). Por ello, cuando las horas lectivas están limitadas o cuando falta la orientación de los docentes, es necesario aplicar otra herramienta de apoyo para facilitar la comprensión oral de las series por parte de los alumnos, y los subtítulos pueden cumplir esta función.

3. EL SUBTITULADO

En China, existe la costumbre de usar los subtítulos a causa de ser un territorio muy extenso con multitud de dialectos. De hecho, casi todos los productos audiovisuales en China están subtítulados en chino con el objetivo de eliminar la barrera lingüística a nivel nacional y transmitir la información correcta a todo el pueblo (Liu, 2016).

En cuanto al uso del subtítulado en el campo académico, se suele tratar principalmente de tres tipos de subtítulos: subtítulos intralingüísticos, subtítulos interlingüísticos y subtítulos bilingües.

Los subtítulos intralingüísticos e interlingüísticos son los más conocidos y aplicados, mientras que los subtítulos bilingües han sido menos investigados. Los subtítulos bilingües, también llamados doble subtítulo, son aquellos en los que la pista sonora está en idioma extranjero (L2) y en los subtítulos se dan cita dos lenguas distintas (L1 y L2). Suelen ser utilizados en festivales internacionales de cine o en países multilingües como Canadá y Bélgica (Díaz Cintas, 2012). Este tipo de subtítulo cada vez está ganando más popularidad en la China continental (Li, 2016), especialmente entre los estudiantes de lenguas extranjeras, gracias a los abundantes recursos audiovisuales con doble subtítulo elaborados por los *fansubbers*.

4. METODOLOGÍA

4.1. SELECCIÓN DE MATERIAL

En cuanto a la selección del material, se ha elegido la serie *El Ministerio del Tiempo*, debido a que contiene una cantidad considerable de contenidos culturales y socioculturales y expresiones lingüísticas de la lengua española.

En esta investigación se ha elegido el episodio piloto, puesto que suele ser más atractivo para una audiencia superior y más heterogénea (Zhang y Cassany, 2019, p. 22). Igualmente, se puede evitar la confusión y el malentendido por la historia sucedida anteriormente, ya que se trata del capítulo introductor de la trama.

Dentro del episodio piloto, se han seleccionado cuatro fragmentos en los cuales:

- no hay apenas secuencias silenciosas;

- son independientes entre sí y del contexto general para no afectar al entendimiento por el desconocimiento de la serie;
- cada uno de ellos cuenta con aspectos culturales y socioculturales junto con frases hechas o refranes.

4.2. DISEÑO DE INSTRUMENTO: CUESTIONARIO

La práctica consta de un total de cuatro fragmentos con distintos tipos de subtítulo: en chino; doble subtítulo en español y en chino; subtítulos en español; y sin subtítulos. Cada uno de estos fragmentos tiene una duración de 2,5 minutos. Los subtítulos han sido agregados utilizando la herramienta *Aegisub*¹. Cada fragmento está ajustado previamente para que solo pueda ser visualizado una única vez. En el cuestionario, hay dos tipos de preguntas: preguntas centradas en el contenido, las expresiones lingüísticas y los aspectos culturales y socioculturales; y las preguntas abiertas, enfocadas en las opiniones de los encuestados sobre el uso de las distintas modalidades de subtítulo, junto con sus datos demográficos.

4.3. PARTICIPANTES

En esta investigación participaron de forma voluntaria setenta y cinco estudiantes chinos de lengua española procedentes de diferentes ciudades y universidades. El 74,7 % es de género femenino y el 25,3 %, masculino, con una edad comprendida entre los 19 y los 30 años, aproximadamente ($M=23,33$, $DT=3,22$), y con diversos niveles de español, desde el A2 hasta el C2.

4.4. PROCEDIMIENTO

En la presente investigación, el cuestionario ha sido publicado por *SOJUMP* y enviado a los estudiantes chinos compartiendo el enlace a través de *Wechat* o del correo electrónico. Para maximizar el tamaño del muestreo, se ha aplicado la técnica metodológica de *snowball*.

Cada participante tenía tres semanas para rellenar el cuestionario. Este evaluaba, con ítems cerrados, cuestiones sobre historia, cultura y literatura, según se mostraba en cada secuencia; acto seguido, a través de preguntas de respuesta abierta, se solicitaba la opinión acerca del empleo de los subtítulos.

¹ El programa de subtitulación *Aegisub* fue creado por Braz Monteiro en el año 2005.

5. RESULTADOS

5.1. ACIERTO DE LAS PREGUNTAS CERRADAS

A continuación, se ofrece una tabla en la que se recoge el porcentaje de acierto de las diversas preguntas relacionadas con los contenidos y la expresión lingüística y el tipo de subtítulo empleado.

TABLA 2. Porcentaje de acierto de las preguntas correspondientes a cada fragmento

	Porcentaje de acierto			
	F1 Subtítulos en chino	F2 Doble subtítulo	F3 Subtítulos en español	F4 Sin subtítulos
Q1 Contenido cultural y sociocultural	78,7 %	72 %	77,3 %	84 %
Q2 Contenido general o detallado del fragmento	81,3 %	81,3 %	77,3 %	61,3 %
Q3 Expresión lingüística	70,7 %	77,3 %	70,7 %	64 %

El resultado muestra que, con respecto a las preguntas sobre el contenido general o detallado del fragmento, en comparación con la visualización del fragmento sin subtítulos, se acierta más la opción correcta a través de la visualización de los fragmentos con subtítulos en chino (81,3 %), doble subtítulo (81,3 %) y subtítulos en español (77,3 %). En cuanto a las preguntas sobre las expresiones lingüísticas, por un lado, con el apoyo del doble subtítulo, los participantes han conseguido tener más aciertos (77,3 %) si se compara con el uso de otros tipos de subtítulos. Por otro lado, por su mayor dificultad intrínseca y detalle, acarrearán más dificultades a los participantes y cuentan con el porcentaje de acierto más bajo en comparación con las preguntas de otros aspectos. Por el contrario, sobre las preguntas de contenidos culturales y socioculturales, los participantes mediante la visualización del fragmento sin subtítulos han obtenido más aciertos (84 %), seguido por el uso de subtítulos en chino (78,7 %), de subtítulos en español (77,3 %) y el doble subtítulo (72 %). Parece, por lo tanto, que esta competencia sociocultural no depende tanto del tipo de subtítulo.

5.2. OPINIONES SOBRE LAS MODALIDADES DEL SUBTITULADO

Aparte de medir el acierto de las preguntas con diferentes modalidades del subtítulo, también se ha preguntado de manera abierta por las ventajas y desventajas del uso de los distintos subtítulos a través del visionado de los fragmentos.

TABLA 3. Ventajas e inconvenientes de las modalidades del subtítulado

VENTAJAS	n	DESVENTAJAS	n
Subtítulos en chino			
Ayuda al entendimiento y no hace falta pensar mucho	60	Es inútil para aprender español	53
Resulta como un entretenimiento	4	Se presta más atención al subtítulo que al fragmento	13
Ayuda a mejorar el español	3	No se puede aprender vocabulario	11
Es adecuada para todos los niveles	2	Es difícil mantener el significado real y fiable de la versión original	8
Ayuda a aprender la traducción	1	No ayuda a la comprensión auditiva	4
Ayuda a mejorar la comprensión auditiva	1	No ayuda a mejorar la ortografía	1
Subtítulos bilingües			
Es útil para aprender el español	47	No da tiempo a leer todos los subtítulos	12
Ayuda al entendimiento del fragmento	33	Se presta más atención al subtítulo chino que a los dos subtítulos a la vez	11
Ayuda a la traducción	18	Ocupa mucho espacio de la pantalla	9
Ayuda a ampliar el vocabulario	4	Se tiende a leer sin escuchar	6
Puede divertirse mientras estudia	2	Puede estar mal traducido	1
Subtítulos en español			
Ayuda a aprender español	41	Es difícil entender el fragmento	32
Ayuda a entender mejor el fragmento	15	No da suficiente tiempo para leerlo	6
Ayuda a mejorar la comprensión auditiva	9	Inútil para los niveles iniciales	5
Evita la pérdida de los detalles del contenido	8	No se puede saber el significado del vocabulario y las frases	4
Ayuda a ampliar el vocabulario	7	Se tiende a prestar atención al subtítulo sin escuchar	3
Ayuda a concentrarse y prestar atención solo en el fragmento	6	No hay diversión y se pierde el interés/paciencia fácilmente	3
Es adecuada para los estudiantes con el nivel de español avanzado	3		
Hace a las audiencias pensar y deja una impresión más profunda del fragmento	2		
Ayuda a mejorar la pronunciación	2		
Sin subtítulos			
Ayuda a aprender el español	44	Es difícil entender el fragmento	53
Ayuda a mejorar la comprensión auditiva	39	Se pierde el interés/paciencia fácilmente	9

Ayuda a concentrarse	5	No es adecuada para niveles iniciales e intermedios	6
Es adecuada para niveles avanzados	3	Provoca incomodidad	3
Crea una situación inmersa	2	No sirve para mejorar el español	1

Excepto los subtítulos en chino, las otras tres modalidades han sido indicadas por los participantes como opciones que les pueden ayudar a mejorar el español. Sin embargo, los subtítulos en español y la versión original sin subtítulos requieren un nivel intermedio o avanzado de los espectadores por su alta posibilidad de causar fácilmente pérdida de interés y paciencia. Así que, su uso estará más limitado con respecto al aprendizaje a través del visionado de los medios audiovisuales subtitulados.

Las funciones positivas de los subtítulos bilingües están confirmadas por los participantes para el aprendizaje de español, ya que favorecen la ampliación del vocabulario, permiten la práctica de la traducción y la comprensión auditiva, y, a la vez, permiten que aumente el nivel de entretenimiento en los alumnos. Pese a ello, también tienen algunos inconvenientes, tales como la mayor atención hacia el subtítulo en chino, la rapidez del cambio del subtítulo correspondiente a los diálogos y la ocupación de espacio de la pantalla.

6. CONCLUSIÓN

A través de los resultados obtenidos mediante cuestionario, se puede llegar a la conclusión de que todas las modalidades del subtítulo (interlingüístico, intralingüístico y bilingüe) aportan un gran apoyo para la comprensión de los contenidos generales y detallados y el aprendizaje de las expresiones lingüísticas. Entre las tres modalidades, las funciones positivas del subtítulo bilingüe son más relevantes. No obstante, en el caso del aprendizaje de los contenidos culturales y socioculturales, el acierto de las preguntas a través del visionado con subtítulos es inferior al visionado sin subtítulos. De hecho, se puede intuir que el desarrollo de esta competencia no está tan directamente relacionado con el tipo del subtítulo.

De acuerdo con las opiniones de los participantes, los subtítulos bilingües son útiles para el aprendizaje de expresiones lingüísticas y la comprensión auditiva durante el visionado de las series. Esta modalidad de subtítulo es la preferida, pues favorece el aprendizaje del vocabulario y la traducción, al tiempo que se trata de un método entretenido para llevar a cabo un aprendizaje más eficaz y ameno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEGA GONZÁLEZ, M. R. (2015). Dificultades metodológicas de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. *Onomázein: Revista Semestral de Lingüística, Filología y Traducción*, 32(2), 227-238. <https://doi.org/10.7764/onomazein.32.13>
- BRANDIMONTE, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. *XIV Congreso Internacional de ASELE*, 870-881. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf
- CONTRERAS IZQUIERDO, N. M. y SÁNCHEZ LÓPEZ, I. (2011). El español para sinohablantes: estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje. *El español para sinohablantes*, 1-407.
- DÍAZ CINTAS, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abechache*, 3(2), 95-114. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1451727/>
- GRIMM, A. (2019). Los marcadores de realidad en las telenovelas mexicanas y su uso en el aula de ELE. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de La Lengua*, 19, 119-149.
- HE, D. (2018). *Foreign language learning anxiety in China: Theories and applications in English language teaching: Theories and Applications in English Language Teaching*. Singapore; Springer Nature.
- JIN, L. y CORTAZZI, M. (1998). Dimensions of dialogue: large classes in China. *International Journal of Educational Research*, 29(8), 739-761. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(98\)00061-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(98)00061-5)
- LI, M. (2016). *An Investigation into the Differential Effects of Subtitles (First Language, Second Language, and Bilingual) on Second Language Vocabulary Acquisition* [Tesis doctoral, Universidad de Edinburgo, Escocia].
- LI, Y. (2006). 变革传统的学校教育创建开放的学习环境 [Reformar la educación escolar tradicional y crear un entorno de aprendizaje abierto]. *Journal of Tianjin Normal University (Elementary Education Edition)*, 7(2), 48-52.
- LIU, Y. (2016). 浅析电视新闻中字幕的作用 [Análisis del papel de los subtítulos en los informativos televisivos]. *Journal of News Research*, 7(21), 151.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, L. (2020). La difusión de la cultura en el aula de ELE a través de las series de televisión. *Lingüística hispánica teórica y aplicada*, 225-235. <http://dx.doi.org/10.18778/8220-201-4.16>
- LOZANO, G. y RUIZ CAMPILLO, J. P. (1996). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 3, 127-155.
- LU, X., TANG, J. y LUO, X. (2007). An Analysis of the Examination-Oriented Education System of China. *Journal of Hubei University of Economics*, 5(6), 5-12.
- MACHÍN GUTIÉRREZ, M. y ANDÚJAR MOLINA, O. (2018). De pilotos, premieres y series, las series de televisión en el aula de segundas lenguas. *Hispania*, 101(1), 25-37.
- NATIONAL BUREAU OF STATISTICS. (2019). 2018年全国时间利用调查公报 [Boletín de la encuesta nacional de empleo del tiempo del año 2018]. http://www.stats.gov.cn/tjsj/zxfb/201901/t20190125_1646796.html
- OLIVARES, J., YUBERO, A., ROY, M. y VIGIL, M. (Productores ejecutivos). (2015-2020). *El Ministerio del Tiempo* [Serie de Televisión]. Onza Partners; Cliffhanger; Globomedia; TVE.

- PUIG FERRÉ, M. (2009). Programación de unidades didácticas de cultura española en un entorno de enseñanza universitario chino. *SinoELE: Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, 1, 1-68. <http://www.sinoele.org/images/Revista/1/puig.pdf>
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2009). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Como Lengua Extranjera*, 8, 1-40. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152527010.pdf>
- TSUI, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. En *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*. Cambridge University Press.
- WEBB, S. y RODGERS, M. P. H. (2009). Vocabulary demands of television programs. *Language Learning*, 59(2), 335-366.
- WU, J. y LÜ, L. (2015). 美剧与英语学习 [Serie americana y el aprendizaje de inglés]. *Journal of Language and Literature Studies*, 9, 164-167.
- ZHANG, L. T. y CASSANY, D. (2019). El fenómeno «danmu» y la participación mediática: Comprensión intercultural y aprendizaje de lenguas a través de *El Ministerio del Tiempo*. *Comunicar*, 58, 19-29.

ESTUDIO DE INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS
MEDIANTE UN CORPUS DE APRENDIZAJE
DE APRENDIENTES CHINOS

*Research on Linguistic Interferences by Means of a Learner Corpus
of Chinese Students*

RODRIGO MUÑOZ CABRERA
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)
rodrigo.munozcabrera@unir.net

RESUMEN

El objetivo de la compilación de este corpus textual ha sido, desde una perspectiva sincrónica, examinar los problemas más recurrentes a los que se enfrentan los estudiantes chinos a la hora de aprender la lengua española por medio de la lingüística de corpus. En este caso, se evaluarán los errores provocados por la *interlengua*, la transferencia lingüística del mandarín y de la lengua extranjera que suelen aprender antes que nuestro idioma: el inglés.

La particularidad de esta investigación estriba en el empleo de trabajos escritos por un alumnado homogéneo, con niveles de competencia similares, que no ha participado en cursos de intercambio en países hispanohablantes y que inició el aprendizaje de nuestra lengua al comenzar sus estudios universitarios en China. Los aprendientes que participan en este estudio se encontraban (o se encuentran) cursando asignaturas de nivel B1 dentro del MCERL, aunque no se puede confirmar que, en el momento de la compilación del corpus, todos hubieran alcanzado dicho nivel. Nuestro objetivo es analizar una serie de errores que no han sido observados en estudios previos y que consideramos de interés, al tratarse de yerros cometidos por un número representativo de aprendices.

Palabras clave: interlengua; lingüística de corpus; corpus de aprendientes; análisis de errores; transferencia lingüística.

ABSTRACT

The aim of this textual corpus compilation was, from a synchronic point of view, to analyse the most common problems Chinese students face by the time they study Spanish through corpus linguistics. We proceed to analyse the errors made due to the interlanguage, the linguistic transfer from Mandarin Chinese and the foreign language they use to learn before Spanish: English.

The originality of this work is the use of essays written by a homogeneous group of learners, who shared a similar linguistic competence level, who have not partaken in exchange programs in Spanish-speaking universities and who started learning Spanish at a Chinese university. The learners who participated in this survey were enrolled in B1-level subjects of Spanish, according to the ECFRL. However, we cannot confirm that - by the time the corpus was compiled - the students had already reached this level. We aimed at analysing a series of relevant errors not studied before, considered relevant as they were made by a representative number of learners.

Keywords: interlanguage; corpus Linguistics; learners' corpus; error analysis; linguistic transfer.

1. INTRODUCCIÓN

EL ERROR HA SIDO LA OBSESIÓN de los profesores de lenguas extranjeras y, hasta hace muy poco tiempo, se consideraba como un problema que se debía erradicar. Afortunadamente, en la actualidad, se cataloga al error como un instrumento del que el aprendiente hace uso y del que puede aprender (Corder, 1971). Asimismo, el yerro nos indica el nivel que el alumno posee de la lengua meta (Gass y Selinker, 1983), pues contiene una valiosa información sobre las estrategias de estudio que estos emplean (AbiSamra, 2003; Lightbown y Spada, 2006) y proporciona, además, medios por los que los profesores pueden valorar el aprendizaje, ayudándoles a determinar las prioridades que se deben tener en cuenta en su futuro docente (Richards y Sampson, 1974). En consecuencia, el análisis de las faltas mejorará el descubrimiento de un segundo idioma y nos nutre, de igual manera, de información valiosa sobre cómo analizar la adquisición de una nueva lengua.

Por otro lado, la lingüística de corpus ha propiciado un nuevo enfoque al estudiar el *lenguaje real*, sin que el lingüista tenga que hacer uso de la intuición. Gracias a ello, el análisis de corpus proporciona una metodología científica por la que analizar un gran número de producciones lingüísticas, un alto volumen de datos (Castillejos, 2009, p. 676). Nuestro trabajo se ha centrado en el estudio de cómo interpretar los yerrores que cometen los alumnos chinos en el aprendizaje de la lengua de Cervantes. Para ello, hemos fundamentado nuestra investigación en la lingüística contrastiva, al igual que en la lingüística de corpus. Se trata, pues, de un estudio basado en diferentes enfoques con el único objetivo de obtener el mayor

número de datos de las faltas almacenadas en el repositorio textual compilado y, de ese modo, proceder a una valoración tanto cuantitativa como cualitativa. La información emanada de nuestro trabajo nos permitirá ayudar más y mejor a nuestros aprendientes en el estudio del castellano.

2. MARCO TEÓRICO

En un estudio de errores en los archivos textuales que conforman los corpus de aprendientes (tanto orales como escritos), estos se llevan a cabo teniendo en consideración los tres modelos de análisis establecidos en la lingüística contrastiva.

Se trata de es una «subdisciplina de la lingüística aplicada, que surge a mediados de los años cuarenta, ligada al estructuralismo de signo conductista» (Santos, 1993, p. 25). Su propósito es comparar (desde un punto de vista sincrónico y descriptivo) dos o más lenguas, que suelen ser la lengua materna del aprendiz y la segunda lengua que está aprendiendo. De este modo, se determinan las similitudes y divergencias estructurales que caracterizan los dos sistemas lingüísticos objeto de estudio (Núñez, 2019, p. 171). Desde un punto de vista cronológico, es posible diferenciar tres modelos de análisis dentro del ámbito de la lingüística contrastiva: el análisis contrastivo, el análisis de errores y el análisis de *interlengua*.

El primero propone utilizar los resultados obtenidos tras la comparación entre dos lenguas dadas, con el objetivo de predecir las dificultades que encontrarán los estudiantes nativos de uno de estos idiomas, una vez se hallen inmersos en el proceso de aprendizaje de la otra lengua. Según Santos, el aprendizaje de una segunda lengua es la formación de un hábito, donde un hábito viejo (la lengua materna) facilita la formación de nuevos hábitos (los de la lengua meta), dependiendo de las similitudes y diferencias entre los viejos y los nuevos hábitos (1993, p. 35). Así pues, si se trata de dos lenguas entre las que abundan las semejanzas, tendrán lugar transferencias positivas de la lengua materna hacia la lengua meta, entendiéndose como transferencia positiva el fenómeno resultante de emplear con éxito comunicativo elementos propios de una lengua (en mayor medida, los de la L1) en otra (CVC, 2022). Por el contrario, si el número de diferencias es elevado, se producirá una gran cantidad de interferencias negativas (o, simplemente, interferencias) durante el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero (Vez, 2004).

El análisis contrastivo señala a la lengua materna como el factor principal que afecta a los yerros de aprendices de lenguas extranjeras. Se estima que el error aparece cuando el estudiante no es capaz de responder de manera correcta a un estímulo dado en el segundo idioma y su primera lengua sirve como un estímulo negativo, como un *mal hábito*. En consecuencia, se trata de un hecho que se debe erradicar.

Para los defensores del análisis contrastivo, esta es la principal (o la única) causa de las faltas que se cometen tanto en la recepción como en la producción de una lengua extranjera que se está aprendiendo. Al llevar a cabo un análisis contrastivo, podremos descubrir, *a priori*, cuáles serán las áreas conflictivas a las que deberán hacer frente los estudiantes y, de ese modo, adelantarnos a las situaciones problemáticas y (gracias a su previa identificación) prevenir, explicar y solventar dichos yerros.

Por otro lado, la teoría del análisis de errores apareció como una alternativa al análisis contrastivo, por la que se estipula que la influencia del idioma materno en la adquisición de segundas lenguas es mucho más compleja, que las faltas cometidas los aprendientes las provocan muchos factores que afectan al aprendizaje, tales como la lengua meta en sí, las estrategias comunicativas empleadas y el tipo y la calidad de la enseñanza de la segunda lengua (Hashim, 1999).

Se puede definir el análisis de errores como una «técnica de observación, identificación, análisis, clasificación e interpretación de las producciones idiosincrásicas de los hablantes no nativos, en cualquier situación espontánea o controlada de respuesta lingüística» (Baralo, 2009, p. 27). Por tanto, «la diferencia entre el modelo de análisis contrastivo y el de análisis de errores radica en que este modelo no se parte de la contrastación de los pares de lenguas, la propia y la que se estudia, sino de las producciones reales de los aprendices en su contexto» (Belda, 2015, p. 95). Así pues, el análisis contrastivo se lleva a cabo *a priori* y se basa en producciones concretas.

Para delimitar qué entendemos por error, debemos distinguir entre este, equivocación y lapsus:

- El error es la desviación sistemática, producida por el hecho de que un estudiante no haya aprendido algo y, consecuentemente, lo expresa mal.
- La equivocación se trata de una alternancia, una «desviación incoherente, muestra de inseguridad en las producciones, debida a causas no siempre conocidas [...]: unas veces el estudiante lo dice bien, pero otras se equivoca y usa la forma incorrecta» (Torrijano, 2006, pp. 154-156).
- El lapsus es «una desviación debida a una falta de concentración, a un fallo de memoria, al cansancio, etc.», que «se produce como consecuencia de la propia actividad cerebral» y es susceptible de ser cometido por cualquier usuario de una lengua, no solo por los aprendices de esta (Torrijano, 2006, p. 156).

En líneas generales, podemos afirmar que se ha pasado, en una fase inicial, de una actitud negativa ante las correcciones a una visión positiva del error en las etapas más recientes. Independientemente de ello, el análisis de errores ha sido criticado tanto desde un prisma teórico como metodológico. En lo referente al plano teórico, este no proporciona una idea clara de cómo el aprendiente mejora su

grado de competencia y, para que dicho método sea eficaz, debe asimismo analizar tanto las formas erróneas como las gramaticalmente correctas (Castillejos, 2009, p. 676). Con respecto a la metodología, se aduce que este adolece de unos dictámenes claros para evaluar el equívoco, que carece de precisión al definir el punto de vista por la que una producción no se considera correcta, que entraña dificultad para identificar la fuente del error (interlingüístico o intralingüístico), así como de falta de una clasificación e interpretación perceptible de los yerros (Ellis, 2003). Otro de los juicios negativos que se le han aplicado a este modelo de análisis hace referencia a la imposibilidad de encontrar, en ocasiones, un único origen por cada error y el «problema conceptual entre explicación y descripción de los errores» (de Alba, 2009, p. 12).

No obstante, se estima que el estudio de los errores durante las diferentes fases por las que discurre un aprendiente puede contribuir al conocimiento de las estrategias que estos ponen en práctica al aprender una segunda lengua.

De igual modo, debemos describir el término *interlengua*. Acuñado por Selinker, se define como «un sistema lingüístico diferente basado en el análisis de la producción de un discente, resultado de un intento de emular la norma vigente en la lengua meta» (1972, p. 214). La *interlengua* «presenta elementos de la lengua materna, otros de la lengua meta y algunos exclusivamente idiosincrásicos» (Santos, 2004, p. 393).

Según Fang y Xue-mei, la característica más relevante de la *interlengua* es que posee su propio sistema por el que los aprendientes no son vistos como creadores de lenguaje imperfecto repleto de errores, sino como seres inteligentes que atraviesan diferentes estadios de adquisición lingüística con creatividad, que actúan bajo un medio lingüístico. Otra característica radica en que dicho sistema es dinámico y se basa en el mejor intento por parte del aprendiente de crear estructuras correctas a los estímulos lingüísticos que lo rodean (2007, p. 11). Como resultado, en el análisis de la *interlengua* debe tenerse en cuenta que, al estudiar un segundo idioma, la lengua del aprendiente estará bajo la influencia de factores tales como el préstamo de reglas de esta, la extensión de algunas de la lengua meta y expresar significados por medio de palabras y estructuras gramaticales ya conocidas (Richards y Schmidt, 2002).

Esta lengua del aprendiz (Zimny, 2016) también se caracteriza no solo por las producciones incorrectas, sino también por las correctas. Al describir ese sistema creado por un hablante no nativo, podremos conocer y entender mejor «la especificidad y naturaleza de la idiosincrasia de la *interlengua*» (López, 2001, p. 106).

En otro orden de cosas, los corpus de aprendices son aquellas colecciones electrónicas de datos naturales o cuasinaturales producidos por estudiantes de segundas lenguas o extranjeras y recopilados de acuerdo con unos criterios de diseño explícitos (Granger, Gilquin y Meunier, 2015). En el ámbito de los corpus de

aprendices, a los corpus diacrónicos se les conoce como longitudinales. Estos permiten analizar la evolución de la *interlengua* de un mismo grupo de estudiantes a lo largo del tiempo. Debido a la dificultad que entraña su compilación, una alternativa es la recopilación de producciones de aprendices de distintas edades o niveles (inicial, intermedio y avanzado) para formar un corpus cuya estructura se asemeje a la de los longitudinales. En ese caso, reciben el nombre de cuasilongitudinales. Por su parte, los corpus de aprendices sincrónicos son también llamados transversales y se usan para estudiar las producciones (orales o escritas) realizadas por un grupo determinado de aprendientes en un momento concreto (Granger, 2012).

Los corpus de aprendices escritos suelen utilizar la redacción como tarea para la recopilación de textos. Ello posee la gran ventaja de que el nivel de libertad es máximo y, por tanto, «el grado de proximidad a una elocución natural y no guiada» resulta evidente (Santos, 1993, p. 107).

Hasta hace relativamente poco tiempo, el área de la adquisición de segundas lenguas basaba sus estudios únicamente en datos experimentales o procedentes de la introspección, lo cual implicaba que los investigadores contaban con un número reducido de participantes y, por tanto, la generalización de los resultados obtenidos no estaba exenta de controversia. Por el contrario, las ventajas que proporcionan los corpus de aprendices son evidentes: «Los corpus informatizados permiten aumentar el tamaño del material analizado –una investigación a gran escala puede revelar rasgos de uso que hayan escapado a lingüistas, que emplearan la intuición o una pequeña cantidad de muestras– y la variedad, normalmente producto de una gran cantidad de participantes» (Sánchez, 2015b, p. 77). No obstante, los corpus no pueden remplazar la comunicación natural ni sustituir al profesorado pero, empleados de forma racional, constituyen una herramienta de aprendizaje eficaz (Johansson, 2009).

3. METODOLOGÍA

El primer aspecto que tuvimos en consideración fue la selección del estudiantado que sería objeto de estudio en nuestro trabajo. Optamos por elegir a los discentes de segundo curso del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Nankai (China), al ser el grupo con el que más horas teníamos de clase y porque era en el que estimamos más idóneo para analizar los errores con mayor dedicación (en particular, los motivados por la interferencia). De esa manera, nuestro propósito es que dicho yerros no quedaran arraigados entre los aprendientes y no se convirtieran en un error fosilizado (Fernández, 1995, p. 213).

En lo que respecta al estudiantado objeto de estudio, 66 aprendientes han participado en esta investigación (53 mujeres y 13 hombres). En términos generales, y

en lo relativo a los *metadatos*, sus edades están comprendidas entre los 19 y los 20 años, su lengua materna es el chino mandarín y el primer idioma extranjero que han estudiado es el inglés, cuyo nivel de competencia varía entre los niveles A2 y B2 según la escala del MCERL. Otro aspecto digno de interés es que ninguno de ellos aprendió español en primaria o en secundaria y que todos ellos iniciaron el aprendizaje de nuestra lengua en la universidad. Al concluir el segundo año de carrera, se espera que los discentes obtengan el nivel B1, factor de difícil cuantificación, ya que no se someten a la correspondiente prueba en el Instituto Cervantes (la mayoría de ellos se espera a hacer los exámenes DELE, niveles B2 y C1, que son los que dan acceso a cursar estudios en las universidades españolas). Finalmente, cabe destacar que ninguno de ellos ha tenido la oportunidad de disfrutar de estancias en universidades o centros hispanos. Como se puede comprobar, se trata de un grupo homogéneo, con un mismo nivel competencial, en donde las diferencias de conocimiento del español dependerán, en gran medida, de su motivación, de su intelecto y de su capacidad de estudio.

Una vez identificado al alumnado, procedimos a alimentar el repositorio textual con sus tareas. La compilación de nuestro corpus de aprendientes comenzó a principios de 2016. Inicialmente, se trataba de una labor voluntaria, en la que el discente entregaba las tareas en formato electrónico (y no escritas a mano, en papel) para su ulterior análisis. Por tanto, en las primeras promociones, el grado de participación fue reducido en comparación con las posteriores, en las que (debido a la pandemia) fue obligatorio redactar los deberes por ordenador y enviarlos para su corrección por vía telemática. Es por ello que, a partir de febrero de 2020, el número de textos añadidos al corpus aumentó exponencialmente. No obstante, ningún alumno puso objeción en que pudiéramos emplear sus textos para el trabajo que nos ocupa.

En definitiva, el número de tareas con los que cada discente participa comprende entre uno y dieciocho. No obstante, consideramos que este factor no es relevante y sí lo es la aportación de más deberes por parte de nuevos alumnos de otras promociones. Estimamos que, a mayor número de aprendientes que participen en nuestro trabajo, más significativos y concluyentes serán nuestros resultados. Consideramos plausible aducir que, cuantos más textos satisfagan las exigencias que configuran nuestra investigación, mejores serán nuestros resultados. No obstante, siempre es imprescindible otorgarle más valor a la calidad que a la cantidad de los textos (McEnery y Hardie 2012).

El corpus sincrónico compilado lo componen 412 textos que albergan 278 639 voces en total y el número de palabras que contiene cada texto oscila entre las ciento cincuenta y las mil doscientas. Ya que las muestras del corpus consisten en actos del habla completos, éstas varían en tamaño. En consecuencia, nuestro corpus solo se nutre de textos completos, independientemente de su número de palabras, ya

que nuestro objetivo ha sido siempre mantener la integridad textual para obtener una mayor representatividad (Sinclair, 2005, p. 7).

Debido a los innumerables yerros encontrados de naturaleza informática, que provocan errores ortotipográficos de diversa índole, no se ha procedido al etiquetado gramatical del corpus hasta la completa adecuación de todos los textos. Dichos problemas producen una serie de fallos, entre los que destacamos la unión entre palabras y signos de puntuación, la aparición de la tilde grave y la desaparición de la tilde aguda, sustituida por un signo de interrogación final, signo que también aparece en vez de la letra ñ. Una vez concluido el análisis de estudio y la subsanación de tales anomalías, esperamos utilizar el UAM Corpus Tool (diseñado por la Universidad Autónoma de Madrid) para su correspondiente anotado gramatical.

Hemos enfocado nuestro trabajo al análisis de los errores provocados por la *interlengua* y la transferencia lingüística. Para ello, procedimos a considerar un error como tal si aparece en más de cinco ocasiones y si lo producen más de tres alumnos. De esa manera, eliminamos los fallos que podrían considerarse como equivocaciones o lapsus (Torrijano, 2006, p. 156), que son generalmente producidos en contadas ocasiones y por uno o dos alumnos, que pueden estar motivados por las causas previamente descritas en el marco teórico. Dentro del análisis contrastivo, optamos por estudiar las faltas mediante un análisis contrastivo débil, con el propósito de la identificación y búsqueda de su origen, sin necesidad de predecir su aparición (Zimny, 2016, p. 37). Por otro lado, y en lo que compete al análisis de errores, nos limitaremos a investigar las producciones de los aprendices a nivel escrito, sin contrastar dos pares de lenguas (Belda, 2015, p. 95). No obstante, para llevar a cabo una correcta indagación, ya hemos aducido que es importante analizar tanto las producciones gramaticalmente incorrectas como las correctas (Castillejos, 2009, p. 676). De igual modo, el imprescindible buscar el origen (o los orígenes) de tales errores, factor que, a veces, no resulta fácil de identificar.

Finalmente, la herramienta seleccionada para acometer nuestra labor ha sido AntConc, versión 3.5.8. (Windows) 2019. Se trata de un *software* de fácil uso, habilitado para llevar a cabo análisis lingüísticos en la mayoría de las lenguas (Anthony, 2004, p. 7), cuya versatilidad nos ha permitido llevar a cabo nuestra labor con facilidad.

4. ANÁLISIS DE DATOS: PROBLEMAS, CAUSAS, EJEMPLOS Y SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

A continuación, procederemos a mostrar una serie de errores representativos, en los que analizaremos sus causas, el número de ocasiones que aparecen en el corpus y las veces que se emplean erróneamente y con acierto. De igual modo,

expondremos cómo subsanarlos y no cometerlos de nuevo. Cabe también puntualizar que en los ejemplos en contexto extraídos del corpus aparecen también otro tipo errores ajenos a los que han sido objeto de estudio y que no serán analizados.

Dificultad: Confusión a la hora de emplear la locución adverbial *por fin* (86 resultados, 36 incorrectos).

Causa: Confusión entre *por fin*, *al fin* y *finalmente*. En chino, existen dos fórmulas adverbiales, que son 总算 (zǒngsuàn) y 终于 (zhōngyú). *Zǒngsuàn* expresa la finalización de un tiempo de espera y *zhōngyú* describe un hecho que se consigue con esfuerzo al final de un periodo de tiempo. Por otro lado, 最终 (zuìzhōng) y 最后 (zuìhòu) son sinónimos y significan *al final* y *finalmente*. Al existir tales diferencias en mandarín, en realidad, se trata de una confusión en español debido a las similitudes léxicas entre *por fin*, *al fin*, *final*, *al final* y *finalmente*, al escribirse de manera similar.

Ejemplos: *Por fin, desde mi punto de vista, Colón es un gran navegante y sus navegaciones también son importantes en la historia. / Tuve que admitir que ellos eran tan arteros como podían convencer a mis compañeros de traicirnos. Por fin, nos fallamos. / Por fin, dividió su imperio español a su hijo Felipe II y otro, a su hermano, Fernando I.*

Sugerencias: Distinguir entre expresar con énfasis el término de una situación de espera (por fin), algo que ocurre después de superar los problemas (al fin) y el hecho que acontece en último lugar (finalmente).

Dificultad: Empleo de *también no* para querer decir *tampoco* (11 resultados, 11 incorrectos).

Causa: En mandarín, *tampoco* se expresa negando el adverbio *también*. Por tanto, 也 (yě) se traduce como *también*, y 也不 (yě bù), que literalmente se traduce como *también no*, significa *tampoco*.

Ejemplos: *Luego dejé de soñar con serpientes, y también no aparecieron serpientes en mi vida. / Mis amigos también no podían continuar el paso. / En realidad, yo también no vuelvo allí por mucho tiempo.*

Sugerencias: Alentar a que el antónimo del adverbio *también* es *tampoco*.

Nota: *Tampoco* aparece en veintiséis ocasiones en el corpus, siendo su uso correcto.

Dificultad: Elección de *todavía no* a la hora de describir que no se ha alcanzado un objetivo (42 resultados, 21 incorrectos).

Causa: En chino mandarín, 还 (hái) posee diversos significados al emplearse como adverbio. Uno de ellos es *todavía* o *aún*, y 还不 (hái bù) y 还没有 (hái méi-

yǒu) significan *tampoco* (literalmente, *aún no*), con la diferencia en que el primero se usa en presente y futuro y el segundo en pasado o cuando denota que no se ha llevado a cabo un hecho o una acción. Se trata de un evidente calco del chino al español que carece de la misma significación en nuestra lengua.

Ejemplos: *Después de que Atahualpa llenó la casa con oro y plata dos veces, Pizarro todavía no cumplió su promesa y mató a Atahualpa. / Pero nosotras todavía no estábamos despiertas y no podíamos mantenernos severas. / La policía todavía no podía capturarlo hasta ahora.*

Sugerencias: Uso de la perífrasis *seguir sin* + infinitivo o del adverbio *aún*, seguido de la negación para expresar que no se ha conseguido llegar a cabo una acción hasta el momento en el que se expresa.

Dificultad: Uso impropio de la voz *condición* (65 resultados, 8 incorrectos).

Causa: Interferencia del inglés (*condition*). *Condición* en mandarín se traduce como 条件 (tiáo jiàn) y se emplea mediante la expresión *bajo la condición de* (在...条件下) en la mayoría de las ocasiones. Debido a que no se trata de una interferencia procedente del chino, estimamos que se debe a un calco del inglés, hecho muy común entre los aprendientes chinos, al ser la primera lengua occidental que aprenden.

Ejemplos: *Con la ayuda de estas condiciones, Cristóbal Colón comenzó sus cuatro viajes. / En la casa todo sigue desarrollando cuando estás fuera de casa, pero en tu memoria, tu casa todavía está en la condición cuando te fuiste a otro lugar... / China tenía mucha tierra de condiciones diferentes, por eso, no solo podían cultivar cereal suficiente...*

Sugerencias: Empleo de dicha palabra únicamente para expresar la naturaleza, el estado o la situación de algo (no su variedad) o alguien. Uso de otros sustantivos, como *situación*, *tipo*, *forma* o *motivo* como sinónimos (según el contexto) y evitar el empleo de *condición* si se desea expresar el motivo, la naturaleza o la causa de algo.

Dificultad: Empleo incorrecto del sustantivo *experiencia* cuando se trata de cosas (no de personas) o cuando se refiere a hechos que no han ocurrido (106 resultados, 8 incorrectos).

Causa: Interferencia del chino provocada al emplear siempre una frase hecha, independientemente de si se trata de una persona, una cosa o algo aún no experimentado. Como podemos observar, el primer ejemplo mostrado es una traducción literal de 根据中国的经验 (gēnjù zhōngguó de jīngyàn), que se traduce como *según la experiencia de China*.

Ejemplos: *Según la experiencia de China, es una buena idea unir los países vecinos por las bodas... / La experiencia de estas leyendas me ha hecho tener un gran interés en seguir aprendiendo español. / Pero no tengo la experiencia de volar cometas.*

Sugerencias: Aleccionar al alumnado que, en castellano, *experiencia* alude a una circunstancia o acontecimiento vivido por una persona (RAE, 2014), no por un ente, y no hace referencia a una situación que aún no se ha producido.

Dificultad: Uso erróneo del sustantivo *inspiración* (6 resultados, 5 incorrectos).

Causa: Empleo excesivamente alegórico. En mandarín, dicha voz se traduce mediante los sustantivos 灵感 (líng gǎn) y 启示 (qǐ shì) y se emplean para llevar a cabo cualquier tipo de acción, mundana en la mayoría de los casos. Por tanto, a la hora de escribir en español, los discentes la traducen literalmente y la utilizan en todo tipo de situaciones.

Ejemplos: *Podemos sacar muchas inspiraciones de los descubrimientos de China y Castilla. / ...un misterioso viejo marinero le dio un mapa y la inspiración de navegar. / Por último, creo que la historia de Heyerdahl tiene dos inspiraciones para nosotros.*

Sugerencias: Utilizar otros vocablos, como *idea*, *conclusión* o *experiencia*, en particular, cuando se trata de experiencias que no proceden de estímulo divino ni nos impulsan a una labor creadora o investigadora, sino más bien cotidiana.

Dificultad: Utilización excesiva del adjetivo *característica* (36 resultados, 7 incorrectos).

Causa: Empleo de 特点 (tèdiǎn) y 特色 (tèsè) en la mayoría de las ocasiones en mandarín. Desconocimiento de sinónimos a la hora de su traslación al castellano.

Ejemplos: *El terreno cerrado afecta a los intercambios extranjeros, lo que determina las características cerradas de nuestra cultura tradicional. / ...las mayas, las incas y las aztecas, que eran civilizaciones antiguas, con sus propias características como cultivaban tomata, patata y chocolate... / Antes de esta clase, solo conozco pocas características de Cristóbal Colón...*

Sugerencias: Uso de sustantivos, como *carácter*, *peculiaridad*, *particularidad*, *singularidad*, *rasgo*, *aspecto*, *capacidad*, *perfil*, *cualidad*, *aptitud*, y verbos, como *caracterizar*, *distinguir*, o expresiones como *forma de ser*.

Dificultad: Uso inadecuado de *memoria* al referirse a *recuerdos* (29 resultados, 18 incorrectos).

Causa: Existencia en chino de la noción de *recuerdo* (回忆, huíyì) y *memoria* (记忆, jìyì). Interferencia con el inglés, en donde no existe tal distinción y siempre se emplea *memory*.

Ejemplos: *Pero te ruego que cuando me retire de nuevo, dame una memoria buena. / Es mejor que mantengan las memorias en mi cabeza en vez de las cambien. / Los primeros meses de vivir en esta ciudad no fue una buena memoria para mí...*

Sugerencias: Uso de *recuerdo*, *historia*, *experiencia* o *imaginación*, dependiendo del contexto.

Dificultad: Uso generalizado del adverbio *completamente* (38 resultados, 12 incorrectos).

Causa: Claro ejemplo de traducción literal. En mandarín se emplea 完全 (wánquán), que significa *completo*, *completamente*, *perfectamente* y *por completo* y puede usarse tanto como adjetivo como adverbio. Desacertado uso de la traducción literal sin analizar qué expresión es la más adecuada en la lengua meta.

Ejemplos: *...una chica tan guapa que es completamente un delito rechazar su oferta. / Les entiendo completamente a ti y a papá. / Por si fuera poco, su pijama se desapareció y el hombre estaba desnudo completamente.*

Sugerencias: Reemplazo del adverbio *completamente* por otro adverbio, sustantivo o expresión (como *perfectamente* o *todo*) o por la locución adverbial *por completo*.

Dificultad: Confusión a la hora de emplear el sustantivo *información* (99 resultados, 24 incorrectos, en su mayoría, en forma plural).

Causa: Utilización desmedida de *información* en chino 信息 (xìnxī), tanto en singular como en plural, y en todo tipo de circunstancias. Ausencia de sinónimos en mandarín y, por tanto, su uso excesivo en español. Traducción literal.

Ejemplos: *Con el objetivo adquirido a través de la clase, he sabido más información de Cristóbal Colón. / ...por eso era fácil para él obtener las informaciones de trabajo de Javier. / ...sugiere que van a invadir la base de datos para buscar los Informaciones del vuelo 505.*

Sugerencias: Uso de su forma singular cuando se trate de comunicación o adquisición de conocimientos sobre una materia o de una averiguación sobre algo en concreto (RAE, 2014).

5. CONCLUSIONES

El estudio de la producción de los estudiantes de una lengua extranjera es, por un lado, relevante para poder definir parámetros de cómo se estudia un segundo

idioma y, por otro lado, de vital importancia para mejorar su aprendizaje. Mediante el análisis de errores es posible identificar las estrategias que los aprendientes usan durante la adquisición de una lengua extranjera (Castillejos, 2009, p. 675). Gracias a ello, el análisis de errores revaloriza al yerro como tal, dotándolo de una carga positiva por ser indicador de que el proceso de aprendizaje está teniendo lugar. Por tanto, estos se consideran inevitables y necesarios para la evolución del estudiante en su conocimiento de la lengua meta (Núñez, 2019, p. 175).

Asimismo, estimamos aconsejable aleccionar al alumnado a que intente usar el vocabulario, las expresiones y las reglas gramaticales aprendidas, aun a sabiendas de que existe un alto porcentaje de que las escriba o pronuncie incorrectamente. De esa manera, obligaremos a los discentes a no evitar las estructuras gramaticales complejas y a animarlos a practicar, con el propósito de hacerles aprender de los fallos cometidos. En este estadio, la labor del profesor es vital para desmitificar el concepto de error en el aula. Resulta evidente que no es correcto equivocarse en un examen o en otras situaciones análogas, pero sí en clase, donde se debe practicar todo lo aprendido sin miedo a errar en público.

En lo que respecta a nuestro corpus, este no ha sido diseñado para obtener unas estructuras lingüísticas concretas ni unos determinados elementos léxicos en las redacciones de los estudiantes, sino que se pretende que el contenido resultante sea variado y representativo de la *interlengua* de los aprendientes de ELE. En consecuencia, nuestro objetivo no deja de ser ambicioso, puesto que deseamos que dicho corpus nos dé la capacidad de «poder contestar a cualquier pregunta de investigación sobre la adquisición del español» (Sánchez, 2015a, p. 200), en particular, en lo que al alumnado chino se refiere. Nuestro propósito es continuar ampliando nuestro corpus, eliminar los errores ortotipográficos y proceder a su etiquetación. Finalmente, deseamos (en un tiempo no muy lejano) publicar el corpus y ponerlo a disposición de cualquier interesado en la materia. De igual manera, esperamos capacitar al alumnado a usar la lingüística de corpus y sus herramientas en el aula, para que sean capaces y autosuficientes a la hora de identificar y paliar sus propios errores y, de ese modo, poder contrastar sus yerros con producciones de hispanohablantes almacenadas, por ejemplo, en el corpus CORPES XXI (RAE, 2022).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTHONY, L. (2004). AntConc: A Learner and Classroom Friendly, Multi-Platform Corpus Analysis Toolkit. *IWLeL 2004: An Interactive Workshop on Language e-Learning*, 7-13.
- ABISAMRA, N. (2003). *An Analysis of Errors in Arabic Speakers' English Writings*. American University of Beirut.

- BARALO OTTONELLO, M. (2009). A propósito del análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de lenguas*, 5(3), 27-31.
- BELDA TORRIJOS, M. (2015). *Errores del uso del español en estudiantes extranjeros: creación de una taxonomía y su etiquetado* [Tesis doctoral]. Universitat Politècnica de València, Valencia. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/59433/Belda%20-%20Errores%20del%20uso%20del%20espa%C3%B1ol%20en%20estudiantes%20extranjeros%3A%20Creaci%C3%B3n%20de%20una%20taxonom%C3%ADa%20y%20su%20etiquetado.pdf?sequence=1>
- CASTILLEJOS LÓPEZ, W. (2009). Error Analysis in a Learner Corpus: What are the Learners' Strategies. *A Survey of Corpus-Based Research*, 2009, 675-690.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (4 de febrero de 2022). *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- CORDER, S. P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9(2), 147-160.
- DE ALBA QUIÑONES, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera. Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 5, 1-16.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, 203-216.
- ELLIS, R. (2003). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- FANG, X. y XUE-MEI, J. (2007). Error Analysis and the EFL Classroom Teaching. *US-China Education Review*, 4(9), 10-14.
- GASS, S. M. y SELINKER, L. (Eds.). (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Newbury House.
- GRANGER, S. (2012). How to Use Foreign and Second Language Learner Corpora. En *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* (pp. 7-29). Wiley-Blackwell.
- GRANGER, S., GILQUIN, G. y MEUNIER, F. (2015). Introduction: Learner Corpus Research – Past, Present and Future. En *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (pp. 1-6). Cambridge University Press.
- HASHIM, A. (1999). Crosslinguistic Influence in the Written English of Malay Undergraduates. *Journal of Modern Languages*, 12(1), 59-76.
- JOHANSSON, S. (2009). Some Thoughts on Corpora and Second-Language Acquisition. En *Corpora and Language Teaching* (pp. 34-44). John Benjamins Publishing Company.
- LIGHTBOWN, P. M. y SPADA, N. (2006). *How Languages are Learned* (3^a ed.). Oxford University Press.
- LÓPEZ SALINAS, M. P. (2001). Estudio y análisis de errores de la interlengua de español para anglófonos. En *Interferencias, cruces y errores* (pp. 101-117). SGEL.
- McEnery, T. y Hardie, A. (2012). *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- NÚÑEZ NOGUEROLAS, E. E. (2019). Pasado, presente y futuro de los corpus de aprendices de ELE. Una revisión bibliográfica. *ReiDoCrea*, 8(3), 170-190.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española*. Espasa.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (7 de mayo de 2022). *El Corpus Español del Siglo XXI*. <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>
- RICHARDS, J. y SAMPSON, G. (1974). The Study of Learner English. En J.C. Richards (Ed.), *Error Analysis: Perspective on Second Language Acquisition* (pp. 3-18). Longman.
- RICHARDS, J. C. y SCHMIDT, R. (2002). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3ª ed.). Longman.
- SÁNCHEZ RUFAT, A. (2015a). Análisis contrastivo de interlengua y corpus de aprendientes: precisiones metodológicas. *Pragmalingüística*, 23, 191-210.
- SÁNCHEZ RUFAT, A. (2015b). La investigación de corpus de aprendientes y el desarrollo de los estudios de la interlengua del español. *Language Design*, 17, 57-84.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Síntesis.
- SANTOS GARGALLO, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 391-410). SGEL.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231.
- SINCLAIR, J. (2005). Corpus and Text – Basic Principles. En M, Wynne (Ed.), *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice* (pp. 14-22). Oxbow Books.
- TORIJANO, J. A. (2006). Lo que nos enseñan los errores. *Signum: Estudios Da Linguagem*, 9(1), 141-205.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (2004). Aportaciones de la lingüística contrastiva. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 147-163). SGEL.
- ZIMNY, A. (2016). *Análisis de errores en la adquisición del artículo español por alumnos polacos de ELE* [Tesis]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/42281/1/T38858.pdf>

SEMBLANZAS
COORDINADOR
EDITORES



VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ (Valencia, 1977)

Es licenciado en Filología Hispánica (1999) y en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada (2006) por la Universidad de Salamanca, donde también obtuvo el título de Doctor (2006). Actualmente es Profesor Titular del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Salamanca. Ha sido investigador y profesor invitado en varias universidades de Europa y Estados Unidos. Entre sus principales publicaciones como coeditor se encuentran las monografías *Pro lingua*.

Investigaciones lingüísticas universitarias (2013), *La variación en español y su enseñanza* (2021) o *La enseñanza del léxico* (2022).



LORENA DOMÍNGUEZ GARCÍA

Es profesora del área de Didáctica de la lengua y la literatura en la Universidad de Salamanca. Sus investigaciones se centran en la sintaxis, en general, y en la enseñanza de la gramática y la adquisición de destrezas comunicativas, tanto en alumnos de español como lengua materna como en las aulas de ELE. Su colaboración en proyectos nacionales y europeos, así como su coordinación del examen internacional SIELE y del título propio Escritura académica para investigadores, dan buena muestra de estas dos líneas de trabajo constantes en su trayectoria profesional, que también se reflejan en su participación en numerosos proyectos de innovación docente y en los temas de las más de 300 horas de formación para profesores que ha impartido.



ROSA ANA MARTÍN VEGAS

Es doctora en Filología (2005) y Profesora Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Salamanca (2010). Es directora del Grupo de Investigación Adquisición, Desarrollo y Didáctica de Lenguas Maternas (ADLEMA) y, en la actualidad, coordina dos másteres de formación del profesorado de la especialidad de Lengua Española y Literatura. Es autora de nueve libros y más de setenta artículos y capítulos de libros de diversas temáticas de investigación lingüística y literaria orientadas a la aplicación didáctica. La integración procedimental de las TIC es una de sus principales líneas de trabajo en los proyectos de innovación docente que ha desarrollado.



MANUEL NEVOT NAVARRO (Toledo, 1976)

Comenzó su carrera en la docencia en el ámbito del español para extranjeros. Licenciado en Filología Hebrea y doctor por la Universidad de Salamanca, actualmente imparte docencia tanto en el Grado de Estudios Hebreos y Arameos como en diversos másteres en la institución salmantina. Desde 2019, pertenece al *Grupo de Estudio de Documentos Históricos y Textos Antiguos de la Universidad de Salamanca* (GEDHYTAS). Entre sus variados campos de interés destaca la lexicografía hebraico-española, la historia y cultura del pueblo judío en la Castilla medieval, las nuevas metodologías aplicadas a la enseñanza de lengua o los procesos inquisitoriales contra judaizantes durante el siglo xv.



SANTIAGO SEVILLA VALLEJO

Profesor Contratado Doctor en la Universidad de Salamanca. Ha sido secretario de la Federación de Asociaciones de Profesores de Español y es director de la revista *Cálamo FASPE*. Dirige el *Congreso Internacional Las Desconocidas. Estudios sobre la construcción de la identidad femenina en la literatura*. En 2021 recibió el Premio al mejor ensayo de la *Asociación Canadiense de Hispanistas*. Ha sido finalista del III y del IV Premio Educa Abanca, en la categoría Mejor Docente de España de Universidad y en 2023 ganó el premio Global Teacher Award (India).

Este volumen nace con el propósito de ayudar a difundir nuevas propuestas didácticas y recursos tecnológicos para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, siendo conscientes, por un lado, del continuo interés por el aprendizaje del español en todo el globo y, por otro, de los enormes beneficios que puede aportar un adecuado manejo de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas. Por ello, queremos dar a conocer una serie de dieciséis trabajos redactados por profesionales de diversos países que giran en torno al uso de las TIC como herramienta didáctica. Los editores de este volumen confiamos en que estas propuestas podrán ser de utilidad para todos los docentes de ELE –tanto en el ámbito universitario como en la educación no reglada– interesados en la formación continua y en el empleo de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento como medio de innovación didáctica en el aula, ya sea en la docencia presencial como en la virtual.

Para facilitar la lectura de este volumen, se han agrupado los dieciséis capítulos en cuatro bloques atendiendo a su temática. El primer apartado está dedicado a la presentación de metodologías docentes y experiencias de aula basadas en el uso de las tecnologías y llevadas a cabo con estudiantes de diversa procedencia geográfica y diferentes niveles de dominio del español. Se abordan metodologías tan diversas como el aula invertida, el diseño de proyectos o la gamificación. El segundo apartado se centra en las técnicas de evaluación para fomentar la motivación y en las reflexiones metacognitivas sobre el uso de las TIC en el aula para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El tercer apartado está dedicado al uso de los medios audiovisuales y las redes sociales como recursos didácticos e incluye una serie de propuestas encaminadas a explotar el potencial didáctico de canciones, películas, series de televisión, YouTube o X, antes Twitter. El cuarto bloque se centra en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera a estudiantes chinos y recoge tres propuestas didácticas sobre el uso de los subtítulos, los corpus de aprendizaje y la enseñanza de la expresión oral a través de la gamificación.



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

Ediciones Universidad
Salamanca

80
AÑOS 1943
2023

VNIVERSIDAD D SALAMANCA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA



SEMINARIO PERMANENTE
DE INVESTIGACIÓN
FILOLÓGICA

ISBN: 978-84-1311-916-8



9 788413 119168