

redELE

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIDÁCTICA ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Ministerio
de Educación
y Formación Profesional

34/2022



CODIRECTORES:

Antoni Lluçh Andrés

Unidad de Acción Educativa Exterior

Joana Lloret Cantero

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

CONSEJO EDITORIAL:

Rafael Alba Cascales. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFP

M^a Ángeles Fernández Melón. Ministerio de Cultura y Deporte

José María Mateo Fernández. Escuela Oficial de Idiomas de Bilbao

Javier Montero Pozo. Consejería de Educación en Estados Unidos

Javier Ramos Linares. Consejería de Educación en Reino Unido

Carmen Sainz Madrazo. Unidad de Acción Educativa Exterior, MEFP

Melissa Valdés Vázquez. Centro de Profesorado y Recursos de Gijón-Oriente

CONSEJO ASESOR:

Violeta M^a Baena Galle. Consejería de Educación en Marruecos

José Baque Ugarteburu. SEPIE, Ministerio de Universidades

Elisa Bueno Brinkmann. Consejería de Educación en Estados Unidos

Sonia Cabrerizo Diago. Consejería de Educación en Estados Unidos

David Benito Canalejas. Consejería de Educación en Brasil

Montserrat Calle Brox. Consejería de Educación en Bélgica

Cecilia Cañas Gallart. Institut Escola Àngela Bransuela de Mataró

José Javier Fernández Díaz. Consejería de Educación en China

Clara Gómez Jimeno. Asesoría de Educación en Nueva Zelanda

José Ramón Horrillo Estrella. Consejería de Educación en Polonia

Dionisio Martínez Soler. Consejería de Educación en Francia

Rosario Outes Jiménez. Consejería de Educación en Alemania

M^a Luisa Pascual Vallejo. Consejería de Educación en Brasil

Antonio Sergio Pérez Marrero. Consejería de Educación en Estados Unidos

M^a Dolores Pérez Sánchez. Consejería de Educación en Marruecos

José Miguel Presa Pereira. Consejería de Educación en Alemania

M^a Andrea Rodríguez Pardo. Asesoría de Educación en Suecia

EVALUADORES EXTERNOS:

Daniel Cassany i Comas. Universitat Pompeu Fabra de Barcelona

Gretel Eres Fernández. Universidade de São Paulo (Brasil)

José Manuel Foncubierta. Universidad de Huelva

Carmen López Ferrero. Universitat Pompeu Fabra de Barcelona

Susana Martín Leralta. Universidad Nebrija de Madrid

Alberto Madrona Fernández. Instituto Cervantes de Utrecht (Países Bajos)

Rogelio Ponce de León Romeo. Universidade do Porto (Portugal)

Ernesto Puertas Moya. Instituto Cervantes de Varsovia (Polonia)

Alberto Rodríguez Lifante. Universitat d'Alacant

Raúl Urbina Fonturbel. Universidad de Burgos

MAQUETACIÓN:

Sara Juárez Batista. Unidad de Acción Educativa Exterior



**MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL**

Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: 2022

NIPO: 847-19-062-X

ISSN: 1571-4667

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

Ciudad: Madrid

aee.redele@educacion.gob.es

Índice

Tema

- 6** **Corea del Sur: español en desarrollo**
Presentación
Antoni Lluch
Asesor Técnico en la Consejería de Educación de Alemania
El español en la República de Corea: orígenes, panorama actual y perspectivas de futuro
Dalia Lumbreras Cobo
Lectora MAEC-AECID en la Universidad de Corea y doctoranda en la UNED
El sociodrama en la enseñanza del español lengua extranjera: una propuesta de intervención didáctica en Corea del Sur
Fernando Saucedo Lastra
Universidad Keimyung (Corea del Sur)
-

Artículos

- 70** **Los estereotipos en la enseñanza de ELE: hacia el desarrollo de una mentalidad crítica en el aula**
Blanca Gómez García
Doctoranda - University College London
- 89** **Dificultades de pronunciación de estudiantes vietnamitas que estudian e/le: identificación y propuestas para su corrección**
Carolina Hernando Carrera
Doctoranda. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
- 111** **Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en el aula de español lengua extranjera**
Ángela Gutiérrez Conde
Doctoranda. Universidad de Salamanca
- 140** **El potencial de la enseñanza del vocabulario a través del Aprendizaje Basado en Datos (ABD) en el aula de ELE**
Yan He
Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong (China)
Jie Fang
Universidad de Guangzhou (China)

- 158** **Colaboración intercultural en la esfera digital entre estudiantes de español**
Eli-Marie D. Drange
Universidad de Agder (Noruega)
Susana Ester Mellerup
Universidad de Aarhus (Dinamarca)
- 178** **El uso de Instagram para promover la interacción entre los estudiantes**
Andrea Bernal Lozada
Arizona State University (Estados Unidos)
- 199** **Tipos de evaluación para la competencia no verbal en ELE: el caso de los gestos emblemáticos**
Helena S. Belío-Apaolaza
Massachusetts Institute of Technology (Estados Unidos)
- 215** **Diseño de una prueba de clasificación de español no estandarizada**
David Sánchez-Jiménez
New York City College of Technology (Estados Unidos)
- 239** **El aula de español en centros penitenciarios. Una propuesta didáctica para el léxico específico**
Sonia Sánchez Martínez
Universidad Camilo José Cela
- 253** **Las relaciones interpersonales en la comunicación virtual**
Adamantía Zerva
Adamantía Zerva

Reseñas

- 273** **Wendy Elvira García (2021). Uso de corpus en clase de ELE**
Javier Ramos Linares
Consejería de Educación en el Reino Unido
- 279** **José Amenós, Aoife Ahern, M.^a Victoria Escandell (2019), Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática**
Miguel Ángel Mora Sánchez
Escuela Oficial de Idiomas de Alicante/ Universidad de Alicante

Corea del Sur, español en desarrollo

Desde la primera referencia de la que tenemos conocimiento del español como lengua extranjera en Corea, cuando el Instituto Dongyang de Lenguas Extranjeras introdujo en 1948 su enseñanza entre las lenguas extranjeras que allí se impartían, hasta la actualidad, podemos decir que ha llovido mucho en Corea, y para bien.

Hay que esperar prácticamente a los años 80 del siglo XX para ver cómo el español y el hispanismo florecen en el ámbito universitario, florecimiento que acabó vertebrando de alguna manera las relaciones entre ambos países en esa época. Otro paso más, con la llegada del siglo XXI, fue la introducción oficial de la oferta de español en el sistema educativo coreano.

Con estos datos de entrada, y sabiendo que Corea del Sur aporta cada año el mayor número de candidatos al DELE en el continente asiático y a un gran número de estudiantes a los cursos internacionales de ELE en las universidades españolas, no resulta en vano destacar la aportación que Corea del Sur, con el esfuerzo de sus hispanistas y sus profesores, ha hecho en pro del hispanismo, de la enseñanza del español y de la difusión de las culturas iberoamericanas en el continente asiático.

A modo de homenaje, pues, queremos dedicar este número de redELE a Corea del Sur, y para ello contamos con el excelente trabajo de Dalia Lumbreras, lectora MAEC-AECID en la Universidad de Corea, que reproducimos a continuación y que lleva por título “El español en la República de Corea: orígenes, panorama actual y perspectivas de futuro”. Estamos seguros de que el artículo de la profesora Lumbreras despertará el interés de nuestros lectores, sobre todo de aquellas y aquellos que desconocen o tienen pocas referencias sobre el español en este país asiático. Completa este homenaje el artículo del profesor Fernando Saucedo, de la Universidad Keimyung en Daegu, que publicamos hace un tiempo y que ahora incluimos en el tema para conformar así un minidosier.

Por nuestra parte, dar las gracias a ambos por apostar por redELE para difundir su trabajo y a Dalia por su paciencia esperando el momento de esta publicación.

¡Bienvenidos a Corea del Sur!

El español en la República de Corea: orígenes, panorama actual y perspectivas de futuro

Spanish in the Republic of Korea: origins, current panorama and future prospects

Dalia Lumbreras Cobo

**Lectora MAEC-AECID en la Universidad de Corea y doctoranda en la UNED,
daliabrercobo@gmail.com, dlumbrera11@alumno.uned.es**



Dalia Lumbreras Cobo es licenciada en Filología Hispánica y máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Jaén. Actualmente es lectora MAEC-AECID en el Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Corea así como investigadora en formación en el Programa de Doctorado de Filología de la UNED. Asimismo, es examinadora acreditada de todos los niveles DELE. Ha sido también profesora asistente en la Universidad Cibernética Hankuk de Estudios Extranjeros y profesora colaboradora del Aula Cervantes de Seúl. Sus intereses investigadores son la lingüística contrastiva (coreano y español), la enseñanza del español como lengua extranjera en Corea, el microaprendizaje, la creación de materiales y la enseñanza del coreano como lengua extranjera para hispanohablantes.

Resumen

El presente trabajo consiste en un estudio teórico del panorama del hispanismo, centrado en el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera, a lo largo de sus más de setenta años de vida en la República de Corea. En primer lugar, se destacan tanto los primeros contactos de España y Corea como los eventos más importantes relativos a la enseñanza del español en sus inicios. En segundo lugar, se aportan las listas más actualizadas con los centros tanto presenciales como en línea, divididos por niveles educativos, dedicados actualmente a la enseñanza del español en Corea. Asimismo, como novedad, se ha llevado a cabo la primera aproximación sobre los recursos en línea existentes para aprender español en las redes sociales más empleadas por los coreanos. Y, por último, se lleva a cabo una reflexión acerca de las perspectivas de futuro para el español en la República de Corea.

Abstract

This paper consists of a theoretical study of the panorama of Hispanism, focusing on the case of the teaching of Spanish as a Foreign Language in South Korea throughout its history of over seventy years in the country. The paper begins by highlighting the first contact between Spain and Korea as well as the most important events related to the instruction of Spanish in its initial stages. Second, a comprehensive, up-to-date list, divided by educational level, of all face-to-face and online centers dedicated to the instruction of Spanish in Korea is provided. The next section investigates the teaching of Spanish online in Korea, and it is the first paper of its kind to look at learning resources on the country's most widely used social networks. Finally, the paper reflects on the future prospects for Spanish in the Republic of Korea.

Palabras clave

Lingüística aplicada, ele, corea del sur, instituto cervantes, aacid, redes sociales

Keywords

Applied linguistics, ele, south korea, cervantes institute, aacid, social networking

Introducción

El primer contacto tanto de Europa como de España con Corea se produjo en el año 1593 cuando Gregorio de Céspedes llegó junto al ejército japonés, el cual, emprendiendo su conquista a China, invadió Corea (Park, 1985; Arrayás, 2010: 15; Kim, 2018: 25). Este jesuita retrató la situación de miseria, violencia, hambre, enfermedades y condiciones infrahumanas que padecían los soldados japoneses a la vez que trató de darles consuelo a través de la fe. Asimismo, también describió aspectos de la vida coreana, desde una óptica europea, que permitieron dar a conocer de una forma más verídica este país y trató de evangelizar a los cautivos coreanos durante su estancia de un año en esa tierra. Sin embargo, más allá del interés cultural o religioso de esta figura en Corea, no hay constancia de que Gregorio de Céspedes tratara de promover la enseñanza del español ni de otros idiomas occidentales y se supone que llevaba a cabo su evangelización, probablemente, en japonés, considerando que residió en el país nipón más de veinte años.

Hay que esperar hasta el siglo XX, concretamente hasta 1948, para datar la primera institución especializada en la enseñanza de nuestro idioma: el Instituto Dongyang de Lenguas Extranjeras (Park, 2000: 506; Fisac, 2000: 4; Roales, 2001: 170; Kwon, 2004: 1; Arrayás 2010:17; Rodríguez García, 2021: 702). En este centro se ofertaban tres años de estudio tanto de español como de otras seis lenguas: inglés, español, francés, alemán, chino y ruso. Sin embargo, debido a la guerra de Corea, este centro se vio obligado a cesar su actividad en 1950.

Afortunadamente, tal y como indica el profesor Park [*bak*] (2000: 506), el Instituto Dongyang volvió a abrir sus puertas en 1954 en Seúl transmutado en la actual Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros¹, institución de alto prestigio aún a día de hoy en lo referido a la enseñanza de lenguas extranjeras. En un principio se enseñaron cinco lenguas entre las cuales no se encontraba el español, pero al año siguiente, en 1955, abrió el Departamento de Español con una oferta de 30 plazas. Durante sus primeras décadas, fue el único departamento de español en toda la península coreana y formó a “más de una docena de embajadores y más de medio centenar de profesores que hoy ejercen la docencia en otras universidades” (Fisac, 2000: 4). Esta universidad sería también la primera en firmar un convenio interuniversitario con España, concretamente con la Universidad Complutense de Madrid, aunque habrá que esperar hasta el año 1966 para su realización (Roales 2001: 173).

Al margen de la educación universitaria, cabe destacar, en cuanto a materiales, que en el año 1960 se publican “el primer diccionario español-coreano y el primer manual, con el título «El castellano, poco a poco»” (Nogueira, 2014: 45).

En 1961 se establece el primer programa de radio en español “dirigido a oyentes hispanohablantes a través de la emisora coreana Korean Broadcasting System =KBS= Radio Corea, emisión que perdura hasta hoy y que ha ampliado programas y horario para Europa e Hispanoamérica” (Roales 2001: 172).

Cinco años después, en 1966, se inició la enseñanza del español a través de cursos radiofónicos (Park 2000: 508).

En el año 1969 “se añadió el español como segunda lengua extranjera a los bachilleratos” (Lee, 2015: 48), aunque por aquel entonces era un idioma poco aclamado. Aunque, en teoría, se podía elegir entre siete idiomas (alemán, árabe, chino, español, francés, japonés y ruso), en la práctica, la mayoría de bachilleratos solamente ofertaban

¹ Esta universidad, denominada 한국외국어대학교 [*hankukœkugodŕhakkidŕ*] en coreano, puede encontrarse también en español como *Universidad Coreana de Estudios Extranjeros*, tal y como la cita el profesor Park, como *Hankuk University of Foreign Studies* en inglés o por sus siglas, *HUFS*.

dos de los anteriores en su currículum, por lo que los estudiantes tenían que elegir uno de los dos como idioma secundario.

Asimismo, es importante poner en relieve que, a pesar de que se habían establecido previamente relaciones diplomáticas entre España y la República de Corea, no fue hasta el año 1974 cuando se inauguró la embajada de España en Seúl (Park 2000: 506; Jiménez y Cabrera, 2011: 140), propiciando un mayor intercambio entre España y Corea². Sin embargo, dado que el Instituto Cervantes aún no existía por aquel entonces, este intercambio fue, más bien, cultural.

Un año después, en 1975, “vería la luz el primer diccionario coreano-español” (Nogueira, 2014: 45), quince años después del diccionario destinado a la traducción de estas lenguas en orden inverso, como vimos anteriormente.

Además de estos acontecimientos, como se ha puesto de manifiesto anteriormente en palabras de Park (1992: 153), a finales de los 70 y principios de los 80 se inició el desarrollo de la enseñanza de idiomas, entre los cuales se encontraba el español, a través de la televisión.

Volviendo al ámbito universitario, aunque previamente vimos que en el año 1955 se inauguró el primer departamento de español en la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, la apertura del segundo no se produjo hasta 1980 con la Universidad Chosun³ de Gwanju, en la provincia coreana de Jeolla (situada al suroeste). También cabe destacar que en ese mismo año se funda el Departamento de Español y Estudios Latinoamericanos de la Universidad Católica de Daegu y que la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros abrió el Departamento de Interpretación y Traducción al Español en su campus de Yongin, expandiéndose la enseñanza de nuestro idioma a otras ciudades fuera de la capital coreana. Posteriormente a esta fecha, se empezaron a consolidar más centros universitarios dedicados a la enseñanza del español.

Un año después, en 1981, cabe destacar la creación de la Asociación Coreana de Hispanistas. En palabras de Park, este

organismo agrupa a todos los profesores de español y de cultura hispánica del país, inclusive a los estudiantes del curso de postgrado de lengua y literatura, con el fin de coordinar los programas de enseñanza, los temas de investigación, la edición de los libros de texto y la traducción de las obras literarias y fomentar la investigación en un área necesitada de subsidio financiero. (2000: 509)

Esta Asociación publica una revista bianual titulada “Estudios Hispánicos”, de gran reputación, y gracias a la iniciativa de sus miembros se creó la Asociación Asiática de Hispanistas en 1985 con la finalidad de estrechar relaciones entre hispanistas asiáticos y fomentar los estudios hispánicos en todo el continente asiático (Park, 2000: 510). En este mismo año se organizó en Seúl (capital de la República de Corea) el Primer Congreso de Hispanistas de Asia y se ha seguido celebrando cada 3 años, con cientos de ponencias presentadas (*ibid.*).

En el año 1988 el Gobierno de España pone en marcha las becas de Lectorado para españoles en universidades coreanas a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, que forma parte, a su vez, del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. Esto permitió una mejora de las relaciones

² Se dice “Corea” y no “República de Corea” (Corea del Sur) ya que la Embajada de España en Seúl es, asimismo, la Embajada de la República Popular Democrática de Corea (Corea del Norte). Por lo tanto, se refiere a los intercambios entre nuestro país con ambos países coreanos.

³ En realidad, se debería transliterar el nombre de esta universidad como *Joseon*, ya que en coreano es 조선대학교 [*yosŏndŏhakkŏ*]. Sin embargo, para respetar la denominación propia de la Universidad, en esta ocasión lo romanizamos como Chosun.

internacionales entre ambos países a través de la difusión del español y la cultura hispana de la mano de profesionales de la docencia del español como lengua extranjera. Abordaremos más detenidamente este tema en el apartado 3 (*El lectorado MAEC-AECID*).

Continuando con nuestra cronología, a pesar de que este tema será tratado en profundidad en el apartado 5 (*Instituto Cervantes*), es fundamental datar la primera vez que se llevó a cabo el examen DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), de reconocimiento internacional y administrado por el Instituto Cervantes. Al realizar una búsqueda de literatura al respecto, sorprendentemente, esta resulta bastante confusa dado que existe una falta de consenso en cuanto a la fecha del primer examen DELE, que va desde el año 1991 hasta el 2003 (véase Park, 2000: 509; Roales, 2001: 176; Kwon, 2004: 2 y 2005: 149; Fernández, 2016: 27, Rodríguez, 2021: 704). Esto se complica al considerar que hasta el año 2011 no se inauguró el Aula Cervantes de Seúl. Sin embargo, gracias al artículo de Miró y Álvarez fue posible descifrar qué organismos estaban implicados en este periodo “pre-Cervantes”.

Los DELE estaban organizados por personal de la Embajada de España en Corea, hasta que el 4 de enero de 2010, el Instituto Cervantes abrió un Aula Cervantes situada en el Global Campus de la Kyung Hee University, en Suwon. El Aula Seúl ha pasado recientemente a depender del Instituto Cervantes de Tokio (antes dependía del de Manila). (Miró y Álvarez, 2015: 7)

A pesar de que no se puede afirmar a ciencia cierta la fecha exacta, debido a que cada uno de los autores mencionados anteriormente aportan datos y estadísticas diferentes, se van a considerar los de Miró y Álvarez (*ibid.*) los más fiables, dado que aportan más información y los podemos ver repetidos en varios autores. Por ello, se data la primera convocatoria del examen DELE en el año 1994 con 41 candidatos. Volviendo al sistema educativo coreano de nuevo, vimos anteriormente que en el año 1969 se incorporó el español como segunda lengua en los bachilleratos, pero hay que esperar hasta el año 2001 para que se inicie la oferta del español, además de otros idiomas, como segunda lengua optativa en la educación secundaria (Park, 2000: 508; Song 2011: 5; Lee, 2015: 48). Asimismo, en ese mismo año, “el español fue incluido en la selectividad coreana por primera vez” (Song 2011: 5).

También en el año 2001, aunque lo veremos con más detenimiento en el apartado 4 (*Academias*), se fundó la primera academia dedicada exclusivamente a la enseñanza del español en Seúl: Real (Lee: 2015). Sin embargo, esta academia cesó su actividad hace escasos años.

A pesar de que, como vimos anteriormente, ya tenía cierta presencia en tierras coreanas, por fin en abril del año 2011 se inauguró el Aula Cervantes en Seúl (Instituto Cervantes, s.f.-a), vinculado con la Embajada de España en Seúl. Esto supuso un gran paso, ya que por fin existía presencia gubernamental española dedicada íntegramente a la difusión tanto del idioma como de la cultura española⁴. Asimismo, cabe destacar en este centro la creación de la Biblioteca tanto con las obras literarias hispanas esenciales como con una gran nómina de libros relacionados con la enseñanza de nuestro idioma, además de otros textos en español.

También en el 2011, concretamente en noviembre, se inauguró el Diccionario de Español en línea de Naver, tanto coreano-español como español-coreano (Namuwiki,

⁴ A pesar de haber empleado la denominación “española” y de que el Instituto Cervantes sea un organismo de nuestro país, también se refiere a la difusión de la cultura de otros países hispanos distintos a España.

s.f.). Este diccionario es el más utilizado actualmente por los aprendientes de español en la República de Corea.

Un año después, en 2012, se abre en la Universidad Cibernética Hankuk de Estudios Extranjeros⁵ el primer Departamento de Español de la mano de la profesora Kim (Universidad Cibernética Hankuk de Estudios Extranjeros, s.f.-a y s.f.-b). Esta universidad cibernética está especializada en la enseñanza de idiomas extranjeros, aunque no exclusivamente, y ubicada en Seúl. En realidad, ya había sido establecida en 2004 como la versión en línea de la anteriormente tratada Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros y, aunque no se considera el mismo organismo institucional, está emparentada con ella. En el apartado 2 (*Las universidades cibernéticas*) profundizaremos en el concepto de ‘universidad cibernética’ y aportaremos más detalles al respecto.

También es necesario destacar, en la actualidad, la existencia de varias revistas coreanas dedicadas a la investigación del idioma español o la cultura hispana pertenecientes, en su mayoría, a los departamentos de español universitarios. Se mencionan, según los datos que aporta Kim (2018: 107), las siguientes: Revista Iberoamericana del Instituto de Estudios Latinoamericanos (Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros), Estudios Iberoamericanos del Instituto de Estudios Latinoamericanos (Universidad Nacional de Seúl), Revista Coreana de Estudios Hispánicos del Instituto de Estudios Hispánicos (Universidad de Corea), Iberoamérica del Instituto de Estudios Iberoamericanos y Revista Mediterránea del Instituto de Estudios Mediterráneos (Universidad Busán de Estudios Extranjeros), Revista de Literaturas Extranjeras del Instituto de Literatura Extranjera (Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros), Revista de Estudios Comparativos de Literaturas Universales de la Asociación Coreana de Estudios Comparativos de la Literaturas Universales y Estudios Transculturales del Centro de Estudios Transculturales (Universidad de Kyunghee).

En cuanto a las cifras más actualizadas en relación a la enseñanza del español en la República de Corea, gracias al Responsable del Aula Cervantes de Seúl se conoce que nuestro idioma es estudiado en seis escuelas de secundaria, en 48 bachilleratos y “en más de 20 centros privados de todo el país (sobre todo en la capital), ya sea de manera exclusiva o junto a otras muchas lenguas” (Rodríguez, 2021: 698-701). Se analizarán estos datos en profundidad a continuación en el apartado *La enseñanza presencial del español*. En cuanto al nivel universitario,

En la actualidad hay 16 universidades que cuentan con departamentos propios de español, pero el español se imparte mediante diferentes programas en al menos otras 17 universidades o centros de lenguas universitarios. Además, es posible estudiar másteres relacionados con la lengua española en 5 universidades y 2 universidades ofrecen programas de doctorado en Lengua Española. (*ibid.*)

Además, la República de Corea es el país asiático con más candidatos presentados año tras año a los exámenes del DELE, por lo cual es manifiesto el interés de los surcoreanos por el español.

Asimismo, aunque no son cifras actualizadas, cabe mencionar que Fisac también mencionaba en el año 2000 la existencia de 3 academias militares, 32 institutos, cerca de 40 academias privadas, varias empresas, organismos diversos y programas

⁵ Esta universidad también se puede encontrar, mayoritariamente, transliterada como “Ciberuniversidad Hankuk de Estudios Extranjeros”, pero, para traducirla de forma más “españolizada”, en este trabajo nos referiremos a ella como “Universidad Cibernética Hankuk de Estudios Extranjeros”.

radiofónicos dedicados a la enseñanza del español (2000: 4). Sin embargo, no ha sido posible encontrar literatura actualizada al respecto.

En cuanto a los motivos por los cuales se aprende español en la República de Corea, además de la importancia que se le da en el país a la posesión de certificados oficiales que acrediten diversos conocimientos, un estudio llevado a cabo en 2003 en institutos, bachilleratos y universidades de varias provincias extrajo las tres razones fundamentales: conseguir comunicarse con hispanohablantes, acercarse a la cultura de los países en los cuales se habla español y trabajar en empresas coreanas relacionadas con países de habla hispana (Kwon, 2004). Por tanto, los coreanos no buscan solamente aprender el sistema lingüístico español, sino “algo más”: conocer la cultura hispana, nuestra historia y la forma en que vemos el mundo.

Además del enorme reconocimiento a todos los organismos que han contribuido al desarrollo del español en la República de Corea, nos gustaría concluir este apartado poniendo de manifiesto la importancia de los docentes tanto nativos como coreanos dedicados, desde el origen hasta la actualidad, a la difusión del hispanismo. Especialmente, es necesario reconocer tanto la labor como la pasión de estos últimos, ya que sin ellos el panorama actual sería radicalmente distinto. Por ello, resultan muy acertadas estas palabras del profesor Lim [*im*]:

La verdad es que Corea ha sido el centro del hispanismo en Asia. (...) Durante los últimos 20 años, nuestros maestros han hecho gran aportación para el avance del hispanismo. La difusión de la lengua y cultura española en Asia no sólo se debe a los esfuerzos del Instituto Cervantes sino también a nuestros maestros ya jubilados. (2004: 2).

La enseñanza presencial del español

1. Nivel preuniversitario coreano

Para introducir el nivel formativo previo al universitario, nos gustaría incluir algunas nociones aportadas por Hernández (2015: 7) acerca de la presencia de nuestro idioma en niveles preuniversitarios. En cuanto a la enseñanza primaria y secundaria, apenas existen opciones de estudiar otro idioma extranjero distinto al inglés y son muy pocas escuelas las que ofertan español como asignatura optativa. En el caso del bachillerato, hay dos tipos de centros según el tiempo de docencia dedicado al aprendizaje de lenguas extranjeras: los generales (1 o 2 horas a la semana) y los especializados en lenguas extranjeras (de 8 a 10 horas). El español adquiere cierta presencia como segundo idioma optativo especialmente en el segundo tipo de bachillerato. Además, cabe destacar “la notable presencia del español en colegios internacionales cuyo programa de este idioma es también bastante completo, incluso temprano. En algunos de éstos el español se empieza a impartir a partir de los últimos años de secundaria” (*ibid.*).

Según Rodríguez (2021: 698-701), actualmente se imparten clases de español en 6 escuelas de secundaria y en 48 bachilleratos, a pesar de que en este estudio se aportan otras cifras, y es en estos centros en los que centraremos nuestro interés en este apartado.

Las siguientes listas están basadas en las aportadas por Miró y Álvarez (2015: 7-8), Hernández (2015: 8-13) y Badillos (2021: 16, 20), tras comprobar que estos centros se siguen dedicando a la docencia del español, actualizar sus páginas web e investigar si han surgido algunas instituciones nuevas. Asimismo, para aportar mayor claridad, se han dividido los centros según el nivel de estudios ofertado en cuatro grupos: institutos de educación secundaria, bachilleratos generales, bachilleratos especializados en lenguas extranjeras y colegios internacionales. A continuación, en aras de sintetizar, se

reproducen de forma continuada estas listas con los nombres de los centros en inglés y no en español debido a que es el idioma elegido por ellos mismos para indicar su denominación internacional y, por ello, de esta forma se pretende facilitar el acceso a ellos.

N.º	Nombre (en inglés ⁶)	Nombre (en coreano)	Ubicación	Página web
1	Siheung Eunhang Middle School	시흥은행중학교	Siheung	http://www.eunhaeng-sh.ms.kr/
2	Daewon International Middle School	대원국제중학교	Seúl	http://daewon.ms.kr/
3	Seoul Scholars International Math & Science	서울스칼라스인터내셔널	Seúl	https://seoulscholars.org/
4	St. Paul Preparatory Seoul	세인트폴 프리페라토리 서울 학원	Seúl	http://www.stpaulseoul.org/

Tabla 1. Institutos de educación secundaria de la República de Corea en los que se enseña español (2022)

N.º	Nombre (en inglés)	Nombre (en coreano)	Ubicación	Página web
1	Inchang High School	인창고등학교	Seúl	https://inchang.sen.hs.kr/
2	Jungkyung High School	중경고등학교	Seúl	https://jungkyung.sen.hs.kr/
3	Guro High School	구로고등학교	Seúl	https://guro.sen.hs.kr/
4	Kyunggi Girl's High School	경기여자고등학교	Seúl	https://kkg.sen.hs.kr/
5	Jungsan High School	중산고등학교	Seúl	http://jungsan.hs.kr/
6	Seoul Global High School	서울국제고등학교	Seúl	https://sghs.sen.hs.kr/
7	Dongtan Global High School	동탄국제고등학교	Hwaseong	https://dtg.hs.kr/sys/
8	Moowon High School	무원고등학교	Goyang	https://moowon.hs.kr/
9	Goyang Global High School	고양국제고등학교	Goyang	https://ggg.hs.kr:535/?
10	Baekma High School	백마고등학교	Goyang	https://baekma.hs.kr/main.php
11	Pungduck High School	풍덕고등학교	Yongin	https://pungduck.hs.kr/
12	Suji High School	수지고등학교	Yongin	https://suji.hs.kr/main.php
13	Zion High School	시온고등학교	Bucheon	https://zion.hs.kr/
14	Sosa High School	소사고등학교	Bucheon	https://sosa.hs.kr/
15	Mokpo High School	목포고등학교	Mokpo	https://mokpo.hs.jne.kr/

⁶ Se incluyen los nombres en inglés y no en español debido a que es el idioma elegido por los propios centros para indicar la denominación internacional y también para facilitar la búsqueda de estos centros.

16	Gapo High School	가포고등학교	Changweon	http://msgapo-h.gne.go.kr/msgapo-h/main.do
17	Changwon Joongang Girl's High School	창원 중앙 여자고등학교	Changweon	http://cwjag-h.gne.go.kr/cwjag-h/main.do
18	Korean Minjok Leadership Academy	민족사관고등학교	Hoengseong	https://www.minjok.hs.kr/
19	Daykey High School	대기고등학교	Jeju	https://www.mydaegi.com/
20	Cheongshim International Academy	청심국제고등학교	Gapyeong	http://www.csia.hs.kr/
21	Chungju Joongsan High School	충주중산고등학교	Chungju	https://school.cbe.go.kr/joongsan-h/M01/
22	Eunhaeng High School	은행고등학교	Siheung	https://eunhaeng.hs.kr/
23	Yeosu Girls' High School	여수여자고등학교	Yeosu	http://ysgh.hs.jne.kr
24	Incheon Foreign Language High School	인천국제고등학교	Incheon	http://ii.icehs.kr/main.do
25	Cheongshim Global High School	청심국제중고등학교	Gapyeong	http://www.csia.hs.kr/
26	Sejong Global High School	세종국제고등학교	Sejong	http://engsjgl.sjeduhs.kr/index.do?sso=ok
27	Kyungnam Foreign Language High School	경남고등학교	Busan	https://school.busanedu.net/kyungnam-h/main.do
28	Busan International High School	부산국제고등학교	Busan	https://school.busanedu.net/gukje-h/main.do

Tabla 2. Bachilleratos generales de la República de Corea en los que se enseña español (2022)

N.º	Nombre (en inglés)	Nombre (en coreano)	Ubicación	Página web
1	Daeil Foreign Language High School	대일외국어고등학교	Seúl	http://daeil.or.kr/
2	Daewon Foreign Language High School	대원외국어고등학교	Seúl	http://dwfl.hs.kr/
3	Hanyoung Foreign Language High School	한영외국어고등학교	Seúl	http://hyfl.hs.kr/index.do
4	Seoul Foreign Language High School	서울외국어고등학교	Seúl	https://sfl.sen.hs.kr/
5	Myundeok Foreign Language	명덕외국어고등학교	Seúl	http://mdfh.or.kr/

	High School			
6	Ehwa Girls Foreign Language High School	이화여자 외국어고등학교	Seúl	https://ewha-gfh.hs.kr/
7	Jeonbuk Foreign Language High School	전북외국어고등학교	Gunsan	https://school.jbedu.kr/jeonbuk-fl
8	Goyang Foreign Language High School	고양외국어고등학교	Goyang	https://www.gyfl.hs.kr/main/
9	Hankuk Academy of Foreign Studies	용인한국의국어대학교 부설고등학교	Yongin	http://www.hafs.hs.kr/
10	Incheon Foreign Language High School	인천외국어고등학교	Incheon	http://icf.icehs.kr/
11	Michuhol Foreign Language High School	미추홀외국어고등학교	Incheon	http://mch.icehs.kr/main.do
12	Cheongju Foreign Language High School	청주외국어고등학교	Cheongju	https://school.cbe.go.kr/cfl-h/M01
13	Jeju Foreign Language High School	제주외국어고등학교	Jeju	https://jejufl.jje.hs.kr/
14	Daejeon Foreign Language High School	대전외국어고등학교	Daejeon	https://djflhs.djsch.kr/main.do
15	Taegu Foreign Language High School	대구외국어고등학교	Daegu	http://www.taegu-fh.hs.kr/index.do
16	Gyeonggi Academy of Foreign Languages (GAFL)	경기외국어고등학교	Uiwang	http://gafle-hst.nitroeye.co.kr/
17	Gwacheon Foreign Language High School	과천외국어고등학교	Gwacheon	http://www.gcfl.or.kr/
18	Gimpo Foreign Language High School	김포외국어고등학교	Gimpo	http://www.gfl.hs.kr/
19	Dongducheon Foreign Language High School	동두천외국어고등학교	Dongducheon	https://dfl.hs.kr/
20	Seongnam Foreign	성남외국어고등학교	Seongnam	https://snfl.hs.kr/

	Language High School			
21	Suwon Academy of World Languages	수원외국어고등학교	Suwon	https://www.saw1.hs.kr/sys/
22	Anyang Foreign Language High School	안양외국어고등학교	Anyang	http://www.anyang-fl.hs.kr/wah/main/index.htm
23	Chungnam Foreign Language High School	충남외국어고등학교	Ansan	http://cnfl.cnehs.kr/main.do
24	Jeonnam Foreign Language High School	전남외국어고등학교	Naju	https://jeonnam-fh.hs.jne.kr/
25	Gangwon Foreign Language High School	강원외국어고등학교	Yanggu	https://gf.gwe.hs.kr/main.do
26	Gyeongbuk Foreign Language High School	경북외국어고등학교	Gumi	http://school.gyo6.net/gyeongbuk-fl
27	Puil Foreign Language High School	부일외국어고등학교	Busan	https://school.busanedu.net/puilschool-h/main.do
28	Gimhae Foreign Language High School	김해외국어고등학교	Gimhae	http://gimfl-h.gne.go.kr/gimfl-h/main.do

Tabla 3. Bachilleratos especializados en lenguas extranjeras de la República de Corea en los que se enseña español (2022)

N.º	Nombre (en inglés)	Nombre (en coreano)	Ubicación	Página web
1	Seoul Foreign School	서울외국인학교	Seúl	https://www.seoulforeign.org/
2	Yongsan International School of Seoul	서울용산국제학교	Seúl	https://www.yisseoul.org/
3	Seoul International School	서울국제학교	Seúl	https://www.siskorea.org/admissions-kr
4	Lycée International Xavier	하비에르 국제학교	Seúl	http://xavier.sc.kr/wp/english/
5	Deutsche Schule Seoul International	서울독일학교	Seúl	https://www.dsseoul.org/
6	Dulwich College	덜위치 칼리지 서울	Seúl	https://seoul.dulwich.org/
7	Global Christian Foreign School	지구촌기독교외국인학교	Seúl	http://www.gcfskorea.org/
8	Lycée Français de Séoul	서울프랑스학교	Seúl	https://lfseoul.org/fr/
9	Korea Foreign	코리아외국인학교	Seúl	http://koreaforeign.org/

	School			
10	Dwight School Seoul	서울 드와이트 외국인학교	Seúl	https://www.dwight.or.kr/
11	Gyeonggi Suwon International School	경기수원 외국인학교	Suwon	https://www.gsis.sc.kr/
12	Busan Foreign School	부산외국인학교	Busan	https://busanforeignschool.org/
13	Chadwick International School	채드윅 송도국제학교	Incheon	https://www.chadwickinternational.org/
14	Taejon Christian International School	대전외국인학교	Daejeon	https://www.tcis.or.kr/
15	International School of Busan	부산국제 외국인학교	Busan	https://www.isbusan.org/
16	Daegu International School	대구국제학교	Daegu	https://www.dis.sc.kr/

Tabla 4. Colegios internacionales de la República de Corea en los que se enseña español (2022)

Cabe destacar que, respecto al nivel de instituto, solamente aparece un centro de este tipo en Hernández (2015: 8): Eunhang Middle School (el primero de nuestra lista, aunque con una denominación levemente distinta). Además, en esta lista aparece junto a varios bachilleratos dentro de la categoría “Listado de institutos - Bachilleratos generales”, resultando algo confuso. Rodríguez (2021: 698) y Badillos (2021: 16) mencionan que existen seis centros, sin citar nombres, de los cuales en este estudio se incluyen tres: Daewon International Middle School, Seoul Scholars International Math & Science y St. Paul Preparatory Seoul.

Entre los centros que aparecen tanto en Hernández (2015: 8-13) como en Miró y Álvarez (2015: 7-8), es destacable el cierre del centro Centennian Christian School (en coreano, 센티니얼크리스천스쿨 [*senthiniqlkhūrisūchōnsūkhul*]) a la hora de hablar sobre los colegios internacionales en los cuales se puede aprender español.

Asimismo, los centros nuevos aportados por este estudio a lo largo de las cuatro tablas anteriores son las siguientes: Daewon International Middle School, Seoul Scholars International Math & Science, St. Paul Preparatory Seoul, Korea Foreign School y Dwight School Seoul.

En total, sumando todos los centros que han sido aportados en esta sección, se han recogido 76 centros de nivel preuniversitario en los cuales se puede aprender español en la República de Corea, a pesar de que según los datos más actualizados de Rodríguez (2021: 698-701) serían esperables 54, por lo que resulta evidente el aumento del interés por nuestro idioma en un corto periodo de tiempo.

2. Nivel universitario coreano

Como vimos anteriormente, 16 universidades poseen actualmente departamentos de español (Miró y Álvarez, 2015: 8; Hernández, 2015: 17-22; Rodríguez, 2021: 698-701) y se estima que en unas 17, a pesar de no existir un departamento en sí, se imparten clases de nuestro idioma (Rodríguez, *ibid.*). Badillos menciona una cifra en torno a 15

centros y comenta que el Ministerio de Educación del Gobierno de Corea “reconoce hoy la existencia de un total de 20 Departamentos de Lengua y Literatura Española (dos más que en 2014), sumando tanto grado como postgrado, pero no detalla las universidades que los acogen” (2021: 27-28).

Tal y como se ha hecho en el apartado anterior, se parte de las listas que aportan tanto Miró y Álvarez (2015: 8) como Hernández (2015: 17-22) para actualizarlas con Badillos (2021: 20) y esta vez se completa la tabla siguiendo un orden cronológico en el que se incluyen los años de fundación de los departamentos de español que, en su gran mayoría, nos aporta Kwon [kwon] (2005: 147).

N.º	Nombre (en español)	Nombre (en coreano)	Ubicación	Fundación	Página web
1	Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros	한국외국어대학교	Seúl	1955	http://hufspain.hufs.ac.kr/
2	Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros	한국외국어대학교	Yongin	1979	http://hufsit.hufs.ac.kr/
3	Universidad de Chosun	조선대학교	Gwangju	1980	https://europe.chosun.ac.kr/europe/3580/subview.do
4	Universidad de Kyunghee	경희대학교	Yongin	1980	http://spanish.khu.ac.kr/
5	Universidad católica de Daegu	대구가톨릭대학교	Daegu	1981	https://www.cu.ac.kr/university/college/department?idx=624&mIdx=3872
6	Universidad de Corea	고려대학교	Seúl	1983	https://scs.korea.ac.kr/spanish/index.do
7	Universidad de Dankook	단국대학교	Cheonan	1983	https://www.dankook.ac.kr/web/kor/-254
8	Universidad de Busan de Estudios Extranjeros	부산외국어대학교	Busan	1983	https://spain.bufs.ac.kr/
9	Universidad Nacional de Seúl	서울대학교	Seúl	1984	http://spanish.snu.ac.kr
10	Universidad Nacional de Cheonbuk	전북대학교	Jeonju	1987	http://spanish.chonbuk.ac.kr/
11	Universidad de Ulsan	울산대학교	Ulsan	1989	http://spain.ulsan.ac.kr/
12	Universidad de Paichai	배재대학교	Daejeon	1992	https://hagkwa.pcu.ac.kr/spanish
13	Universidad Femenina de Duksung	덕성여자대학교	Seúl	1992	https://www.duksung.ac.kr/spanish/content/sitemap.do
14	Universidad Nacional de Pukyong ⁷	부경대학교	Busan	1996	https://dias.pknu.ac.kr:446/html/sub01/int_jsh_cv.php
15	Universidad de	선문대학교	Asan	1997	https://spanish.sunmoon.ac.kr

⁷ En el caso de esta universidad, es necesario comentar que no queda claro si ya ha desaparecido el Departamento de Español, como afirma Badillos (2021: 29), o si se ha fusionado con otro, que es lo que parece. En la página web de la Universidad aparece una carrera en la cual se enseña español bajo la denominación de “Especialista en Cooperación Internacional para el Desarrollo” (<https://dias.pknu.ac.kr:446/html/sub02/sub0206.php>), así que en este estudio no se elimina de esta lista al considerarse que, de alguna manera, el español sigue presente en una especialidad ofertada.

	Sunmoon				/spanish/main.do
16	Universidad de Keimyung	계명대학교	Daegu	2007	https://newcms.kmu.ac.kr/slas/index.do

Tabla 5. Universidades con Departamento de Español (2022)

Además, a estas universidades, en realidad, hay que añadirle una más: la Universidad Cibernética Hankuk de Estudios Extranjeros; pero, debido a su especial naturaleza, la trataremos en el apartado 2 (*Las universidades cibernéticas*) de forma separada.

Asimismo,

es importante destacar el aumento en el número de estudiantes que quieren aprender español. Si se compara el español con otras lenguas extranjeras como el alemán, el francés, el ruso, existe una clara preferencia por el español, haciendo que universidades que no cuentan con un departamento especializado estén abriendo clases como respuesta a este fenómeno.

(...) Otro factor a tener en cuenta es el número de estudiantes que cursan las asignaturas del idioma español sin estar inscritos en el departamento. (Hernández, 2015: 13, 15)

Y también es importante recordar que también existen universidades que imparten cursos de español a pesar de no contar con un departamento propio,

siendo éstas reflejo de la extraordinaria evolución del español en Corea en los últimos años. En este sentido hablamos de un incremento de 2-3 clases a 15-18 clases por semestre, en universidades como Ewha o a 8-9 clases por semestre en universidades como Yonsei - cada clase cuenta con un máximo de 30 alumnos, o de la incorporación del español y la cultura hispana en sus programas en otras universidades como la Universidad de Hongik o la Universidad de Chung-Ang. (Hernández, 2015: 16-17)

Además de estas universidades, Hernández también menciona a la Universidad de Sogang, la Universidad de Incheon y la Universidad de Pyeongtaek. Más allá de estas, no ha sido posible encontrar otras, a pesar de que según Rodríguez (2021: 698) existirían, al menos, diez más.

3. El lectorado MAEC-AECID

Al iniciar la investigación acerca de los lectorados en la República de Corea, fue palpable que parece no existir literatura al respecto y que, desafortunadamente, no se le está dando a este organismo del Gobierno de España la visibilidad que merece. Por lo tanto, es esencial aportar información sobre estas becas y poner en relieve el papel de tan ilustre organismo.

Como vimos anteriormente, el Lectorado MAEC-AECID es una beca concedida por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, dentro del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación del Gobierno de España (de ahí sus siglas), para difundir el español en universidades de países extranjeros ubicados en todos los continentes. Dicha beca está destinada a “jóvenes hispanistas que deseen ejercer la docencia del español como lengua extranjera en universidades extranjeras, reforzando los programas de lengua y cultura hispánicas y actuando como punto focal y dinamizador de la cooperación interuniversitaria entre la universidad de destino y la red universitaria española” (AECID, s.f.-a). Esto se lleva a cabo mediante un proceso de selección en el cual se nombran profesores invitados que se envían a las universidades de destino con un contrato renovable cada año hasta, como máximo, tres años.

Sobre el momento en el cual se inició la actividad de los lectorados, es necesario comentar que previamente se había constituido en el año 1940 un organismo denominado Consejo de la Hispanidad, encargado de otorgar “becas para reforzar los lazos de cooperación cultural, educativa y científica con los miembros de la comunidad iberoamericana” (AECID, s.f.-b). Aunque este organismo no tenía relación directa con otros países, poco a poco fueron surgiendo “distintas instituciones de cooperación con Iberoamérica, África y Asia, que serían más tarde integradas en 1988 en la AECID, que gestiona actualmente estos programas” (*ibid.*). Por lo tanto, se puede situar en este año la fecha a partir de la cual se inició la actividad de los lectorados.

A la hora de conceder estas becas, se valoran cuatro aspectos: expediente y currículum académico en relación al lectorado solicitado, formación específica para la docencia del español, experiencia docente del idioma español y conocimientos del idioma del país de destino o el de comunicación (Real Decreto 3327/2022)⁸. En el caso del puesto en la Universidad de Corea, el idioma que se exige es el inglés y el curso académico comprende desde el día 1 de septiembre hasta el 31 de agosto. Asimismo, se considera que el Lector es un tipo de agente cultural de la Embajada de España en Seúl, por lo que se espera su colaboración tanto con este organismo como con el Aula Cervantes de Seúl en cualquier actividad en la cual se difundan la lengua y la cultura españolas.

Según los datos recabados, siempre se ha ofertado un solo puesto para, en total, cuatro universidades distintas a lo largo de la historia del Lectorado MAEC-AECID en la República de Corea. El primer año sobre el que se conocen más detalles acerca de la convocatoria es 2005, año en el cual se ofertaban la Universidad de Corea y la de Yonsei (Real Decreto 1228/2005), ambas en Seúl, a pesar de que esta última no cuenta con un departamento de español en sí. Entre los años 2006 y 2008 la plaza en la Universidad de Corea desaparece y solamente queda la de la Universidad de Yonsei (Real Decreto 12735/2006). En el año 2009 desaparece la plaza en la Universidad de Yonsei, vuelve a ofertarse la de la Universidad de Corea y se añade una nueva en la Universidad de Keimyung, ubicada en la ciudad de Daegu (Real Decreto 9132/2009). En el año 2010 se cancela por razones internas el puesto de Lector/a en la Universidad de Keimyung y aparece otro nuevo en la Universidad de Pyeongtaek, que tampoco posee departamento de español y está ubicada en la ciudad que comparte denominación con esta universidad (Real Decreto 11245/2010). Desde el año 2011 hasta 2013 se mantienen estas dos universidades (Real Decreto 382/2011, 2699/2012 y 3155/2013) y desde el año 2014 hasta la actualidad⁹ solamente se oferta la plaza en la Universidad de Corea (Real Decreto 2119/2014).

En nuestro caso, el Lectorado MAEC-AECID en la Universidad de Corea dio comienzo el 1 de septiembre de 2020 y finalizará el 31 de agosto de 2023. Durante este tiempo, se han desarrollado e impartido asignaturas propias, siguiendo las directrices de la Universidad, y también colaborado con otros profesores coreanos en varios cursos. Las asignaturas son mayoritariamente de nivel intermedio, aunque también existen dos cursos de nivel inicial y uno de nivel avanzado. La duración de cada cuatrimestre es de cuatro meses y las clases comienzan tanto la primera semana de marzo como de septiembre. Aunque esto puede variar si se reduce la demanda, normalmente se imparten cuatro asignaturas por cuatrimestre y eso supone en torno a diez horas de

⁸ Para más información, se puede visitar la página web de la convocatoria de Lectorados MAEC-AECID: <https://www.aecid.gob.es/es/Paginas/DetalleProcedimiento.aspx?idp=428>

⁹ Se dejan de incluir la referencia a los Reales Decretos a partir del año 2014 al no considerarlos de interés más allá de la mera mención de que en ellos se oferta solamente la Universidad de Corea, pero han sido comprobados personalmente.

trabajo a la semana, sin incluir tutorías. Asimismo, durante el periodo de vacaciones de invierno y de verano se pueden impartir también cursos de diversa índole y nivel. Y, además, se ha contribuido a la ampliación de acuerdos entre la Universidad de Corea y algunas universidades españolas en las que existe la carrera de Asia Oriental con especialización en Corea.

Más allá de la labor realizada en la Universidad de Corea propiamente, también existe una gran colaboración con el Aula Cervantes de Seúl tanto en los exámenes del DELE como formando parte del jurado del I Certamen literario “Escribe en español”¹⁰, coordinado tanto por el Aula como por la Embajada de España en Seúl.

Aunque se desconocen las intenciones de expansión futuras de la AECID, es conocida la gran disposición por parte de la Embajada de España en Seúl de contribuir al aumento del número de lectores en la República de Corea en un futuro cercano. Asimismo, sí que se sabe que el Gobierno de España va a invertir 475 millones de euros

en el aprendizaje del castellano en el mundo con “la creación de una plataforma tecnológica única y segura”, que permitirá “la certificación del conocimiento del español como lengua extranjera” en el proyecto denominado Nueva Economía de la Lengua, relacionado con el español, ya que “en torno al 15% del PIB de un país está relacionado con la lengua”. (Morales, 2022)

Por lo tanto, ya que el Gobierno de España tiene previsto seguir trabajando, incluso con mayor contundencia, en la difusión del español, probablemente se valga de diferentes instituciones como la AECID para seguir contribuyendo a esta evolución.

4. Academias

En el apartado de la *Introducción* vimos que en el año 2001 se fundó en Seúl la primera academia de español, cuyo nombre era Real (레알 스페인어학원 [*real sūpheinohakwŏn*] en coreano), y que estaba dedicada exclusivamente a la enseñanza de nuestro idioma (Lee: 2015). A pesar de que esta academia cesó su actividad hace escasos años, consideramos necesario comentar algo sobre su funcionamiento.

El fundador de este centro era un coreano criado en Argentina y, antes de cesar su actividad, tenía dos sedes (en los barrios de Gangnam y Hongdae) con profesores tanto coreanos como hispanohablantes, siendo mayoría el primer grupo. Básicamente, se ofertaban clases de todos los niveles que estaban divididas entre la parte de gramática, enseñada por los profesores coreanos, y la de conversación, impartida por los profesores nativos. Asimismo, también ofertaban clases de preparación a los diferentes niveles del DELE, mayoritariamente administradas por los profesores nativos, y clases particulares. La Academia Real disponía de sus propios libros de conversación, elaborados por algunos de sus profesores y utilizados por todos los profesores nativos de forma homogénea, y también requería de los profesores coreanos que crearan sus propios materiales de clase siguiendo un contenido determinado por niveles. En este centro existía una preferencia por la variedad del español de España.

Precisamente fue uno de los integrantes de Real, que decidió emprender su camino por separado, quien fundó en el año 2006 la academia que goza de mayor reputación hoy en día en Seúl: Feliz (펠리스 스페인어학원 [*phellisū sūpheinohakwŏn*]

¹⁰ Para más detalles, se pueden visitar la página web del Aula Cervantes de Seúl, https://seul.cervantes.es/es/cultura_espanol/escribenespanol.htm, y la publicación del fallo de este Certamen, https://seul.cervantes.es/imagenes/fallo%20del%20i%20certamen%20literario_escribe%20en%20espa%C3%B1ol.pdf.

en coreano). Esta academia también está dedicada exclusivamente a la enseñanza del español en todos los niveles y tiene tres sedes en los barrios de Gangnam, Hongdae y Jongno. Asimismo, disponen tanto de profesores coreanos como nativos, siendo también mayoritario el número de profesores del primer grupo, y dicen ser la academia número uno preparando para exámenes de español como el DELE o el FLEX¹¹, ya que “la mayoría de sus instructores son examinadores del DELE” (véase Academia de Español Feliz, s.f.). Tras revisar la nómina de profesores nativos, vemos que en su gran mayoría son españoles, por lo que probablemente también haya preferencia por el español de España.

Para continuar con el panorama de las academias que enseñan español, se consideraron las que mencionaban Miró y Álvarez (2015: 7), ya que añaden 7 más: Toda España (또다에스파냐), Academia Bueno (부에노스페인어학원), Academia de idiomas Gukban (국방어학원), Casa del Castellano, Dr. Kim Language, ESS y MLS. Aunque se ha comprobado que casi todas siguen en activo, la Academia Toda España había cerrado sus puertas y no se encontró información sobre la Academia de idiomas Kookbang, por lo cual no será incluida en la lista ante la falta de certeza. Asimismo, se llevó a cabo una búsqueda de academias actuales y aparecieron bastantes nuevas que no estaban incluidas en esa nómina¹², por lo cual se elabora la siguiente lista con información general actualizada, comenzando por las academias dedicadas exclusivamente a la enseñanza del español (destacadas con color)¹³:

N.º	Nombre (en español/inglés)	Nombre (en coreano)	Ubicación	Página web
1	Feliz	펠리스스페인어학원	Seúl	https://www.felizspanish.co.kr/
2	Casa del Castellano (CDC)	CDC 스페인어학원	Seúl	Sin página web
3	Bueno	부에노스페인어학원	Seúl	Sin página web
4	Viva	비바스페인어	Seúl	http://www.5viva.com/
5	Pioli	Pioli 스페인어	Seúl	https://www.pioli.co.kr/
6	Ana	아나스페인어	Seúl	https://blog.naver.com/ana_spanish
7	Busan	부산스페인어학원	Busan	Sin página web
8	Busan Hana	부산하나스페인어	Busan	https://hanaspanish.modoo.at/
9	Dr. Kim Language	Dr. Kim 어학원	Busan	http://www.drkimlanguage.com/
10	MLS	MLS 외국어학원	Busan	https://mls.co.kr/
11	ESS	ESS 어학원	Busan	http://ess.co.kr/
12	PEO EDUIN	PEO 에듀인 스페인어학원	Seúl	Sin página web
13	Labs	랩스어학원	Seúl y Suwon	https://labssuwon.modoo.at/?link=63h8engw
14	Brown	브라운어학원	Daegu	http://brownacademy.kr/sub/sub03_02.php
15	Le monde	르몽드어학원	Seúl	http://www.lemonde.or.kr/bbs/board.php?bo_table=second

¹¹ El certificado FLEX (Foreign Language EXamination) fue creado por la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros en 2005 y se usa tanto en pruebas de servicio civil como de ingreso a instituciones educativas para evaluar la capacidad de usar el español, entre otros idiomas. Para más detalles, se incluye su página web: <http://flex.hufs.ac.kr/>.

¹² Concretamente, las aportadas en este estudio son las siguientes: Ana, Busan, Busan Hana, PEO EDUIN, Labs, Brown, Le monde, Patty Language Academy, Yamaguchi, Pagoda, LCC, Euro, Samgook, Loco Edu, Mimi y The Korea Herald Language Institute.

¹³ No se sigue un orden alfabético en la elaboración de la lista, sino que se fueron incluyendo los centros por orden de aparición.

16	Patty Language Academy	패티 랭귀지 아카데미	Wonju	https://blog.naver.com/pattylc
17	Yamaguchi	야마구치어학원	Kwangju	http://www.yamaguchi.co.kr/
18	Pagoda	파고다어학원	Seúl	https://www.pagoda21.com/pagoda21/lecture/LectureListPage.do
19	LCC	LCC 어학원	Cheongju	https://sulanguage.modoo.at/?link=6ukbrgvq
20	Euro	유로어학원	Cheongju y en línea	https://cjeuro.modoo.at/?link=73e5le2r
21	Samgook	삼국어학원	Jeju	https://m.blog.naver.com/PostView.naver?isHttpsRedirect=true&blogId=2016yoyo&logNo=221278490656
22	Loco Edu	로코에듀	Cheongju	http://www.loco-edu.com/#2
23	Mimi	미미화상영어	Jeju	http://www.mimienglish.co.kr/ab-1589
24	The Korea Herald Language Institute	코리아헤럴드학원	Seúl y en línea	https://heraldstudy.com/

Tabla 6. Academias en las cuales se enseña español de forma presencial en la República de Corea (2022)

En esta lista no se encuentran todas las academias que actualmente imparten clases de español en la República de Corea, pero solo se pretende mencionar algunos centros nuevos para poner de manifiesto el aumento del interés por parte de los coreanos en nuestro idioma.

Asimismo, dado que este apartado versa sobre la enseñanza presencial, es necesario matizar que se hablará posteriormente, en el apartado 1 (*Oferta en internet*), sobre las academias en línea, por lo cual estas no están incluidas en la lista anterior.

5. Instituto Cervantes

Aunque este organismo es de sobra conocido y posee el mayor prestigio en la enseñanza del español a nivel internacional, nos gustaría comenzar este apartado con las palabras del propio Instituto Cervantes acerca de quiénes son, cuáles fueron sus inicios, sus actividades y su presencia en el mundo:

El Instituto Cervantes es la institución pública creada por España en 1991 para promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior. En sus actividades, el Instituto Cervantes atiende fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante. Está presente en 88 ciudades de 45 países, a través de sus centros, aulas y extensiones, por los cinco continentes. Además, cuenta con dos sedes en España, la sede central de Madrid y la sede de Alcalá de Henares. (Instituto Cervantes, s.f.-b)

En el caso de la República de Corea, todavía no existe propiamente un Instituto Cervantes (aunque está próximo a abrirse), pero sí que existe un Aula, inaugurada en abril del 2011 (Instituto Cervantes, s.f.-a). Dicha Aula dependió en un primer momento del Instituto Cervantes de Manila y posteriormente pasó a estar subordinado al de Tokio (Miró y Álvarez, 2015: 7).

Las actividades principales del Aula son la certificación lingüística, la impartición de cursos de español generales y específicos, la formación de profesores y la realización de actividades culturales junto con la Embajada de España y otras embajadas de habla hispana del país. (Rodríguez, 2021: 701)

Como podemos ver en su página web (Instituto Cervantes, s.f.-a), las clases impartidas por el Aula están dirigidas a desarrollar tanto la comprensión auditiva y

lectora como la producción oral y escrita en español en los seis niveles¹⁴ del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas¹⁵. Asimismo, todos sus profesores son hispanohablantes nativos que “poseen al menos un título universitario, se han formado específicamente para enseñar español como lengua extranjera utilizando la metodología más actual y cuentan con una amplia experiencia docente” (*ibid.*).

Además del Aula de Seúl en sí, es necesario comentar que también está asociado al Instituto Cervantes desde el año 2002 el Centro Cultural Hispánico de Daegu¹⁶, que desde el año 2003 es también centro examinador del DELE.

Vimos anteriormente la complejidad a la hora de esclarecer la fecha exacta a partir de la cual se comenzó a administrar el examen DELE en la República de Corea y, tras contrastar los datos aportados por el Responsable del Aula Cervantes y la Embajada de España en Seúl, parece ser que alrededor del año 1995¹⁷ el examen DELE era administrado por un religioso español y, según lo que también leímos en Miró y Álvarez (2015: 7), dependía del Instituto Cervantes de Manila (aunque ellos citan el año 1994 como primer año en el que se llevó a cabo el DELE). Posteriormente, en el año 2002, “la Embajada de España se convirtió en el primer centro de exámenes DELE de la ciudad. Al año siguiente el examen se comenzó a realizar también en la ciudad de Daegu, donde se inauguró el segundo centro de exámenes del país” (Rodríguez, 2021: 704). Y, por último, desde “el año 2012, el Aula Cervantes de Seúl se convirtió en un nuevo centro de examen” (*ibid.*). Normalmente hay tres convocatorias del examen en los meses de mayo, julio y noviembre, tanto en Seúl como en Daegu, y desde el año 2022 se abrió también otra convocatoria para el mes de abril en la ciudad Incheon. Asimismo, hay que comentar que el Aula Cervantes depende del Instituto Cervantes de Tokio actualmente.

En cuanto a las cifras de candidatos presentados al DELE, se ha elaborado la siguiente tabla fusionando¹⁸ la información que aportan tanto Rodríguez (2021: 705) como Miró y Álvarez (2015: 6-7) para ilustrar estos datos de una forma más visual:

¹⁴ Estos niveles son los siguientes: A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1 (Umbral), B2 (Avanzado), C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría).

¹⁵ El MCER es un proyecto de política lingüística desarrollado por el Consejo de Europa cuya finalidad es la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en Europa. Para más información, se incluye la siguiente página web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

¹⁶ Para más información, se incluye su página web: <http://www.spain.or.kr/>

¹⁷ No se pudo precisar más debido a que la persona conocedora de estos datos, tristemente, falleció.

¹⁸ Es importante matizar que aparecen algunas discrepancias en las cifras que aportan ambos autores (concretamente en los años 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 y 2013) y se ha decidido solventar este problema dándole prioridad a las proporcionadas por Rodríguez al considerar sus datos los oficiales del Instituto Cervantes, ya que es el Responsable del Aula Cervantes de Seúl.

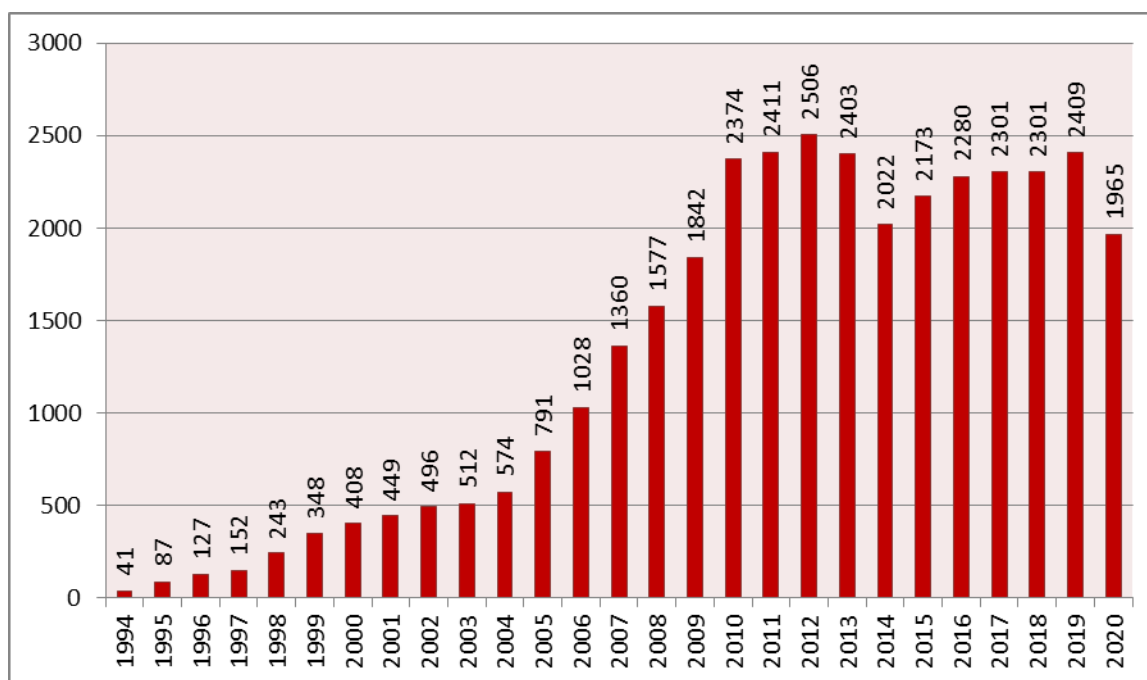


Tabla 7. Candidatos DELE en la República de Corea (1994-2020)
(Elaboración propia basada en Rodríguez, 2021: 705 y Miró y Álvarez, 2015: 6-7)

Los niveles más demandados son B1 y B2 y que “el perfil más común de alumno DELE en Corea es el de una mujer joven con nivel intermedio de español” (*ibid.*).

Además del DELE, el Aula Cervantes también es centro examinador del examen SIELE¹⁹ (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), que se sirve de medios electrónicos para acreditar a nivel internacional el grado de dominio de español tanto a nivel global, de todas las destrezas comunicativas²⁰, como independiente, distinguiendo entre una combinación de dos destrezas o solamente la de expresión e interacción orales. Sobre la situación de este examen en la República de Corea,

El SIELE es un examen joven en Corea del Sur y de momento no tiene mucha incidencia en el engranaje de acreditación lingüística del país. En la actualidad existen 9 centros de examen repartidos por el país. Desde 2017 hasta la actualidad se han realizado 88 exámenes SIELE en Corea. (Rodríguez, 2021: 704)

Terminamos este apartado con la noticia más reciente, aunque todavía no ocurrida: la confirmación de la próxima apertura de un Instituto Cervantes, propiamente dicho, en Seúl. Aunque aún no está oficialmente confirmado cuándo ocurrirá (véase González y Ugarte, 2006; Bonet anuncia la apertura de tres nuevos centros del Instituto Cervantes, 2017; El director del Cervantes confía en abrir un instituto en Seúl y crear un nuevo Observatorio del Español en 2022, 2021), es conocido que se están iniciando los trámites para que ello ocurra a finales de 2022. Varios eventos, como la visita del presidente surcoreano Moon Jae-in a España (véase Los Reyes reciben al presidente de Corea del Sur, Moon Jae-in, en directo, 2021), la última visita de los reyes de España a la República de Corea en el año 2019 (véase Viaje de estado de Sus Majestades los Reyes a la República de Corea, 2019) y la probable aprobación de presupuestos por parte del Instituto Cervantes para la creación de un centro en Seúl (véase El director del

¹⁹ Para más información sobre el examen SIELE, se incluye su página web: <https://siele.org/examen>.

²⁰ Es decir, las de comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión e interacción escritas y expresión e interacción orales.

Cervantes confía en abrir un instituto en Seúl y crear un nuevo Observatorio del Español en 2022, 2021), han hecho posible una mayor visibilidad de la necesidad de este proyecto y su puesta en práctica. Por ello, se espera con entusiasmo este acontecimiento próximo a suceder, ya que supondrá la consolidación definitiva del español en la República de Corea.

La enseñanza del español en línea

1. Oferta en internet

Si se realiza un sondeo en el famoso buscador coreano Naver²¹ escribiendo “español” (“스페인어” [*sūpheinŏ*]), aparecen muchísimos resultados y diferentes tipos de ofertas para aprender tanto nuestro idioma como nuestra cultura. Sin embargo, hasta ahora no existe literatura en la cual se mencione la enseñanza del español a través de internet, lo cual llama poderosamente la atención. Resulta un tema muy complicado de abordar debido a la proliferación de las redes sociales y a que, en muchas ocasiones, no se sabe quién está a cargo de esta formación ni cuál es el nivel de especialización de muchos profesores que ofertan sus servicios en línea, por lo que tampoco se sabe hasta qué punto son materiales fiables. Pero, a pesar de este panorama, es tan necesario como interesante prestarle atención a este campo.

Antes que nada, es necesario comentar que en la República de Corea las aplicaciones más usadas son, por orden, Kakao Talk, Youtube y Naver (Smart Maker, 2021). Asimismo, estas tres son en las que ocupan más tiempo los coreanos, especialmente Youtube (*ibid.*), y no requieren de una aplicación para ser usadas, sino simplemente de una conexión a internet, por lo que no es de extrañar que sean las que ofrezcan más posibilidades también para la difusión del español en Corea.

Dado que Kakao Talk y Naver no son conocidas en España, es necesario comentar, brevemente, en qué consiste cada una de ellas y cuáles son las actividades relacionadas con el español que nos pueden ofrecer. Kakao Talk, es una aplicación gratuita de mensajería y llamadas equivalente a Whatsapp, mientras que Naver es un portal de internet con buscador propio. Sin embargo, el uso de ambas no se limita exclusivamente a su función primaria, sino que se puede encontrar prácticamente cualquier aplicación necesaria en la vida diaria con el apellido de estas dos empresas, como por ejemplo mapas, navegadores GPS, compras, juegos, pedidos a domicilio, reservas y un sinnúmero de servicios más e, incluso, un diccionario en el que se pueden traducir más de 30 idiomas en el caso de Naver.

Comenzaremos viendo las posibilidades de Kakao Talk más allá de las conversaciones privadas o las llamadas de voz o vídeo que se pueden mantener en ella. En primer lugar, es bastante común que, como apoyo al aprendizaje, muchos profesores creen salas de chat para estar en contacto con sus estudiantes o compartir con ellos materiales de forma más cómoda y directa, además de responder las dudas que puedan surgir fuera de clase. En segundo lugar, también existe la opción de unirse a los denominados “chats abiertos”, que, como su propio nombre indica, son públicos y acogen a cualquier interesado en el tema. Estos grupos son creados por personas que desean compartir su interés con otros y, en el caso de español, aparecen muchos ejemplos de entre los cuales se mencionarán solo cinco de los que cuentan con más

²¹ Para hacernos una idea de su importancia, es el equivalente a *Google* en España. Este buscador estadounidense también es conocido y usado en la República de Corea, pero de forma más bien secundaria o para buscar información sobre otros países.

miembros por dar a conocer algunos nombres: Spanish 스페인어 문화류, 언어교환 ([sūpheinŋ munhəariu, ŋŋŋkiəhəan] ‘Español, cultura española, intercambio de idiomas’), <3español<3, 스페인어스터디방 ([sūpheinŋ sūtheŋdīban] ‘Sala para estudiar español’), Duolingo 제 2 외국어 ([dīuŋollinŋŋŋ ye i ækukŋ] ‘Idiomas extranjeros Duolingo’) y Convento del perreo. Y en tercer lugar, también es posible unirse a canales relacionados con empresas o centros educativos, aunque en este momento no se ha encontrado ninguno relacionado con la enseñanza del español.

Una vez conocemos las posibilidades de Kakao Talk, es el turno de Naver. A través de este buscador se pueden encontrar muchos recursos gratuitos para aprender español, pero, para no alargar demasiado este trabajo, solamente se tratarán dos fuentes: los blogs y los cafés.

Primeramente, los blogs son espacios virtuales en los cuales los usuarios pueden compartir tanto experiencias como intereses con otras personas o tratar diversos temas sin necesidad de hacerlo de forma científica. En Naver existen blogs tanto de personas que están aprendiendo español y enseñan sus métodos o materiales como de quienes se dedican a la docencia de nuestro idioma y ofertan sus servicios. Por citar algunos ejemplos, en el primer grupo aparecen los blogueros llamados 여행부자²² ([iəhəŋ buya] ‘rico en viajes’), 꿈사사²³ [kumsasa], 우나²⁴ [una] o 아리엘²⁵ [ariel]. Dentro del segundo grupo se pueden distinguir, a su vez, dos subgrupos: empresas dedicadas a la enseñanza del español que publicitan sus productos y profesores privados que ofertan sus servicios. Del primer subgrupo destacan los blogs de las academias en línea 시원스쿨²⁶ ([siuŋ sūkhul] ‘Escuela Siwon’), 아빠에페²⁷ ([apəephe] ‘APF’), 민길아토익학원²⁸ ([mingilathŋikhakwŋ] ‘Academia Minkira TOIC’), ECK 교육²⁹ ([ECK kiəuk] ‘Educación ECK’) y 씽킹캡스학원³⁰ ([siŋkhinŋkəpsūhakwŋ] ‘Academia Thinking caps’). Otra academia en línea a destacar, a pesar de que no tiene blog en Naver, es 텐스³¹ (Tens), fundada tanto por españoles como por coreanos conocidos en la industria del entretenimiento en Corea. Del segundo subgrupo resaltan 플로렌시아 스페인어³² ([phūllŋrensia sūpheinŋ] ‘Español Florencia’), 실비아스페인어³³ ([silbia sūpheinŋ] ‘Español Silvia’) y 에네 스페인어센터³⁴ ([enne sūpheinŋ sentə] ‘Centro de español Ñ’).

Seguidamente, nos gustaría mencionar el caso de los cafés de Naver, que son grupos en línea en los cuales los usuarios interactúan para compartir tanto materiales como experiencias de forma libre y distendida. En la búsqueda aparecen 744 resultados relacionados con el español, pero el más destacable, con más de 50.000 miembros, es el

²² <https://blog.naver.com/seonggil114/222610348439>

²³ <https://blog.naver.com/tiens79/222669163327>

²⁴ <https://blog.naver.com/solove0518/222685287299>

²⁵ https://blog.naver.com/dreaming_sky/222659631991

²⁶ <https://blog.naver.com/siwonspain>

²⁷ <https://blog.naver.com/holaespanol>

²⁸ <https://m.blog.naver.com/kiltoeic/222245797011>

²⁹ <https://m.blog.naver.com/PostView.naver?isHttpsRedirect=true&blogId=eckedu&logNo=221011422162>

³⁰ <https://blog.naver.com/thinkingcaps>

³¹ <https://tens10.com/>

³² <https://blog.naver.com/flor322>

³³ <https://blog.naver.com/PostView.nhn?blogId=silviaspanish&logNo=221117483033&categoryNo=21&parentCategoryNo=-1&viewDate=¤tPage=&postListTopCurrentPage=&isAfterWrite=true>

³⁴ <https://blog.naver.com/wlsgywj2005>

denominado 스페인어를 좋아해요³⁵ ([*sūpheinŋrŭl yohahŋiθ*] ‘Nos gusta el español’). Además de este, también tienen bastantes usuarios los cafés 스페인어 공부하자³⁶ ([*sūpheinŋ kŏnpuhaya*] ‘Estudiemos español’), 스페인어 무료강좌³⁷ ([*sūpheinŋ murŋŋganyŋθ*] ‘Curso gratis de español’) y 대전 세종시 스페인어를 사랑하는 모임³⁸ ([*dejŋ sejŋŋsi saraŋhanŭn sūpheinŋ moim*] ‘Reunión de los amantes del español en la ciudad de Sejong y Daejeon’).

Una vez revisados los recursos existentes en Naver, es el turno de Youtube. En este sitio web los primeros resultados que aparecen son los canales de academias tanto en línea como presenciales ya conocidas, como Siwon School, Ana, ECK, Silvia o APF. Además de ellas, también destaca otra academia llamada 넥서스랭귀지 ([*neksŋsŭreŋgyi*] ‘NEXUS Language’), un canal llamado Cristina 의 스페인어 ([*cŭrisŭtinae sūpheinŋ*] ‘El español de Cristina’) y el canal 코미꼬 ([*khŋmiko*] ‘Comico Coreano’), perteneciente a un coreano dedicado al mundo del entretenimiento tanto en coreano como en español que, a su vez, es uno de los integrantes de la academia 텐스 (Tens), la cual vimos anteriormente. Dado que aparecen demasiados resultados y es difícil gestionar tantos datos, muchos de ellos ni siquiera profesionales, nos detendremos aquí tras haber recogido los casos anteriores.

De entre todos estos canales mencionados, a pesar de no contar con tantos suscriptores como se podría esperar, la labor de la academia en línea Siwon School³⁹, fundada en 2006, es la más conocida por los coreanos actualmente. Este centro está especializado en el autoaprendizaje por internet y ha elaborado sus propios materiales de la mano de profesores nativos y coreanos. Entre su oferta, aparecen materiales gratuitos y también de pago para todos los niveles así como para la preparación de los exámenes DELE y FLEX.

Después de haber revisado las aplicaciones más famosas en Corea y sus posibilidades, es necesario también conocer cuál es el panorama en las redes sociales, pero, para no alargar demasiado este estudio, se revisarán brevemente tan solo las dos que los coreanos usan durante un tiempo más prolongado: Instagram y Facebook⁴⁰ (Smart Maker, 2021).

Antes de adentrarnos en cada una de ellas de forma individual, es necesario comentar que en cualquiera de estas redes sociales se encuentran una ingente cantidad de cuentas en las cuales se puede aprender de forma gratuita español y/o cultura hispana, lo cual hace muy complicada la aproximación empírica. Asimismo, resulta difícil delimitar qué fuentes provienen realmente de profesionales y cuáles de aficionados cuyo entusiasmo les lleva a compartir sus conocimientos en redes. Sin embargo, con este trabajo se pretende dar visibilidad a estos medios completamente ignorados hasta ahora para que en el futuro se puedan seguir investigando con mayor eficacia y profundidad.

En primer lugar, se destacan las cuentas de Instagram relacionadas con la enseñanza del español que poseen más de dos mil seguidores por orden de importancia: espanol_hajang⁴¹ (más de 10.000 seguidores), natalia_a_tu_lado⁴² (más de 4.700),

³⁵ <https://cafe.naver.com/aokifa>

³⁶ <https://cafe.naver.com/americanadelsur>

³⁷ <https://cafe.naver.com/spainamor>

³⁸ <https://cafe.naver.com/lavidabonita>

³⁹ Cuya página web es <https://spain.siwonschool.com/>

⁴⁰ En realidad, *Tiktok* también destaca entre las tres aplicaciones que más usan los coreanos, pero ha sido descartada al no encontrar ninguna cuenta en la que existan materiales creados por coreanos ni en la República de Corea dedicada a la enseñanza del español.

⁴¹ https://www.instagram.com/espanol_hajang/

estudio_apf⁴³ (más de 3.600), siwon_spain⁴⁴ (más de 3.000) y silviaspanish⁴⁵ (más de 2.000). En el caso de siwon_spain y natalia_a_tu_lado, pueden ser consideradas diferentes caras de la misma moneda, dado que son las cuentas de la academia en línea Siwon School y de una de sus profesoras. Asimismo, también se ha mencionado anteriormente la academia Estudio APF, que también posee su propia editorial, y a la profesora Silvia, que más bien oferta sus servicios. No queda clara la identidad de la persona detrás de espanol_hajang, pero, por la información pública que aparece en su cuenta, parece ser alguien que ha vivido mucho tiempo en Argentina, Corea e Inglaterra cuyo seudónimo es “Señorita Kim”. El tipo de materiales que se suelen ofertar en casi todas estas cuentas contienen tanto la lengua materna (coreano) como la meta (español), son muy breves y visuales, tipo microlearning y, mayoritariamente, están enfocados en la enseñanza de vocabulario o expresiones a través de sus propios materiales.

En segundo lugar, se pueden encontrar una gran cantidad tanto de páginas como de grupos en Facebook donde se enseñan aspectos relacionados con nuestro idioma o cultura. Dado que sería demasiado extenso elaborar una lista en la que se mencionen todos ellos, simplemente se destacan aquellos con más de dos mil seguidores. Por una parte, las páginas con más “me gusta” son KBS WORLD Radio Spanish Service⁴⁶ con más de 40.000, 우주 스페인어⁴⁷ ([*uyu sūpheinŋ*] ‘Español Uzu’) con 5.200, 레알스페인어학원⁴⁸ ([*real sūpheinŋ hakwŋn*] de la ya desaparecida ‘Academia Real’) con 4.600, Instituto Cervantes Seúl⁴⁹ con 3.800 y 시원스쿨 스페인어⁵⁰ ([*siwŋnsūkhul sūpheinŋ*] ‘Español Siwon School’) con 3.700. Y por otra parte, los grupos que cuentan con más miembros son tres: 스페인 스토리 (Spain story)⁵¹ ([*sūphein sūthŋri*] ‘Historias de España’) con 5.000, Latinos que hablan coreano & 스페인어 공부중인 한국인⁵² ([*& sūpheinŋ koŋbuyuŋin hankukin*] ‘Latinos que hablan coreano y coreanos que estudian español’) con 3.200 y 스페인어 배우기 (Learn Spanish)⁵³ ([*sūpheinŋ beuki*] ‘Aprendizaje de español’) con 2.500.

Por último, al margen de las redes sociales, es necesario mencionar la existencia de canales de radio coreanos dedicados a la enseñanza del español, destacando el del canal EBS⁵⁴, y de podcasts, entre los cuales destaca el del Departamento de Español de la Universidad Cibernética Hankuk de Estudios Extranjeros⁵⁵, cuyo caso trataremos justo a continuación.

2. Las universidades cibernéticas

⁴² https://www.instagram.com/natalia_a_tu_lado/

⁴³ https://www.instagram.com/estudio_apf/

⁴⁴ https://www.instagram.com/siwon_spain/

⁴⁵ <https://www.instagram.com/silviaspanish/>

⁴⁶ <https://www.facebook.com/holakbs>

⁴⁷ <https://www.facebook.com/uzuspanish/>

⁴⁸ <https://www.facebook.com/realspanishacademy/>

⁴⁹ <https://www.facebook.com/AulaCervantesSeul/>

⁵⁰ <https://www.facebook.com/siwonspain>

⁵¹ <https://www.facebook.com/groups/spainstories/>

⁵² <https://www.facebook.com/groups/396589283754952/members>

⁵³ <https://www.facebook.com/groups/spanish.for.koreans/>

⁵⁴ EBS son las siglas de “Educational Broadcast System”, emisora pública dedicada a la educación, tanto a través de la televisión como por radio, en la República de Corea. Para más información, se incluye su página web: <https://home.ebs.co.kr/spanish/main>

⁵⁵ Este podcast se puede encontrar tanto en la plataforma de podcast coreana “Podbbang” (<https://m.podbbang.com/channels/1768564>) como parcialmente en el canal de Youtube de esta universidad cibernética (<https://www.youtube.com/watch?v=PMDUHq4xjs>).

A raíz del surgimiento de las nuevas tecnologías de la información a finales del siglo XX, se produjo en la sociedad un avance y modernización que, naturalmente, repercutió en la educación (y sigue haciéndolo a día de hoy), por lo que aparecieron nuevas necesidades que debían ser cubiertas por los centros formativos. Aunque la terminología para denominar estas instituciones puede variar según el país y las características de cada centro, en la República de Corea es muy común referirse a las universidades a distancia como “universidades cibernéticas”. Sin embargo, no son simplemente universidades a distancia, sino que también poseen medios electrónicos potentes y su metodología de enseñanza puede estar basada tanto en la modalidad únicamente en línea (e-learning) como en la semipresencial (blended learning). En palabras de Lee [y] e Im:

La tendencia del aprendizaje semipresencial en Corea comenzó con las universidades cibernéticas: aquellas que ofrecen cursos en línea a través del ciberespacio como forma de educación a distancia. Al principio, los cursos en las universidades cibernéticas en Corea eran exclusivamente en línea. Curiosamente, más tarde comenzaron a ofrecer cursos presenciales o permitieron que los estudiantes llevaran a cabo estos cursos en los campus afiliados a sus universidades. Algunos cursos en las universidades cibernéticas incorporan elementos tanto en línea como presenciales en su diseño. Además, la comunidad de aprendizaje en las universidades cibernéticas utiliza tanto la modalidad en línea como la presencial. Los estudiantes de las universidades cibernéticas se reúnen regularmente en grupos de estudio formales, así como en reuniones sociales informales. (2006: 282)

En Corea existen 20 universidades cibernéticas actualmente⁵⁶ (todas privadas) y estas pueden dividirse en tres tipos: vinculadas a una institución universitaria existente en un campus, erigidas en el campus de un consorcio de universidades y sin afiliaciones con ninguna otra universidad (Lee e Im, 2006: 285).

Entre estas universidades cibernéticas⁵⁷, solo hay constancia de que se enseñe español en una de ellas: la Universidad Cibernética Hankuk de Estudios Extranjeros, que es del primer tipo al estar basada en la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros.

La Universidad Cibernética Hankuk de Estudios Extranjeros, a partir de ahora CUFS, se fundó en el año 2004 y “es la única universidad cibernética especializada en idiomas extranjeros, abarcando el idioma, la sociedad, la cultura y los estudios regionales” (Universidad Cibernética Hankuk de Estudios Extranjeros, s.f.-a). Las asignaturas que se imparten son grabadas y distribuidas en diferido, propiciando una gran flexibilidad en sus horarios para los estudiantes de CUFS que, en su mayoría, trabajan a la par que estudian. A pesar de que no en todos los casos es de esta manera, el perfil de los estudiantes de esta universidad suele ser el de alguien con una edad algo más elevada que en las universidades presenciales que se encuentra realizando una actividad laboral o doméstica y, por lo tanto, posee un tiempo limitado para dedicarle a sus estudios. Todas las asignaturas duran cuatro meses y la carrera dura cuatro años, pero se pueden convalidar algunas asignaturas o comenzar por un nivel más avanzado según la circunstancia del estudiante.

Los idiomas que se pueden aprender en esta universidad cibernética son 7: coreano, inglés, chino, japonés, vietnamita, indonesio y español. Las asignaturas relativas a cada idioma son desarrolladas y grabadas por cada profesor y revisadas o

⁵⁶ Según los datos resultantes al realizar la búsqueda “universidades cibernéticas” (사이버대학교 [saibōdēhakkŏ] en coreano) en marzo de 2022 en el buscador *Naver*, que es el más importante en Corea.

⁵⁷ No se cita la lista al no considerar pertinente para nuestro estudio la proporción de una nómina de universidades cibernéticas que nada tienen que ver con la enseñanza del español en la República de Corea.

cambiadas cada 5 años para mantener la información actualizada y mantener el listón alto en su calidad educativa. La grabación se lleva a cabo en “estudios con tecnología punta que produce UHD (Ultra High Definition) por primera vez en una ciberuniversidad nacional” (Universidad Cibernética Hankuk de Estudios Extranjeros, s.f.-d) y se van compartiendo cada semana con los estudiantes a través de la plataforma propia de la Universidad, que controla automáticamente la visualización por parte de los estudiantes de este contenido. Cabe destacar, asimismo, tres aspectos tecnológicos punteros: el desarrollo de un sistema para la optimización del campus móvil (apto para teléfonos móviles, ordenadores, tablets y cualquier dispositivo capaz de conectarse a internet), las operaciones globales de CDN (red de entrega de contenido) para la “mejora de la accesibilidad y la comodidad de los estudiantes que viven en el extranjero al mejorar la velocidad y la estabilidad de carga de páginas web” y, por último, la “construcción de un sistema de gestión del aprendizaje global (LMS) de última generación [para la] mejora de la comodidad de profesores y alumnos, y apoyo del aprendizaje individualizado de cada alumno” (*ibid.*).

La oferta formativa en línea de CUFS incluye no solamente la visualización de las asignaturas y el seguimiento de los estudiantes a través del foro, sino también clases privadas por teléfono y por videoconferencia en las que se puede practicar conversación con profesores nativos. Y además, a pesar de que la mayoría de cursos ofertados son en línea, la CUFS también oferta clases presenciales, normalmente los sábados, y eventos especiales en el campus de Seúl.

Ya que conocemos el funcionamiento general de esta Universidad, nos centraremos a continuación en el Departamento de Español. Como vemos en su página web, “el Departamento de Español es el primero de su tipo entre las universidades cibernéticas de Corea” (Universidad Cibernética Hankuk de Estudios Extranjeros, s.f.-c) y centra su atención en la enseñanza de las cuatro disciplinas comunicativas básicas: lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral. Al terminar la carrera, los estudiantes pueden conseguir el certificado profesional de traducción del español de la CUFS y, además, los contenidos aprendidos sirven para preparar exámenes como el DELE o el FLEX. También, como vimos anteriormente al hablar de la CUFS en general, este Departamento oferta clases por teléfono individuales, por videoconferencia grupales y clases de conversación presenciales el sábado, normalmente divididas en grupos de tres niveles: inicial, básico e intermedio (para estudiantes que acaban de iniciarse en el aprendizaje del español, de nivel A2 y a partir del nivel B1, respectivamente). Asimismo, los estudiantes pueden reunirse entre ellos tanto para practicar el idioma como para aprender aspectos culturales relativos a los países hispanos en los grupos de estudio o 동아리⁵⁸ [doṅari] en coreano. Además, cabe destacar que el Departamento de Español de la CUFS colabora en numerosas ocasiones con el Aula Cervantes de Seúl en eventos como la “Lectura continuada del Quijote” o la organización de actividades conjuntas, como clases de cocina, para los estudiantes de ambos centros.

Sin embargo, con la llegada del COVID-19 todas las clases presenciales del sábado se vieron obligadas a ser en línea, a través de Zoom o Microsoft Teams en directo, y todas las actividades presenciales con los estudiantes se tuvieron que cancelar

⁵⁸ Cabe destacar que en Corea existe una gran tradición de hacer amigos a través del estudio de intereses comunes en estos grupos reconocidos por las universidades llamados 동아리, que pueden ser de muy variada índole (desde deportes hasta bandas de música), donde normalmente hay un líder que administra las actividades de su grupo (que puede ser un profesor o un estudiante). Los miembros se inscriben de forma voluntaria y la pertenencia a estos 동아리 supone una gran oportunidad tanto para hacer contactos como para llevar a cabo otras actividades formativas de forma más relajada y divertida.

por motivos de seguridad. Esto fue así desde el primer cuatrimestre del año 2020 (segundo del curso 2019-2020 en España) hasta el primer cuatrimestre del año 2022.

Asimismo, tal y como vimos anteriormente, se creó un podcast llamado “Español auténtico⁵⁹ de la profesora Kim” (en coreano, “김교수의 찰진 스페인어” [*kimgiø̥sue chalyin sūpheinŏ*]) dedicado a la enseñanza del español con un total de 70 episodios emitidos dos veces por semana, que también fue difundido a través del canal de Youtube del Departamento. Y posteriormente a este podcast también se llevaron a cabo grabaciones breves en los estudios HD Full de la Universidad en las que se daban a conocer frases o expresiones breves en español, esta vez difundidas por el canal de Youtube general de la CUFS.

Tanto la innovación como la labor educativa de esta universidad cibernética son fundamentales y, asimismo, es la única institución dedicada a la enseñanza del español en línea capaz de acreditar profesionalmente a licenciados cuya especialidad es el español. La CUFS ha sido la pionera en enseñar español a nivel universitario sin importar la distancia física con los estudiantes y valiéndose de la más alta tecnología, por lo que, desde luego, posee un papel muy importante en la historia de nuestro idioma en la República de Corea.

Breve revisión de las mayores dificultades para los aprendientes coreanos de español

Durante los seis años de docencia en la República de Corea de la investigadora, ha sido testigo de las dificultades específicas que poseen los coreanos, específicamente, a la hora de aprender español. Asimismo, la experiencia de en torno a diez años como aprendientes de coreano de la investigadora le ayuda a comprender de dónde surgen estos problemas y cuán diferentes son ambos sistemas lingüísticos. Aunque el objeto de este apartado no es llevar a cabo una investigación ni un análisis en profundidad, sí se considera interesante aunar las conclusiones extraídas en los estudios más destacables al respecto y completarlos con la propia experiencia. Es necesario matizar que se van a tratar todas las disciplinas lingüísticas existentes, sino exclusivamente cuatro de ellas: fonética, morfología, sintaxis y semántica.

Comenzaremos con una revisión de la parte fonética, que “estudia los mecanismos de producción, transmisión y percepción de la señal sonora que constituye el habla” (Real Academia Española, 2014). Tal y como se indica en trabajos anteriores (Lumbreras, 2018a: 23), fonéticamente el coreano y el español no son tan diferentes, a pesar de que existen fonemas característicos de cada una de estas lenguas. Especialmente, esta semejanza es manifiesta en el sistema vocálico⁶⁰ debido a que las cinco vocales del español existen en coreano, aunque no son exactamente iguales en el caso de la /o/, ya que “como la /o/ del coreano es más cerrada, los estudiantes también optan por pronunciar siempre el fonema /o/ del español como su alófono más cerrado” (Escamilla, 2018: 171). Lee señala que

⁵⁹ Esta palabra es un poco complicada de traducir del coreano, así que es necesario matizar su significado. ‘찰지다’ [*chalyida*] en coreano es como ‘pegajoso’, ‘apropiado’ o ‘justo a su punto’ y en este contexto se refiere a expresiones muy naturales y apropiadas para cada momento. Dichas expresiones no suelen ser muy refinadas, pero son muy comunes y los hablantes nativos las emplean con mucha frecuencia para expresar debidamente los sentimientos auténticos que experimentan en un determinado momento.

⁶⁰ Aunque según varios estudios, como los de Lee (1993) y Escamilla (2018), sí que existen diferencias en las vocales del coreano y el español, se considera que, en realidad, no son apenas perceptibles en la práctica. Asimismo, hay que destacar que el coreano posee más vocales simples que el español, con un total de 11.

la diferencia fundamental entre los dos sistemas vocálicos consiste en una gran dificultad en la pronunciación de los diptongos y triptongos, que no comparten los dos idiomas.

Los hablantes coreanos suelen convertir los diptongos decrecientes del español en hiatos debido a que en coreano no existe más que un diptongo decreciente: /i̯/. Así, los hablantes del coreano suelen pronunciar las siguientes palabras españolas *hoy*, *peine*, *deuda*, con una sílaba más de lo que aparece habitualmente en la pronunciación española, como [ó-i̯], [pé-i̯-ne], [dé-u-ða] (1993: 128)

Asimismo, nos parece interesante resaltar que, debido a la influencia de las reglas fónicas del coreano, para muchos estudiantes que aprenden español es difícil pronunciar ciertos grupos consonánticos sin la adición de la vocal esvarabática — [ū] del coreano, que no existe en nuestro idioma. En palabras de Lee,

En la articulación de los grupos consonánticos españoles *pr*, *pl*, *br*, *bl*, *tr*, *tl*, *dr*, *kr*, *kl*, *gr*, *gl*, *fr*, *fl*, los hablantes coreanos agregan la [i̯] entre la primera consonante y la segunda. Por lo cual, las siguientes palabras españolas, *pronto*, *piedra*, *crédito*, *claro*, *siglo*, por ejemplo, se pronuncian en coreano como [p̄ir̄oŋto⁶¹], [pjéd̄i̯ra], [k̄ir̄éd̄ito], [k̄iláro] y [s̄iḡlo], respectivamente.

Lo mismo sucede en otros vocablos españoles que contienen las consonantes *b*, *d*, *g*, *s*, *r*, *θ*, *f*, *x*, en posición final de sílaba. A raíz de esto, las palabras, *todos*, *cerca*, *cognición*, *Irlanda* las pronuncian como [tódosi̯], [θér̄ika], [kogn̄iniθjón] y [ir̄ilaŋda], respectivamente. Por este fenómeno, las palabras españolas citadas aumentan en una sílaba. (1993:127)

En cuanto a las consonantes del español y los cambios fónicos que sufren por parte de los aprendientes coreanos, existen bastantes fenómenos a destacar según la tipología consonántica (Lee, 1993; Escamilla, 2018). Sin embargo, para no entrar en demasiados detalles, se resaltarán los más importantes de todos los que se han recopilado. En primer lugar,

el ensordecimiento de las oclusivas sonoras del español y de sus alófonos aproximantes resultó ser el error más frecuente. Los estudiantes ensordecen principalmente los fonemas oclusivos /b/ y /d̄/, en posición inicial de palabra, también después de pausa y de consonante nasal. (Escamilla, 2018: 181)

Esto quiere decir que, por ejemplo, palabras como *dado* o *beso* son pronunciadas por aprendientes coreanos como [tādo] y [p̄eso]. “Los errores de pronunciación que se derivan del ensordecimiento de las oclusivas sonoras y sus variantes alofónicas pueden ser atribuidos a una interferencia de la L1” (*ibid.*), ya que en coreano todos estos sonidos son sordos.

En segundo lugar, los coreanos presentan problemas a la hora de distinguir las consonantes líquidas, por lo que /l/ y /r/ se neutralizan y, especialmente, les resulta difícil pronunciar la vibrante múltiple. Para solucionar el conflicto con esta consonante, los aprendientes coreanos suelen optar por pronunciarla como una vibrante simple o como una lateral (*ibid* 2018:183). Esto quiere decir que la palabra *rosa* se podría pronunciar como [rosa] o [losa]. Esto es debido al mismo motivo que el fenómeno anterior, ya que en el sistema fónico coreano no existe la vibrante múltiple y, además, no existe distinción entre los fonemas /l/ y /r/.

En tercer lugar, se aprecian dificultades en la pronunciación de algunas consonantes fricativas, especialmente la velar /x/ y la palatal /j/. Para la primera de ellas, los coreanos “pueden realizar una aproximantización, una sonorización, una aspiración y

⁶¹ En estos ejemplos también se han actualizado los símbolos empleados por el Alfabeto Fonético Internacional.

una elisión” (*ibid.*), mientras que para la segunda, “son proclives a vocalizarla y, aunque con menor frecuencia, también detectamos que optan por elidirla” (*ibid.*). Por aportar ejemplos a estos casos, para la fricativa velar sorda, si se considera la palabra *mujer*, podría pronunciarse de cuatro formas: [muyér], [muñér], [muhér] o [muér]; y, en el caso de la fricativa palatal sonora, para la palabra *cayó*, podría darse tanto [kaǰó] como, en menor medida, [kaó].

Por último, es necesario destacar en el aspecto fónico la elisión de

la lateral /l/, en posición final de palabra y precedida de nasal, y la nasal /n/, también en coda silábica en posición final de palabra y precedida de lateral /l/. [...] Estas elisiones son el resultado de una transferencia negativa entre la L1 y la L2, ya que el coreano no admite la combinación de nasal alveolar más líquida. Los estudiantes transfieren esta regla del coreano al español, lo que provoca que omitan alguno de los dos fonemas. (*ibid* 2018:184)

Esto quiere decir que, por ejemplo, al considerar la secuencia formada por las palabras *el niño*, lo más probable es que sea pronunciada como [e n̄ño]; de igual manera, *en la* se pronuncia en muchos casos como [ẽla].

Una vez revisada la parte fonética, continuaremos con los aspectos relacionados con la morfología, que se pueden definir como la “parte de la gramática que estudia la estructura de las palabras y de sus elementos constitutivos” (Real Academia Española, 2014). En términos generales,

los errores más comunes se producen a causa de la interferencia del coreano: la traducción directa del coreano al español y la influencia de ciertos aspectos gramaticales del coreano. Por ejemplo, los coreanos tienen dificultad en adquirir el uso del artículo y del modo subjuntivo y, también, en distinguir entre imperfecto e indefinido en el tiempo pasado porque el coreano no tiene estos aspectos gramaticales propios del español. (Lee, 2014: 82)

Las dificultades a la hora de usar el artículo en español han sido puestas de manifiesto en bastantes investigaciones (Lim, 1999; Yang, 2000; Lee, 2014) y, resumiendo mucho, se puede encontrar tanto su elisión como su adición por ultracorrección. En los casos en los cuales el artículo desaparece, los autores comentan que es debido a que esta categoría gramatical no existe en coreano, dando lugar a frases como “*Me gusta/Odio vino” (Lim, 1999: 108), “*Coreanos son muy trabajadores” o “*Me duele cabeza” (Lee 2014: 89). En el caso del uso innecesario, bien puede producirse por la influencia del inglés o por tratar de prevenir un posible error incluyendo artículos donde al estudiante le parece que pudiera ser posible su aparición. Dos ejemplos de esto serían “*Somos los coreanos” o “*Mi padre es el médico” (Lee, 2014: 90).

Asimismo, tampoco existe en coreano el modo subjuntivo del español, por lo que también es un fenómeno que causa bastante conflicto. En especial, esta dificultad sale a relucir cuando este modo se encuentra en oraciones subordinadas en las cuales el sujeto de la oración principal es diferente al de la oración secundaria, como por ejemplo en *Quiero que apruebes el examen*, que puede aparecer como “*Quiero tú aprobar el examen” (*ibid.* 91). Areta (2008) también documenta, entre otros, errores del tipo ‘si tenga dinero...’ para las prótesis de las condicionales reales como por ejemplo “*Si tenga dinero, voy a comprar ese móvil”.

Por último, otro error común en aprendientes coreanos de español es la confusión entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido (Son, 2008), ya que el coreano solamente posee un tiempo en pasado (equivalente a nuestro indefinido) y, además, en su morfología verbal no existe el aspecto, a diferencia del español, que cuenta con tiempos tanto perfectivos como imperfectivos. Nos gustaría matizar al respecto que,

según nuestra experiencia ejerciendo la docencia del español, nos hemos percatado de que esta distinción de tiempos verbales, en realidad, puede resultar muy ambigua incluso para hablantes nativos, dado que, dependiendo del contexto, se pueden usar ambos en muchas ocasiones, aunque con matices diferenciadores. Por mencionar un ejemplo, las oraciones *De niña fui al colegio Santa Teresa* y *De niña iba al colegio Santa Teresa* son ambas correctas y se diferencian, básicamente, en que la primera indica una acción terminada en el pasado y la segunda incide en el acto frecuente de asistir a este centro durante la infancia. No es de extrañar que esta diferencia pueda resultar ambigua y compleja de aprender por parte de los coreanos.

Tras la revisión de los fenómenos morfológicos, continuamos con los errores que surgen en relación a la sintaxis, que es la “parte de la gramática que estudia el modo en que se combinan las palabras y los grupos que estas forman para expresar significados, así como las relaciones que se establecen entre todas esas unidades” (Real Academia Española, 2014).

Comenzamos mencionando la alteración de los elementos constitutivos de la oración, ya que “los alumnos que empiezan a aprender español tienden a contestar a las preguntas que se les plantean en el aula de español con el orden fijo de SVO, por la interferencia del inglés” (Lee, 2014: 98). Aunque, en realidad, en estos casos se pueden aceptar varias respuestas y los hablantes nativos cambiarían el orden de los elementos según aquella parte del discurso que quieran enfatizar, uno de los ejemplos aportados por Lee, dada la pregunta “¿Quién compró ese libro?”, produjo por parte de los estudiantes coreanos la respuesta “Juan lo compró”, similar a la respuesta que cabría esperar en inglés (*John bought it*), en vez de la estructura más esperable en español: “Lo compró Juan”.

A continuación, nos gustaría detenernos brevemente en la elisión de constituyentes de la oración debido al elemento *pro-drop*.

Es sabido que el coreano y el español pertenecen al tipo de lenguas de sujeto nulo (*pro-drop language*). El español legitima la omisión de sujeto mediante su rica flexión verbal, mientras que el coreano identifica el sujeto nulo a través del discurso o del contexto. (Lee, 2014: 96)

Además, es importante matizar que el coreano tiende no solamente a elidir el sujeto con bastante frecuencia, sino también el complemento directo (a diferencia del español, no lo sustituye por clíticos, sino que lo elimina directamente), por lo que no es de extrañar que se cometan errores como responder “*Sí, ayer vi” ante la pregunta “¿Tú has visto la película Sunny?” (*ibid.*). Sin embargo, llama la atención que, por influencia del inglés, también se puede dar un fenómeno opuesto, es decir, de explicitación de sujeto en algunos casos como “Sí, yo hablo español” o “Insu dice que él vendrá mañana” (*ibid.*, 99).

Y, para terminar, es importante resaltar los errores que son fruto de “anteponer la palabra que determina la expresión de la posesión en lugar de usar la preposición ‘de’ propia del español para indicar posesión o propiedad” (*ibid.*, 88) o, dicho con otras palabras, el genitivo sajón. Un ejemplo de esto sería “*(Mi/ Nuestro) Padre apellido es Kim” (*ibid.*). Este error sintáctico se debe a que tanto el inglés como el coreano emplean el mismo mecanismo, a diferencia del español.

Después de haber repasado las tres disciplinas anteriores, es el turno de la última: la semántica, “que estudia el significado de las unidades lingüísticas y de sus combinaciones” (Real Academia Española, 2014). En relación a esta, solamente serán destacados dos fenómenos: los calcos lingüísticos y la confusión entre los verbos *ser*, *estar* y *haber*.

El primer caso consiste en traducir literalmente una o varias palabras de otros idiomas e incluirlas en el idioma meta como si fueran palabras de este, lo cual causa una falta de correspondencia entre el significado y el significante. Para este fenómeno, Lee menciona ejemplos que se producen tanto por la interferencia del coreano como del inglés. Para el primer idioma, menciona “*Ayer jugué con mis amigos haciendo Internet”, “*Ha sido un día perfectamente malo” o “*Me gusta perfectamente”. En resumidas cuentas, estos errores se deben a que en coreano se traduce el verbo 놀다 [nold̥a] normalmente como ‘jugar’ por influencia del inglés en vez de como ‘divertirse’ o ‘pasarlo bien’ y a que en coreano se usa el adverbio 완전 [ɞanyɔn] en sentido completivo, equiparable a ‘completamente’ en español. Sobre el segundo idioma, cita frases que ni siquiera necesitan explicación tales como “*Estoy excitado” (*I am excited*), “*Estoy muy embarazado” (*I am so embarrassed*), “*Juan, te introduzco a María” (*John, I introduce Mary to you*) o “*Actualmente, tengo una novia” (*Actually, I have a girlfriend*) (Lee, 2014: 100-101). Además, según nuestra propia experiencia, otras palabras que suelen ser alteradas con mucha frecuencia debido al calco semántico del inglés son *realizar* (en vez de ‘darse cuenta’), *moverse* (refiriéndose a ‘mudarse’) o *memoria* (queriendo decir ‘recuerdo’).

El segundo fenómeno “aparece porque los verbos ‘haber’, ‘tener’ y ‘estar’ en las oraciones existenciales, posesivas y locativas se traducen todos con un mismo verbo, ‘issta’(있다)” (*ibid*, 86). Para ilustrar esta distinción, el autor propone tres oraciones: “En el garaje hay dos coches” (oración existencial), “Juan tiene dos hermanos” (oración posesiva) y “En aquella zona está la casa de Juan” (oración locativa). Dado que, como acabamos de ver, en coreano se usa el mismo verbo para estos tres casos indistintamente, no es de extrañar que surjan errores como “*En el garaje hay tu coche”, “*Juan tiene los dos hermanos” o “*En aquella zona están casas” (*ibid*).

Antes de finalizar definitivamente este apartado, nos gustaría también añadir, brevemente, otros ejemplos de errores muy frecuentes que surgen de nuestra propia observación de los aprendientes coreanos a lo largo de los años.

El más común entre ellos, persistente desde los niveles más bajos hasta los más altos, suele ser la falta de concordancia de género y número entre el sujeto y el predicado, ya que no existen estas nociones en coreano. Algunos ejemplos extraídos de textos elaborados por nuestros alumnos son: **Creo que es natural que se siente ambas sentimientos al mismo tiempo*, **Algunos compañeros era antipático*, **Me duelen el pecho* o **Me gusta los actividades como esquiar, jugar beisbol y bucear*. Asimismo, a colación de estos ejemplos, la conjugación de los verbos *gustar*, *interesar*, *doler* y *sentirse* resultan especialmente difíciles para los coreanos.

Asimismo, también por influencia del coreano, es bastante frecuente encontrar la preposición locativa *en* delante de un periodo, como por ejemplo: **Nos vemos en el lunes*, **Nos vemos en después* o **En el fin de semana me levanto tarde*. Estos casos se producen debido a la réplica de la estructura sintáctica de las frases en coreano 일요일에 봐요 [iriɔire bəɔjɔ], 다음에 봐요 [daūme bəɔjɔ] o 주말에는 늦게 일어나요 [yumarenūn nūkke irɔnaɔ] respectivamente, donde la partícula 에 [e] (que se puede traducir en este contexto como ‘en’) indica el momento en el que ocurre la acción.

Además, es necesario comentar dos aspectos relacionados con la disciplina pragmática que pueden causar confusión a los aprendientes de español coreanos: la forma de responder ante preguntas negativas y la preferencia por un estilo indirecto en la mayoría de los actos de habla.

Tal y como ocurre en bastantes lenguas altaicas, las oraciones negativas del tipo ¿*No tienes hambre?* se responden de forma diferente en coreano y esto afecta al sentido

de la frase producida en español, pudiendo causar más de un malentendido. En coreano, se responde “sí” o “no” según la veracidad de la pregunta planteada, es decir, si es cierto que no tengo hambre, debo responder “sí”, mientras que si esto es falso necesito responder “no”. Como bien es sabido, en español se responde “sí” en caso de ser afirmativa la oración (sin considerar la parte negativa) y “no” en caso de ser negativa. Para verlo más claro, observemos este ejemplo:

Español		Coreano	
¿No tienes hambre?		배 안 고프? [pɛ an ɡɔpʰa?]	
Sí	Tengo hambre	응 [ūŋ], ‘sí’	No tengo hambre
No	No tengo hambre	아니 [ani], ‘no’	Tengo hambre

Tabla 8. Diferencias al responder oraciones negativas en coreano y español

Y para finalizar, es importante poner en relieve que el estilo discursivo de un hablante coreano suele ser mucho más suave e indirecto que el de los hispanohablantes (Choi, 2008; Rodríguez y Miró, 2018), por ejemplo, suelen usarse mucho las formas del tipo *Me parece (que)* o *Creo (que)* en vez de una afirmación más directa y, dada una pregunta del tipo ¿*Me queda bien?* (잘 어울려? [jal ɔllɪjɔ?]) en coreano) en un contexto de compras, es más probable que un hablante coreano responda *Creo que te queda bien* (잘 어울리는 것 같아 [jal ɔllinūn ɡɔt katha]) antes que, directamente, *Te queda bien* (잘 어울려 [jal ɔllɪjɔ]). Esto ocurre especialmente en el ámbito laboral, donde es casi obligado el uso del estilo formal y puede estar justificado, sobre todo en situaciones negativas, tanto el uso de mentiras en determinados momentos para no hacer sentir mal a la otra persona (especialmente si su posición jerárquica es superior a la del hablante y está equivocada en algo) como el simple asentimiento y empleo del silencio por no contrariar, lo cual puede llevar a discursos en nuestro idioma que no se entienden pragmáticamente, pero que tienen todo el sentido para un hablante coreano.

En Corea es normal que un cargo superior pueda gritar a un empleado, aunque sorprendentemente también es habitual que los hombres de categorías profesionales superiores se dejen cuidar y hablar por sus empleadas mujeres como si se tratara de sus hijas, con cierta resignación paterna. Es algo que en Occidente choca con nuestro modo de entender las relaciones profesionales, pero que en Asia es usual. (Rodríguez y Miró, 2018: 103)

A pesar de la falta de ejemplos concretos que ilustren este último punto, este fenómeno ha sido observado personalmente en diferentes ámbitos durante nuestros años residiendo en la República de Corea. Este es un aspecto muy interesante y era necesario mencionarlo, ya que coincidimos con Choi [chæ] en que

la enseñanza de aspectos sociopragmáticos es delicada y debe de ser tratada cuidadosamente, ya que sugerir que abandonen su sistema de valores cuando se comunican en la lengua meta nunca debe ser el propósito del desarrollo de las competencias socioculturales de los aprendices de lenguas extranjeras. El principal objetivo de enseñar los valores culturales y las normas sociales del habla de la lengua meta consiste en que los alumnos sean conscientes de lo que “dicen” y “hacen” en esa lengua extranjera y que puedan expresar exactamente lo que quieren expresar, ya sea de manera cortés ya sea de manera descortés. Lo que hay que hacer es prevenir que los alumnos sean juzgados como groseros o descorteses sin que esta fuera la elección voluntaria de ellos, de forma no intencionada, es decir, prepararles bien para que ellos mismos decidan cómo actuar y cómo manejar los encuentros interculturales. (2008: 440)

Perspectivas de futuro y conclusiones

Al hablar sobre las perspectivas del español en la República de Corea no solo se debe considerar la evolución de los estudiantes a lo largo de los años, sino también el notable envejecimiento de la población surcoreana, ya que “en 20 años, el sistema educativo coreano ha perdido el 30% de sus estudiantes” (Badillos 2021: 11). Por ello, se debe considerar el creciente nicho de mercado de estos estudiantes de mayor edad y no solo de los universitarios o más jóvenes, ya que en Corea es bastante común el aprendizaje continuo de por vida y “un 43,4% de los coreanos de más de 25 años realiza actividades de formación una vez terminados los ciclos formales, un dato que ha crecido ininterrumpidamente desde el 29,8% del año 2007” (*ibid.*, 45).

Asimismo, el presidente Moon llevó a cabo una reforma educativa en 2019 consistente en el cierre de los bachilleratos privados especializados en idiomas extranjeros para “potenciar la gratuidad e igualdad de oportunidades en el bachillerato mientras se refuerza el sistema público” (*ibid.*, 11), aunque con el recién incorporado presidente Yoon parece ser que se va a revertir este proceso. Como es de suponer, este hecho también ha influido notablemente en la dificultad de expansión del español en Corea.

Además, el hecho de que no exista aún un Instituto Cervantes, propiamente dicho, en Corea limita enormemente la consolidación de nuestro idioma, pero parece que esto es algo meramente temporal, debido a que ya se ha confirmado que este proyecto está en marcha y parece ser que comenzará en breve (Morales, 2022). Además, en el congreso llevado a cabo por el Instituto Cervantes el día 29 de marzo de 2022 bajo el nombre Presentación del estudio «*El español en Corea del Sur: ¿hacia un nuevo escenario?*», se expresó el deseo por parte de esta institución de continuar expandiéndose no solo de forma presencial sino también en línea, lo cual supondrá una gran mejora para el mundo del español en Corea.

Otro contratiempo que ha propiciado el estancamiento de nuestro idioma, no solo en tierras coreanas sino a nivel mundial, es la pandemia del COVID-19. Probablemente se deba a esto el descenso en los estudiantes matriculados en la carrera de español desde 2019 (Badillos, 2021: 31), pero lo cierto es que aún se percibe que el panorama es muy favorable según los resultados de la investigación llevada a cabo por el Real Instituto Elcano:

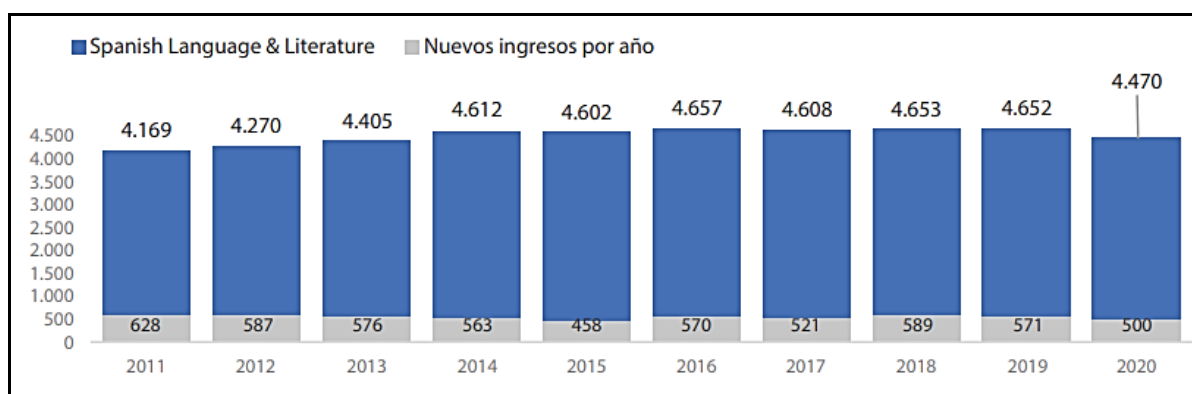


Tabla 9. Estudiantes de Lengua y Literatura en las universidades coreanas (2011-202)
(Extraído de Badillos, 2021: 29)

Asimismo, en este completo estudio, además de las universidades con Departamento de Español, se mencionan 5 programas de Máster y 2 de Doctorado (*ibid.*, 28) y se aportan unas cifras impresionantes sobre los candidatos al examen DELE

del Instituto Cervantes, sobre todo al compararlos con otros países asiáticos de mayor tamaño como China o Japón:

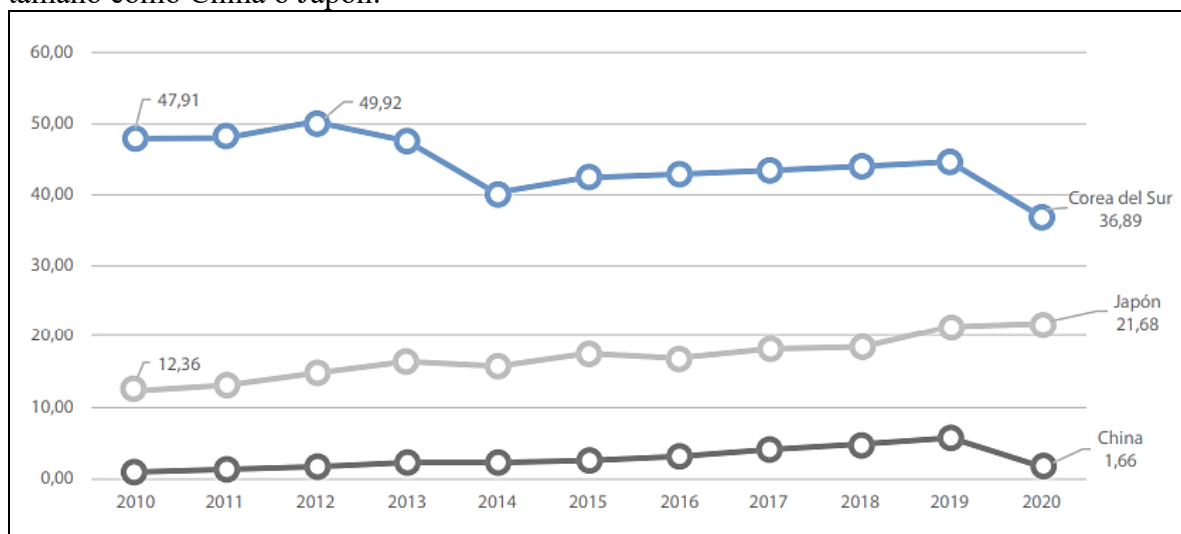


Tabla 10. Evolución de las pruebas de DELE por países, en exámenes por millón de habitantes (2010-2020) (Extraído de Badillos, 2021: 41)

A raíz de las reflexiones que aporta Badillos coincidimos, ante todo, en que

los datos disponibles no nos permiten evaluar de manera suficiente la demanda de la sociedad coreana por la lengua y la cultura en español, aunque muchos [...] insisten, desde su conocimiento sobre el terreno, en el crecimiento del interés por la lengua española. (*ibid.*, 43)

Es cierto que se percibe un aumento por el interés en el español en los últimos años, propiciado sobre todo gracias a aspectos de la cultura hispana como la música, por ejemplo el tema “Despacito”, o series, como “La casa de papel”, que gozan de gran popularidad en tierras coreanas. Asimismo, también se están realizando exposiciones de arte de autores como Dalí o Picasso y sesiones de cine a las cuales asisten muchos coreanos, poniendo de manifiesto su interés por nuestra cultura. Sin embargo, también resulta innegable que aún existe un eminente papel predominante tanto de la cultura anglosajona como del inglés y que el español aún no goza de toda la consideración que debiera ni parece ser lo suficientemente propulsado ni por instituciones coreanas ni por hispanoamericanas, sobre todo en el nivel preuniversitario (*ibid.*)

También hay que considerar que Corea es un país altamente desarrollado tecnológicamente y que la pandemia mundial ha propiciado, aún más si cabe, tanto el uso como la evolución de internet y también el fomento de la educación en línea. A raíz de esto, es interesante saber que “el 37% de los coreanos adultos prefiere las clases a través de internet” (*ibid.*, 45), por lo que, desde luego, es algo importante a considerar.

Por último, es indiscutible que aún queda mucho camino por recorrer no solo a nivel lingüístico, sino del intercambio cultural entre Corea e Hispanoamérica. Sin embargo, es patente la gran voluntad de seguir mejorando el futuro del español por parte de todas las instituciones dedicadas a su difusión en la República de Corea, como las diversas Embajadas de los países hispanohablantes en Seúl, el Aula Cervantes y, por supuesto, todos los centros coreanos repartidos en diferentes niveles. Asimismo, tal y como ha quedado de manifiesto en este trabajo, también existe mucho potencial en internet que no se debe desdeñar y que es otro síntoma más de que el panorama del español parece destinado a seguir evolucionando positivamente en Corea.

Referencias bibliográficas

- AECID, s.f.-a. *Lectorados para españoles MAEC-AECID*.
<https://www.aecid.es/ES/becas-y-lectorados/convocatorias-maec-aecid/lectorados-para-espa%C3%B1oles>
- AECID, s.f.-b. *La Cooperación Española celebra el 75 aniversario de las Becas y Lectorados MAEC-AECID*.
https://www.aecid.es/ES/Paginas/Sala%20de%20Prensa/Noticias/2015/2015_02/02-03-75a%C3%B1os.aspx
- ARETA, J. M., 2008. “El subjuntivo en la clase de ELE con estudiantes coreanos”, *Estudios Hispánicos*, 48, pp. 15-37.
- ARRAYÁS MÁRQUEZ, J. A., 2010. *Aspectos, consideraciones y orientaciones sobre la enseñanza del Español de los Negocios en Corea*, Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Disponible en:
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81431/00820113012379.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [10 febrero 2022]
- BADILLOS MATO, Á., 2021. *El español en Corea del Sur: ¿hacia un nuevo escenario?*, Madrid: Real Instituto Elcano. Disponible en:
<https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2022/03/el-espanol-en-corea-del-sur-hacia-un-nuevo-escenario.pdf> [26 marzo 2022]
- Bonet anuncia la apertura de tres nuevos centros del Instituto Cervantes (31 de julio de 2017). *España Exterior*. Disponible en:
<https://www.espanaexterior.com/noticias/bonet-anuncia-la-apertura-de-tres-nuevos-centros-del-instituto-cervantes-4/> [8 febrero 2022]
- CHOI, H. J., 2008. *Pragmática intercultural: el acto de habla del cumplido en las culturas española y coreana*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- El director del Cervantes confía en abrir un instituto en Seúl y crear un nuevo Observatorio del Español en 2022 (18 de octubre de 2021). *Europapress*. Disponible en:
<https://www.europapress.es/nacional/noticia-director-cervantes-confia-abrir-instituto-seul-crear-nuevo-observatorio-espanol-2022-20211018123952.html> [8 febrero 2022]
- ESCAMILLA OCHOA, I. I., 2018. Análisis de errores de la interlengua fónica de coreanos aprendices de español. *Universitat Autònoma de Barcelona*. Disponible en:
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=U%2BUDt%2BI0u40%3D> [26 marzo 2022]
- FERNÁNDEZ TORRES, A. M., 2016. La cortesía verbal en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) para alumnos coreanos. *Universitat Autònoma de Barcelona*. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/145748> [26 marzo 2022]
- FISAC, T., 2000. “La enseñanza del español en Asia Oriental: la enseñanza del español en Corea”, en *El español en el mundo. Anuario 2000*. Madrid: Instituto Cervantes.
- GONZÁLEZ PUY, I. y UGARTE FARRERONS, V., 2006. El Instituto Cervantes y su implantación en Asia. *Anuario Asia-Pacífico*, (1), 449-463. Disponible en:
http://www.anuarioasiapacifico.es/pdf/2006/037Gonzalez_ugarte.pdf [26 marzo 2022]
- HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, V., 2015. “Estudio sobre el Idioma Español en la República de Corea. Realidad y Retos”. Disponible en:
<http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/SEUL/es/Noticias/Documents/Estudio%20so bre%20el%20estado%20del%20ESPA%C3%91OL%20en%20la%20Republica%20de%20Corea.pdf> [10 febrero 2022]

- INSTITUTO CERVANTES, s.f.-a. *El Aula Cervantes de Seúl*. Disponible en: <https://seul.cervantes.es/es/sobre_nosotros_centro_espanol.htm> [10 febrero 2022]
- INSTITUTO CERVANTES, s.f.-b. *La institución*. Disponible en: <https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm> [10 febrero 2022]
- JIMÉNEZ SEGURA, J. y CABRERA SÁNCHEZ, J., 2011. El español en Corea del Sur. *El español en el mundo 2010-2011: Anuario del Instituto Cervantes*, 131-195.
- KIM, T. Y. (2018). *La recepción del pensamiento español en la República de Corea (1981-2015)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <<https://repositorio.uam.es/handle/10486/685736>> [10 febrero 2022]
- KWON, E. H., 2004. “El español en Corea: el porqué, cómo, cuándo y cuánto de su aprendizaje”, en *Encuentro de profesores de Español de Asia-Pacífico. 1. Manila (Filipinas), n. especial*. Madrid: Biblioteca virtual redELE. Disponible en: <<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81230/00820113012264.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> [10 febrero 2022]
- KWON, E. H., 2005. “El español en Corea del Sur”. En *Enciclopedia del español en el mundo - Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid: Instituto Cervantes, pp. 146-149. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_26.pdf> [10 febrero 2022]
- LEE, H. C., 1993. *Estudio contrastivo de los niveles fonético y fonológico del español y coreano*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid.
- LEE, K. S., 2015. History of foreign language education in Korea. *Foreign Language Education Research*, 18, 37-52. Disponible en: <<https://space.snu.ac.kr/bitstream/10371/95838/1/03.%20Lee%2c%20K.%20S..pdf>> [10 febrero 2022]
- LEE, M. K., 2014. Análisis de errores en español cometidos por estudiantes coreanos. *The Korean Journal of Hispanic Studies*, 7(1), 81-106. Disponible en: <https://ihs.korea.ac.kr/wp-content/uploads/2017/04/20170428_023946.pdf> [10 febrero 2022]
- LEE, O. e IM, Y., 2006. The emergence of the cyber-university and blended learning in Korea. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, 281-295.
- Lim, H., 1999. El problema de la presencia y ausencia del artículo en español. *Actas del XXXIV Congreso Internacional de la AEPE* (pp. 103-119). Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_34/congreso_34_12.pdf> [10 febrero 2022]
- LIM, H. S., 2004. “La estrategia de la enseñanza del español en Corea”, en redELE, n. especial, diciembre; 14, 88-102. Disponible en: <<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81255/00820113012283.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> [10 febrero 2022]
- Los Reyes reciben al presidente de Corea del Sur, Moon Jae-in, en directo, 15 de junio de 2021. La Vanguardia. Disponible en: <<https://www.lavanguardia.com/politica/20210615/7531084/reyes-espana-felipe-vi-leticia-presidente-corea-del-sur-moon-jae-in-cena-palacio-real-video-seo-ext.html#:~:text=Esta%20tarde%20noche%20de%20martes,a%20nuestro%20pa%C3%ADs%20por%20precauci%C3%B3n>> [8 febrero 2022]
- LUMBRERAS COBO, D., 2018. Introducción al idioma coreano en contraste con el español. *Revista Electrónica del Lenguaje*, n° 5. Disponible en: <<https://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2018/12/2018-vol5-07.pdf>> [10 febrero 2022]

MINISTERIO DE JUSTICIA - SEDE DE INMIGRACIÓN DE COREA y KIM, D. G. (Ed.), 2019. *Sahæthõnhabphũrõgũrẽm KIIPũl ũhan hankuk sahœ ihẽ - kibõn* [Comprensión de la sociedad coreana para el Programa de Integración Social KIIP - Conceptos básicos] (8ª ed.). Seúl: Hankukiminyẽdan [Fundación del Servicio de Inmigración de Corea]

MIRÓ MARTÍ, O. y ÁLVAREZ SIMÓN, A. B., 2015. “Perfil del profesor nativo de ELE en Corea del Sur”. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (20), 1-30. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/921/92152428009.pdf>> [10 febrero 2022]

MORALES, M., 2 de marzo de 2022. “El Gobierno aprueba un proyecto de 1.100 millones para que el español impulse la nueva economía digital”. *El país*. Disponible en: <<https://elpais.com/cultura/2022-03-01/el-gobierno-aprueba-un-plan-de-1100-millones-para-que-el-espanol-lidere-la-nueva-economia-digital.html>> [8 febrero 2022]

Namuwiki, s.f.. *Español*. Disponible en:

<<https://namu.wiki/w/%EC%8A%A4%ED%8E%98%EC%9D%B8%EC%96%B4#s-9.1>> [10 febrero 2022]

NOGUEIRA LÓPEZ, J., 2014. *La enseñanza del español como lengua extranjera en Asia Oriental*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Disponible en: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/28470/TFM_Nogueira%20Lopez.pdf?sequence=6&isAllowed=y> [10 febrero 2022]

PARK, C., 2000. “La enseñanza del español en Corea”, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)* (pp. 505-517). Servicio de Publicaciones. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. Disponible en: <<https://dle.rae.es>> [8 enero 2022]

Real Decreto 11245/2010, de 18 de junio, por el que se establecen otras disposiciones. *Boletín Oficial del Estado*, 171, de 15 de julio de 2010. Disponible en: <<https://www.boe.es/boe/dias/2010/07/15/pdfs/BOE-A-2010-11245.pdf>> [16 febrero 2022]

Real Decreto 1228/2005, de 22 de diciembre de 2004, por el que se establecen otras disposiciones. *Boletín Oficial del Estado*, 20, de 24 de enero de 2005. Disponible en: <<https://www.boe.es/boe/dias/2005/01/24/pdfs/A02816-02821.pdf>> [16 febrero 2022]

Real Decreto 12735/2006, de 23 de junio, por el que se establecen otras disposiciones. *Boletín Oficial del Estado*, 167, de 14 de julio de 2006. Disponible en: <<https://www.boe.es/boe/dias/2006/07/14/pdfs/A26692-26694.pdf>> [16 febrero 2022]

Real Decreto 2119/2014, de 12 de febrero, por el que se establecen otras disposiciones. *Boletín Oficial del Estado*, 50, de 27 de febrero de 2014. Disponible en: <<https://www.boe.es/boe/dias/2014/02/27/pdfs/BOE-A-2014-2119.pdf>> [16 febrero 2022]

Real Decreto 23978/1991, de 23 de agosto, por el que se establecen otras disposiciones. *Boletín Oficial del Estado*, 231, de 26 de septiembre de 1991. Disponible en: <<https://boe.es/boe/dias/1991/09/26/pdfs/A31495-31495.pdf>> [16 febrero 2022]

Real Decreto 2699/2012, de 20 de febrero, por el que se establecen otras disposiciones. *Boletín Oficial del Estado*, 47, de 24 de febrero de 2012. Disponible en: <<https://www.boe.es/boe/dias/2012/02/24/pdfs/BOE-A-2012-2699.pdf>> [16 febrero 2022]

Real Decreto 3155/2013, de 18 de febrero, por el que se establecen otras disposiciones. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 22 de marzo de 2013. Disponible en: <<https://www.boe.es/boe/dias/2013/03/22/pdfs/BOE-A-2013-3155.pdf>> [16 febrero 2022]

Real Decreto 3327/2022, de 17 de febrero de 2022, por el que se establecen otras disposiciones. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 2 de marzo de 2022. Disponible en: <<https://www.aacid.gob.es/es/Paginas/DetalleProcedimiento.aspx?idp=428>> [16 febrero 2022]

Real Decreto 382/2011, de 13 de diciembre de 2010, por el que se establecen otras disposiciones. *Boletín Oficial del Estado*, 6, de 7 de enero de 2011. Disponible en: <<https://www.boe.es/boe/dias/2011/01/07/pdfs/BOE-A-2011-382.pdf>> [16 febrero 2022]

Real Decreto 9132/2009, de 30 de abril, por el que se establecen otras disposiciones. *Boletín Oficial del Estado*, 133, de 2 de junio de 2009. Disponible en: <<https://www.boe.es/boe/dias/2009/06/02/pdfs/BOE-A-2009-9132.pdf>> [16 febrero 2022]

ROALES NIETO, A. R. (2001). La lengua y la cultura castellanas en Corea. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, (31), 167-180. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Aldaba-2001-31-7080/Lengua_cultura.pdf> [10 febrero 2022]

RODRÍGUEZ GARCÍA, Ó., 2021. “El español en Corea del Sur”. En *Enciclopedia del español en el mundo - Anuario del Instituto Cervantes 2021*, Madrid: Instituto Cervantes, pp. 697-707. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/asia_oceania/corea_sur.htm> [10 febrero 2022]

RODRÍGUEZ SANTOS, J. M. y MIRÓ MARTÍ, O., 2018. “Imagen y (des)cortesía: interferencias sociopragmáticas y efectos en la comunicación en algunos manuales de ELE de Corea del Sur”. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, (8), 91-109. Disponible en: <<https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/2428/2345>> [10 febrero 2022]

Smart Maker, 23 de octubre de 2021. ¿Qué aplicaciones usan más los coreanos? ¡Publicamos las aplicaciones más populares! *Issue News*. Disponible en: <<https://blog.naver.com/simon9627/222544908797>> [8 febrero 2022]

SON, J. E., 2008. El problema del tiempo pasado en la escritura de estudiantes coreanos: Análisis de errores. *Sincronía*, 13, 1-15. Disponible en: <<http://sincronia.cucsh.udg.mx/SonJyEunspring08.htm>> [10 febrero 2022]

SONG, A., 2011. Perspectiva de la enseñanza de la cultura hispánica y propuestas didácticas para la interculturalidad en el aula de español en Corea del Sur. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*. Disponible en: <<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/92022/00820113014645.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> [10 febrero 2022]

Universidad Cibernética Hankuk de Estudios Extranjeros, s.f.-a. *Palabras del rector*. Disponible en: <<https://www.cufs.ac.kr/esp/contents/contents.do?ciIdx=1562&menuId=4206>> [10 febrero 2022]

Universidad Cibernética Hankuk de Estudios Extranjeros, s.f.-b. *Historia*. Disponible en: <<https://mypage.cufs.ac.kr/eng/abt/cufshistory.jsp>> [10 febrero 2022]

Universidad Cibernética Hankuk de Estudios Extranjeros, s.f.-c. *Departamento de Español*. Disponible en: <https://mypage.cufs.ac.kr/eng/ell/ell_sp.jsp> [10 febrero 2022]

Universidad Cibernética Hankuk de Estudios Extranjeros, s.f.-d. *¿Por qué CUFs?* Disponible en: <<https://www.cufs.ac.kr/esp/contents/contents.do?ciIdx=1628&menuId=4281>> [10 febrero 2022]

Viaje de estado de Sus Majestades los Reyes a la República de Corea, 24 de octubre de 2019. Casa Real. Disponible en:

<https://www.casareal.es/ES/Actividades/Paginas/actividades_viajes_detalle.aspx?data=826> [8 febrero 2022]

YANG, S. H., 2000. La adquisición del artículo español por parte de los coreanos. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)* (pp. 749-758). Servicio de Publicaciones.

El sociodrama en la enseñanza del español lengua extranjera: una propuesta de intervención didáctica en Corea del Sur

The Sociodrama in the Teaching of Spanish as a Foreign Language: a Didactic Intervention in South Korea

Fernando Saucedo Lastra
Universidad Keimyung, Corea del Sur

Fernando Saucedo Lastra es profesor investigador en el Departamento de Español y Estudios Latinoamericanos de la Universidad Keimyung, en la ciudad de Daegu, Corea del Sur. Es doctor en Humanidades por la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona y licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha enseñado español ELE, literatura y cultura latinoamericanas en escuelas internacionales y universidades de Estados Unidos, México, Suiza, Hong Kong, Japón, China y Corea del Sur. Su investigación en lingüística aplicada gira en torno a la didáctica del español como lengua extranjera, la enseñanza de la cultura desde nuevos modelos teóricos y el papel de la motivación y los factores psicolingüísticos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes asiáticos

Resumen

La resistencia al método comunicativo en Asia y la presencia de factores psicolingüísticos como la ansiedad, la susceptibilidad al rechazo o la dificultad para mantener la motivación en el aula, crea desafíos didácticos importantes para los profesores extranjeros en esta región del mundo. La efectividad de las actividades teatrales para responder a estos retos de enseñanza es ampliamente conocida y reconocida. Sin embargo, poco se ha escrito en el terreno del ELE sobre la eficaz técnica teatral del sociodrama que Robin Scarcella ha adaptado de la psicología y el psicodrama en “Sociodrama for social interaction” (1983). Por esta razón, este trabajo presenta y examina detalladamente un ejemplo de intervención didáctica en un curso de nivel intermedio de una universidad de Corea del Sur usando la técnica del sociodrama. Se argumenta que el aspecto social, cultural y de creación comunitaria del conocimiento del sociodrama, así como los factores psicolingüísticos positivos que promueve pueden convertirse en una valiosa herramienta docente en el aula de ELE para estudiantes asiáticos.

Abstract

The resistance to the communicative method in Asia and the presence of psycholinguistic factors such as anxiety, susceptibility to rejection or the difficulty to maintain motivation in the classroom, create important didactic challenges for foreign teachers in this region of the world. The effectiveness of theater activities in responding to these teaching challenges is widely known and recognized. However, little has been written in the field of Spanish Foreign Language about the effective theatrical technique of sociodrama that Robin Scarcella has adapted from psychology and psychodrama in "Sociodrama for social interaction" (1983). For this reason, this paper presents and examines in detail an example of a didactic intervention in an intermediate level course at a South Korean university using the sociodrama technique. This study argues that the community creation of knowledge of sociodrama, its social, cultural aspects, as well as the positive psycholinguistic factors that it promotes can become a valuable teaching tool in the Spanish Foreign Language classroom for Asian students.

Palabras clave

Sociodrama, técnicas dramáticas, actividades didácticas, factores psicolingüísticos, Corea del Sur

Keywords

Sociodrama, Drama techniques, Learning activities, Psycholinguistic factors, South Korea

Introducción

Son muchas las dificultades a las que se enfrenta un profesor extranjero en Asia cuando intenta aplicar el método comunicativo en el aula de español lengua extranjera, base y columna de la enseñanza y la adquisición de lenguas extranjeras en el mundo. Se trata de una verdadera "resistencia" (Yu 2001) que obstaculiza la implementación de una renovación curricular basada en el método comunicativo y, sobre todo, limita la posibilidad de los estudiantes asiáticos para desarrollar sus destrezas orales y transformarse en hablantes autónomos del español.¹

Se han propuesto muy diversas explicaciones para este fenómeno. Desde el enfrentamiento de las teorías y políticas educativas de Asia y del mundo occidental que subyacen a los modos y maneras de enseñar y aprender en China o Corea del Sur, por ejemplo (Li 1998), hasta las consideraciones culturales y sociales que explicarían, entre otros muchos rasgos del quehacer educativo en Asia, la relación vertical de autoridad que se establece entre el profesor y el estudiante y que impide que el aprendiente asuma de manera libre la independencia necesaria para alcanzar una competencia comunicativa eficaz. No es nuestra intención examinar y discutir este terreno fascinante que, en ocasiones, bordea las imágenes fijas del discurso orientalista. Nuestro objetivo en este

¹La bibliografía sobre la resistencia al método comunicativo en Asia es numerosa principalmente en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Véase: LI (1998), HO-YAN MAK (2011), YU (2001). Con todo, existe investigación prometedora en ELE, por ejemplo, SÁNCHEZ GRIÑÁN (2009), MENDOZA PUERTAS (2020).

estudio es comunicar los resultados de una propuesta comunicativa para el aula de ELE en Asia basada en el teatro y, más específicamente, en el sociodrama, que hemos venido aplicando con buenos resultados en los últimos años en algunas universidades de China, Japón y Corea del Sur. En este caso, nos basamos principalmente en los resultados y la reflexión de la práctica del sociodrama en Corea del Sur. Dividimos el contenido de este trabajo en cuatro apartados: la motivación y la espontaneidad como desafíos en el aula ELE en Asia; el examen de las características del sociodrama; la explicación detallada de las etapas, pasos y actividades de la intervención didáctica basada en el sociodrama y finalmente, una reflexión sobre los resultados de esta experiencia.

La motivación y la espontaneidad como desafíos en el aula ELE en Asia

Resulta esencial investigar sobre la actitud y la motivación de los estudiantes asiáticos de ELE para poder desarrollar aproximaciones y métodos que respondan a sus necesidades específicas. Así, por ejemplo, Crivillés Tortosa (2017) ha demostrado de manera minuciosa y profunda cómo la motivación extrínseca, (aquella originada en la influencia del tejido social que rodea a los estudiantes chinos), como la intrínseca (“aquella que nace en el interior y que mueve a la persona a alcanzar su objetivo”, 104) juegan un papel fundamental en la decisión de aprender español en China. Por su parte, más recientemente, Mendoza Puertas ha examinado los estilos de aprendizaje de los estudiantes coreanos de ELE y ha descubierto una preferencia cada vez mayor por la aproximación comunicativa resultado probablemente de las nuevas prácticas educativas a las que han estado expuestos en los últimos años.

Y es precisamente este último hecho, es decir, el influjo ejercido por la práctica docente sobre los estilos de aprendizaje, aquel que puede encontrarse tras la manifestación de este cambio. La metodología de corte comunicativo y las dinámicas activas introducidas en las clases por los profesores nativos podrían estar influyendo sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de ELE (Mendoza Puertas 2020: 19).

Es en este contexto en el que queremos inscribir nuestra propuesta. Esta comenzó a tomar forma hace algunos años a partir de dos constataciones reiterativas, desconcertantes y complejas. En todos los niveles en los que hemos enseñado español en las universidades de Corea del Sur (pero también en China y Japón) nos hemos encontrado con una experiencia similar: el mismo estudiante (chino, japonés o coreano) que batalla dolorosamente con la timidez para construir una oración sencilla en español y así responder a una pregunta de su profesor, es el mismo que durante algún festival estudiantil se pone de pie frente a una multitud de cientos de compañeros y autoridades universitarias y comienza a cantar a capela sin un solo temblor de voz, sin rasgo alguno de aparente timidez. Es evidente que la motivación del acto libremente elegido puede explicar en parte esta transformación casi milagrosa, tanto como la larga preparación previa para el evento o el hecho de que la participación de los estudiantes en fiestas y asambleas sea una actividad requerida, sancionada y vista muy positivamente en los medios universitarios asiáticos. Sin embargo, nuestras observaciones y posibles explicaciones coinciden en un hecho evidente: hay algo poderoso y estimulante en el proscenio musical, artístico, propiamente teatral, cuando este sirve de contexto a la experiencia comunicativa de nuestros alumnos.

Una segunda constatación que hemos hecho en el transcurso de nuestra experiencia de enseñanza del español en Asia es el cambio profundo y aparentemente repentino en la motivación de los estudiantes. Con frecuencia, se puede ver una mezcla de entusiasmo y emoción entre los estudiantes de niveles principiantes en las primeras semanas e incluso meses de un nuevo curso. Sin embargo, después de estudiar dos semestres, apenas los estudiantes ingresan a los niveles de español intermedio, esos primeros signos de extroversión parecen desaparecer por completo y lo que atestigua el profesor de español es un movimiento de introspección de grupos enteros y una pérdida de toda espontaneidad y motivación muchas veces desalentadora. Quizá el carácter fragmentado de la enseñanza del español en Asia explique en parte esta transformación. Los grupos iniciales, siempre obligatorios en Corea del Sur, por ejemplo, crean una suerte de comunidad de compañeros del mismo nivel de competencia, de intereses y de objetivos comunes que, a partir del segundo y tercer año de estudios se dispersa y se pierde. La comunidad es reemplazada por compañeros nuevos, desconocidos, de distintas edades y de distintos departamentos universitarios; el número de alumnos se reduce ya que los niveles intermedios no son ya obligatorios en muchas universidades coreanas y, en suma, un nuevo aislamiento pone a prueba el entusiasmo inicial del aprendiente. Queda mucho por discutir e investigar en este aspecto.

El hecho es que la búsqueda de respuestas educativas, docentes y curriculares para responder al desafío de la pérdida de la motivación entre los estudiantes asiáticos y la oportunidad que representa el hecho teatral nos llevó hace algunos años a buscar métodos y aproximaciones menos tradicionales para intentar reavivar el interés y la motivación de nuestros alumnos.

Hace ya algunos años, nos llegaron a las manos dos textos muy interesantes de los años ochenta del siglo pasado, uno, de la lingüista y profesora de la Universidad de California en Los Ángeles, Susan L. Stern, “Why Drama Works: A Psycholinguistic Perspective” y el otro, de Robin C. Scarcella, profesora de la Universidad de California en Irvine, “Sociodrama for social interaction”, poco conocidos, nos parece, en el mundo del ELE y de cuyas posibles aplicaciones no hemos encontrado referencias en la bibliografía de nuestra disciplina. Desde nuestro punto de vista, la investigación de Stern y Scarcella ofrece un terreno muy fértil para la práctica docente de ELE. La aplicación didáctica que presentamos en este trabajo se basa principalmente en la investigación de ambas autoras. Para la exposición de los factores psicolingüísticos del sociodrama, nos basamos en Stern mientras que, para el método del sociodrama aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, utilizamos la exposición de Scarcella.

El sociodrama como actividad teatral exitosa: factores psicolingüísticos

¿Qué es el sociodrama? El sociodrama se deriva del psicodrama, una de las herramientas metodológicas de la psicología.

Sociodrama is a derivative of psychodrama, a method of group psychotherapy invented in the mid-1930s by Jacob L. Moreno, MD (1889–1974). Psychodrama not only clarified the dilemmas of an individual in psychotherapy but also, beyond the clinical context in a modified form called sociodrama, clarifies the issues involved in intergroup conflicts (Blatner 2006: 30).

Investigadores y profesores como Scarcella adaptaron el sociodrama hacia finales de los años setenta del siglo pasado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera y segunda lengua vinculándolo a la investigación en lingüística aplicada porque representaba una respuesta interesante a la búsqueda de una enseñanza y un aprendizaje más vivenciales, una de las preocupaciones pedagógicas de aquel momento. A pesar de tratarse de fuentes, prácticas y preocupaciones con más de cuarenta años, nos parece que son plenamente vigentes hoy. En efecto, el sociodrama:

Recognizes that people learn best by doing, through experiential modes of education ...In sociodrama, the students participate in all components of the process. This idea further integrates the rational process expressed in language and the less rational, but no less meaningful, domain of feelings, intuitions, nonverbal dimensions of communication, and imagination into education (Blatner 2006: 33)

El resultado es un método sencillo, sólido, pertinente para los objetivos docentes en ESL o ELE y que atiende las advertencias de algunos investigadores: el sociodrama no puede convertirse nunca en un ejercicio diletante de psicodrama en el aula: “a more individual, therapy-like exploration should not be pursued ... in the classroom, the tendency of sociodrama to drift into psychodrama should be avoided (Blatner 2006:31).

Ante todo, el sociodrama es teatro, representación. En un primer momento, el sociodrama no se distingue particularmente del *role play*, el simulacro teatral o la dramatización que todos como docentes de español hemos practicado alguna vez. La diferencia fundamental radica en que, en el sociodrama, un número dado de estudiantes crea una representación teatral de un problema social y de sus posibles soluciones. El problema toma la forma de una historia con un final abierto y con un conflicto fácilmente identificable y relevante para el alumno. En este sentido, la propuesta del sociodrama se vincula al útil concepto del “open-ended scenario” de Di Pietro (1983), según el cual los estudiantes no solamente asumen papeles teatrales, sino que también deciden, construyen y representan nuevos actos comunicativos que resuelvan los “escenarios abiertos”, esto es, las historias o argumentos con final inconcluso que plantea un conflicto o dilema, en este caso, de tipo social.

Es muy importante enfatizar la necesidad de que exista un conflicto significativo en una historia escrita para el sociodrama ya que el conflicto es un motivador universal del discurso y de la conciencia reflexiva. Para Oller, el pensamiento reflexivo es ocasionado siempre por la dificultad: “motivation seems to hinge on meaningful conflict, a text that lacks conflict relevant to the pursuit of a desired goal should not be used” (1983:17). Es decir, el sociodrama es una actividad para la resolución de problemas, verdadero ejercicio de construcción social del conocimiento y de recreación de situaciones de la vida real, todo lo cual estimula la participación activa del alumno. Al mismo tiempo, el sociodrama está orientado al estudiante. Los alumnos no solo eligen ellos mismos sus papeles, sino que también determinan el rumbo de la representación. Además, solo aquellos estudiantes que parezcan identificarse con los papeles serán elegidos para representarlos.

Como teatro, el sociodrama ofrece todos los aspectos positivos del uso de técnicas teatrales en la enseñanza de lenguas. La observación de Maley y Duff (2005:1) es especialmente cierta en Asia. En la enseñanza de lenguas en esta región del mundo se ha producido un divorcio entre los aspectos intelectuales del lenguaje (vocabulario, estructuras gramaticales) y sus referentes corporales y emotivos limitándose el aprendizaje a los

primeros. Las técnicas teatrales, por el contrario, buscan vincular cuerpo y emoción con el total de la experiencia educativa. El teatro facilita la comunicación al poner en juego factores psicológicos fundamentales como la motivación, la empatía, la susceptibilidad al rechazo, la autoestima y la espontaneidad (Stern 1983: 208).

Las actividades teatrales que implementa el sociodrama son un antídoto contra la frustración y la disminución del interés que una gran mayoría de estudiantes asiáticos presenta cuando las dificultades del español se van revelando y cuando la producción oral resulta lenta y difícil. Y esto es así porque, como señala Stern (1983:209), el teatro se centra en cómo hacer las cosas con el lenguaje más que en cómo describir las cosas, lo que puede promover la motivación al hacer del estudiante de español un actor más activo y participativo de su propio aprendizaje. Las técnicas dramáticas piden la intervención integral del estudiante.

La ya famosa hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1981) viene a colación ya que una alta susceptibilidad al rechazo, esto es, la inhibición ante la opinión de los demás a causa de un manejo limitado de la lengua en estudio, tan presente en el aula ELE en Corea, crea un nivel muy alto de ansiedad y de estrés lo que, a su vez, provoca un filtro emocional que impide o bloquea el aprendizaje de la lengua extranjera. El teatro y el sociodrama pueden convertirse en medios idóneos para crear una atmósfera relajada en la que se elimine el miedo al rechazo ante una actuación lingüística insegura, deficiente. El hecho teatral se basa en la producción de situaciones ficticias lo que puede liberar al estudiante asiático ya que en ellas no necesita temer las consecuencias de sus actividades u opiniones. En efecto, la posible crítica del grupo hacia los participantes en un ejercicio teatral de sociodrama puede ser entendida como si fuera dirigida a los personajes retratados y no tanto como un comentario de orden personal.

Si bien la aplicación del teatro en la enseñanza y el aprendizaje del ELE tiene un efecto poderoso en la autoestima y en la empatía, hemos corroborado sobre todo su impacto en la espontaneidad, uno de los rasgos quizá más difíciles de promover en el aula de español en Asia.

El comportamiento de los participantes en actividades teatrales para la enseñanza de una nueva lengua muestra ciertas constantes a las que se podría reunir bajo el rubro de “estado de espontaneidad”. Durante tal estado, la persona olvida por completo la existencia del público o al menos no se preocupa más de sus reacciones. También la vivencia temporal se altera y los conceptos de pasado, presente o futuro “are all enfolded in a dreamlike experience” (Stern 1983:214). La escisión entre pensamiento y expresión, tan común en la producción oral de estudiantes asiáticos de niveles principiantes e intermedios, puede reducirse gracias a la espontaneidad, esto es, “expression becomes an integrated whole” (Stern 1983:214).

El estudiante asiático de español se enfrenta constantemente a situaciones inesperadas en las que debe reaccionar, improvisar, hacer algo. También en estos casos la espontaneidad es clave. En la medida en la que el hablante de español en ciernes reciba una respuesta satisfactoria a su discurso recién creado, este se hará parte de su propio repertorio y de todo ello resultará una mayor capacidad adaptativa, ya que la espontaneidad es un “natural, rapid, enforced self-generated behaviour to new situations” (Corsini 1966:13 citado Stern 1983:214).

El sociodrama en la práctica

Como ha sido mencionado anteriormente, nuestra propuesta didáctica se basa en la versión del sociodrama de Robin Scarcella, no solo por su método coherente, escrupulosamente secuencial, sino porque, desde nuestro punto de vista, cumple con los diversos factores psicolingüísticos enunciados anteriormente.

Debemos aclarar que nos interesa mucho el teatro, pero no estudiamos teatro ni somos directores o actores, solo profesores de lengua que vemos en las actividades teatrales estímulo y creatividad, pero sobre todo herramienta y camino para alcanzar objetivos de aprendizaje en la práctica del ELE.

Es necesario indicar también que la práctica del sociodrama no tiene como meta el montaje de una obra teatral. Sin negar la emoción y el estímulo que tal objetivo puede ofrecer, tomamos en cuenta aquí la funcionalidad del teatro en ELE en su desarrollo, en su proceso. Nos hacemos eco de la afirmación de Maley y Duff. No se trata de montar obras frente a un público pasivo o que los estudiantes sientan que las actividades teatrales son parte de la preparación para una gran actuación final. Su valor no está en la dirección a la que se encamina, sino en lo que son ahora. No se tiene en mente más público que la gente que está participando (27).

A continuación, presentamos una propuesta de sociodrama como intervención didáctica tal como fue aplicada en el Departamento de Español y Estudios Latinoamericanos de la Universidad Keimyung, en la ciudad de Daegu, Corea del Sur, en el primer semestre del año 2019.

Participantes

El Departamento de Español y Estudios Latinoamericanos de la Universidad Keimyung ofrece en su carrera de pregrado del mismo nombre dos niveles de español comunicativo nivel intermedio. En la organización de la secuencia curricular de los departamentos de lengua extranjera de la Universidad Keimyung no se utiliza la nomenclatura ni los contenidos del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas). Esto no es una excepción en el Departamento de Español y Estudios Latinoamericanos. Sin embargo, en la práctica la mayoría de los profesores de lengua de la universidad aplica los criterios de enseñanza, aprendizaje y evaluación de este estándar, hoy, ya internacional.

En el primer semestre de cada año, se enseña el curso Español comunicativo nivel intermedio 1 cuyos estudiantes registrados tienen normalmente un nivel equivalente a A2 en transición hacia B1 o claramente con un dominio B1 del español. En ocasiones, se registran en esta clase alumnos que regresan de periodos de intercambio de un semestre en América Latina (región con la que la Universidad Keimyung tiene el mayor número de convenios universitarios de intercambio) con un dominio de español nivel B1 e incluso B2. En cualquier caso, el nivel de español deseable para llevar a cabo esta experiencia didáctica es el nivel B1 del MCER porque, desde la aproximación comunicativa, responde a los objetivos que hemos querido implementar, esto es, la práctica global de las destrezas lingüísticas fundamentales (comprensión auditiva y lectora, y expresión oral y escrita).²

² El MCER ha introducido, además, la mediación y la traducción entre las habilidades lingüísticas (2021), pero estos conceptos, sus definiciones, escalas o descriptores, no han sido tomados en cuenta en este trabajo. Hablamos aquí de las habilidades lingüísticas tradicionales.

El curso tiene una duración de 16 semanas. Se estructura en dos clases semanales de dos horas y quince minutos cada una para un total semanal de 150 minutos. A diferencia de los cursos principiantes, obligatorios, para los que se abren tres grupos diferentes, solo se ofrece un grupo para el curso intermedio 1 porque el número de estudiantes matriculados nunca es mayor a quince o veinte y porque, al no ser un curso obligatorio, es complicado reunir grupos más grandes. Como sucede en muchos departamentos de español en Asia, la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas más gramática no se estructura como un todo unitario, orgánico, sino como compartimentos estancos de los que se ocupan profesores distintos, en diferentes momentos del año académico.

Aunque cada curso cambia de año en año, lo cierto es que Español comunicativo nivel intermedio 1 del Departamento de Español y Estudios Latinoamericanos de la Universidad Keimyung se caracteriza, en rasgos generales, por una gran heterogeneidad en las edades, las competencias lingüísticas y los intereses de los estudiantes matriculados. A ello se suman unos horarios por lo demás singulares³ que, en su dispersión, dificultan que los compañeros de los cursos principiantes de los primeros dos semestres se vuelvan a reunir en las mismas clases. Con frecuencia también muchos de los estudiantes que apenas concluyen los grupos principiantes de español comunicativo tienen que suspender la carrera para hacer el servicio militar obligatorio en Corea. Al cabo de dos años, regresan y retoman sus estudios para encontrarse con grupos desconocidos en los que no se sienten bienvenidos o integrados. Muestran, además, una profunda inseguridad porque han olvidado gran parte del español que habían aprendido. Se trata de un curso difícil de enseñar. La falta de motivación y de interés y, sobre todo, la muy alta susceptibilidad al rechazo es palpable.

En el semestre 2019-1, el curso Español comunicativo intermedio 1 estaba formado por 11 chicas y 1 chico, estudiantes del Departamento de Español, del Departamento de Relaciones Exteriores y del Departamento de Música. Apenas cuatro de ellos se conocían ya. La mayoría presentaba un discurso oral inseguro y errático y por ello y por las razones antes indicadas, la participación fue prácticamente inexistente en las primeras semanas del semestre.

Decidimos, entonces, incluir el sociodrama en el curso. La necesidad de cumplir con los contenidos marcados por el programa y lo limitado del número de horas semanales no hacían sencilla la integración del sociodrama en los tiempos asignados para las clases. En la octava semana del semestre, normalmente se realiza el examen parcial (*mid-term*) en toda la Universidad Keimyung, pero la administración académica permite, a discreción del profesor, que la evaluación tome la forma de un examen, de prácticas pertinentes a la materia o que simplemente la evaluación se obvie y, en su lugar, continúe el curso normal.

En los cursos comunicativos de español, utilizamos con frecuencia la séptima semana para la preparación y práctica del examen parcial (presentaciones grupales, presentaciones individuales sobre cultura latinoamericana, etc.) y la octava para la aplicación del examen. En la novena, usualmente invitamos a estudiantes latinoamericanos de intercambio en nuestra universidad para que hagan pequeñas presentaciones culturales de sus países (arte, gastronomía, fiestas nacionales, entre otros) y conversen con los estudiantes en un ambiente informal. En esa ocasión, modificamos el programa para utilizar

³ Por ejemplo, el curso que nos ocupa tenía el siguiente arreglo horario en el semestre 2019-1: martes de 16:30 a 17:45 PM y jueves de 12:00 a 13:15. Los cursos comunicativos suelen organizarse también en el siguiente horario: lunes de 15:00 a 16:15 y miércoles de 9:00 a 10:15.

esas tres semanas, es decir, un total de 7.5 horas para la práctica del sociodrama en lugar del examen parcial.

Notificamos con anticipación a los estudiantes que las actividades normales de las semanas 7, 8 y 9 cambiarían, de manera que el examen parcial, el uso del libro de texto y los ejercicios habituales serían sustituidos por prácticas comunicativas nuevas. No dimos mayor explicación del carácter de ese cambio, lo que nos permitió manejar un cierto factor sorpresa y evitar que los estudiantes formaran con anticipación expectativas falsas o equivocadas de la práctica.

Material empleado

Luego de buscar textos y fuentes narrativas que pudieran servir para la práctica del sociodrama, resultó evidente que debíamos elaborar nuestras propias historias para controlar mejor los contenidos y los objetivos didácticos. Al no ser escritores, este ejercicio resultó ser un desafío estimulante y creativo.

Era fundamental para nosotros la elaboración de historias que pudieran ser tan significativas y relevantes como fuera posible para los aprendientes coreanos tomando en consideración su edad (entre 20 y 25 años) y sus intereses. Escribimos tres relatos breves, con finales inconclusos, alrededor de la vida de una mujer tomando en consideración el perfil de la mayoría de las estudiantes registradas. En la intervención didáctica que presentamos solo utilizamos las dos primeras historias. Hemos logrado utilizar las tres en otros momentos, pero el análisis de estas experiencias desborda el límite de este trabajo. Nos pareció importante que los relatos estuvieran conectados entre sí, que tuvieran alguna coherencia interna y, en fin, que reflejaran una gradación en la complejidad de los conflictos y en la evolución temporal. Para satisfacer estos requisitos, intentamos retratar a una chica, llamada Mireya, desde su adolescencia (en la ciudad de Cuernavaca, en el centro de México), hasta su época universitaria, en la Ciudad de México. La familia de Mireya es de clase media, conservadora y religiosa y Mireya es hija única. La sociedad, las creencias, los valores, las costumbres tenían que integrarse a las historias, así fuera solo como telón de fondo.

A continuación, transcribimos las dos historias que creamos para la práctica del sociodrama, así como los objetivos didácticos y algunas de las frases comunicativas que las sustentan. No todos los objetivos y expresiones están incluidos en estas historias. Más bien, los estudiantes debían utilizar ese material comunicativo como acervo posible para la elaboración de sus propias historias y soluciones a las situaciones dramáticas presentadas.

Historia 1

“¿Por qué pasa tan lentamente el tiempo”, —pensó Mireya mientras escuchaba a la maestra de matemáticas y revisaba por centésima vez su reloj? “Quince minutos más para que termine la clase. Paciencia...” Se acomodó en la butaca e intentó poner atención a la explicación sobre el problema de trigonometría, pero no pudo. Todo estaba planeado. En la tarde iría al cine con Óscar, su novio, y tal vez antes o después podrían tomar un helado. ¿Qué película escogerían? El chirrido del timbre la tomó por sorpresa. ¡Por fin! La hora de la salida. Mireya tomó sus cosas y ya estaba a punto de irse cuando la maestra le recordó que ese día le tocaba limpiar el aula. Cuando terminó, salió corriendo de la preparatoria pública, compró un raspado de uva y, antes de cinco minutos, pasó su colectivo. Estaba muy lleno, pero un muchacho joven le dejó su asiento, sonriéndole. ¡Qué sorpresa! Eso no le pasaba cuando tenía 15 años. Pero ahora tenía 16. Mireya se miró en el espejo retrovisor del colectivo: era delgada, alta, tenía piel morena, cabello muy negro, recogido en la nuca y unos ojos alegres. Mireya sonrió a su reflejo, satisfecha.

Llegó a casa y sus padres ya habían regresado del trabajo. Con su hermano menor, puso la mesa y pronto la familia se sentó a comer. Su papá hizo la oración para agradecer por los alimentos de ese día. Estaba de buen humor y Mireya aprovechó para pedirle permiso para ir al cine. Sin embargo, como de costumbre, le costó convencerlo, pero al final dijo que sí, con la condición de que regresara antes de las 10 de la noche. “Es jueves—dijo su padre—y mañana tienes que levantarte temprano.”

Mireya no pudo esperar a que todos terminaran el postre, pidió disculpas y fue a su habitación, en el segundo piso.

—¡Hola, mi amor! ¿Estás listo? —dijo Mireya, apenas oyó a Óscar en el celular.

—¿Cómo? ¿Para qué? ¡Espérame! Déjame saludarte primero, ¿no?

—¿Cómo para qué? ¿Qué ya se te olvidó que íbamos a ir al cine hoy?

Silencio y entonces:

—Oye... discúlpame... ¡Ay! Es que tengo que entregar un trabajo de química mañana, si no, me reprueban... estoy muy atrasado. Perdóname, mi amor. Te prometo llevarte el sábado, ¿sí?

Mireya no lo podía creer. Habían quedado de verse desde la semana pasada. Insistió un poco, pero, qué se le iba a hacer; Óscar tenía que estudiar. Luego de despedirse con un poco de frialdad, Mireya se quedó pensando. “Yo no me quedo encerrada hoy.” Le habló a su amiga Adriana, le contó lo sucedido y decidieron ir juntas al cine.

—¿Qué te pareció la peli? ¿Te gustó? No estuvo tan buena, ¿verdad? —preguntó Adriana.

—Tampoco estuvo tan mal... Eso sí, me encantó la música—respondió Mireya.

Las dos amigas iban saliendo de la obscuridad de la sala, cuando, de pronto:

—Oye, Mireya, ¿no es aquel Óscar? —preguntó Adriana, sorprendida.

—¿Dónde? ¡Ay, sí, es él!

—Pero, ¿con quién está?

—¿Cómo con quién? ¡Pues con Vicky, su exnovia! ¿Qué hacen aquí?

—Cálmate, amiga—la trató de tranquilizar Adriana, pero, furiosa, Mireya se acercó a ellos y entonces...⁴

Objetivos comunicativos		
Expresar frecuencia	Expresar incomprensión	Para hacer una invitación
-A veces. -Algunas veces. -A menudo. -Siempre. -Nunca. -Jamás. -Ya. -Frecuentemente. -De vez en cuando. -Cada día. -Cada dos días. -Cada lunes, martes, miércoles... -Del amanecer al anochecer...	- ¿Cómo dijo, dijiste? - ¿Puede(s) repetir, por favor? -No comprendo. -No entiendo nada. - ¡Ya me confundí! -No sé si comprendo bien. -A ver si comprendo bien. - ¿Quiere(s) decir que...?	-Me gustaría que viniera(s)... - ¿Cree(s) que podría(s) venir a... -Estoy preparando /organizando un evento/una fiesta y me gustaría que usted (tú) viniera(s). ...
<i>Para aceptar una invitación</i>	<i>Para rechazar una invitación</i>	<i>Expresar emociones: enojo, irritación, molestia</i>
-Con mucho gusto. ¿A qué hora? -Muchísimas gracias. -Será un placer.	- ¡Qué lástima, pero no puedo! -Con mucho gusto iría, lo que pasa es que...	- ¡Esto es el colmo! - ¡Esto es lo que faltaba! -Estoy hart(a)!

⁴ Este es el texto original que se utilizó en la práctica didáctica, pero podría modificarse para enfatizar el “dilema” al que se enfrenta el personaje en esta situación y permitir mayor independencia a los estudiantes al momento de decidir qué paso va a dar el personaje a continuación. Por ejemplo, se podría cambiar la última línea de la historia de esta manera: “--¿Qué hacemos amiga? Mireya dudó un momento y entonces...” Así, se enfatizaría el carácter abierto, creativo de la práctica de sociodrama y los participantes tendrían mayor libertad de crear distintas respuestas y soluciones.

- ¡Cómo no, con mucho gusto! - ¡Claro que sí! Cuenta conmigo. ...	- ¡Cuánto lo lamento, pero...! -En otra ocasión será. -Discúlpame, es que... -Tal vez la próxima vez ...	- ¡Basta! ¡Se acabó! - ¡Esto es demasiado! ¡Ya no aguanto más! ...
---	--	---

Objetivos gramaticales		
Verbos irregulares y de cambio de radical en el pretérito del indicativo	Repaso de los verbos reflexivos en presente y pretérito del indicativo	Repaso de los pronombres interrogativos y de la formación de preguntas y exclamaciones.

Tabla 1. Objetivos comunicativos y gramaticales. Historia 1

Historia 2

Sus padres le dijeron que no desde el principio.

—Pero si ya tengo 19 años—protestaba Mireya cada vez que se discutía el tema— puedo tomar mis propias decisiones.

—¡No! Mientras vivas aquí, debes acatar las reglas de la casa y lo que te decimos tu madre y yo —replicaba siempre su padre.

—Además, Chris es un muchacho gringo, quién sabe qué costumbres y qué educación tendrá—concluía su madre.

Mireya conoció a Chris cuando él fue a estudiar español a Cuernavaca. En aquel momento, la familia de Adriana, su amiga, pasaba por apuros económicos, por lo que decidieron hospedar a estudiantes extranjeros. Como Mireya visitaba tanto a Adriana, pronto notó a Chris, se hablaron y aquello fue un flechazo inmediato. Luego de conversaciones en los cafés del zócalo de Cuernavaca; de caminatas por calles y plazas; de salidas a bailar y al cine; luego de hablar de cosas tristes y alegres de su infancia y adolescencia, se hicieron novios. No todos sus amigos la apoyaron.

—¿Para qué andas con él—le dijo uno de ellos—si al ratito se va a ir?

Sí, fue verdad. Pero luego de graduarse en Comercio Internacional por su universidad en Pensilvania, volvió a Cuernavaca para estar con ella y seguir aprendiendo español. ¡Con qué dificultad se comunicaban al principio! Mireya empezó a aprender inglés y, en la tarde, luego de sus clases de administración en una universidad de la ciudad, ella y Chris se ayudaban mutuamente, practicando sus nuevos idiomas.

El mayor problema fue siempre el disgusto que su relación causó a sus padres, sobre todo a su papá. Decían que Chris venía de una cultura diferente, con otros valores. Era cierto que él a veces era un poco frío y no era tan amable y atento con sus padres como ellos estaban acostumbrados. Tampoco les caía muy bien que Chris siempre los tuteara, pero eso era sobre todo porque a él le costaba mucho trabajo la conjugación de “usted” y se le olvidaba usarla. Lo peor fue cuando Chris propuso que viajaran juntos por la península de Yucatán durante las vacaciones de Semana Santa, los dos solos. Los padres de Mireya se opusieron y ella no se atrevió a ir en contra de la decisión de sus padres. Esa fue su primera pelea de novios. “¿Qué debo hacer? ¿Estoy mal? ¿Debo rebelarme?”, pensaba Mireya. ¡Ojalá las cosas no fueran tan complicadas!

Y ahora venía lo más difícil. Mireya y Chris estaban planeando irse a vivir a Pensilvania. Ella terminaría la universidad a finales de ese año justo cuando cumplía 20 años y quería seguir estudiando inglés en Estados Unidos. Tal vez después podría hacer una maestría; había muchas oportunidades de becas. Chris empezaría a trabajar en la empresa de su padre. Vivirían juntos y, quién sabe, podrían casarse. La idea de dejar México, de alejarse de su familia y de sus amigos era dolorosa y le daba mucho miedo, pero Mireya quería vivir en otro país, conocer el mundo con la persona que amaba. ¡Cómo quería que sus padres entendieran y apoyaran su decisión!

Aquella noche de agosto, Chris trajo a Mireya a su casa más tarde de lo que su padre le había permitido. Apenas Chris había estacionado el carro que le había prestado un amigo, el padre de Mireya salió muy enojado de la casa.

—¡Vete, Chris—dijo Mireya abriendo apresuradamente la puerta—! Aquí va a haber problemas.

—¡No, no! Yo me quedo.

—¡Vete, te digo! Yo te hablo mañana.
 Chris arrancó.
 —¿Qué horas son estas de llegar? —gritó su padre, mientras la tomaba del brazo y la llevaba a la casa. Una vez dentro, su madre trató de tranquilizar a su marido. Él azotó la puerta y amenazó:
 —¡Me vas a oír! ¡Estoy harto de este noviazgo!
 Mireya no se pudo contener. Se enfrentó a su padre mirándolo a los ojos y le dijo...

Objetivos comunicativos y gramaticales			
Expresiones comunicativas	Gramática		
<i>Para quejarse, para expresar desacuerdo</i>			
-Lamento / siento decirle que... -Perdona/Perdone, pero la verdad es que... -Creo que aquí hay un error -Me parece que se ha equivocado. - ¡Esto no puede ser! -Usted me dijo que... y ahora me viene con eso. -Y ahora, ¿qué voy a hacer? -Ya me cansé de tantas excusas y pretextos. ...	-Expresar afecto. Los diminutivos	-Dar órdenes, instrucciones y consejos. El imperativo.	-Expresar deseo, esperanza o peticiones. El subjuntivo presente

Tabla 2. Objetivos comunicativos y gramaticales. Historia 2

Procedimiento

Para la práctica del sociodrama, las clases del curso Español comunicativo nivel intermedio 1 se estructuraron de la siguiente manera con el fin de cubrir un total de 7.5 horas.

Semana 7. Martes 16 y jueves 18 de abril, 2019, 2.5 horas.

Semana 8. Martes 23 y jueves 25 de abril, 2019, 2.5 horas.

Semana 9. Martes 30 de abril y jueves 2 de mayo, 2019, 2.5 horas.

En cada una de las clases de las tres semanas de intervención didáctica, tuvimos la suerte de contar con la participación de dos estudiantes latinoamericanas de intercambio en la Universidad Keimyung, de Chile y de México, que ayudaron activamente como asistentes y como público en las representaciones. También nos hicieron el favor de tomar fotografías de la actuación de los estudiantes que sirvieran de registro y recuerdo de la actividad.

Scarcella propone una técnica de diez pasos que adaptamos a las necesidades del grupo. En las dos primeras semanas de la intervención, utilizamos los martes para implementar los pasos 2, 3, 4 y 5 (preparación) y los jueves, para llevar a cabo los pasos 1, 6, 7, 8, 9 (actuación). El seguimiento de la actividad, paso 10, sirvió como base para las tareas en casa de ese periodo (lectura e investigación de temas afines). La tercera semana, como explicaremos más adelante, sirvió sobre todo de retrospectiva, resumen y reflexión sobre la práctica y para la elaboración de un cuestionario de evaluación. Transcribimos a continuación estos diez pasos y comentamos cómo se llevaron a cabo cada uno de ellos en el aula. La traducción de la técnica de Scarcella es nuestra.

Martes 16 y martes 23 de abril, 2019

Paso 2. Presentación de vocabulario nuevo.

“Se ofrece a los estudiantes un número mínimo de vocabulario nuevo y expresiones útiles”, Scarcella (1983:204).

Al inicio de la clase de los martes, se presentaron, explicaron, ejemplificaron y practicaron los objetivos comunicativos y gramaticales ya descritos anteriormente (ver tabla 1 y 2), así como las expresiones y el vocabulario nuevos que aparecen en la historia 1 y 2.

Paso 3. Presentación del dilema.

“Las historias para un sociodrama exitoso deben ser escritas con objetivos de enseñanza específicos en mente. Se ha dicho ya: la historia debe ser relevante para el alumno, debe contener un problema o conflicto claramente identificable y un clímax. La historia se detiene en el momento del dilema. Se les pide a los estudiantes que se concentren en el conflicto del sociodrama en la medida en que el maestro relata la historia”, Scarcella (1983:204).

Para la historia 1, primer martes, comenzamos hablando de la diferencia entre los verbos “amar” y “querer” en español; preguntamos si existía una diferencia semántica parecida en coreano y hablamos brevemente de las palabras “novio”, “novia”, “noviazgo” y de las costumbres del 14 de febrero en México y Corea. Enseguida, repartimos copias de la historia 1. La leímos en voz alta varias veces, verificamos la comprensión del conflicto, del clímax y respondimos a las preguntas que surgieron luego de la lectura. Para la historia 2, segundo martes, explicamos la importancia de la familia en la cultura mexicana, de las figuras del padre y la madre; hablamos de cómo se expresa el afecto entre padres e hijos en México y Corea. A continuación, se repitió el procedimiento señalado en la historia 1 (lectura en grupo).

Paso 4. Discusión y selección de papeles.

“Luego de la discusión del problema y de los papeles, el maestro selecciona a aquellos estudiantes que se identifiquen con los personajes y que hayan ofrecido soluciones al problema en cuestión, para que pasen al frente del grupo”, Scarcella (1983:204).

En nuestro caso, dividimos a los doce estudiantes en tres grupos de cuatro personas. El resto del tiempo de la clase fue utilizado para escribir la continuación de la historia que, tras el clímax, queda con final abierto. Explicamos que era indispensable que los estudiantes encontrarán una resolución al conflicto-dilema y que decidieran los personajes de acuerdo al nivel de identificación que sintieran con ellos. Al mismo tiempo, aclaramos que, en el momento en el que sucediera una segunda o tercera representación de su solución del dilema, sería deseable que cada estudiante eligiera otros papeles.

Es en este punto de nuestra intervención didáctica con aprendientes coreanos en donde hay una mayor divergencia con la técnica del sociodrama propuesta por Scarcella. Ella sugiere que, una vez discutida la solución del dilema, los estudiantes pasen al frente para actuarla, para representarla. La dramatización para Scarcella es muy cercana a la improvisación porque no se espera que los estudiantes lean y dependan de un texto preparado con anticipación. Sin embargo, debemos indicar que, en nuestra experiencia docente en Corea del Sur, el ejercicio de la improvisación en contextos de dramatización

frente a grupo (*role play*, simulacros, etc.) ha resultado prácticamente imposible de llevar a cabo. Los estudiantes se paralizan y el estrés que generan es tanto que más de una práctica teatral ha tenido que suspenderse. El aprendiente coreano requiere necesariamente una base, un apoyo, en este caso la preparación con antelación del diálogo teatral para resolver el dilema del sociodrama. Por eso, aunque no era una solución ideal, el trabajo en casa exigido ambos martes para los estudiantes fue leer, entender y aprender el diálogo de su grupo con la esperanza de que, en el juego teatral y en el intercambio de los papeles, se acercaran a las características de la improvisación y de la espontaneidad ya descritas en este trabajo.

Paso 5. Preparación del público.

“Los alumnos que no fueron elegidos para tomar parte en la representación, asumen el papel del público. A los miembros del público se les asignan ciertas tareas. Se les puede pedir, por ejemplo, que determinen si el conflicto ha sido resuelto o no”, Scarcella (1983:204).

En nuestra práctica del sociodrama, todos los grupos debían participar en la representación, por lo que todos sucesivamente debían actuar también de público. Los miembros del público debían responder un cierto número de preguntas que detallaremos en el paso 9. Explicamos además la importancia de que todos se concentraran en el trabajo de sus compañeros de manera abierta, respetuosa e interesada.

Jueves 18 y jueves 25 de abril, 2019

Paso 1. Calentamiento. Tiempo: 20 minutos.

“El maestro introduce el tema del sociodrama y estimula el interés del estudiante. Ya desde aquí, el maestro intenta crear una atmósfera relajada”, Scarcella (1983:204).

Nos pareció fundamental que en esta intervención didáctica el calentamiento tomara la forma de un juego físico, dinámico. Luego de la práctica más intelectual de la lectura, de la discusión de las posibles soluciones del dilema y de la escritura del diálogo para resolver el clímax planteado en las historias, era indispensable moverse al terreno del cuerpo, de la respiración, de la emoción. De la multitud de actividades de este tipo que proponen Maley y Duff (2005) escogimos tres, una verbal y las demás, no verbales.⁵ Consideramos también que era más pertinente e interesante que el calentamiento precediera a la representación teatral misma ya que, así, la práctica corporal del calentamiento y la dramatización podrían vincularse y comunicarse en un todo coherente y los estudiantes podrían participar más relajados. Antes del inicio de cada actividad de calentamiento, las asistentes latinoamericanas y el profesor demostraron cada una de ellas frente al grupo.

El primer jueves, usamos las siguientes dos actividades.

1. Darse la mano.⁶

Libere espacio en el salón para que los estudiantes puedan caminar libremente. Diga a los estudiantes que caminen por el aula. Mientras lo hacen, deberán saludar y dar la mano a

⁵ Para otras prácticas de sociodrama en el pasado, hemos encontrado también un acervo muy valioso de juegos y actividades en el libro de Richard-Amato que recomendamos ampliamente, tanto la segunda (1995), como la cuarta edición, revisada y aumentada (2010).

⁶ La traducción de la descripción de estas actividades es nuestra.

todos los demás miembros del grupo a medida que se encuentren con ellos. Cada vez que se den la mano, deben establecer contacto visual con la otra persona, sostener la mano del otro durante unos segundos, sonreír... y decir: “soy (nombre). Encantado de conocerte” (Maley y Duff 2005:7).

2. Atrapar la mano

Los estudiantes forman parejas y se ponen de pie frente a frente. Una persona extiende y sostiene ambas manos separadas entre sí unos 25 cm. La otra persona trata de pasar su mano verticalmente entre las de su compañero sin ser atrapada en la trampa que puede cerrarse en cualquier momento. Cambiar los papeles. Luego de algunos turnos, se cambia de pareja (Maley y Duff 2005:8-9).

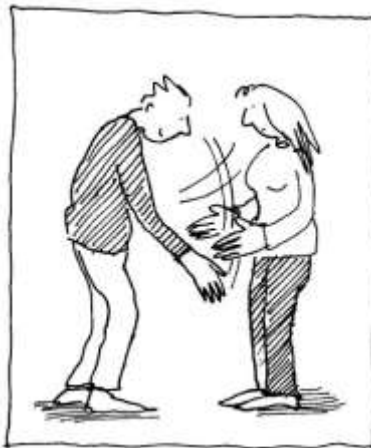


Fig. 1. Actividades de calentamiento. “Atrapar la mano” (Maley y Duff 2005: 8)

El segundo jueves, presentamos dos actividades de calentamiento un poco más complejas.

3. El espejo

Los estudiantes se ponen de pie frente a frente, con las manos levantadas al nivel de los hombros y con las palmas mirando hacia afuera y tan cerca de las de su compañero como sea posible, aunque sin tocarse. Uno de los estudiantes es el “líder” y comienza a mover ambas manos en un plano, es decir, manteniendo las palmas hacia afuera, sin importar la dirección en la que se muevan. Su compañero/a debe seguirlo imitándolo fielmente, como en un espejo. Cada uno de los estudiantes debe ser “líder” ... ¡es importante recordarles que ésta es una práctica cooperativa, no competitiva!” (Maley y Duff 2005:9-10).



Fig. 2. Actividades de calentamiento. “El espejo” (Maley y Duff 2005: 9)

4. Columpios

Los estudiantes trabajan en grupos de alrededor de ocho. Forman un círculo. Un estudiante se ubica en el centro de cada círculo y se cruza de brazos y cierra los ojos. Los otros estudiantes se paran a unos 30 cm de él o ella y alzan las manos aproximadamente a la altura de los hombros, con las palmas hacia afuera. El estudiante en el centro se deja caer en cualquier dirección. Los otros deben evitar que se caiga y deben empujarlo/la suavemente en otra dirección ... Esta es una actividad muy relajante y agradable que requiere una considerable coordinación y cooperación entre estudiantes ... Asegúrese de que los alumnos comprendan la importancia de realizar la actividad ¡cuidadosamente! (Maley y Duff 2005:14-15).



Fig. 3. Actividades de calentamiento. “Columpios” (Maley y Duff 2005: 15)

Elegimos estos ejercicios porque promueven las cualidades necesarias para la experiencia teatral, comunitaria que requiere el sociodrama: el contacto visual y la profunda comunicación no verbal que esto conlleva; la concentración y la apertura en relación con las reacciones y respuestas, verbales o no verbales, de otra persona, lo que es “analogous to the sort of anticipation demanded in verbal exchanges” (Maley y Duff 2005:10). También favorecen la cooperación, la confianza en sí mismo y en los demás y porque, en fin, permiten el juego, el humor, la relajación y la experiencia de “soltar”, de “dejarse ir”, de no controlar tanto pensamiento, sentimiento y voluntad.

Paso 6. Representación. Tiempo: 20 minutos.

“Los participantes en el mini drama representan las soluciones que ellos mismos sugirieron. Para ayudarles a comenzar, el maestro puede repetir las últimas líneas de la historia, así como dar tiempo para reflexionar. Antes de la actuación, puede pedírseles que formulen la descripción de sus personajes y la línea de acción que estos seguirán”, Scarcella (1983:204).

En nuestra versión del sociodrama, los tres grupos de cuatro estudiantes pasaron al frente para representar la solución que habían creado mientras que, quienes esperaban su turno, jugaban el papel del público tomando notas, observando y aplaudiendo al final. Pedimos a los actores que no utilizaran notas o guion escrito, en la medida de lo posible y, si les resultaba indispensable, sugerimos que intentaran no leer o depender tanto del texto y que, al contrario, trataran de mirar más a sus compañeros durante la actuación. Insistimos

en la necesidad de respirar y de permitir que hubiera silencios para “dejar hablar” y resonar los parlamentos, para no apresurar la experiencia y evitar un ritmo rápido y declamatorio.

Se habilitó un tipo de escenografía o decorado sui géneris que fuera lo más alejado y contrapuesto posible al área del pizarrón, el proyector y la tarima del profesor porque queríamos enfatizar así la diferencia de la experiencia del sociodrama con las clases tradicionales. Para ese fin, despejamos al fondo del aula un espacio de alrededor de 5 x 5 metros y sobre cuyo muro colgamos un pequeño telón color rojo como única decoración y escenografía.

El primer jueves de la intervención didáctica, cada grupo utilizó un promedio de cinco minutos para actuar la solución del dilema de la historia 1, mientras que, el segundo jueves, los estudiantes parecían más confiados y actuaron aproximadamente 6 a 8 minutos añadiendo pequeños matices de actuación y de expresión corporal y respetando un poco más los silencios entre los parlamentos.

Fue sumamente interesante presenciar las diversas resoluciones para los conflictos de las historias. En términos generales, el tono de los mini dramas para la historia 1 fue más humorístico, mientras que resultó más dramático el carácter y la energía en los mini dramas para la historia 2. Resumimos a continuación el argumento de las conclusiones creadas por los estudiantes del curso Español comunicativo nivel intermedio 1.

Historia 1

Grupo A. Óscar le explica a Mireya que no la estaba engañando, sino que estaba paseando a Vicky, su exnovia, para convencerla de que su padre, dueño de un salón de baile, permitiera organizar allí gratuitamente una fiesta sorpresa para el cumpleaños de Mireya. Mireya parece satisfecha con la explicación. La representación se cierra con todos los participantes cantándole “Las mañanitas” (la canción tradicional de cumpleaños en México).

Grupo B y C. Con pequeñas variantes, el argumento de la conclusión de ambos grupos fue parecida: Vicky, al darse cuenta de la infidelidad de Óscar, se alía con Mireya y Adriana, se burlan de Óscar por machista y don Juan, se marchan juntas y lo dejan solo.

Historia 2

Grupo A. Mireya enfrenta a su padre, reivindica su derecho a decidir su vida, su padre la echa de la casa. El padre se arrepiente y sale en su búsqueda junto con la madre de Mireya. La encuentran, se tranquilizan, llaman a Chris y todos reunidos hablan y dicen lo que piensan y sienten. Los padres de Mireya, al fin, aceptan la relación. Chris y Mireya se abrazan.

Grupo B. Mireya y su padre discuten. El padre se niega a aceptar la relación de su hija. Mireya sale de la casa, busca a Chris, le cuenta lo sucedido. Chris confiesa a Mireya que no quiere este tipo de problemas en su vida. Rompen la relación y Mireya y Adriana, su amiga, que también tiene problemas con sus padres, deciden independizarse e ir a vivir juntas a la Ciudad de México.

Grupo C. Mireya se pelea con sus padres, les avisa que se va a vivir a Estados Unidos. Pasan los años. Un día, tocan a la puerta de los padres de Mireya, ya viejos, y en la puerta

están Chris, Mireya y la hija de ambos, de 10 años. El padre le pide perdón a Mireya y a Chris, hablan del tiempo perdido y todos se reconcilian.

Paso 7 y 8. Discusión de la situación y selección de nuevos actores. Segunda representación. Tiempo: 20 minutos.

“Se exploran maneras alternativas para solucionar el problema. Se eligen nuevos participantes. Los estudiantes vuelven a presentar la solución para intentar resolver el dilema del sociodrama usando nuevas estrategias, opciones y aproximaciones”, Scarcella (1983:204).

Nuestra solución para los pasos 7 y 8 fue diferente de la propuesta de Scarcella. Nos pareció más útil aplazar la discusión de la representación para no romper el ritmo de la acción con reflexiones más intelectuales y para intentar que el ejercicio teatral, comunicativo durara tanto como fuera posible. Así mismo, como explicamos en el paso 4, el ejercicio de la improvisación nos resultaba inviable y tampoco en esta etapa podíamos esperar que, de pronto, los estudiantes “saltaran” nuevamente a escena con nuevas actuaciones. En cambio, lo que propusimos fue que los estudiantes volvieran a representar sus escenas, pero cambiando los papeles para que cada uno intentara experimentar puntos de vista y emociones diferentes. La prueba pareció funcionar, porque la segunda representación resultó más dinámica y divertida para los estudiantes.

Paso 9. Resumen. Tiempo: 15 minutos

“El maestro invita a los estudiantes a elaborar un resumen oral de lo presentado en la(s) representación(es). Preguntas, comentarios finales, conclusiones, cierran la práctica”, Scarcella (1983:204).

En esta etapa, los estudiantes compartieron lo que vieron y pensaron en su papel de público. Para ello, en el paso 5, se les había pedido que respondieran a las siguientes preguntas al terminar la actuación de cada grupo, para lo que se asignaron unos cuantos minutos:

- a. Me pareció que la solución propuesta por el grupo A, B o C era creíble, posible / increíble imposible porque...
- b. La solución al dilema que más me gustó fue la del grupo...porque...
- d. Escuché que el grupo utilizó el siguiente vocabulario y las siguientes expresiones comunicativas (basados en los objetivos comunicativos y gramaticales).

Aprovechamos también este breve periodo para felicitar a todos por su participación y para hacer una revisión general de algunos errores en el uso de la gramática, el vocabulario, la pronunciación y las expresiones incluidas en los objetivos comunicativos de cada historia.

10. Seguimiento. Tareas en casa.

“Las actividades complementarias podrían incluir ejercicios escritos, continuación de la discusión, ejercicios auditivos, visionado de una película o una lectura relacionada con el sociodrama”, Scarcella (1983:204).

En todos nuestros cursos de nivel intermedio, utilizamos el portafolio de evaluación (“portfolio assessment”), en versión electrónica, como herramienta de aprendizaje. Dentro de la selección de muestras y materiales que debe incluir el portafolio, los estudiantes

llevan un e-diario semanal. Este ejercicio narrativo de reflexión, permitió extender fuera del aula la práctica y reflexión de los temas tratados en el sociodrama. Propusimos a los estudiantes una lista de posibles temas de investigación para escribir en su diario. Entre ellos, fueron elegidos los siguientes: a) el machismo en México; b) ¿por qué la gente es infiel, según la psicología?; c) ¿cómo se retrata la relación de padres e hijos en la televisión coreana?; d) entrevista a las estudiantes latinoamericanas de intercambio: ¿han estado en una situación similar a la historia 1 o a la historia 2?

Martes 30 de abril y jueves 2 de mayo, 2019

Quisimos que la última semana de la intervención didáctica del sociodrama fuera un momento de retrospectiva, reflexión, celebración y conclusión. Para felicitar y celebrar la participación de los estudiantes en esta experiencia/experimento, elaboramos una presentación de Power Point con algunas de las fotografías del mini drama de los estudiantes, tomadas por nuestras ayudantes latinoamericanas (cuyo visionado causó bastante buen humor en el grupo) y entregamos a cada uno de ellos un expediente impreso con las historias 1 y 2, con el diálogo que cada equipo creó y con la mejor o más significativa fotografía de su actuación.⁷

Con el objeto de incentivar la reflexión, formamos tres grupos de cuatro estudiantes (con la participación de las ayudantes latinoamericanas o el profesor), para hablar de la experiencia total, del punto de vista de los participantes, de lo que les gustó o no les gustó. Esta conversación sirvió de preparación para la presentación, entrega y elaboración individual del cuestionario del estudiante, que comentaré en el siguiente apartado.

Finalmente, tomando en consideración que la práctica del sociodrama había reemplazado el examen parcial del semestre y que la evaluación de esta experiencia no podía ser sino holística, global (tomando en consideración esfuerzo, lectura, escritura, participación activa, integración y uso de los contenidos comunicativos y gramaticales en la producción oral), anunciamos a un muy feliz grupo que todos había obtenido el porcentaje máximo posible de la evaluación del periodo (30%).

Observaciones y resultados

La inclusión de la práctica del sociodrama en el curso Español comunicativo nivel intermedio 1 de la Universidad Keimyung, en Corea del Sur, aunque breve, nos permitió reunir, en un primer momento, una serie de anotaciones basadas en la observación de la actitud de los aprendientes coreanos frente a esta experiencia teatral y grupal diferente. El anuncio de la nueva actividad la semana anterior al inicio de la práctica, sin desvelar mayores detalles, creó curiosidad y expectativa, un pequeño paso fuera de la apatía que el grupo había mostrado hasta entonces. Cuando revelamos el carácter teatral del ejercicio que llevaríamos a cabo durante dos semanas, hubo todo tipo de respuestas: entusiasmo, interés o incomodidad, pero nunca indiferencia, lo cual nos pareció también positivo. Quizá los estudiantes imaginaron que haríamos pequeñas dramatizaciones, tipo *role play* (en un restaurante, en el banco, en el aeropuerto), de manera que, cuando explicamos con mayor detalle el carácter social del sociodrama; el dilema o conflicto que se tendría que resolver

⁷ Debido a la Ley de Protección de la Información Personal de Corea del Sur, no nos es posible compartir muestras de las fotografías de los estudiantes.

con la creación de una solución grupal y que, además, se tendría que escenificar y actuar esa solución, los estudiantes coreanos mostraron mayor interés y también temor de cara a una experiencia que parecía difícil.

Con todo, fuera del nerviosismo y la inseguridad del inicio de la práctica, en general percibimos un deseo general de probar cosas nuevas, así como una gradual apertura y buen humor en la medida en que avanzó la intervención didáctica y ellos se familiarizaron con la técnica del sociodrama. Algo interesante fue la presencia de elementos de emotividad y afectividad en relación a los personajes de la historia. Así, por ejemplo, el tiempo pasado discutiendo y actuando la vida de Mireya creó una cierta cercanía y familiaridad con este personaje. Durante las conversaciones en grupo de la tercera semana, algunas estudiantes dijeron que “Mireya les caía bien” y que les gustaría seguir leyendo sobre ella.

Comentario aparte merecen las actividades de calentamiento que nos parecían sencillas y, hasta cierto punto, inocuas, y que, en realidad, despertaron no pocas reacciones entre los estudiantes. Al inicio de “Darse la mano” y “El espejo”, algunas estudiantes parecían muy incómodas y nerviosas, sobre todo cuando en la pareja en turno había una estudiante mayor, de otro departamento académico o, sobre todo, cuando el compañero era el único chico del grupo. No podemos aquí abundar en la importancia del género, la edad y la proxemia en las relaciones sociales en Corea, simplemente dejen anotado este punto. Sin embargo, la repetición de estas actividades con distintas parejas ayudó a todos a relajarse. Pero fue sin duda “Columpios” la actividad que causó más reacciones. Tres estudiantes no se atrevieron a participar y, desde luego, no fueron obligadas. Entre las reacciones del grupo percibimos tanto miedo e inquietud, al principio, como entusiasmo y alegría, después.

De lo que no cabe duda es que los estudiantes actuaron con una actitud abierta, relajada y dispuesta tras las actividades de calentamiento. Nos parece que dio buen resultado asociar calentamiento previo con actuación. Cuando llegó el momento de repetir las escenas con nuevos actores, los estudiantes parecían todavía más relajados y dispuestos.

Mencionamos también el interés que la mayoría de los aprendientes coreanos del grupo demostraron en la investigación y la escritura de los temas de carácter más cultural, social para las entradas de su e-diario. Las estudiantes latinoamericanas que colaboraron en el sociodrama y en toda la intervención didáctica confirmaron este interés por el gran número de preguntas que les hicieron aquellos estudiantes que eligieron la entrevista para su portafolio de evaluación. La pregunta “¿has estado en una situación similar a la historia 1 o la historia 2?”, sirvió de arranque para continuar una conversación más amplia sobre cultura, gente, relaciones, noviazgo y familia en Chile y México. La presencia de hablantes nativos en la práctica del sociodrama fue realmente muy valiosa.

Finalmente, quisiéramos señalar que durante la segunda mitad del semestre después del ejercicio del sociodrama observamos un cambio muy evidente en la atmósfera y en la personalidad del grupo. La apatía, la indiferencia y la participación prácticamente nula del inicio fueron reemplazadas por una mayor cohesión y confianza entre los estudiantes, una mayor facilidad al momento de trabajar en equipos y más voluntad y disponibilidad para responder las preguntas del profesor y para formular sus propias preguntas. Notamos, además, que los estudiantes seguían usando varias semanas y meses después de la intervención didáctica las expresiones comunicativas y la gramática practicada en el sociodrama (lo que no sucede siempre en las lecciones normales), quizá porque fueron aprendidas y repetidas en un contexto real o, al menos, con apariencia de realidad. En suma, los aprendientes coreanos hablaban más y con mayor motivación.

Ahora bien, para fundamentar y comprobar esas anotaciones y primeras impresiones, nos pareció útil pedir a los estudiantes que respondieran al siguiente cuestionario tomado y adaptado de “Why Drama Works: A Psycholinguistic Perspective”, de Susan Stern (1983:217-225).

PARTE I					
1. ¿Te resultó útil actuar las escenas teatrales del sociodrama en cada una de las siguientes áreas?					
	No fue útil	Ligeramente útil	Moderadamente útil	Bastante útil	Muy útil
a. Mejorar la pronunciación	1	2	3	4	5
b. Mejorar la entonación y la expresión	1	2	3	4	5
c. Adquirir mayor confianza al hablar en español	1	2	3	4	5
d. Sentir menos inhibición al hablar frente al grupo	1	2	3	4	5
e. Incrementar/enriquecer vocabulario	1	2	3	4	5
f. Aprender más de la cultura y la sociedad latinoamericana	1	2	3	4	5
PARTE II					
	Nada	Un poco	Bastante	Mucho	Muchísimo
¿Te gustó participar en las escenas teatrales del sociodrama?	1	2	3	4	5
PARTE III					
1. ¿Te gustaría participar en más actividades teatrales como las del sociodrama?	SÍ		NO		
2. ¿Por qué sí o por qué no?	Por favor, utiliza el reverso de la hoja para explicar tu respuesta y para añadir cualquier otro comentario que puedas tener sobre las actividades del sociodrama en las que participaste.				

Tabla 3. Cuestionario del estudiante. Evaluación de la práctica del sociodrama en clase

Los resultados del cuestionario fueron muy positivos. De manera sintética, podemos mencionar que de los 12 alumnos que participaron, 10 consideraron la práctica del sociodrama “bastante útil y muy útil” para mejorar la pronunciación, la entonación y para enriquecer su vocabulario”; 8 de ellos opinaron que el ejercicio fue “moderadamente útil” para adquirir confianza al hablar español y para 7 la actividad resultó “ligeramente útil” para sentirse menos inhibido al hablar frente al grupo.

Las preguntas “¿te gustó participar en las escenas teatrales del sociodrama?” y “¿te gustaría participar en más actividades teatrales como las del sociodrama?” obtuvieron también respuestas muy positivas. La mayoría, 10 estudiantes, disfrutó mucho o muchísimo la experiencia y 10 de ellos respondieron que sí están interesados en continuar este tipo de actividad porque “es muy divertida”, “es creativa”, “me ayudó a hablar más español”, “aprendo mucho vocabulario y frases”, “puedo pensar más en las personas de América Latina”. Dos estudiantes, en cambio, mencionaron que “el teatro es muy difícil” y “no sé

actuar y me siento tonto frente a mis compañeros”. Para la mayoría, el sociodrama fue una actividad divertida, motivadora y provechosa.

Conclusiones

La implementación de una actividad teatral como el sociodrama en el aula ELE en Corea del Sur no solo puede resultar un desafío para los aprendientes coreanos, sino también para el docente. La constante resistencia a toda aproximación comunicativa, como se señaló al inicio de este trabajo, provoca con frecuencia que el profesor extranjero mismo entre a veces, sin darse cuenta, en la cómoda estructura piramidal de enseñanza tan común en Asia, en la que predomina normalmente una muy limitada participación de los aprendientes.

El teatro es un buen antídoto para la somnolencia y el conformismo docente. La necesidad de crear materiales narrativos, escenografías, preparar, presentar y explicar actividades totalmente nuevas para los estudiantes, coordinar ayudantes, tiempos, evidencia fotográfica se convirtió en un gran ejercicio de creatividad que, como en el caso de nuestros alumnos, nos dio energía y entusiasmo para el resto del semestre.

No todo fue perfecto, desde luego. Entre otras cosas, las historias pueden haberse acercado, sin intención, al estereotipo y al prejuicio al intentar retratar las relaciones intergeneracionales, el vínculo entre adolescentes, la visión que tiene el mexicano medio de un ciudadano estadounidense, por ejemplo. En un contexto universitario, una mejora puede imaginarse. Un ejercicio futuro de aplicación del sociodrama podría promover la colaboración interdepartamental entre profesores de español, profesores de escritura creativa y profesores de teatro y arte. Así mismo, el profesor podría justificar más la situación dramática propuesta, elaborar un análisis de necesidades previo o abrir un espacio de participación y creatividad al involucrar más a los estudiantes en la elaboración de situaciones dramáticas que ellos elijan y les resulten significativas de acuerdo a edad e intereses. De esta manera se mantendría viva la práctica y se evitaría que la novedad del sociodrama como actividad totalmente diferente para los aprendientes coreanos disminuyera o desapareciera si se llegara a abusar de ella o fuera impuesta por el profesor como actividad obligatoria. Tal como sucede con la invasión de la tecnología o de las prácticas de moda en el aula, toda herramienta didáctica puede resultar abusiva y contraproducente si no se entiende la necesidad de su uso puntual y estratégico.

De cualquier modo, la posibilidad que ofrece el sociodrama de desarrollar mayor motivación, autoestima, empatía, espontaneidad, una menor susceptibilidad al rechazo y una conciencia cultural más profunda parece razón suficiente para intentar ponerlo en práctica en el aula ELE.

Una vía que nos parece muy prometedora es precisamente el desarrollo de la comprensión cultural a través de las prácticas teatrales como el sociodrama. Los alumnos coreanos han tenido ya un contacto recurrente y cercano con el mundo anglosajón cuando comienzan a estudiar español, pero su relación con el mundo cultural hispano no es muy profunda. La realidad iberoamericana suele pensarse e imaginarse en Corea del Sur a través de un discurso de representación sumamente limitado en el que predomina el cliché y el prejuicio. Al participar en la representación de un sociodrama cuyo contenido tiene relación con personajes y realidades de México, España o Argentina, por ejemplo, el alumno asiático entra en contacto con las prácticas culturales profundas de un país, una región, una persona, aquello que Vélez-Ibañez y Greenberg (1992) han llamado los “funds of

knowledge” de una cultura. En efecto, con el sociodrama el aprendiente coreano, lejos de la castañuela y el mariachi, puede tomar conciencia de la honda relación que existe en la realidad iberoamericana entre la producción oral y las expectativas sociales, las fórmulas de cortesía, las actitudes sociales, las relaciones intergeneracionales, la pertinencia cultural de un comportamiento verbal (por ejemplo, el uso de “tú”, “usted”, “vos” en diversas regiones del mundo hispano). Así mismo, se producirá una comunicación exitosa solo si el hablante puede predecir la reacción de su interlocutor, las intenciones del hablante latinoamericano o español y el teatro, en general, y el sociodrama, en particular, ofrecen la posibilidad de habitar el pensamiento, el sentimiento y la voluntad del extranjero, del otro.

Referencias bibliográficas

- BLATNER, Adam, 2006. “Enacting the New Academy: Sociodrama as a Powerful Tool in Higher Education”, en *Re Vision, A Journal of Consciousness and Transformation*, Vol. 28, Winter, No. 3. Washington, DC, pp. 30-35.
- CONSEJO DE EUROPA, 2020, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.
- CORSINI, Raymond J, 1966, *Role-play in Psychotherapy: A Manual*. Illinois: Aldine Transaction. ISBN 978-0202260075.
- CRIVILLÉS TORTOSA, Núria, 2017, “La motivación en el aprendizaje del español de los estudiantes universitarios chinos”. *SinoELE, Revista de enseñanza de español a sinohablantes*, No. 16, pp. 1-154.
- DI PIETRO, Robert, 1983, “Scenarios, Discourse, and Real-Life Roles”, en OLLER, J. y RICHARD-AMATO, Patricia, *Methods that Work. A Smorgasbord of Ideas for Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 226-238.
- HO-YAN MAK, Sabina, 2011. “Tensions between Conflicting Beliefs of an EFL Teacher in Teaching Practice”. *RELC Journal* (2011) 42(1), pp. 53-67.
- KRASHEN, Stephen, 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Pergamon. ISBN 0080253385.
- LI, Defeng, 1998. “It's Always More Difficult Than You Plan and Imagine: Teachers' Perceived Difficulties in Introducing the Communicative Approach in South Korea”. *TESOL Quarterly*, Volume 32, Issue 4, Winter, pp. 677-703.
- MALEY, Alan y DUFF, Alan, 2005. *Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*, 3a edition. Cambridge: Cambridge University. ISBN 9780521601191.
- MENDOZA PUERTAS, Jorge Daniel, 2020. “Los estilos de aprendizaje de los estudiantes coreanos de ELE: señales de un cambio”. *MarcoELE: Revista de didáctica*, N° 30, pp. 2-19.

OLLER, John W. Jr, 1983. "Some Working Ideas for Language Teaching", en OLLER, J. y RICHARD-AMATO, Patricia, *Methods that Work. A Smorgasbord of Ideas for Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 3-19.

RICHARD-AMATO, Patricia, 1995, *Making it Happen. Interaction in the Second Language Classroom. From Theory to Practice*, 2a edition. New York: Longman. ISBN 9780201420180.

RICHARD-AMATO, Patricia, 2010, *Making it Happen. From Interactive to Participatory Language Teaching. Evolving Theory and Practice*, 4a edition. New York: Pearson Education ESL. ISBN 9780132361378.

SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto José, 2009. "Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China". *MarcoELE: Revista de didáctica*, N°. 8, pp. 1-40.

SCARCELLA, Robin C, 1983, "Sociodrama for Social Interaction", en OLLER, J. y RICHARD-AMATO, Patricia, *Methods that Work. A Smorgasbord of Ideas for Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 239-245.

STERN, Susan, 1983. "Why Drama Works: A Psycholinguistic Perspective", en OLLER, J. y RICHARD-AMATO, Patricia, *Methods that Work. A Smorgasbord of Ideas for Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 207-225.

VÉLEZ-IBÁÑEZ. C.G.. v GREENBERG. J.B.. 1992. "Formation and transformation of funds of knowledge among U.S. Mexican households", *Anthropology & Education Quarterly*, 23(4), pp. 313-335.

YU, Liming, 2001, "Communicative Language Teaching in China: Progress and Resistance". *TESOL Quarterly*, Volume 35, Issue 1, Spring, pp. 194-198

Los estereotipos en la enseñanza de ELE: hacia el desarrollo de una mentalidad crítica en el aula

Stereotypes in the teaching of Spanish as a foreign language: towards the development of critical thinking in the classroom

Blanca Gómez García
Doctoranda
University College London
blanca.garcia.15@ucl.ac.uk

Graduada en español: lengua y literatura por la Universidad Complutense de Madrid y en estudios ingleses: lengua, literatura y cultura por la UNED, estudió más adelante un máster de investigación en Literatura Comparada en la Universidad de Cambridge. En la actualidad, realiza un doctorado en University College London (UCL) financiado por London Arts and Humanities Partnership y la British Spanish Society, enseña lengua, literatura y cine español en la misma universidad y está terminando el Máster en formación de profesores de español como lengua extranjera de la UNED y el Instituto Cervantes. Cuenta con más de cuatro años de experiencia en la enseñanza del español, habiendo trabajado con alumnos de diferentes edades en Cambridge Spanish Centre, Age UK y UCL, entre otras instituciones.

Resumen

Este artículo desea defender la importancia de reflexionar sobre los estereotipos en el aula de español y presenta una unidad didáctica para abordar el tema. En este caso, el análisis se limitará a los estereotipos sobre España. El enfoque de este artículo surge en oposición a las actividades tradicionales sobre estereotipos donde el estudiante debe determinar si una frase sobre la cultura española es verdadera o falsa. En contraste, se defiende la necesidad de proveer a los estudiantes de las herramientas básicas para que sean capaces de razonar por qué una afirmación o un concepto puede constituir una generalización o un estereotipo y de identificar por sí mismos otras ideas preconcebidas dentro y fuera del aula. El desarrollo de esta mentalidad crítica sobre los estereotipos de la L2 irá estrechamente unido a la reflexión sobre los estereotipos de su propia cultura.

Abstract

This article aims to defend the importance of reflecting on stereotypes when teaching Spanish as a foreign language and proposes a set of learning activities to tackle this topic in the classroom. In this case, the analysis will focus on stereotypes about Spain. The approach followed in this article emerges as a reaction against traditional activities

on stereotypes where students are asked to determine whether a sentence about the Spanish culture is true or false. In contrast, this article defends the need to provide students with basic tools to reason why a claim or concept could constitute a generalisation or a stereotype and to identify other preconceived ideas inside and outside the classroom. The development of this critical mindset about Spanish stereotypes will be intrinsically linked to the reflection on the stereotypes of their own culture.

Palabras clave componente sociocultural, conocimiento del mundo, actividades didácticas, aprender a aprender

Keywords sociocultural component, world knowledge, learning activities, learning to learn

Introducción

Este artículo busca defender la relevancia de fomentar la reflexión sobre los estereotipos en el aula de español presentando una unidad didáctica basada en el desarrollo de la mentalidad o pensamiento crítico de los estudiantes a la hora de enfrentarse a este elemento sociocultural. En este caso, el enfoque se pondrá en los estereotipos sobre España¹. El objetivo principal de esta secuencia didáctica se enmarca en un esfuerzo colectivo de gran relevancia en el aprendizaje y enseñanza de idiomas que ha sido cada vez más reivindicado por profesores y académicos: “la incorporación de contenidos culturales al aula para lograr una competencia comunicativa más eficaz entre los aprendices” (Galindo Merino 2005: 431). En este caso, el uso de cultura que aquí se emplea equivale a la denominada “cultura a secas (con minúsculas)” según Miquel y Sans (1992). Este término se inscribe en la división de tres tipos de cultura descrita por estas dos autoras: la Cultura con mayúsculas (la noción de cultura tradicional, cultura cultivada, como la literatura, la historia, el arte, la música, entre otras), la cultura a secas (con minúsculas) (aquella compartida por los individuos que poseen una misma lengua y están adscritos a una cultura: se trata de la cultura para entender y actuar sin malentendidos y para interactuar comunicativamente) y la kultura con *k* (de contextos determinados que difieren del estándar cultural). Teniendo en cuenta el concepto de “cultura a secas”, esta unidad didáctica entiende la competencia sociocultural o intercultural como: “el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones sean adecuadas a los contextos” (Pastor Cesteros 2004: 232)².

Así, la necesidad de incorporar dichos contenidos en el aula radica en la importancia del proceso de “convertir al estudiante de idiomas en un intermediario cultural haciéndole consciente tanto de su cultura de partida como de la de llegada” (Galindo Merino 2005: 435). Para el desarrollo adecuado de este proceso a la hora de tratar los estereotipos, el docente de ELE no debe adoptar una posición en la que trate de erradicar los estereotipos que le puedan resultar molestos a sí mismo, “sin reflexionar sobre lo “positivo” de dicho estereotipo en el proceso de adquisición del aprendiente” (Infante 2010: 80). En cambio, esta unidad didáctica enfatiza la necesidad de que el docente adopte un papel de mediador y que incentive la reflexión y el desarrollo de las

¹ Será necesario que el docente introduzca a los estudiantes a la idea de la diversidad regional en España y de la imposibilidad de homogeneizar todo el país, si bien este no es el tema central de la unidad didáctica.

² Siguiendo el estudio de Galindo Merino (2005), en este artículo no se establece una diferencia entre la competencia sociocultural y la competencia intercultural.

capacidades crítica y analítica de los aprendientes, cualidades esenciales para la su conversión en intermediarios culturales.

Justificación y metodología

Lamo de Espinosa define “estereotipo” como “un mapa cognitivo que simplifica una realidad poco conocida para hacerla manejable y comprensible” (1993: 13)³. Por lo tanto, la existencia de los estereotipos implica un intento de comprender una cultura ajena a la propia a través de su simplificación. En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la simplificación de la cultura asociada a esta puede llevar a los aprendientes a formarse una imagen de dicha cultura que no se corresponda con cómo sus propios integrantes la perciben. Esta diferencia, además de llevar a un choque cultural entre el aprendiente y los hablantes nativos, puede derivar en afirmaciones o acciones por parte del primero que ofendan a los segundos, aunque esta no fuera la intención del aprendiente. De ahí surge la importancia de abordar los estereotipos en la clase de español como segunda lengua o lengua extranjera pues, como señala Infante, son: “parte integrante del proceso de aprendizaje de una lengua y una cultura extranjeras” (2010: 76). Dicha importancia se puede apreciar también en la clasificación de las actividades destinadas a desarrollar el componente sociocultural en la clase de español realizada por Mar Galindo Merino. Según esta autora, aunque existe una gran variedad de actividades de este tipo, la mayoría de ellas se puede agrupar en dos modelos: “actividades dirigidas a concienciar a los estudiantes sobre los prejuicios culturales y la existencia de estereotipos con el fin de romperlos” y “actividades orientadas a introducir cualquier aspecto sociocultural determinado de la lengua meta” (2005: 438). No obstante, tal y como indica Galindo Merino, en el primer modelo, la mayoría de los ejercicios se basan en afirmaciones verdaderas y falsas sobre las costumbres del país que se analiza (2005: 438). El enfoque de la unidad didáctica aquí presentada surge en oposición a dicho énfasis al considerar inadecuado tratar costumbres, sistemas de valores o formas de vida a partir de categorías tan cerradas como “verdadero” o “falso”. En vez de esta dinámica, se defenderá la necesidad de proveer a los estudiantes de las herramientas básicas para que ellos mismos sean capaces de razonar por qué una afirmación o un concepto puede constituir una generalización o un estereotipo y de identificar por sí mismos otras ideas preconcebidas tanto de la cultura española como de otras.

Así, una de las motivaciones por las que esta unidad didáctica trata los estereotipos desde este ángulo es el tratamiento de este tema llevado a cabo en algunos manuales de español como lengua extranjera. Por ejemplo, en el manual *Nuevo Prisma B1*, se habla de los hábitos cotidianos de España a través de un ejercicio consistente en leer una lista de algunos comportamientos y costumbres en España escrita por un periódico sudamericano. El estudiante debe corregir los errores y establecer cuáles de estas afirmaciones son verdaderas y cuáles falsas. El principal problema que surge con este ejercicio se basa en que explicar comportamientos sociales con categorías tan reducidas deriva inevitablemente en la perpetuación de estereotipos. Tomando por ejemplo algunas afirmaciones que se consideran verdaderas en este ejercicio: “Si vas a una tienda, es normal que el vendedor hable de su vida con los clientes”, “Los españoles se acercan mucho a la gente cuando hablan” o “En las cenas de grupo todos pagan la

³ El estudio de la construcción de estereotipos también ha tenido un papel importante en el campo de investigación del análisis del discurso y las teorías de la argumentación como se puede ver en los siguientes estudios: Silva Espíndola (2021), Esquivel (2019), Sriwimon y Zili (2017), Ali y Bastool (2015), Martínez Rodríguez (2011) y Henwood, Giles, Coupland y Coupland (1993).

misma cantidad”. Un fenómeno similar ocurre con el manual *Sueña 1 (A1-A2)*, en el que existen varios ejercicios de este tipo con enunciados como: “Lo más típico de Argentina es el pan dulce o el panetone”, “La cena no es familiar en España” o “La mayoría de los españoles recibe los regalos en Navidad”. Estas afirmaciones se presentan como máximas absolutas a pesar de ser generalizaciones, lo que podría llevar a un estudiante a encontrarse en situaciones incómodas o a ofender a otros hablantes. Por ello, como ya se apuntaba, los ejercicios de este tipo que aparecen en esta unidad didáctica se han diseñado no para que los estudiantes decidan si los enunciados son verdaderos o falsos si no para que cuestionen si se pueden realizar esas afirmaciones y reflexionen sobre por qué existen esos estereotipos. Por lo tanto, el concepto de “pensamiento crítico” o “mentalidad crítica”, tratado por numerosos investigadores de pedagogía y de enseñanza de español como lengua extranjera, es esencial en este trabajo⁴. Debido a su importancia, existe un gran número de definiciones y estudios sobre este tipo de pensamiento. En este artículo, elegimos la definición de la organización estadounidense sin ánimo de lucro Foundation for Critical Thinking (Fundación de Pensamiento Crítico), que presentamos traducida del inglés:

El pensamiento crítico es el modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema en el que el pensador mejora la calidad de su pensamiento al analizarlo, evaluarlo y reconstruirlo con habilidad. Se trata de un pensamiento autodirigido, autodisciplinado, autocontrolado y autocorrectivo. Supone la aceptación de normas rigurosas de excelencia y el dominio consciente de su uso. Implica una comunicación eficaz y la capacidad de resolver problemas, así como el compromiso de superar nuestro egocentrismo y sociocentrismo inherentes⁵.

Así, consideramos que este tipo de pensamiento será de gran utilidad para que los aprendientes reflexionen sobre los estereotipos pues, como se señalaba anteriormente, estos constituyen mapas cognitivos fuertemente arraigados en el imaginario colectivo sobre una cultura que se percibe como extranjera.

Por último, es necesario señalar que la investigación realizada por Elena Jiménez García y María Teresa Ortego Antón sobre el tratamiento de los estereotipos en el aula de ELE ha influenciado el tratamiento de este tema en la unidad didáctica que aquí se presenta. Según estas investigadoras, “en la docencia del español como lengua extranjera es fundamental el tratamiento de los estereotipos con el objetivo de favorecer el reconocimiento del contexto sociocultural de la lengua de aprendizaje y evitar una visión distorsionada que se aleje de la realidad” (2009: 1). Tras llevar a cabo su investigación con grupos de estudiantes de español de origen alemán e inglés, comprobaron que la visión de los estudiantes de la realidad española era “parcial y desvirtuada” y estaba “basada en la imagen que España quiso proyectar principalmente en los años 60 y 70”, esto es, fundada en una serie de estereotipos relacionados con “paella y tapas, siesta y pereza, impuntualidad, sol y playa, mosquitos, fiesta y flamenco, toros, Guardia civil, cotilleo, pasividad ante los problemas etc.” (2009: 2). Con el objetivo de que los estudiantes desarrollen la conciencia de esta visión distorsionada de España y la capacidad de identificar estereotipos, las actividades de esta unidad didáctica se centran en un primer momento en la idea de los estereotipos en general para, a continuación, tratar en particular dos estereotipos muy conocidos en el ideario colectivo sobre la cultura española: el horario de las comidas, que está íntimamente relacionado con otros estereotipos (la pereza, la siesta, el amor por la

⁴ Véase Haber (2020), Ascaso y Atienza (2018), González Gutiérrez, Hermida García y Vera Burbano (2015), Tamayo, Zona y Loaiza (2015) y López Aymes (2012).

⁵ Foundation for Critical Thinking, “Our Concept and Definition of Critical Thinking”.
<<https://www.criticalthinking.org/pages/our-conception-of-critical-thinking/411>> [22 julio 2022]

comida, entre otros), y la siesta, uno de los más extendidos y arraigados fuera de las fronteras españolas. Finalmente, se pedirá a los estudiantes que realicen ellos mismos una investigación en grupos para desmentir otros prejuicios relacionados con la cultura española. Cabe destacar que este proceso de aprendizaje sobre los estereotipos de España irá de la mano de la reflexión sobre los estereotipos relacionados con la cultura de cada estudiante.

Propuesta didáctica: descripción y justificación de las actividades⁶

Esta unidad didáctica está destinada a un grupo de no más de diez alumnos que estén realizando un curso de español para alcanzar un nivel B2 según el MCER (Consejo de Europa 2001). Teniendo en consideración que esta unidad enfatiza el desarrollo de habilidades interculturales, sus actividades serán especialmente fructíferas para un grupo culturalmente heterogéneo, aunque esta característica no es esencial. En cuanto a la edad de los alumnos, se recomienda emplear esta unidad didáctica con adultos, aunque sería posible realizarla con adolescentes de más de dieciséis años.

Sesión 1

De manera similar a la investigación llevada a cabo por Jiménez García y Ortego Antón (2009), en esta primera sesión, el docente deberá incentivar a los estudiantes a que expresen sus ideas sobre España. La elección de una herramienta TIC como Mentimeter ayuda a crear un mapa visual que recoja sus ideas⁷. Además, será interesante mostrar a los estudiantes ese mapa inicial una vez que se hayan realizado las tres sesiones para que reflexionen sobre cómo sus perspectivas han cambiado. Como se explicaba anteriormente, los ejercicios 2 y 3 intentan evitar el acercamiento de algunos manuales que tratan estas expresiones como “verdadero” o “falso”. De hecho, se recomienda al docente que no intervenga en este caso para dar su propia opinión. En la sesión 2, se volverá a hablar sobre estas ideas para comprobar si los estudiantes han cambiado su perspectiva. El ejercicio 4, en el que se muestra una visión estereotipada de España a través de una serie televisiva estadounidense, tiene el objetivo de hacer reflexionar a los estudiantes sobre el carácter exagerado de su representación. Al igual que en los ejercicios anteriores, se debe incentivar a los estudiantes a pensar en cómo su propia cultura se percibe fuera de sus fronteras. A continuación, se comienza a trabajar sobre un aspecto específico de la cultura española: el horario español. Este asunto se encuentra recogido en el inventario *Saberes y comportamientos culturales* del PCIC del Instituto Cervantes. Concretamente, se halla en la “fase de aproximación” de la sección “1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos”: “Duración y horarios habituales de la jornada laboral” y “Ritmos cotidianos relacionados con las comidas”. A partir del texto, también se trabaja con nociones de vocabulario, comprensión lectora y conversación para fomentar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

Sesión 2

La segunda sesión trata otro estereotipo muy extendido: la siesta. Se reproducirá un vídeo que explica sus orígenes y desmiente algunas ideas preconcebidas sobre la importancia de la siesta en España. En esta sesión se pretende enseñar a los estudiantes

⁶ Para comodidad de los profesores que quisieran utilizar esta unidad didáctica, se han mantenido las actividades juntas y la descripción de las tres sesiones en esta sección. La información aquí recogida se complementa con el Apéndice “Guía para el profesor” que contiene instrucciones para llevarlas a cabo.

⁷ Se puede encontrar en la página web: <www.mentimeter.com>

a presentar contraargumentos y expresar desacuerdo, tal y como se señala en el PCIC, en las secciones de “Funciones” y “Tácticas pragmáticas” para nivel B2. Con este aprendizaje, los estudiantes podrán expresar su desacuerdo al escuchar estereotipos y ofrecer un contraargumento (aprendizaje aplicable a muchas otras situaciones). Tras haber aprendido estas funciones, se incentiva a los estudiantes a regresar al ejercicio 2 de la primera sesión para volver a analizar las oraciones sobre la cultura española. Tal y como se detalla en la guía del docente, es esencial señalar que no se trata de un ejercicio de verdadero o falso, sino de valorar por qué todas esas afirmaciones son, al fin y al cabo, generalizaciones y no se pueden aplicar a todo un país. Por último, respondiendo al enfoque comunicativo de esta propuesta didáctica, el docente debe incentivar a los estudiantes a realizar una simulación en primer lugar y, después, un debate con el fin de afianzar los contenidos vistos hasta ese momento.

Sesión 3

De nuevo respondiendo a la necesidad de fomentar el espíritu crítico y reflexivo del estudiante respecto al tema de los estereotipos, esta unidad didáctica incentiva a los estudiantes a realizar un trabajo de investigación en grupos con el que busquen desmitificar un estereotipo concreto sobre la cultura española. Asimismo, con el objetivo de que el estudiante establezca relaciones entre su cultura y la cultura que está aprendiendo, se pide también que los estudiantes hablen y desmientan, de manera breve y más informal, un estereotipo de su país o cultura. Esta es una excelente oportunidad para que los estudiantes realicen sus propias investigaciones, pero también para que escuchen aquellas de sus compañeros, tanto sobre la cultura española como sobre las de estos. Asimismo, se pedirá que los estudiantes evalúen (por supuesto, de manera respetuosa y constructiva) las presentaciones de sus compañeros y que reflexionen sobre la suya. Con el objetivo de que los estudiantes valoren su aprendizaje y que expresen sus opiniones sobre la unidad didáctica para seguir mejorándola en el futuro, los dos últimos ejercicios incluidos son de autoevaluación y retroalimentación para el profesor. Como se detallaba anteriormente, un ejercicio fructífero para finalizar esta unidad didáctica es enseñar a los estudiantes la presentación de Mentimeter con sus respuestas e incentivar una discusión y reflexión colectiva sobre cómo han cambiado sus perspectivas tras realizar esta unidad didáctica.

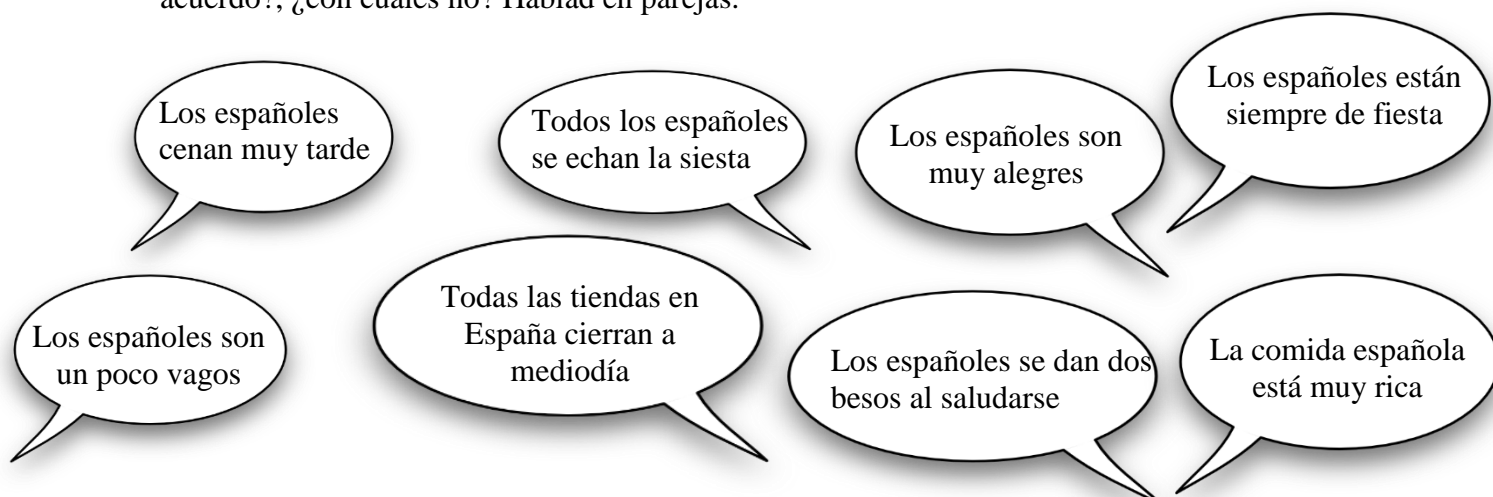
Propuesta didáctica: desarrollo de actividades

Sesión 1

1. Introducción. Hablamos de España, ¿Qué cosas de este país son las más conocidas en el extranjero? Habla con tu compañero. *Ejercicio con Mentimeter.

¿Y de tu país? Comparte tus ideas con tu compañero.

2. Reflexión individual. Aquí tienes algunas ideas sobre España: ¿con cuáles estás de acuerdo?, ¿con cuáles no? Hablad en parejas.



3. Conversación en grupo. En tu opinión, ¿cuáles de estos enunciados son verdaderos?

4. Comprensión auditiva. A continuación, vamos a ver un vídeo de la serie estadounidense *Cómo conocí a vuestra madre* en el que el protagonista recuerda su tiempo en España. Responde a las siguientes preguntas:

¿Qué hace Ted en España?

¿Cómo se representa España?

A continuación, vas a ver el vídeo entero con los comentarios del presentador.

¿Cuáles son para el presentador los problemas de cómo se representa España?

¿Te parece una solución adecuada la que se realizó al final?

Conversación en parejas. ¿Qué opináis de cómo se representa España? ¿Cómo creéis que se hubiera representado vuestro país?

5. Conversación en clase. ¿Cómo definirías un estereotipo? ¿Crees que los estereotipos son siempre negativos? ¿Cuál es la diferencia entre estereotipo, generalización y prejuicio? ¿Crees que alguno de los tres es peligroso? ¿Cuáles son los estereotipos más comunes sobre tu país o cultura? ¿Por qué crees que surgen los estereotipos?

6. Lectura. Uno de los aspectos de la cultura española que genera confusión y, por lo tanto, estereotipos es las horas de las comidas en el día. Vamos a leer este texto que aclara alguna de estas confusiones:

Un caso aparte en toda Europa

En España se desayuna temprano, a la misma hora que en otros países, pero, para desesperación de los hambrientos turistas, el almuerzo no es hasta las 14:30 y la cena siempre tiene lugar después de las 21:00. Al otro lado de los Pirineos, Europa come sobre las 13:00, y es raro cenar después de las ocho de tarde. Independientemente de la cultura o el clima, todo el mundo, desde nuestros vecinos los portugueses, hasta en la lejana Nueva Zelanda, parecen tener un ritmo diferente a los españoles. Todo esto sería solo una anécdota, pero, en realidad, podría ser un problema ya que se ha relacionado con problemas en el aprovechamiento del tiempo.

“Somos de los países europeos que más tarde se acuesta y que menos tiempo dedica a dormir. Parece como si estuviéramos ganando un récord de resistencia vital” explica Inés Alberdi, socióloga de la Universidad Complutense de Madrid. El retraso de la hora de irse a la cama provoca que el tiempo que los españoles dedican de media al sueño no llegue a las ocho horas recomendadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Aparte de quitarnos el sueño, los ritmos españoles ponen muy difícil **conciliar** la vida laboral y la personal. Mientras en el extranjero 45 minutos son suficientes para comer, los españoles dividen la jornada laboral y dedican hasta dos horas a una contundente comida. Esto lleva a que, aunque la hora de entrada en la oficina es la misma que en otros países, salimos más tarde y el tiempo para dedicar a la familia, el ocio, y las tareas domésticas se reduce.

Las más afectadas

El diseño irracional de los horarios afecta de forma distinta a cada grupo social. Según encuestas del Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre el uso del tiempo, las mujeres dedican a las tareas domésticas y familiares dos horas más que sus parejas del sexo opuesto, lo cual provoca que ellas sufran especialmente las consecuencias de una **jornada laboral** tan larga. “Las grandes afectadas son las mujeres. Si antes muchas tenían un trabajo, ahora tienen dos por la habitual falta de corresponsabilidad de su pareja”, asegura Buqueras y Bach. Y, por si fuera poco, los niños salen del colegio cuando aún no hay ningún adulto en casa.

Franco desfasó el horario respecto al Sol

Lo curioso es que no son los españoles los diferentes al resto del mundo, sino sus relojes. En el momento en que el Sol está más alto en el cielo, es decir, a las 12 del mediodía según la hora solar, los relojes españoles marcan las 13:30. Según el sol, en España comemos entre la una y las dos solares y cenamos a las 20.30, unos horarios que no difieren tanto con los del extranjero. Es decir, las costumbres alimentarias en España se rigen por el Sol, aunque los relojes oficiales parecen **empeñarse en ir a lo suyo**. La causa de este desfase horario se remonta a los años de la dictadura, cuando Franco adelantó sesenta minutos los relojes patrios para estar en sintonía con la hora que Alemania había impuesto en todos los territorios ocupados (GMT+1:00). Es decir, hasta 1942, los relojes españoles marcaban una hora menos que la actual, la misma que tienen hoy Inglaterra, Portugal y las Islas Canarias y la que a España le corresponde por su situación geográfica, ya que el meridiano de Greenwich pasa por Castellón y deja casi toda la península al oeste.

El pluriempleo de la posguerra

Esta incoherencia se intensifica al adoptar el horario de verano. El cambio de hora es una medida controvertida, pero está establecida por una directiva de la Unión Europea y se basa en estudios que aseguran que favorece el ahorro energético. Desde la primavera, cuando en toda Europa los relojes se adelantan una hora, España pasa a estar dos horas por delante del Sol, y hasta tres en Galicia, donde el mediodía solar ocurre después de las 14:30. Además, el pluriempleo durante los años de la posguerra también se ha sugerido como origen de las tardías cenas nacionales. Tras la Guerra Civil, era común tener un trabajo hasta las dos de la tarde, y otro después de comer hasta bien entrada la noche. Aunque el pluriempleo no es común en la sociedad actual, cenar tarde podría ser un vestigio de una época en que sí lo era.

La Asociación para la Racionalización de los Horarios Españoles propone que la solución es volver al huso horario de Greenwich por el que España se regía en 1942. “Es una decisión que debe tomar el Gobierno, y así se lo hemos pedido, sin éxito, a los dos últimos presidentes. Es fácil de llevar a la práctica, automática e inmediata, y, además, no **genera** ningún coste económico” asegura Buqueras y Bach. “El objetivo de la racionalización de los horarios es hacernos la vida más fácil y conseguir que sean compatibles las diferentes obligaciones y deseos de realización vital de hombres y mujeres que son, a la vez, madres, padres y trabajadores” concluye Inés Alberdi.

[Adaptado de: https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-01-05/por-que-en-espana-comemos-a-las-tres_615856/#:~:text=En%20Espa%C3%B1a%20se%20desayuna%20temprano,lugar%20tras%20las%2021%3A00]

7. Vocabulario. Identifica qué palabras resaltadas del texto corresponden a las siguientes definiciones:

1. Crear, provocar, producir:
2. Hacer lo que uno quiere sin dejarse influir por los demás:
3. Horas de trabajo:
4. Mantener una opinión o una decisión por encima de los argumentos de otras personas o de las dificultades que se presenten:
5. Hacer compatibles dos elementos que pueden ser contrarios:

8. Comprensión lectora. Decide si estas afirmaciones son verdaderas o falsas según el texto y justifica tu respuesta:

1. Tener más de un trabajo no era muy normal en España después de la Guerra Civil
2. Otro problema del horario español es que los niños terminan el colegio antes de que sus padres acaben de trabajar
3. Los españoles duermen más que el resto de los europeos
4. En Portugal los horarios son similares a los de España
5. España debería tener la misma hora que Inglaterra
6. Es común que los españoles tengan una jornada laboral dividida en dos
7. Las mujeres dedican una hora más a atender la casa y los niños que sus parejas del sexo opuesto

9. Conversación en grupos pequeños. Hablad con vuestro grupo de las siguientes cuestiones:

- ¿Crees que el horario español es un problema? ¿Crees que debería cambiar?
- ¿Qué cosas nuevas has aprendido con este texto? ¿Qué sabías ya?
- ¿Cómo es el horario en tu país?
- ¿Crees que textos como este pueden ayudar a deshacer estereotipos, generalizaciones y prejuicios?

Sesión 2

10. Conversación en parejas. La última semana hablamos sobre alguno de los estereotipos más extendidos sobre la cultura española. Uno de los más famosos es la siesta. ¿Es un mito o una realidad que los españoles duermen la siesta? ¿Por qué crees que se asocia España con esta costumbre? ¿Es común echarse la siesta en tu país? ¿Tú sueles hacerlo?

11. Comprensión auditiva. A continuación, vas a escuchar un vídeo en el que se habla de esta costumbre. Responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el origen de la palabra “siesta”?
2. ¿Cuál es la regla de San Benito?
3. ¿Cuál es la explicación que da el vídeo a la importancia de la siesta en España?
4. ¿En qué país es más común echarse la siesta?
5. ¿Qué porcentaje de españoles duerme la siesta?

12. Conversación en parejas. ¿Qué has aprendido con este vídeo?

13. ¿Cómo reaccionar ante estereotipos? Una forma de reaccionar cuando oímos que alguien expresa estereotipos, generalizaciones o prejuicios es mostrar desacuerdo de manera educada y presentar un contraargumento. A continuación, vamos a aprender fórmulas en español para realizarlo.

Expresar desacuerdo

Fórmulas	Ejemplos
(Yo) no comparto tu opinión	—La comida aquí es horrible
(Yo) no pienso de la misma forma	—No opino lo mismo
(Yo) no opino lo mismo	
(Yo) no lo veo así	
(Pues) (yo) creo / encuentro / considero / opino que sí / no...	—La presidenta no es muy inteligente —Pues yo creo que sí lo es...
Creo que te equivocas	—La siesta es una costumbre terrible —Creo que te equivocas

Claro que sí / no...	—No debería irse vivir sola —Claro que sí debería, puede permitírselo
No tienes ninguna razón No, eso no es verdad Te equivocas Estás muy equivocado ¿Pero cómo puedes decir eso?	—Ellos nunca quisieron tener hijos —Pero, ¿cómo puedes decir eso?

Presentar un contraargumento

Fórmulas	Ejemplos
Bueno / Ya, pero...	—Los españoles son todos muy simpáticos —Bueno, pero tampoco no podemos generalizar
De acuerdo, pero...	—Mi situación es demasiado difícil —De acuerdo, pero siempre podremos hacer algo para ayudarte
Puede que sí / no, pero...	—El cine español es muy bueno —Puede que sí, pero no es tan conocido en el de otros países
Tienes razón / Puede que tengas razón, pero...	—Mi trabajo es horrible, quiero dejarlo —Tienes razón, pero deberías darle más tiempo
Sí, pero no / tampoco se puede / debe olvidar que...	—Los políticos actuaron muy mal —Sí, pero tampoco se puede olvidar que era una situación muy difícil
Sí, pero al mismo tiempo...	—Quieren lo mejor para vosotros —Sí, pero al mismo tiempo fueron muy crueles conmigo el año pasado

14. Reflexión. Mirando todos los ejemplos, intenta pensar en el nivel de suavidad con la que se expresa desacuerdo y se presenta un contraargumento. Califica las fórmulas con una escala del 1 al 5 en el que 1 es muy suave y 5 muy brusco.

15. Conversación en parejas. Después de haber reflexionado sobre los estereotipos y las generalizaciones, volved al ejercicio 2 y responded a los comentarios con alguna de estas expresiones.

16. Simulación. En parejas, vais a preparar un pequeño diálogo en el que uno de vosotros expresa alguno de los estereotipos que hemos visto. El otro tendrá que usar estas fórmulas para expresar una opinión opuesta.

17. Debate. La clase se va a dividir en dos grupos, a favor y en contra de la siguiente propuesta:

- Debido a sus excelentes beneficios para la salud, las empresas de todos los países deberían designar un tiempo específico en el día para que sus empleados se echen la siesta

18. Tarea para casa: Proyecto en grupo. Investigad sobre un prejuicio sobre cualquier cultura o país hispanohablante: buscad información en textos y/o vídeos que los expliquen. Preparad una pequeña presentación de 15 minutos por grupo para exponer delante de la clase. Después, cada miembro hablará de manera informal sobre un prejuicio sobre su país o cultural.

Sesión 3

PRESENTACIONES

19. Autoevaluación. Califica las siguientes oraciones con una escala del 1 al 5 en el que 1 es muy poco y 5 es mucho.

- He aprendido sobre un número significativo de estereotipos sobre España
- He comprendido que los estereotipos se dan en todas las culturas
- He aprendido formas de identificar qué puede ser un estereotipo
- He comprendido que los estereotipos no son siempre negativos
- He aprendido una serie de fórmulas para expresar desacuerdo y presentar contraargumentos

20. Retroalimentación sobre la unidad didáctica.

¿Te ha resultado útil esta unidad didáctica? ¿Qué es lo que más útil te ha resultado? ¿Y lo que menos?

¿Cómo podría mejorarse esta unidad didáctica?

¿Qué aspectos socioculturales te gustaría aprender en futuras lecciones?

Conclusión

Como conclusión, con el desarrollo de las actividades de esta unidad didáctica, se ha perseguido fomentar una mentalidad crítica en los estudiantes para que ellos mismos puedan percibir cuándo se encuentran ante un estereotipo de cualquier cultura y avanzar en el proceso de convertirse así en intermediarios culturales. Además de percibir los estereotipos sobre España, en este proceso se ha promovido que los estudiantes analicen los estereotipos referentes a su propia cultura. Asimismo, el desarrollo de esta unidad didáctica ha querido centrarse también en el desarrollo de otras habilidades del estudiante: tanto las destrezas de producción y recepción orales y escritas como el componente pragmático y el intercultural, pasando por el desarrollo de habilidades de investigación, trabajo en equipo y, por supuesto, el fomento de una mentalidad crítica.

Referencias bibliográficas

ACASO, Samanta y Encarna ATIENZA, 2018. “El desarrollo del pensamiento crítico en ELE y su evaluación”. *E-Aesla*. 4, pp. 122–132.

ALI, Rabia, Saira BATOOL, 2015. “Stereotypical Identities: Discourse Analysis of Media Images of Women in Pakistán”. *Géneros. Multidisciplinary Journal of Gender Studies*. 2, pp. 690–717.

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, María Ángeles, Ana BLANCO CANALES, María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN, y Nuria PÉREZ DE LA CRUZ, 2015. *Sueña I*. Madrid, Anaya. ISBN: 8469807609.

ANDIÓN HERRERO, M^a Antonieta, María GONZALEZ SÁNCHEZ y Alicia SAN MATEO VALDEHÍTA, 2020. *¿Qué debe saber un profesor de ELE/L2? Guía básica para actuales y futuros profesores*. Madrid, UNED. ISBN: 9788436275643.

Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*, 2001. Estrasburgo, Consejo de Europa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [11 mayo 2022]

ESQUIVEL, Johanna, 2019. Critical discourse analysis in the bilingual classroom: Uncovering stereotypes in children’s picture books. *NABE Journal of Research and Practice*. 3–4, pp. 198–209.

Foundation for Critical Thinking, “Our Concept and Definition of Critical Thinking”. <https://www.criticalthinking.org/pages/our-conception-of-critical-thinking/411> [22 julio 2022]

GALINDO MERINO, Mar, 2005. “La importancia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas”. *Interlingüística*. 16, pp. 431–41.

GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, Irma, Marta HERMIDA GARCÍA, Carlos VERA BURBANO, 2015. “El fomento del pensamiento crítico en la enseñanza universitaria de ELE en China”. *InoELE. Revista de enseñanza de español a sinohablantes*. 13, pp. 14–36.

HABER, Jonathan, 2020. *Critical Thinking*. Cambridge, MIT Press. ISBN: 9780262357340.

HENWOOD, Karen, Giles HOWARD, Justine COUPLAND y Nikolas COUPLAND, 1993. “Stereotypes and Affect in Discourse: Interpreting the Meaning of Elderly, Painful Self-Disclosure” en Diane M. Mackie and David L. Hamilton (eds.), *Affect, Cognition and Stereotyping Interactive Processes in Group Perception*, Saint Louis, Elsevier Science & Technology, pp. 269–296.

INFANTE, Antonio, 2010. “Abordar los estereotipos en la clase de ELE”. *Actas de las III Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/manchester_2010/12_infante.pdf [07 enero 2022]

Instituto Cervantes, *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Funciones. Inventario B1-B2*. <[CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. 5. Funciones. Inventario. B1-B2.](#)> [07 enero 2022]

---. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Tácticas y estrategias pragmáticas. Inventario B1-B2*. <[CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. 6. Tácticas y estrategias pragmáticas. Inventario. B1-B2.](#)> [07 enero 2022]

---. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Saberes y comportamientos socioculturales*. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm> [07 enero 2022]

JIMÉNEZ GARCÍA, Elena y María Teresa ORTEGO ANTÓN, 2009. “El tratamiento de los estereotipos en el aula de ELE: una experiencia práctica”. *Foro de profesores E/LE*. 5, pp. 1–6.

LAMO DE ESPINOSA, Emilio, 1993. “La mirada del otro. La imagen de España en el extranjero”. *ICE (Información Comercial Española)*. 2, pp. 11–26.

LÓPEZ AYMES, Gabriela, 2012. “Pensamiento crítico en el aula”. *Docencia e investigación*. 22, pp. 41–60.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Rebeca, 2011. “La construcción del otro a partir de estereotipos y la reproducción de los prejuicios a través del lenguaje y del discurso de las élites” en F. J. García Castaño y N. Kressova (coords.), *Actas del Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, Granada, Instituto de Migraciones, pp. 2253–2261.

MENÉNDEZ, Mar y María José GELABERT, 2015. *Nuevo Prisma B1. Curso de español para extranjeros*. Madrid, Edinumen. ISBN: 9788498486360.

MENTIMETER. <www.menti.com> [11 mayo 2022]

---. <www.mentimeter.com> [11 mayo 2022]

MIQUEL, Lourdes y Neus SANS, 1992. “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *Cable*. 9, pp. 15–21.

PASTOR CESTEROS, Susana, 2004. *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante, Universidad de Alicante. ISBN: 84-7908-803-6.

SILVA ESPÍNDOLA, Katterine, 2021. “Análisis intercultural de los estereotipos de género en unidades temáticas de trabajo y profesiones en libros de enseñanza de español como segunda lengua”. *Semas*. 3, pp. 7–22.

SRIWIMON, Lanchukorn y Pattamawan Jimarkon ZILLI, 2017. “Applying Critical Discourse Analysis as a conceptual framework for investigating gender stereotypes in political media discourse”. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. 38, pp. 136–142.

TAMAYO, Oscar Eugenio, Rodolfo ZONA, Yasaldez Eder LOAIZA, 2015. “El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 2, pp. 111–133.

Apéndice. Guía para el profesor

Sesión 1

1. (7 minutos aprox.) Ejercicio de calentamiento en parejas. Es posible que los estudiantes respondan a la primera pregunta con aspectos como: el flamenco, las corridas de toros, la siesta, las fiestas, las Fallas, etc. Para compartir las ideas con el resto de la clase puedes usar Mentimeter: puedes crear una presentación con la siguiente pregunta: “¿Qué es España para ti?” Al crearla, la página web te dará un código de seis números. Pide a los estudiantes que accedan a la página web <www.menti.com> y que inserten ese código (atención: la página para crear la presentación es <www.mentimeter.com>, pero la dirección a la que tienen que acceder los estudiantes para introducir el código es <www.menti.com>). Se les da la opción de rellenar tres huecos y cuando todos lo hayan hecho, se crea una nube de palabras que muestra de manera visual todas sus opiniones. A partir de esta nube, se puede establecer una conversación general (Será interesante mostrarles esta nube tras realizar las tres sesiones de la unidad didáctica para que reflexionen sobre cómo han cambiado sus perspectivas). En cuanto a la segunda pregunta, hablar de los aspectos que se conocen en el extranjero de su propia cultura busca provocar que los estudiantes comiencen a darse cuenta de las diferencias entre cómo se ve un país desde fuera y desde dentro.

2. (5 minutos aprox.) Pide a los estudiantes que hablen en parejas sobre qué opinan acerca de estas oraciones.

3. (5 minutos aprox.) Continuando la conversación realizada en parejas en el ejercicio previo, anima un debate en el que los estudiantes compartan sus ideas libremente, sin intervenir para aportar tu opinión.

4. (20 minutos aprox.) Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=jKlwhZaLxH4>

Para la primera sección, muestra el siguiente fragmento: **0:44 – 1:08**. Puedes reproducirlo más de una vez ya que es bastante rápido. Aquí, los estudiantes pueden trabajar de manera individual pensando en las respuestas para las primeras dos preguntas. Estas son preguntas de opinión por lo que no existe una sola respuesta correcta. Tras trabajar de manera individual, anima a que los estudiantes compartan sus ideas generando un debate con toda la clase. Para las dos siguientes preguntas, muestra el fragmento: **1:08 – 3:28** y sigue el mismo procedimiento.

Para finalizar, incentiva una conversación en parejas para pensar en los estereotipos que se presentan. Después, anima a que compartan sus ideas con la clase. Es importante que sigan pensando en su país y que los estudiantes aprendan sobre las culturas de otros para desarrollar sus habilidades interculturales.

Como actividad opcional, puedes reproducir el resto del vídeo en el que se muestran otros estereotipos o errores de España en la misma serie y generar una conversación con toda la clase.

5. (10 minutos aprox.) Habiendo comenzado a trazar el camino, anima a los estudiantes a reflexionar sobre estas definiciones y ejemplos. Puedes ofrecer las siguientes definiciones de la RAE:

- **Estereotipo:** imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable
- **Generalización:** abstraer lo que es común y esencial a muchas cosas, para formar un concepto general que las comprenda a todas
- **Prejuicio:** acción y efecto de prejuzgar / opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce más

6. (7 minutos aprox.) Lectura en alto y por turnos para practicar la pronunciación. Asegúrate de resolver todas las preguntas de vocabulario, estructuras gramaticales y contexto que tengan los alumnos.

7. (7 minutos aprox.) Trabajo individual, corrigiendo las preguntas en grupo después. Soluciones:

1. Generar
2. Ir a lo suyo
3. Jornada laboral
4. Empeñarse
5. Conciliar

8. (7 minutos aprox.) Trabajo individual tras el cual se corrigen las preguntas en grupo.

9. (7 minutos aprox.) Para terminar esta sesión, incentivar una conversación animada en grupos de tres o cuatro estudiantes. Puedes ir desplazándote por la clase para escuchar, solucionar dudas y captar las ideas generales expresadas por los alumnos.

Sesión 2

10. (5 minutos aprox.) Conversación en parejas para refrescar los contenidos tratados en la sesión previa y para ir adentrándose en el siguiente tema.

11. (15 minutos aprox.) <https://www.youtube.com/watch?v=Xwi6Y-ei9O0> Fragmento **0:53 – 3:23** – Anima a los estudiantes a que trabajen de manera individual en primer lugar. Es posible que tengas que reproducir el vídeo dos o tres veces mientras buscan las respuestas a las preguntas. Cuando las tengan, pide que las compartan con todo el grupo. Soluciones:

1. La palabra “sexta”, que estaba asociada a la sexta hora solar de los romanos
2. Reposo y tranquilidad en la hora sexta
3. En España se da más importancia a la comida, por lo que se sufre más la somnolencia provocada después de la comida
4. Alemania
5. Un 9%

12. (5 minutos aprox.) Incentiva a los estudiantes a establecer una conversación con todo el grupo sobre qué han aprendido con la información expuesta en este vídeo.

13. (10 minutos aprox.) Pide que lean los ejemplos por turnos, mientras se resuelven dudas de vocabulario y explicando cada caso.

14. (5 minutos aprox.) No hay una respuesta única en este ejercicio (aunque la primera tabla tiende a ir de mayor a menor suavidad). La idea es que reflexionen sobre las diferentes formas en que se pueden expresar desacuerdo y presentar contraargumentos y qué efectos pueden tener en el receptor.

15. (15 minutos aprox.) De vuelta al ejercicio 2 de la primera sesión. Todas estas oraciones están formuladas como generalizaciones y todas podrían rebatirse de alguna manera. Tras los ejercicios llevados a cabo, los estudiantes habrán desarrollado una mentalidad más crítica respecto a las generalizaciones y estereotipos sobre la cultura española (y otras culturas) y pueden analizar estas oraciones desde otra perspectiva. Estas son algunas ideas para abordar las afirmaciones:

- Los españoles cenan muy tarde - ¿muy tarde en comparación con quién? ¿todos los españoles?
- Todos los españoles se echan la siesta – como ya hemos visto, se estima que un 9%
- Los españoles son muy alegres – estereotipo positivo y generalización, ¿todos los españoles? ¿por qué creen los estudiantes que se da este estereotipo?

- Los españoles siempre están de fiesta – este estereotipo puede ser visto como positivo o negativo, ¿qué opinan los estudiantes? ¿siempre? ¿todos? ¿por qué nace este estereotipo?
- Comer es muy importante para los españoles – la gastronomía es sin duda importante, pero también es otra generalización, ¿qué opinan los estudiantes sobre esto?
- Todas las tiendas en España cierran a mediodía – en las grandes ciudades no y tampoco en muchos otros lugares del país (la Comunidad de Madrid, por ejemplo), ¿algún estudiante ha tenido una experiencia relacionada con este asunto viajando o viviendo en España?
- Los españoles se dan dos besos al saludarse – no todos, los hombres se dan la mano, ¿es esta una tradición extraña para los estudiantes? ¿cómo saludan ellos? ¿cómo creen que ha afectado la emergencia sanitaria del COVID-19 a esta costumbre?
- La comida española está muy rica – esto se trata de una opinión personal, a muchas personas no tiene por qué gustarle, ¿qué opinan los estudiantes? ¿cómo de diferente es la comida española de la comida de su país?

16. (15 minutos) En parejas. Da tiempo (alrededor de 5 minutos) para que se preparen y luego hagan la simulación delante del resto de la clase.

17. (15 minutos) Debate general. Para fomentar la discusión, se puede dividir la clase en dos y asignar a cada grupo un lado del argumento (es decir, grupo 1 está en contra de esta afirmación, grupo 2 a favor). Puedes darles tiempo para que se preparen los argumentos en grupos y luego comenzar el debate.

18. (5 minutos aprox.) Explicar la tarea para casa. Puedes guiar a los estudiantes a encontrar qué tipo de estereotipos pueden tratar. Comparte con ellos los criterios con los que se valorarán sus presentaciones (incluidas debajo). Dedicar tiempo a resolver preguntas y dudas para que se sientan cómodos con el trabajo que tienen que realizar.

Sesión 3

(Los tiempos en esta sesión dependerán de las presentaciones, el número de estudiantes, cómo se desarrolle la retroalimentación, entre otros factores, por lo que ese recomienda ser flexible en este caso)

- Presentación de la investigación de los estudiantes

Durante cada presentación, pide al resto de estudiantes que tomen notas para realizar preguntas al final y para dar retroalimentación a sus compañeros cuando todas las sesiones hayan terminado. En ese momento, el profesor también evaluará a los grupos atendiendo a los siguientes criterios.

- Relevancia y originalidad del tema
- Uso apropiado de términos y variedad de vocabulario
- Uso variado y adecuado de estructuras gramaticales
- Pronunciación
- Cohesión, estructura y capacidad de síntesis

Después de la sesión de retroalimentación a cada grupo, los estudiantes pueden realizar de manera individual la autoevaluación y la retroalimentación acerca de la unidad didáctica.

19. Autoevaluación: da tiempo a los estudiantes para que reflexionen sobre lo que han aprendido. Este ejercicio puede derivar en una conversación de grupo también en el que los estudiantes compartan sus impresiones.

20. Retroalimentación para el profesor. Decide si prefieres que se realice de manera anónima (los estudiantes escriben las respuestas y las entregan sin su nombre) o como una conversación de toda la clase. Combinar ambas modalidades es la opción preferible. *Como se detallaba al principio, se puede cerrar la unidad didáctica mostrando a los alumnos el mapa visual realizado con Mentimeter al principio para establecer una reflexión colectiva sobre cómo han cambiado sus ideas tras estas tres sesiones.

Dificultades de pronunciación de estudiantes vietnamitas que estudian ELE: identificación y propuestas para su corrección

Pronunciation difficulties for Vietnamese students of Spanish as a Foreign Language: identification and proposals for its correction

Carolina Hernando Carrera
Doctoranda. UNED



Carolina Hernando es doctoranda en la Facultad de Filología de la UNED y su tesis versa sobre ELE en Vietnam. Licenciada en Filología Clásica por la Universidad de Salamanca, máster en Formación de Profesores de Educación Secundaria con especialidad en Lengua Española por la Universidad de Burgos. Docente de español como lengua extranjera con amplia experiencia en España, India, Vietnam y Rumanía, donde trabaja en la actualidad como profesora en la Universidad de Bucarest y en el Instituto Cervantes de la misma ciudad

Resumen

El presente trabajo pone de manifiesto las dificultades que encuentran los estudiantes vietnamitas que aprenden ELE en el plano segmental, más concretamente versa sobre los sonidos consonánticos que causan más problemas de pronunciación en este grupo de hablantes. El estudio de la fonética del ELE es un tema de creciente interés que resulta cada vez más investigado; sin embargo, no encontramos apenas bibliografía que atienda a los hablantes de vietnamita que estudian español como lengua extranjera. Este trabajo pretende arrojar un poco de luz a este asunto, a la vez que busca proponer varias actividades para corregir su pronunciación.

Abstract

This paper evidences the difficulties that Vietnamese students of Spanish as a Second Language find in the segmental category, more specifically is about the consonant sounds that create more pronunciation issues in this speakers' group. The study of phonetics in the Spanish as a Second Language sphere tends to be a more interesting topic for researchers, who investigate it more; however, we barely find bibliography related to the Vietnamese speakers who study Spanish as a Foreign Language. This

work pretends to shed some light to this matter, and at the same time looks to propose some activities to correct their pronunciation.

Palabras clave

ELE, fonética, pronunciación, vietnamita, análisis contrastivo

Keywords

Spanish as a Second Language, phonetics, pronunciation, Vietnamese, contrastive analysis

Introducción

La didáctica de una lengua extranjera no se limita a la enseñanza de contenidos gramaticales o a la memorización de un conjunto de vocabulario, si bien tampoco se basa únicamente en la adquisición de ciertas habilidades de comprensión y expresión orales o escritas. El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua engloba todos los aspectos del lenguaje, lo que incluye, evidentemente, el componente oral. La oralidad es una característica fundamental de todas las lenguas y esta sigue unas pautas fonéticas de pronunciación que deben ser contempladas para que exista la comunicación y esta se realice de forma exitosa. Es obvio, entonces, que la pronunciación tiene que ser también tratada en las clases de lenguas extranjeras, más concretamente en el aula de ELE, pues es ahí donde se centra el presente trabajo. Sin una pronunciación clara y adecuada, la comunicación, objetivo principal al que normalmente aspira un aprendiz de una segunda lengua, puede verse obstaculizada.

La pronunciación, contemplada desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas, puede definirse de dos modos, tal y como observamos en el *Diccionario de términos clave de ELE*:

[...] en el más restringido se refiere a la vocalización o articulación de los sonidos de una lengua; en otro sentido más amplio abarca también el componente prosódico (acentuación, ritmo y entonación), por lo que equivale a «producción fónica». (VV.AA., 2008)

En el presente artículo, vamos a contemplar la pronunciación desde su sentido más restringido, pues nos centraremos exclusivamente en la articulación de los sonidos consonánticos de la lengua española que causan más dificultades a los alumnos de ELE que tienen como lengua materna el vietnamita.

La pronunciación está tradicionalmente ligada a la fonética y la fonología, ambos campos de estudio también muy íntimamente relacionados entre sí. La fonética se ocupa de los aspectos físicos del habla, de los componentes sonoros de esta, y la fonología estudia la estructura de dichos componentes. Para distinguir entre ambas, debemos tener claros los conceptos de *lengua* y *habla* que diferenció Saussure (1916): *lengua* es entendido como sistema, como un código formado por elementos relacionados entre sí de manera ordenada, mientras que *habla* se refiere a la realización individual de la lengua, por lo que se subordina a esta. Dicho de otra manera:

Cuando dos individuos hablan, comunicándose sus pensamientos, sus ideas, comprendiéndose entre sí, es porque existe algo común a ellos y que está en un plano superior a ellos mismos; es decir, se entienden porque existe la lengua, el modelo lingüístico común a los dos, el sistema que establece ciertas reglas a las que se someten cuando hablan; y en el momento que expresan sus ideas oralmente, están realizando, materializando la lengua en cada uno de ellos, están practicando un acto de habla. (Quilis y Fernández, 1982 [en 2003:3])

Ambos conceptos están intrínsecamente unidos y constituyen el lenguaje. Todo lo perteneciente al lenguaje tiene dos aspectos: el significante (la expresión) y el significado (la idea). La función del significante en el plano del habla es estudiar “la realización articuladora y acústica de los sonidos que constituyen una lengua dada” (Quilis y Fernández, 1982 [en 2003:7]) y en el plano de la lengua es estudiar “aquellos «sonidos» que tienen un valor diferenciador, distintivo en cuanto al significado” (Quilis y Fernández 1982 [en 2003:7]). De esta manera, según estos autores, todos estos conceptos se relacionan así:

Lengua → Fonología → Fonemas

Habla → Fonética → Sonidos (Quilis y Fernández, 1982 [en 2003:7])

Las relaciones entre fonética y fonología son, sin embargo, a menudo causa de polémica. A lo largo de la historia de ambas disciplinas se han observado desde puntos de vista completamente opuestos: en ocasiones se veían como campos de estudio totalmente separados, mientras que en otros momentos los límites entre ambas estaban borrosos y se consideraba que su estudio debía estar ligado.

Aunque el debate sobre esta cuestión no está cerrado, se puede afirmar que la fonética y la fonología son disciplinas complementarias que, mediante unidades, métodos y procedimientos distintos, tienen como objetivo establecer el funcionamiento del componente fónico de las lenguas. (RAE, 2011: 24)

A pesar de que los límites de ambas disciplinas, como hemos visto, están difuminados, entendemos que están relacionadas, aunque también diferenciadas. Conviene entender claramente esta distinción para dejar constancia de la materia de estudio en la que se integra el presente trabajo.

La fonética estudia los mecanismos de la señal sonora que conforma el habla. Subdividida en tres campos, cada uno se ocupa de diferentes aspectos de esa señal: la fonética articuladora se ocupa de la producción de los sonidos; la fonética acústica trata las particularidades físicas de las ondas sonoras que constituyen los sonidos; la fonética perceptiva estudia la manera en que los hablantes procesan los sonidos. Se hace distinción también entre la fonética general y la fonética descriptiva, dependiendo del estudio, siendo la primera la que se ocupa de los mecanismos de producción y percepción de todas las lenguas del mundo y la segunda aquella que describe los sonidos de las lenguas naturales. Las unidades básicas de la fonética son los sonidos del habla o elementos segmentales, estudiados por la fonética segmental y clasificados en vocales y consonantes. Los elementos suprasegmentales como la entonación, el ritmo, el acento o el tempo son estudiados por la prosodia (RAE, 2011: 24-26).

La fonología estudia la manera en la que se estructuran los elementos segmentales y suprasegmentales en una lengua para crear significados y transmitirlos. Establece categorías fónicas abstractas e investiga cómo estas se organizan en una lengua.

Tradicionalmente, la fonología tiene como unidades básicas los fonemas (RAE, 2011: 5-7).

Por lo tanto, según lo mencionado anteriormente, este trabajo se encuadra dentro de la disciplina de la fonética, más concretamente dentro de la fonética articulatoria y la fonética segmental, puesto que estudiamos las dificultades en la articulación de sonidos específicos que muestra este grupo de hablantes.

El estudio y didáctica de la pronunciación no ha tenido una dedicación uniforme a lo largo de la historia de la didáctica de lenguas. No empieza a cobrar cierta relevancia hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando algunos fonetistas de la talla de Henry Sweet en Inglaterra o Paul Passy en Francia empezaron a reivindicar el estudio de la fonética aplicado a la enseñanza de lenguas, convirtiéndose así en los precursores del método de enseñanza de la pronunciación que se utiliza en la actualidad (Gil Fernández, 2007: 127-128). Poco después surgieron los métodos articulatorios, que ofrecían al estudiante información relativa al sistema de sonidos de la lengua meta en comparación a la lengua materna (Gil Fernández, 2007: 128-131). Más tarde surgieron los métodos audiolingüísticos “basados (...) en la repetición y memorización del léxico y de las estructuras lingüísticas, y preocupados ya por alcanzar un nivel aceptable de corrección fonética” (Gil Fernández, 2007:131-132). Después de varios años en los que se da prioridad a la corrección gramatical y a la fluidez, aparece el método comunicativo a finales de los años 60 del siglo XX, que gana notoriedad durante los años 80 y resulta ser el método más utilizado en la actualidad. Según este método comunicativo, la lengua meta no es únicamente el objeto de estudio de la clase, sino que también es el vehículo para la comunicación en el aula, por lo que se ve la lengua oral como la herramienta para conseguir que el estudiante se convierta en un hablante de la lengua meta comunicativamente eficaz. De acuerdo con este método, la pronunciación está integrada dentro de los procesos de la comunicación oral y se prioriza la eficacia comunicativa, primando la inteligibilidad y la fluidez a la corrección fonética, por lo que la pronunciación queda en un segundo plano. Sin embargo,

(...) el olvido en el que hasta el presente se ha mantenido a la fonética en particular no impide reconocer el enriquecimiento teórico que este nuevo enfoque y sus variantes han supuesto para la didáctica de segundas lenguas (Gil Fernández, 2007: 138-139).

Hoy en día, pues, la pronunciación tiene un papel reconocido en la didáctica de las lenguas. Así, podemos encontrarla representada en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). El MCER diferencia entre las competencias generales y las competencias comunicativas de los usuarios y estudiantes de lenguas. Dentro de estas últimas encontramos el componente lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. (Consejo de Europa, 2002:13)

Estas competencias lingüísticas a su vez se componen de varias categorías: competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. La competencia fonológica, donde se integra la pronunciación, supone el conocimiento de los siguientes aspectos:

- Las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (prosodia):
 - Acento y ritmo de las oraciones.
 - Entonación.
- Reducción fonética:
 - Reducción vocal.
 - Formas fuertes y débiles.
 - Asimilación.
 - Elisión. (Consejo de Europa, 2002:114)

La competencia ortoépica, que también está relacionada con la pronunciación, articulada esta a partir de un texto escrito, incluye lo siguiente:

- El conocimiento de las convenciones ortográficas.
- La capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación.
- El conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo, los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación.
- La capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto. (Consejo de Europa, 2002:115)

También se hace referencia a la fonética y fonología en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, donde encontramos un capítulo entero denominado “Pronunciación” (véase capítulo 3 del PCIC). Este propone la organización de los contenidos de la siguiente manera:

A. Disposición (base) articulatoria del español	
B. Plano suprasegmental	C. Plano segmental
<ul style="list-style-type: none"> ■ 1. La sílaba ■ 2. El acento en español <ul style="list-style-type: none"> — 2.1. El acento léxico — 2.2. El acento oracional — 2.3. El acento enfático ■ 3. Distribución y tipos de pausas <ul style="list-style-type: none"> — 3.1. El grupo fónico — 3.2. El tempo ■ 4. El ritmo en español ■ 5. La entonación en español <ul style="list-style-type: none"> — 5.1. Las formas entonativas básicas — 5.2. Las modalidades expresivas y afectivas 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 1. Las vocales del español <ul style="list-style-type: none"> — 1.1. Modificaciones contextuales — 1.2. Secuencias vocálicas — 1.3. Fenómenos dialectales ■ 2. Las consonantes del español <ul style="list-style-type: none"> — 2.1. Variantes contextuales — 2.2. Consonantes agrupadas — 2.3. Variantes dialectales

Tabla 1: Organización de contenidos de pronunciación según el PCIC. (Instituto Cervantes, 2006)

En el PCIC el plano suprasegmental está representado paralelamente al plano segmental, pues ambos se realizan de manera simultánea, y aparece el plano suprasegmental en primer lugar puesto que tiene más importancia en la comunicación (Pérez López, 2011:18).

No podemos negar la importancia de la adquisición de una buena pronunciación de una lengua extranjera. Es evidente que lograr la articulación de sonidos de manera nativa es una tarea complicada puesto que hay que tener en cuenta muchos factores que impiden alcanzarla, como por ejemplo la propia fisiología de cada individuo o la motivación que se tiene para adquirirla; sin embargo, es necesario que, si bien el objetivo no debe ser adquirir una pronunciación nativa, debemos conseguir que al menos esta sea inteligible. Según Gil Fernández (2007) las principales dificultades para un estudiante de español a la hora de pronunciar las consonantes del español son:

- La interferencia del sistema consonántico de la L1, la cual hace al estudiante identificar elementos existentes en esta con elementos existentes en la L2 cuando no son equivalentes ni fonética ni fonológicamente, y que, asimismo, es la causa de muchos errores distribucionales o fonotácicos.
- La complejidad intrínseca de algunos sonidos o de algunos contrastes por completo nuevos para el estudiante. (Gil Fernández, 2007:500)

Con esto en mente, escribimos el presente artículo, que trata de establecer los sonidos del español que causan mayor dificultad para un hablante vietnamita que estudia ELE, específicamente los sonidos consonánticos. Así, las preguntas de investigación que nos formulamos son las siguientes:

- ¿Qué sonidos consonánticos causan más problemas de articulación en el grupo de hablantes de vietnamita que estudian ELE?
- ¿Cómo podemos corregir estos problemas? ¿Qué actividades pueden ser útiles para ello?

La metodología que utilizaremos está basada en el método del análisis contrastivo (AC), puesto que nuestro objetivo principal es comparar los sistemas fonológicos del vietnamita y el español para así aislar las diferencias y hallar los sonidos que resulten “problemáticos” para los hablantes de vietnamita que estudian ELE. Si bien somos conscientes de que este método no desvelará el origen de todos los errores de pronunciación cometidos por un estudiante, sí puede ayudarnos a discernir las causas de muchos de ellos. El AC, aun a pesar de haber recibido críticas a lo largo de su historia, es hoy un método reconocido que resulta de gran utilidad en el estudio de lenguas¹:

[E]l análisis contrastivo se presenta hoy como un procedimiento indispensable en la investigación lingüística teórica. Tanto desde un enfoque formal como desde un enfoque tipológico-funcional, sólo a través del estudio y la comparación interlingüística pueden extraerse y confirmarse los denominadores comunes de las lenguas. El análisis contrastivo es un auxiliar básico en la comprensión de los procesos de adquisición de una segunda lengua (Fernández González 1995:18).

Una vez que conocemos esos sonidos problemáticos, proponemos algunas actividades que pueden ayudar a mejorar su pronunciación. Para entender las dificultades que presenta este grupo de hablantes, debemos conocer el sistema de

¹ En el campo de ELE, encontramos varios trabajos que ponen de manifiesto la relevancia del AC: Vázquez (1991), Santos Gargallo (1992) o Fernández López (1997) entre otros.

sonidos de la lengua vietnamita, aunque sea de manera somera, lo que veremos en el siguiente apartado. Después, trataremos los sonidos identificados que resultan de mayor dificultad para su pronunciación por parte de estudiantes vietnamitas y, finalmente, incluimos un último apartado en el que propondremos diversas actividades para tratar esos sonidos.

Sistema fonológico del vietnamita

El vietnamita tiene varios dialectos y suele considerarse, no sin polémica, que el dialecto del área de Hanói es el que podría considerarse el estándar. Por esta razón, en este trabajo barajamos exclusivamente el dialecto de Hanói, por lo que cuando mencionamos la lengua vietnamita, nos referimos a esta variante.

El vietnamita es una lengua aislante o analítica, puesto que no presenta procedimientos flexivos o derivativos. Por ejemplo, en la frase *Tôi uống hai tách cà phê* (yo bebo dos tazas de café - *Tôi* = yo/ *uống* = beber/ *hai* = dos/ *tách* = taza/ *cà phê* = café), vemos que *uống* puede significar bebo, estoy bebiendo o he bebido, y sabemos que se trata de una primera persona del singular por que aparece el pronombre *tôi*; si no apareciera, podría referirse a cualquier persona. Las unidades básicas de esta lengua son las sílabas, representadas como unidades gráficas y pronunciadas como unidades de sonido. A menudo se confunde el vietnamita como una lengua monosilábica, pero existen, sin embargo, muchas palabras polisilábicas. Desde el punto de vista fonológico, cada sílaba contiene uno o varios fonemas.

El sistema fonológico del vietnamita presenta tres grandes sistemas de sonidos: consonantes, vocales y tonos; y dos sistemas menores de elementos acompañantes: acentos y entonaciones. El sistema consonántico diferencia entre consonantes fuertes y débiles, sonoras y sordas y orales y nasales; las consonantes pueden aparecer principalmente en cuatro posiciones: labial, apical, laminar y dorsal. En la tabla 2 observamos el sistema consonántico con los fonemas representados por las grafías utilizadas en la lengua común, excepto el símbolo “z” que suele escribirse en vietnamita con *d*, *gi* o *r*. Los dígrafos representan elementos individuales.

		LABIAL	APICAL	LAMINAL	DORSAL	GLOTTAL
FORTIS ORAL CONSONANTS	Stops, voiceless	p	t	ch	k	
	Stops, voiced (preglottalized)	b	d			
LENIS ORAL CONSONANTS	Voiceless	ph	th	x	kh	h
	Voiced	v	l	z	g	
N A S A L S		m	n	nh	ng	

Tabla 2: Sistema consonántico del vietnamita. (Thompson, 1987:19)

El sistema vocálico incluye dos subsistemas de vocales y semivocales: las vocales superiores, que consisten en seis vocales y 3 semivocales que se articulan arriba en la boca y están caracterizadas por su posición que puede hacerse de tres maneras diferentes: anterior, posterior no redondeada y posterior redondeada; y las vocales inferiores, cinco vocales y una semivocal que se articulan abajo en la boca y muestran

dos posiciones: anterior y posterior. En la tabla 3 podemos ver la representación del sistema vocálico:

		FRONT UNROUNDED	BACK UNROUNDED	BACK ROUNDED
UPPER	Semivowels	j	ɰ	w
	High Vowels	i	u	u
	Upper Mid Vowels	ê	ɔ	ô
LOWER	Lower Mid Vowels	e		o
	Higher Low Vowels	ă	â	
	Lower Low Vowels	a		
	Semivowel		ɶ	

Tabla 3: Representación del sistema vocálico del vietnamita. (Thompson, 1987:20)

En lo referente al sistema tonal, encontramos seis elementos, tal y como podemos observar en la tabla 4:

TONE NAME	SYMBOL	PITCH LEVEL	CONTOUR	OTHER FEATURES
sắc	ˊ	High	Rising	Tenseness
ngã	ˊ	High	Rising	Glottalization
ngang	(unmarked)	High-Mid	Trailing-Falling	Laxness
huyền	ˋ	Low	Trailing	Laxness, breathiness
hỏi	ˆ	Mid-Low	Dropping	Tenseness
nhặng	ˋ	Low	Dropping	Glottalization or tenseness

Tabla 4: Representación del sistema tonal del vietnamita. (Thompson, 1987:20)

El tono *sắc* es ascendente y alto y también puede caracterizarse como tenso. El tono *ngã* es también alto y ascendente, pero es acompañado por una constricción glotal. El tono *ngang* es laxo y descendente. El tono *huyền* es también laxo, comienza bajo y desciende hasta un tono de voz muy grave y a veces es acompañado de un suspiro. El tono *hỏi* es tenso, comienza en un tono más arriba que el *huyền* y desciende mucho y muy abruptamente. Por último, el tono *nhặng* es también tenso y comienza más abajo que *hỏi*.

Los sistemas menores que mencionábamos antes son, pues, los acentos y las entonaciones. Los acentos representarían el grado de fuerza con que una sílaba es pronunciada y las entonaciones se refieren a la manera en que la fuerza de cada sílaba decae. En la tabla 5 podemos observar estos sistemas:

STRESSES	INTONATIONS
Heavy	Decreasing (normal tones)
Medium	Fading (lowered tones)
Weak	Sustaining (raised tones)
	In creasing (spread tones)

Tabla 5: Representación de los sistemas de acentos y entonaciones del vietnamita. (Thompson, 1987:20)

Como es evidente, los sonidos consonánticos y vocálicos cambian dependiendo del orden que tengan en la sílaba y dependiendo también de qué letras los acompañan.

Parece natural que la mayoría de problemas que encontrarán los estudiantes estarán relacionados con sonidos del español que no pueden encontrarse en vietnamita. Puesto que los sonidos vocálicos sí están presentes de manera aproximada en esta lengua, nos centraremos en los sonidos consonánticos que no aparecen. Para ello, necesitamos conocer con detalle los fonemas consonánticos del vietnamita, lo que podemos observar en la tabla 6:

SYMBOL	POSITION	IPA	ROUGH ENGLISH EQUIVALENT	REMARKS	EXAMPLES
b	initial only	[b̚]	bad	fortis preglottalized imploded (cf. 2.22)	ba three biết know
c	initial, exc. before <i>i, e, ê, y</i>	[k]	scald	fortis, unaspirated	cá fish cũng likewise
	final after <i>u, o, ô^a</i>	[k̚p̚]	–	unreleased double closure (cf. 2.26)	độc poisonous học study
	final after other vowels	[k̚]	tic	unreleased	khác different mực ink
ch^b	initial	[c]	(chop)	unaspirated palatal, less friction than in English	chè tea chọn choose
	final	[c̚]	–	unreleased, often backed	cách manner ích useful
d^c	initial only	[z]	zone	ordinary: lenis lamino-dental	dùng to use da skin
		[ʒ]	azure	careful (distinguished from <i>gi, r</i> ; cf. 3.21)	
đ	initial only	[d̚]	done	fortis preglottalized, imploded (cf. 2.24)	đá stone đi go
gh	initial before <i>i, e, ê</i>	[g]	gone	following immediately after syllable ending in <i>-ng</i>	đáng ghi nhớ note-worthy
		[ʝ]	–	elsewhere: voiced dorsovelar spirant	ghi to record
g	initial exc. before <i>i, e, ê</i>		(s a m e as gh)		bằng gỗ made of wood gỗ wood
gi^c	initial followed by consonant, <i>ê</i> or nothing	[zi]	zebra	voiced lenis lamino-dental spirant plus high front vowel	giữ keep giêng January gi what(ever)
	initial followed by any vowel other than <i>ê</i>	[z]	zebra	spirant only	gia establishment giàu rich giờ hour
h	initial only	[h]	hat		hồ lake hát sing
k	initial before <i>i, e, ê, y</i>	[k]	sketch	fortis unaspirated (same as <i>c-</i>)	kia over there kén choose kêu call kỳ to sign

SYMBOL	POSITION	IPA	ROUGH ENGLISH EQUIVALENT (Back)	REMARKS	EXAMPLES
kh	initial only	[x]		lenis voiceless dorsovelar spirant	<i>không</i> not <i>khỉ</i> monkey <i>khát</i> be thirsty <i>khô</i> region <i>lá</i> leaf <i>lúa</i> rice growing <i>lim</i> ironwood
l	initial only	[l]	lot		<i>lá</i> leaf <i>lúa</i> rice growing <i>lim</i> ironwood
m	initial	[m]	mat		<i>mạnh</i> strong <i>mua</i> buy
	final	[m̚]	him	unreleased; shorter than in English	<i>tim</i> to search <i>cam</i> orange
n	initial	[n]	not	postdental	<i>này</i> this <i>nữa</i> in addition
	final	[n̚]	in	unreleased; shorter than in English	<i>in</i> print <i>nên</i> therefore <i>bán</i> sell
ng	initial before <i>i, e, ê</i>	[ŋ]	singer		<i>nghe</i> suspect <i>nghe</i> listen <i>ngề</i> profession
ng	initial before other vowels	[ŋ]	(s a m e a s ng-)		<i>ngựa</i> horse <i>ngon</i> tasty
	final after <i>u, o, ô</i>	[ŋ̚m̚]	-	short unreleased double closure (cf. 2.44)	<i>đúng</i> correct <i>ong</i> bee <i>ông</i> grandfather
	final after other vowels	[ŋ̚]	sing	unreleased; shorter than in English	<i>vàng</i> gold <i>nhưng</i> but <i>nặng</i> heavy
nh	initial	[ɲ]	onion	palatal	<i>nhà</i> house
	final	[ɲ̚]	-	unreleased, short, often backed	<i>lính</i> soldier <i>mạnh</i> strong
p	final only	[p̚]	top	unreleased	<i>kip</i> on time <i>tập</i> practice
ph	initial only	[f]	photo	lenis	<i>phá</i> destroy <i>phúc</i> happiness
qu	initial only	[kw]	square	fortis unaspirated	<i>quê</i> rural area <i>qua</i> cross over
r ^c	initial only	[z]	zebra	ordinary: lenis laminodental	<i>ra</i> go out <i>rẽ</i> turn off <i>rồi</i> already done
		[r]	-	careful: flap or trill (distinguished from <i>d, gi</i> ; cf. 3.21)	

SYMBOL	POSITION	IPA	ROUGH ENGLISH EQUIVALENT	REMARKS	EXAMPLES
s ^d	initial only	[s]	sun	ordinary: lenis laminodental	sũa milk sao star sinh be born
		[ʂ]	(shot)	careful: retroflex (distinguished from x; cf. 3.21)	
t	initial	[t]	stop	fortis, unaspirated dental	tôi I tư fourth tây west
	final	[t̚]	hat	unreleased	mát cool mệt tired
th	initial only	[tʰ]	Thomas	lenis aspirated dental	thôi stop tháng month thì then
tr ^b	initial only	[c]	(chop)	ordinary: fortis unaspirated palatal, less friction than in English	trễ late trang page
		[tʂ]	(strap)	careful: retroflex affricate (distinguished from ch; cf. 3.21)	
v	initial only	[v]	văn	lenis	và and về return vua king
x ^d	initial only	[s]	sun	lenis laminodental	xa far xe vehicle xưa in former times

NOTES

^a Note also that 0 and ô have special pronunciations before c, ng (1.3).

^b In ordinary Hanoi speech ch- and tr- are pronounced alike.

^c In ordinary Hanoi speech d-, gi- and r- are pronounced alike.

^d In ordinary Hanoi speech s- and x- are pronounced alike.

Tabla 6: Fonemas consonánticos del vietnamita. (Thompson, 1987:4-9)

Incluimos también el sistema fonológico de las consonantes en español para una mejor comparación entre ambos:

		Labial		Interdental		Labiodental		Alveolar		Post-alveolar		Palatal		Velar	
		Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora
Oral	Nasal		m						n				ɲ		
	Oclusivo	p	b					t	d					k	g
	Aproximantes	β							ð						y
	Africada									tʃ					
	Fricativa			θ		f		s				j		x	
	Lateral								l			ʎ			
	Vibrante								r - r̄						

Tabla 7: Sistema fonológico de las consonantes en español. (Hidalgo y Quilis, 2004)

Identificación de los sonidos problemáticos

Conociendo los sonidos del vietnamita y llegando así a entender aquellos del español que no están representados en esta lengua, y gracias a la práctica que nos ofrece la docencia en este país, llegamos a la detección de los sonidos más problemáticos y que más dificultades suponen para los hablantes de vietnamita. Para la elaboración de la lista de estos sonidos problemáticos han participado tres profesores nativos de español (de España septentrional) que en el momento de creación de tal lista daban clase de español en la Universidad de Hanói, en el Departamento de Español.

- Dificultades con los fonemas /r/ (vibrante simple alveolar) y /r̄/ (vibrante múltiple alveolar). Estas incluyen la confusión entre ambos o la incapacidad de pronunciar alguno de ellos.
- Las grafías *tr*, pronunciada como /tʃ/ (africada postalveolar sorda) por influencia de la L1.
- Dificultades para pronunciar el fonema /θ/ (fricativa dental sorda).
- Consonantes a final de sílaba. Omisión de las mismas o intercambio en la posición, por ejemplo, “Burgos” /'bur γos/ pronunciado como “Brugos” /'bru γos/.
- Dificultad en la entonación y ritmo del discurso (separación de las palabras) por influencia de la L1.

Teniendo en cuenta estas dificultades observadas mediante la actividad docente, creamos un cuestionario para los alumnos, en el que debían valorar la dificultad de los sonidos que les proponemos (véase Anexo 1). El cuestionario fue respondido por un total de 141 alumnos, todos ellos vietnamitas y con el vietnamita como lengua materna, que están en diferentes niveles de aprendizaje de español –A2 a C1 según el MCER–. Todos ellos estudian el Grado de Español en el Departamento de Español de la Universidad de Hanói y tienen edades comprendidas entre los 19 y los 23 años. Con esta encuesta, buscamos dar cuenta de forma objetiva de los problemas que supone la pronunciación del español (en su variante septentrional peninsular) para los hablantes de vietnamita. Debido a que los conocimientos de fonética de los estudiantes son limitados, ofrecemos grafías en lugar de fonemas, para que identifiquen los sonidos con las

palabras propuestas. Tras la realización del cuestionario, hemos conseguido los siguientes resultados:

	1- Muy fácil	2- Fácil	3- Normal	4- Difícil	5- Muy difícil
“R” como en “pero”	65	45	25	4	2
“TR” como en “tren”	63	50	26	2	
“C” como en “pecera”	48	51	37	5	
“RR” como en “perro”	12	18	36	52	23
“S” como en “pescado”	58	54	28	1	
“Z” como en “zapato”	46	62	29	4	
“R” como en “Burgos”	21	32	45	35	8
“TR” como en “atrás”	38	54	44	4	1
“R” como en “ratón”	31	45	33	23	9
“C” como en “caza”	68	54	15	4	
“N” como en “pasión”	45	50	37	4	5

Tabla 8: Resultados de la encuesta.

Como podemos observar en la tabla, hemos propuesto:

- Las palabras “pero”, “perro” y “ratón” para tratar los fonemas /r/ y /r/. Esto es porque el fonema /r/ no existe en el dialecto vietnamita de Hanói que tratamos en el presente artículo. Como vemos en la tabla 6, las palabras con “r” en vietnamita se pronuncian como /z/. El fonema /r/, por tanto, está también ausente en la lengua vietnamita, por lo que resulta de gran dificultad para estos hablantes.
- Las palabras “tren” y “atrás”, para tratar las grafías *tr*, puesto que los vietnamitas tienden a pronunciarlas, por ejemplo, como /tʃén/ en lugar de /trén/ por influencia de su L1.

- Las palabras “pecera” y “zapato” para tratar el fonema /θ/, ya que este fonema no existe tampoco en vietnamita y muestran dificultades para su articulación².
- Las palabras “pescado”, “Burgos” y “pasión” para tratar el problema con las consonantes en final de sílaba, dado que las “s” finales tan comunes del español no encuentran correspondencia en vietnamita. El fonema /r/, como decíamos antes, no existe y las “n” finales, aunque sí existentes en vietnamita, se pronuncian de manera más breve.
- La palabra “caza”, para tratar el fonema /k/, con el cual no deberían encontrar problemas, puesto que también está en vietnamita, y que añadimos exclusivamente para corroborar la veracidad de las respuestas dadas en el cuestionario por parte de los estudiantes.

Respecto a la última pregunta del cuestionario, en la que los alumnos tienen que incluir algún otro sonido que les parezca difícil, la mayoría de palabras mencionadas por los alumnos son las que contienen el fonema /r/. No cabe destacar ningún otro fonema que les resulte difícil de acuerdo con las respuestas obtenidas.

Por nivel de dificultad y basándonos en los resultados, clasificamos los apartados anteriores de esta manera, siendo el primero el más difícil y el último el de más facilidad:

1. Fonema /r/ en posición inicial o media.
2. Fonema /r/ en posición final.
3. Fonema /n/ final.
4. Grafías *tr* o fonema /tr/.
5. Fonema /r/.
6. Fonema /θ/.
7. Fonema /s/ final.
8. Fonema /k/.

Con todos los datos obtenidos, podemos afirmar de manera consistente, que las incidencias citadas en los primeros puestos son comunes para el grupo de hablantes de vietnamita aprendices de ELE. Estas serán, pues, las que deben tratarse de manera prioritaria para su corrección.

Propuestas didácticas para su corrección

Una vez que conocemos los sonidos del español más problemáticos para los vietnamitas, procedemos a proponer algunas actividades didácticas que pueden resultar de utilidad para corregirlos. Estas actividades irían destinadas a estudiantes de todos los niveles, pues creemos que la pronunciación no es algo que deba restringirse a niveles avanzados o a estudiantes principiantes. Las actividades concretas mostrarán el nivel al que van dirigidos, sin embargo, estas pueden adaptarse. Evidentemente, nos centraremos en actividades relacionadas con los elementos segmentales mencionados en el apartado anterior, dejando de lado los elementos suprasegmentales, si bien somos

² En ningún caso consideramos el seseo como error de pronunciación y somos conscientes de que la mayoría de hablantes del español no pronuncian este fonema. Sin embargo, lo incluimos para un análisis más detallado.

conscientes de que estos también deben ser, obviamente, tratados didácticamente en clase.

En este apartado no mencionaremos los clásicos ejercicios de repetición e imitación que, aunque pueden ser de utilidad, pueden resultar tediosos para los estudiantes y el abuso de estos va en contra del método comunicativo en el que nos basamos. Consideramos que la enseñanza de una buena pronunciación debe llevarse a cabo siguiendo estos determinados pasos, tal y como explica María Luisa Gómez Sacristán (1997):

- En primer lugar, los estudiantes deben reconocer e identificar los fonemas propios del sistema fonológico del español.
- En segundo lugar, se encuentra la producción oral de los sonidos estudiados.
- En último lugar, utilizarlos en los diferentes objetivos de la comunicación.

Enumeramos a continuación algunas actividades, incluyendo en cada una su descripción, el tipo de dinámica que presenta, su duración aproximada, el material necesario para realizarla, los objetivos generales que se intentan conseguir con ella, el nivel al que va dirigido (aunque puede adaptarse, como hemos dicho) y su desarrollo. Estas actividades son, evidentemente, algunas propuestas que ayudarán a los estudiantes a mejorar su pronunciación y, como tales, son algunas de entre muchas otras que podríamos utilizar.

Actividad 1

Tipo de actividad	Identificación de sonidos por contraste de pares mínimos												
Dinámica	Individual o en grupos pequeños												
Duración	15/20 minutos												
Material	Fotocopias con las actividades y reproductor de audio.												
Objetivos	Lograr la identificación y diferenciación de sonidos.												
Nivel	Todos los niveles, adaptado a cada nivel.												
Desarrollo de la actividad	Este tipo de actividad consiste en la reproducción de palabras que contengan los fonemas que quieren tratarse junto con palabras que tengan una rima similar. Los estudiantes deberán elegir la palabra que escuchen. El profesor proporciona las opciones en unas fotocopias previamente preparadas. Un ejemplo de la actividad puede ser la siguiente: Escucha y subraya la palabra que oyes: <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td>Pero/perro</td> <td>Rato/Grato</td> <td>Pera/Pena</td> <td>Traje/Raje</td> </tr> <tr> <td>Coro/codo</td> <td>Roto/Troto</td> <td>Cena/Trena</td> <td>Rama/Trama</td> </tr> <tr> <td>Cuero/cuello</td> <td>Muere/muele</td> <td>Cardo/caldo</td> <td>Tierra/tierna</td> </tr> </table>	Pero/perro	Rato/Grato	Pera/Pena	Traje/Raje	Coro/codo	Roto/Troto	Cena/Trena	Rama/Trama	Cuero/cuello	Muere/muele	Cardo/caldo	Tierra/tierna
Pero/perro	Rato/Grato	Pera/Pena	Traje/Raje										
Coro/codo	Roto/Troto	Cena/Trena	Rama/Trama										
Cuero/cuello	Muere/muele	Cardo/caldo	Tierra/tierna										

Actividad 2

Tipo de actividad	Identificación de sonidos individuales
Dinámica	Individual o en parejas
Duración	15/20 minutos
Material	Fotocopias con las actividades y reproductor de audio.
Objetivos	Lograr la identificación y diferenciación de sonidos.
Nivel	Todos los niveles, adaptado a cada nivel.
Desarrollo de la actividad	El profesor reproduce una serie de frases, que deben contener

actividad	<p>varias palabras con los sonidos problemáticos que se quieren tratar. El estudiante debe identificar de manera individual o en parejas las palabras que contengan el sonido en cuestión. Por ejemplo:</p> <p>Escucha las siguientes oraciones e identifica las palabras con sonido /r/ que escuches. Después, escríbelas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ayer fui a comprar al supermercado cerca del <u>río</u>, cogí el <u>carro</u> que estaba <u>roto</u> y tuve que salir <u>corriendo</u> del lugar.
-----------	---

Actividad 3

Tipo de actividad	Bingo de sonidos									
Dinámica	Individual o en parejas									
Duración	15/20 minutos									
Material	Tarjetas de bingo.									
Objetivos	Lograr la identificación y diferenciación de sonidos.									
Nivel	Todos los niveles, adaptado a cada nivel.									
Desarrollo de la actividad	<p>Esta actividad funcionaría igual que el bingo, pero en lugar de números escribiríamos sílabas que puedan resultar confusas para los estudiantes. Un ejemplo de tarjeta de bingo que recibirían los estudiantes sería la siguiente (el profesor crearía un banco de sílabas aparte, para saber cuáles aparecen en las tarjetas):</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>Ro</td> <td>Cha</td> <td>Tru</td> </tr> <tr> <td>Ra</td> <td>Tri</td> <td>Cu</td> </tr> <tr> <td>Zu</td> <td>Si</td> <td>Ca</td> </tr> </table>	Ro	Cha	Tru	Ra	Tri	Cu	Zu	Si	Ca
Ro	Cha	Tru								
Ra	Tri	Cu								
Zu	Si	Ca								

Actividad 4

Tipo de actividad	Dictado
Dinámica	Individual o en parejas
Duración	Depende de la extensión del texto.
Material	Texto elegido por el profesor.
Objetivos	Lograr la identificación y diferenciación de sonidos. Mejorar la ortografía y practicar la comprensión auditiva.
Nivel	Todos los niveles, adaptado a cada nivel.
Desarrollo de la actividad	<p>Este tipo de actividad hace que los estudiantes practiquen su habilidad de comprensión auditiva y su ortografía, pues deben escribir el texto que escuchan de manera correcta. El texto elegido dependerá del nivel de la clase. Después del dictado, se harán actividades de comprensión y actividades orales de explotación del texto. La actividad puede realizarse de manera individual, si es el profesor quien dicta, o en parejas, siendo un compañero de una pareja de estudiantes el que dicta el texto.</p>

Actividad 5

Tipo de actividad	Trabalenguas
Dinámica	Individual
Duración	15/20 minutos
Material	Fotocopias con los trabalenguas.

Objetivos	Reproducir sonidos problemáticos y practicar la pronunciación.
Nivel	Todos los niveles
Desarrollo de la actividad	<p>El profesor proporciona a los alumnos unas fotocopias con trabalenguas que los estudiantes deben reproducir. Los estudiantes los preparan individualmente y después los reproducen en frente de la clase, que después calificará la lectura de cada uno. Este tipo de ejercicios viene siendo más común en las clases de ELE, puesto que resultan divertidos y motivadores.</p> <p>Un ejemplo de trabalenguas que puede ser útil para la clase de ELE en Vietnam es, por ejemplo, el siguiente, que trata el sonido /r/ principalmente:</p> <p>El perro de San Roque no tiene rabo Porque Ramón Ramírez se lo ha cortado. Y al perro de Ramón Ramírez, ¿quién el rabo le ha cortado?</p>

Actividad 6

Tipo de actividad	Rimas y poemas
Dinámica	Individual o grupal
Duración	20 minutos
Material	Fotocopias con los poemas.
Objetivos	Repasar vocabulario y mejorar la pronunciación de sonidos específicos, a la vez que se practica la entonación y se identifican las sílabas tónicas de las palabras.
Nivel	Todos los niveles, adaptado a cada nivel.
Desarrollo de la actividad	<p>El profesor da a los estudiantes una serie de pareados incompletos que los estudiantes deben completar en rima consonante. El profesor puede elegir crear sus propios poemas o seleccionar poemas de la literatura en español, lo que puede aprovecharse para introducir nociones literarias a los estudiantes. Por ejemplo:</p> <p>Completa el siguiente poema con rima consonante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Ay, el cielo! ¡Ay, el mar! - _____ - Ayer me compré una rata - _____

Actividad 7

Tipo de actividad	Canciones
Dinámica	Individual o por parejas
Duración	30 minutos
Material	Fotocopias con la letra de las canciones y reproductor de audio.
Objetivos	Practicar la comprensión auditiva y repasar vocabulario.
Nivel	Todos los niveles, adaptado a cada nivel.
Desarrollo de la actividad	El profesor reparte fotocopias con la letra de una canción seleccionada específicamente para el nivel de la clase. En la letra

	aparecerán omitidas varias palabras que contengan los sonidos problemáticos que se quieren practicar. Los estudiantes deben escuchar la canción y completarla con las palabras que oigan.
--	---

Conclusiones

En el presente trabajo hemos decidido centrarnos exclusivamente en los problemas fonéticos que afectan a elementos del plano segmental y concretamente a las consonantes del español que causan más problemas en el grupo de hablantes de vietnamita. Como mencionábamos en el apartado 3 existen también problemas palpables en el plano suprasegmental que pueden dar lugar a estudios posteriores.

En general, la bibliografía relativa al estudio de la adquisición del español por parte de hablantes de vietnamita es escasa y prácticamente inexistente, aún a pesar de que esta lengua tiene cierta presencia creciente en el país asiático (Hernando, 2019). Con este trabajo pretendemos arrojar un poco de luz a esta línea de investigación para conocer mejor los problemas con los que podemos encontrarnos como docentes de ELE en Vietnam.

Nuestro objetivo principal es evitar que los aprendices adquieran un modelo de pronunciación que pueda dar lugar a confusión y que obstaculice la comunicación en la lengua meta dificultando la comprensión. No buscamos, entonces, que estos adquieran una pronunciación similar a la de un hablante nativo, sino que corrijan desde el comienzo del aprendizaje su pronunciación para evitar la fosilización de los errores que puedan llegar a tener en esta.

Esperamos con este trabajo poder asistir a los profesores de ELE en Vietnam, proporcionándoles una herramienta útil para conocer mejor a sus alumnos y ayudarlos a corregir las incidencias fonéticas que ocurren con más frecuencia.

Somos conscientes de que el presente estudio es meramente introductorio y de que es necesario llevar a cabo investigaciones complementarias y específicas para ahondar en el tema que nos atañe. Sabemos, también, que los resultados obtenidos no levantan sorpresas, pues los fonemas que resultan de mayor dificultad para los vietnamitas son también fonemas problemáticos para otros grupos de hablantes de otras lenguas como el inglés o el francés, sobre quienes existen ya varias investigaciones, como es el caso del fonema /r/ que suele ser el de mayor complejidad. Respecto a esto, José María Pérez López (2011) apunta que:

[...] la dificultad no está en aprender a pronunciar una de las dos consonantes ya que las posibilidades de que algún sonido parecido exista en su lengua son altas, sino que ha de adquirir el dominio del contraste, de la oposición entre “r” simple y “r” múltiple y es aquí donde radica la mayor dificultad. (Pérez López, 2011:6)

Esta dificultad de contraste entre los fonemas /r/ y /r/, además de su pronunciación en sí, hemos visto que supone el mayor problema para los estudiantes de Vietnam y es donde más debe incidirse para su corrección, si bien se deben tener en cuenta también el resto de problemas encontrados.

Respecto a las preguntas de investigación que formulábamos al comienzo del trabajo, podemos responderlas de esta manera:

- ¿Qué sonidos consonánticos causan más problemas de articulación en el grupo de hablantes de vietnamita que estudian ELE?
Los sonidos consonánticos que causan más problemas son los siguientes, ordenados de mayor a menor según su grado de dificultad: fonema /r/, fonema /n/ en posición final, fonema /r/, fonema /θ/, fonema /s/ en posición final.
- ¿Cómo podemos corregir estos problemas? ¿Qué actividades pueden ser útiles para ello?
Una forma de corregirlos y evitar su fosilización sería la realización de las actividades propuestas en el apartado 4 o de ejercicios similares.

Bibliografía

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Anaya.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (1995), *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Valencia: Universidad de Valencia.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997), *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

GIL FERNÁNDEZ J. (2007), *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

GÓMEZ SACRISTÁN M. L. (1997), “La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica”. *Carabela*, núm. 41, pp. 111-128. Disponible en:

<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/41/41_111.pdf> [15.02.2022]

HERNANDO CARRERA, C. (2019), “Influencia de la cultura vietnamita en el aula de ELE”. *RedELE*, núm. 31. Disponible en:

<<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:62737d40-aa8c-43ec-b3af-23bc6d22eb47/08-influencia-cultura-vietnamita.pdf>> [15.02.2022]

HIDALGO NAVARRO, A. y QUILIS MERÍN, M. (2004): *Fonética y fonología españolas*. Valencia: Tirant lo Blanch.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular. Niveles de Referencias para el español* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> [15.02.2022]

PÉREZ LÓPEZ, J. M. (2011), “Análisis de la adquisición del fonema /r/ en español por aprendices estadounidenses desde la fonética articuladora y auditiva”. *Marcoele*, núm. 12. Disponible en: <<https://marcoele.com/descargas/12/perez-adquisicion-r.pdf>> [15.02.2022]

QUILIS, A. y FERNÁNDEZ, J. A. (1972), *Curso de fonética y fonología para estudiantes angloamericanos*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2003.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2011), *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Barcelona: Espasa Libros, S.L.U.

SANTOS GARGALLO, I. (1992), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis

SAUSSURE DE, F. (1916), *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada, 1945.

THOMPSON, L. C. (1987), *A Vietnamese reference grammar*. Hawái: University of Hawaii Press.

VARIOS AUTORES (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Editorial SGEL, Instituto Cervantes.

VÁZQUEZ, G. (1991), *Análisis de errores y aprendizaje de español/ lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.

ANEXO I

1. Nivel que estudias de español: _____
2. Lengua materna: _____
3. Por favor, valora del 1-5 cómo de complicado te parece pronunciar los siguientes sonidos en español, siendo 1 muy fácil y 5 muy difícil:

	1- Muy fácil	2- Fácil	3- Normal	4- Difícil	5- Muy difícil
“R” como en “pero”					
“TR” como en “tren”					
“C” como en “pecera”					
“RR” como en “perro”					
“S” como en “pescado”					
“Z” como en “zapato”					
“R” como en “Burgos”					
“TR” como en “atrás”					
“R” como en “ratón”					
“C” como en “caza”					
“N” como en “pasión”					

4. ¿Qué otras palabras o sonidos que conoces te parecen difíciles de pronunciar? Subraya la sílaba más complicada para ti.

Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en el aula de español lengua extranjera

Linguistic Sexism and Inclusive Language in Teaching Spanish as a Foreign Language

Ángela Gutiérrez Conde
Doctoranda. Universidad de Salamanca
angelagc@usal.es



Ángela Gutiérrez Conde es graduada en Estudios Ingleses, con máster oficial en “La enseñanza de español como lengua extranjera” (MUSALE), ambos por la Universidad de Salamanca. Actualmente es doctoranda en el Departamento de Lengua Española de la misma universidad, con una investigación en curso sobre el género gramatical en español. Ha trabajado como lectora de español en la Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale (Italia), como profesora de español lengua extranjera en Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca (USAL) y como correctora de exámenes DELE para el Instituto Cervantes.

Resumen

El debate social en torno a los conceptos de sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo ha dado lugar a una serie de propuestas que, en distinta medida, han alterado los usos comunicativos de parte de la comunidad hispanohablante. Tras una breve revisión terminológica y un análisis crítico de las dos posturas que estos fenómenos han suscitado, en este artículo se propone que, con independencia de la postura adoptada, la vigencia del lenguaje inclusivo y su repercusión lingüística y social justifican su presentación objetiva y fundamentada en el aula de ELE. Ante la falta de materiales específicos, se diseña una secuencia didáctica en forma de reflexión metalingüística para alumnos de niveles C que les dote de las herramientas necesarias para identificar las diferentes propuestas de lenguaje inclusivo, su motivación y los problemas que pueden generar.

Abstract

The social debate around the concepts of linguistic sexism and inclusive language has led to some proposals that have altered, to different degrees, the Spanish-speaking community communicative uses. After a short terminological revision and a critical analysis of both the stances this phenomenon has generated, this article suggests that,

regardless on the position, inclusive language remains up-to-date and with a linguistic and social impact. These attributes justify its objective and well-founded presentation in the Spanish as a foreign language classroom. In absence of specific materials, a didactic sequence has been designed in the shape of a metalinguistic reflection for C levels students that will equip them with the necessary tools to identify the different inclusive language proposals, their motivation and the problems they can present.

Palabras clave

Lingüística aplicada, español L2, competencia gramatical, componente sociocultural.

Keywords

Applied linguistics, Spanish as second language, grammatical competence, sociocultural element.

Introducción

Cada vez son más los ejemplos de uso del lenguaje inclusivo a los que los alumnos extranjeros se enfrentan en su día a día, desde redes sociales hasta artículos periodísticos e incluso académicos. Sin embargo, este fenómeno no se aborda en sus clases de español y muchos de los mecanismos utilizados incluso contravienen las reglas que les han enseñado.

El objetivo de esta propuesta es ofrecer al alumno una visión objetiva del tema para invitarlo a reflexionar sobre esta realidad lingüística del español. Se persigue dar a conocer el sexismo lingüístico, las principales soluciones que se han propuesto en el uso del lenguaje inclusivo, así como sus problemas, con la intención, no de que los alumnos asuman estas estrategias en su actuación, sino de que las reconozcan, entiendan su funcionamiento y desarrollen sus propias ideas acerca de su uso.

De esta forma, este trabajo pretende contribuir, dentro de sus limitaciones, a través de una contextualización teórica primero, y de una propuesta didáctica después, al desarrollo de la lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera, incluyendo, con objetividad, un tema sumamente actual que apenas se ha abordado y que favorece la reflexión metalingüística y sociocultural, al tiempo que permite trabajar aspectos gramaticales fundamentales como el género o la concordancia.

Delimitación conceptual

El sexismo lingüístico alude a la discriminación o invisibilización por razón de sexo a través de usos lingüísticos, ya sean palabras o estructuras. Más concretamente, Cabeza Pereiro (2013: 2) lo define como la “distribución inocua de prácticas lingüísticas¹ a partir de la preminencia de un género gramatical con base en motivaciones ideológicas de índole

¹ El sexismo lingüístico consiste, como ya se ha señalado, en la discriminación por razones de sexo, provocada exclusivamente por la forma y no por el contenido, en cuyo caso se trataría de sexismo social. García Meseguer (2001, p. 1) ejemplifica esta definición con *Las mujeres son menos inteligentes que los hombres* y *Los varones y las hembras son inteligentes por igual*. En el primer caso, la mujer queda claramente visibilizada y no hay ningún elemento de la estructura lingüística como tal que incurra en sexismo. Se trata entonces de sexismo social.

cultural y tradicional”. Esta interpretación hace especial énfasis en el género gramatical y aquí es donde se encuentra el foco de la polémica.

Alrededor de los años 60-70, desde el feminismo se propone separar los rasgos puramente biológicos que se enmarcan bajo el concepto de *sexo* de los que se le atribuyen social y culturalmente. Para definir este constructo social se acuñó el término *género*, central en los estudios feministas, en general, pero también en los lingüísticos, puesto que abrió el debate sobre el uso del lenguaje para la representación y visibilización de las mujeres. En Estados Unidos se comienza a plantear el conocido como “doblete de género” (por ejemplo, con la utilización de *he or she* en lugar de *he* como genérico), mientras que en España las primeras reivindicaciones se relacionan con la feminización de algunas profesiones. A partir de los 80, la incorporación de la mujer al mundo laboral impulsa la creación de estos femeninos o su aplicación a mujeres profesionales —y no a su condición de esposas (Escandell Vidal, 2018: 16)—, si bien hasta el año 2001 no aparece en el Diccionario de la Real Academia Española el desdoblamiento *médico/ca* con la nota: “Se usa también la forma en masculino para designar el femenino”, que desaparecerá posteriormente en la actualización de 2014 (González Moreno, 2018). En la misma línea, a pesar de que existen trabajos tempranos para el español, como el de Delia Surdiaz de 1973, *Sexism in the Spanish Language*, se traducen tardíamente (el citado de Surdiaz no puede leerse en español hasta el año 2002).

Con la evolución de los movimientos sociales de género a principios del siglo XXI, tanto del feminismo como del movimiento LGTBIQ+, surge el concepto de *lenguaje inclusivo*, que promueve alternativas lingüísticas, ya sean léxicas o gramaticales, para evitar el uso del masculino genérico, al considerar que incurre en la invisibilización tanto de las mujeres como de las identidades que se encuentran fuera del género binario.

Las propuestas de lenguaje inclusivo poseen diferentes grados de gramaticalidad. En orden decreciente estas son las principales: sustitución del genérico por sustantivos que no distinguen sexo, por ejemplo, sustantivos epicenos, pseudoepicenos, o sustantivos colectivos; la feminización de ciertos sustantivos, como los referidos a profesiones, *jueza*, *médica*; el desdoblamiento, *los niños y las niñas*; y los morfemas flexivos *-x*, *-@* y *-e*, *todxs*, *tod@s* o *todes*.

Posturas con respecto al lenguaje inclusivo

Argumentos en contra

Los principales detractores de las guías de lenguaje inclusivo centran sus críticas en la falta de atención prestada a los criterios lingüísticos y gramaticales, así como el desentendimiento de la relación referencial. Muchos de los estudios tratan de resaltar la importancia de la diferenciación de tres niveles: el nivel sintáctico, el morfológico y el léxico. Se argumenta que el sexismo no está presente en todos ellos y que tampoco tienen todos la misma relevancia a la hora de reflejar el cambio social. Desde esta perspectiva, se admite la posición de desigualdad de la mujer en la sociedad y no se niega que el sexismo se exprese a través del lenguaje al igual que cualquier ideología. Sin embargo, se rechazan ciertas propuestas que se pueden considerar perjudiciales para la lengua y la comunicación o que simplemente no están justificadas desde criterios puramente lingüísticos o gramaticales.

En esta línea se argumenta que los cambios en la gramática no han demostrado afectar el pensamiento de los hablantes. En el manifiesto de apoyo a Bosque (2012), que

fue suscrito por quinientos lingüistas y que surgió tras las reacciones adversas que motivó la publicación de “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”, respaldado por otros académicos de la Real Academia Española, se define la gramática como un “sistema formal donde se combinan elementos mediante una serie de reglas complejas que no reflejan ni directa ni indirectamente la cultura de la sociedad que habla la lengua” (Fábregas *et al.*, 2012). Se descarta, consecuentemente, que las unidades gramaticales sean relevantes en el pensamiento social. En palabras de Gil (2020: 70) “la postulación y la defensa de la igualdad de género se despliegan en el nivel conceptual, no en la morfología”. Una muestra de esto se encuentra al abandonar la mirada eurocéntrica para fijarse, por ejemplo, en la existencia de 8 o 9 géneros en muchas lenguas africanas, entre los que no se encuentran ni el masculino ni el femenino, sin que ello se traduzca en una mayor igualdad social entre géneros.

Para aclarar la relación entre el género y la construcción lingüística del referente, Marqueta (2018) pone de relieve la perspectiva biopsicosocial, que añade el concepto de “sujeto” a la tradicional oposición sexo-género. La unidad léxica estaría entonces compuesta por tres elementos: por una parte, la realidad extralingüística a la que hace referencia el exponente léxico, que puede ser un referente sexuado; después, el reflejo semántico de esa realidad externa, que no es sexuado en sí mismo, y finalmente la manifestación formal de la relación entre lenguaje y distinción de sexo, que es opcional. Por tanto, el género puede tener diversos efectos en la construcción de significado: puede establecer diferencias semánticas (*el pendiente, la pendiente*), puede reflejar el sexo del referente (*reina, alcaldesa*) o puede ser completamente arbitrario (*la estantería, el diccionario*). No se puede establecer, consecuentemente, una correspondencia entre género y sexo en todos los sustantivos. Para ver más claramente los tipos de sustantivos referidos a seres sexuados según su variabilidad de forma en función del sexo del referente, Escandell Vidal (2018: 8) establece la siguiente clasificación:

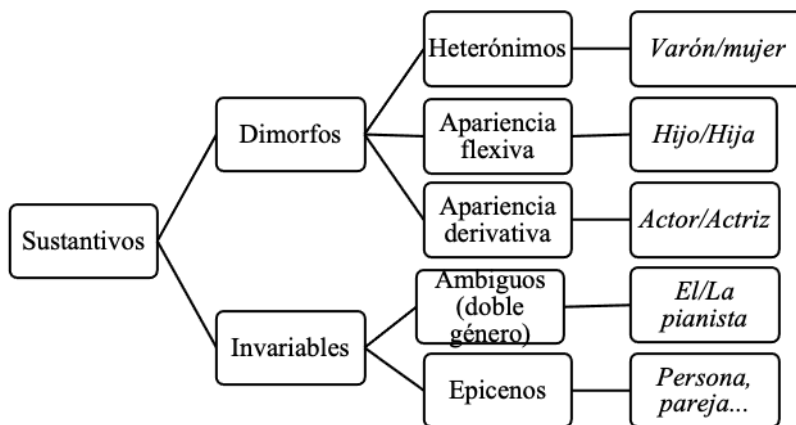


Fig. 1: Manifestaciones del género gramatical en sustantivos referidos a seres animados (Escandell Vidal, 2018: 8)²

Así, si bien las terminaciones de sustantivos como *hijo/hija* se han interpretado como morfemas de género, es decir, como segmentos portadores de la información morfológica relativa al sexo (RAE y ASALE, 2010: 26), se ha defendido también que, en realidad, no se corresponden con dos variantes de la misma palabra, sino con dos palabras diferentes (Mendivil Abascal, 2018). *Hija* no es la versión femenina del referente *hijo* ni viceversa.

² Como se ve en la figura 1, Escandell Vidal (2018) utiliza el término *ambiguos* para los sustantivos que en otros trabajos se denominan *comunes en cuanto al género*.

Ambas se refieren a dos conceptos distintos, como son hombre y mujer, y tienen la misma raíz por economía lingüística.

Este análisis plantea que *-o* y *-a* no son marcas de género en esos casos, tal y como sucede en los sustantivos de género inherente. Simplemente, existe la tendencia de que, en español, las palabras que terminan en *-o* son masculinas; en *-a*, femeninas, y en consonante u otras vocales, masculinas o femeninas. Se entiende, por tanto, que no habría en la terminación *-a* ninguna característica intrínseca que se refiriera al sexo o a la identidad femenina, puesto que su valor no es semántico, sino únicamente formal (Mendivil Abascal, 2020).

De acuerdo con esto, los morfemas flexivos solo están presentes en los elementos adnominales, como los adjetivos. En estos casos, las variantes de una misma forma, por ejemplo, del adjetivo *claro/a/os/as*, reflejan la concordancia dictada por los nombres, de modo que su género no es propiamente informativo (Mendivil Abascal, 2018). Así, no podría considerarse sexista una estructura del tipo *Eva y Juan son muy listos*, dado que se desencadena por un efecto de concordancia, que, ante posibles conflictos, posee una jerarquía que permite resolverlos de forma sistemática. Modificar la secuencia con una concordancia en femenino (*Eva y Juan son muy listas*) obligaría a revisar las implicaciones culturales sobre el carácter masculino de Juan, con lo que sería menos efectiva comunicativamente (Mendivil Abascal, 2013).

En esta misma línea, Marqueta (2018) argumenta que no hay nada inherente, por ejemplo, en la palabra *ciego* que exprese el sexo del referente, sino que simplemente significa 'sin visión'. El sintagma *las ciegas* tendría un valor referencial semejante al del artículo determinado frente al del indeterminado, es decir, permitiría un mayor grado de especificación.

En general, el reconocimiento del masculino como género no marcado en español, implica negar la necesidad de desarrollar un lenguaje inclusivo y un rechazo de sus propuestas. Precisamente para explicar la ineficacia de este tipo de dobles de género, Roca (2013) insiste en el significado intrínseco de las palabras y las relaciones de hiperonimia. Esta relación funciona de manera que una palabra contiene intrínsecamente el significado de otra, sin que esa pertenencia se dé de manera inversa. Es decir, *ciruela* contiene intrínsecamente el significado de *fruta*, puesto que la ciruela es una fruta. Sin embargo, *fruta* no contiene en su significado intrínseco el de *ciruela*, porque hay más tipos de fruta. *Fruta* es el hiperónimo de *ciruela*, *fresa*, *manzana*, etc., que son sus hipónimos, y no tendría sentido decir *La fruta y las ciruelas son sanas*. Aunque en un plano gramatical, el autor considera equivalentes secuencias como *los vascos y las vascas*. En *los vascos* no habría ninguna característica intrínseca que exprese sexo masculino y el único motivo por el que adquiere ese valor es la coordinación con *las vascas*.

Finalmente, tampoco las propuestas menos agresivas contra el sistema gramatical gozan de plena aceptación. Por ejemplo, Bosque (2012) rechaza el uso de sustantivos abstractos como *niñez* en lugar de *los niños* debido a que no existe una verdadera equivalencia semántica entre ambos, por lo que ese tipo de sustituciones provocaría problemas comunicativos y pérdida de matices en las palabras.

Argumentos a favor

Desde esta postura, lo que se critica es la desatención a los aspectos sociales y culturales de la lengua, que para muchos lingüistas constituyen una característica indispensable del sistema. Se admite la idea de que el sistema lingüístico como tal no es sexista, sino que lo son sus hablantes o la sociedad en la que se enmarca ese sistema. No obstante, se recalca la existencia no solo de la competencia gramatical, que es la que se analiza en exclusividad desde los argumentos en contra, sino también la actuación lingüística.

Moreno Cabrera (2012: 4) define la actuación lingüística como el impacto social que tiene el uso de la competencia gramatical por parte de los hablantes. Explica que no se puede negar que lo sexista es la cultura patriarcal y los hablantes y no la lengua, pero que la realidad es que no todos los que usan la lengua son lingüistas y que es preciso tener en cuenta que las actitudes de los hablantes identifican, en general, *-o* con masculino y *-a* con femenino y “no tenerlo en cuenta, defendiendo que la lengua no es sexista como sistema, no es una actitud científica, sino ideológica” (Moreno Cabrera, 2012: 4).

De manera similar, Bengoechea Bartolomé (2015: 12) defiende que limitarse al análisis gramatical en la investigación sobre sexismo lingüístico es insuficiente. El propio Bosque (2012: 8) admite que existen, por ejemplo, preferencias geográficas y personales en el uso de los pares morfológicos relativos a las profesiones como la elección de *la médico* ante *la médica* o *la juez* ante *la jueza*. Pues bien, de acuerdo con los autores de esta línea, estas elecciones no son casuales, sino que están motivadas por aspectos socioculturales relativos al género. Así, el hecho de que muchas profesionales de la medicina opten por definirse mediante la forma común en cuanto al género (*la médico*) en lugar de *la médica* se relacionaría con la menor jerarquía social en la que se encuentran las mujeres, que hace que se sientan obligadas a demostrar su estatus a través de la lengua y otros medios (Holguín Mendoza, 2015: 496). Para las mujeres, la búsqueda del reconocimiento laboral, en un ámbito que ellas mismas consideraban masculino, les lleva a escoger la forma en *-o* para referirse a sí mismas, como en el caso de *médico*, que cuenta con mayor prestigio social. Y la tendencia es más fuerte cuanto mayor es el prestigio de la profesión, de forma que se constata en la preferencia de *la médico* pero no de *la obrero* frente a *la obrera* (Azofra Sierra, 2010: 273).

Además de los conceptos de competencia gramatical y competencia lingüística, Moreno Cabrera (2011: 304) expone la importancia de diferenciar entre lengua natural, que es la que usan los hablantes de manera irreflexiva y espontánea, y las lenguas cultivadas, que son todas las que se alteran por razones de distinto tipo (estéticas, políticas, religiosas, etc.). Aunque están basadas en las naturales, las lenguas cultivadas están condicionadas por aspectos sociales y culturales. Esto es relevante porque, según Moreno Cabrera (2012: 6), se tiende a juzgar las guías de lenguaje inclusivo, que normalmente están dedicadas al lenguaje administrativo y político, desde una perspectiva naturalista con la que no se identifican. Las críticas se centran en la idea de que el uso de las medidas del lenguaje inclusivo, como el desdoblamiento o los pares morfológicos, provocan una distancia mayor entre la realidad lingüística y el lenguaje escrito. Sin embargo, desde la defensa de dichas medidas, se desacredita esta idea puntualizando el desfase en la relación sociedad-lengua que a menudo establecen las Academias, con ejemplos como la falta de incorporación de pares morfológicos en los cargos militares después de tres décadas de mujeres en el ejército español.

Por otro lado, se argumenta que no se trata tanto de cambiar la lengua para cambiar la sociedad como de reflejar en el lenguaje que la sociedad está en plena evolución respecto a la concepción del género. Bengoechea Bartolomé (2015: 20) considera que se apela al funcionamiento del sistema para defender el propio cuestionamiento del sistema y lo califica como falacia naturalista. El objetivo es que este funcionamiento se vea cuestionado y se reflexione de manera crítica al reconocer el género como un operador semántico.

Asimismo, esta autora expone la inestabilidad de la categoría de género “no marcado” a través de tres pruebas: el femenino genérico utilizado para animales domésticos como *las vacas* o *las ovejas*, que algunos lingüistas han identificado con la importancia de las hembras reproductoras en este tipo de animales; el masculino que actúa como marcado en profesiones como *azafatos* y aporta ejemplos como *Los azafatos de*

Iberia están en huelga para no ser absorbidos por otra empresa o El parque está lleno de prostitutas, y la resolución de la concordancia, que no siempre cumple la regla de que la combinación de dos o más sustantivos de géneros distintos desencadena una concordancia en masculino. Por ejemplo, cuando el adjetivo sigue inmediatamente al sustantivo femenino, la concordancia se da por proximidad, como en *Esta habitación tiene techo, suelo y paredes blancas* (Bengoechea Bartolomé, 2015: 22-23). Con este tipo de pruebas se trata de mostrar que las justificaciones gramaticales no son absolutas, ya que, en algunos casos, los criterios semánticos sí intervienen en la codificación y decodificación del género.

En cuanto a esto, son muchos los estudios que demuestran que el masculino genérico se decodifica como una imagen de masculinidad. Una ilustración de la identificación de sexo y género por parte de los hablantes es el experimento que expone García Meseguer (2002: 25): en dos escuelas, una alemana y otra española, se pide a niños de primaria que dibujen *cuchara y tenedor se casan*. Los resultados de la escuela alemana muestran en su totalidad el tenedor como la mujer y la cuchara como el hombre, mientras que en la española ocurre, también en su totalidad, lo contrario. Esto no es casualidad, puesto que en alemán *tenedor* es femenino (*die Gabel*) y *cuchara*, masculino (*der Löffel*), al contrario que en español. En efecto, en edades tempranas de adquisición, los niños identifican género con sexo. Lo que plantean estos autores es que ese efecto mental puede permanecer en la edad adulta y que en muchos casos es necesario un contexto explícito que marque que se incluyen los dos géneros para interpretar el masculino como genérico (Bengoechea Bartolomé, 2015: 37).

En lo que se refiere a la feminización de los sustantivos comunes en cuanto al género o epicenos, a menudo se recurre a la etimología de la palabra y al concepto de gramaticalización para justificar su uso genérico. Gómez Delgado (2013: 13), sin embargo, afirma que esto no es suficiente porque el interés no está en el étimo sino en la manera que tienen los hablantes de reinterpretarlo en su propio contexto y los efectos que tiene esta reinterpretación, y recalca el argumento constructivista de que “las resistencias no vienen de la lengua, las lenguas suelen ser generosas, dúctiles y maleables; las trabas son ideológicas”.

Por tanto, el uso de alternativas al masculino genérico como el uso de *-x*, *-e* o *-@* no responde exclusivamente a la confusión de género gramatical con sexo, ni es solo, aunque también, un intento de representación y visibilización de las mujeres. Estas alternativas parten de la perspectiva de que la lengua no construye la realidad, pero sí nuestra representación de ella. Sus partidarios defienden el lenguaje inclusivo como una herramienta de reflexión crítica, de deconstrucción de la masculinidad y de la oposición femenino-masculino que, a menudo, deja de lado otras identidades. Representa una visión crítica del lenguaje como sistema social y motor del pensamiento, que puede llevar a una reflexión social. En palabras de Novo (*apud* Nusbaum, 2019), “si, como decía Ludwig Wittgenstein, los límites de mi lengua son los límites de mi mundo, poner en cuestión esos límites es el primer paso para empezar a desplazarlos”.

Aplicación al aula de ELE

Como ya se ha señalado, el sexismo lingüístico es un tema de innegable actualidad y en continua expansión. Como tal, y por la falta de material docente para abordarlo en el ámbito de ELE, se considera relevante plantear propuestas específicas para el aula de español. En ningún caso el objetivo es que el alumno utilice las alternativas de lenguaje inclusivo como los morfemas *-@*, *-x* o *-e*, pero sí dar a conocer un fenómeno con el que se va a encontrar y que puede o no interesarle en su vida social. En cuanto al nivel, se reservará para niveles C1-C2 porque es el momento en el que los aprendientes tienen

dominadas gran parte de las estructuras de la lengua y esto les permite llevar a cabo una adecuada reflexión metalingüística.

Asimismo, desde una visión constructivista del aprendizaje, centrado en la dimensión social y cultural y en la concepción del individuo “como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial” (Payer, 2005: 1), se justificaría igualmente la enseñanza de este tema en la clase de español como lengua extranjera. De acuerdo con estas teorías, y en palabras de González Álvarez (2012: 21), el conocimiento que se genera en el alumno está formado por el reflejo del mundo, influido por la cultura, el lenguaje, las creencias, la enseñanza directa y las relaciones con los demás. Por tanto, si optamos por una metodología comunicativa, es relevante reflejar la realidad lingüística en su contexto social, donde se encuentra el lenguaje inclusivo. Se trata de exponer una realidad lingüístico-cultural y de dar herramientas para su expresión personal como otros ejemplos que ya están asentados en el aula de ELE como la fraseología, las expresiones o cierto vocabulario.

Propuesta didáctica

Presentación

En este apartado se presentan las actividades que se proponen para dar a conocer el sexismo lingüístico y el lenguaje inclusivo en el aula de ELE. Dado que muchas implican una reflexión pragmático-gramatical y metalingüística, se requiere un nivel consolidado de lengua, por lo que se plantea para un nivel C1 del *Marco Común Europeo de Referencia*.

Esta reflexión sobre el sistema de la lengua y sobre la comunicación parte de una exposición objetiva del fenómeno y de estrategias metodológicas de descubrimiento y análisis, lo que favorece la práctica de las destrezas orales y escritas, y el trabajo de contenidos lingüísticos y extralingüísticos propios del nivel C1. Así, junto con el análisis crítico del masculino genérico, los mecanismos de lenguaje inclusivo y sus problemas, se abordan contenidos gramaticales relacionados con el género en español y la concordancia en estructuras complejas; contenidos de carácter funcional como argumentar o dar y pedir información, y contenidos de carácter sociolingüístico y cultural. Estos tienen que ver con el uso del lenguaje en internet y en la televisión, con la variación diafásica y con los cambios sociales referentes al género.

Se plantea dividir la propuesta en cuatro bloques. El primero trata la sensibilización gramatical acerca del masculino genérico y los problemas que puede plantear, los cuales justifican, para ciertos sectores, las alternativas del lenguaje inclusivo. Este bloque se centraría fundamentalmente en el trabajo de las destrezas escritas. El segundo bloque presenta tales propuestas a través de materiales reales, trabajando las destrezas orales, tanto de comprensión como de producción. En el tercero se muestran los problemas que esas soluciones provocan en el sistema lingüístico a partir de una serie de actividades de carácter inductivo. Finalmente, el cuarto bloque propondría un debate en el que los alumnos reflexionen sobre los problemas y las soluciones ofrecidas de manera dirigida trabajando la argumentación, con el fin de que desarrollen sus propias ideas sobre el fenómeno.

Además, se aprovecha para tratar otros contenidos gramaticales relacionados con el género, tanto de repaso como del nivel C1, por ejemplo, los sustantivos comunes en cuanto al género y los epicenos (B1), los falsos ambiguos y la concordancia *ad sensum* (C1). En cuanto a géneros discursivos, pueden incluirse discursos orales, entrevistas y

conversaciones; y textos escritos como mensajes breves en redes sociales, poemas, artículos científicos, artículos periodísticos o mensajes electrónicos formales.

Título	<i>Hablemos de sexo...</i>
Nivel	C1
Duración	3 horas
Contexto	Alumnos adolescentes y adultos. Clase multilingüe.
Materiales	Los que se presentan en la unidad. Ordenador y cañón.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familiarizar al alumno con los conceptos de sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo. 2. Familiarizar al alumno con los mecanismos de lenguaje inclusivo. 3. Capacitar al alumno para desarrollar una opinión crítica sobre el fenómeno. 4. Asentar contenidos gramaticales del género gramatical en español.
Actividades	Actividades de aprendizaje y comunicación (véase apartado 2)
Evaluación	Evaluación del proceso de tipo cualitativo basada en hojas de observación. Se propone, además, la realización de ejercicios de autoevaluación y reflexión sobre el aprendizaje.

CONTENIDOS			
Funcionales	Gramaticales	Léxicos	Socioculturales
Pedir y solicitar información. Dar y pedir una opinión. Expresar aprobación y desaprobación. Estructurar el discurso.	Antropónimos. El género de los sustantivos. Cambio de género expresa cambio de significado. Concordancia <i>ad sensum</i> .		Influencia de internet en la lengua. Televisión como instrumento de sensibilización colectiva. Convenciones sociales en el tratamiento entre personas del mismo sexo y del sexo contrario. Identidad social: sentido de pertenencia a la esfera social. Tradición y cambio social. Literatura y pensamiento.

Tabla 1: Resumen de la unidad didáctica para la explicación del sexismo lingüístico y el lenguaje inclusivo (elaborada a partir de Santiago Guervós y Fernández González 2017, pp. 693-694)

Secuenciación de las actividades y orientaciones metodológicas

Las actividades diseñadas toman como base, de manera general, la tipología planteada por Santiago Guervós y Fernández González (2017: 710-758). En el bloque de sensibilización, en la primera actividad se pide al alumno que proponga antropónimos para una serie de objetos designados por sustantivos masculinos y femeninos para después reflexionar sobre la conexión entre género y sexo. Esta actividad se basa en el experimento de García Meseguer (2002: 25) de “La cuchara y el tenedor se casan”. Dada su importancia en el lenguaje inclusivo, la actividad número 2 propone la presentación del género en los sustantivos referidos a seres animados, primero mediante su identificación en una actividad de selección del género del artículo y después mediante su clasificación en una tabla, basada en la de Escandell Vidal (2018: 8). Finalmente, la actividad 3 expone una reflexión sobre el masculino genérico y los problemas que plantea, en ocasiones, su descodificación e interpretación pragmática, para ofrecerle al estudiante

el motivo por el que existe el lenguaje inclusivo. El alumno deberá completar las oraciones de manera creativa y después el profesor le mostrará finales para las oraciones que rompen con las expectativas del masculino genérico.

En el bloque 2, se mostrarán las soluciones que se ofrecen para el “problema” del masculino genérico. Se han incluido las más frecuentes, que son, según se ha señalado en la fundamentación teórica del trabajo, el desdoblamiento, principalmente en España, y los morfemas *-@*, *-x* y *-e*, este último especialmente usual en el Río de la Plata. En este apartado se intenta ilustrar de manera objetiva la innegable existencia del fenómeno en contextos comunes como las redes sociales, el lenguaje político y administrativo e incluso la redacción académica. En esta actividad, el alumno debe identificar cada una de estas soluciones. Para el desdoblamiento se presentan una serie de tuits, un vídeo de Pedro Sánchez, presidente del gobierno español, en su discurso tras ganar las elecciones de 2018, y otro vídeo de Gabriela Cerruti, legisladora de la ciudad de Buenos Aires en 2007 y 2011-2015, durante una manifestación a favor del aborto en Argentina. El caso de *-x* y *-@* se ejemplificará con tuits y, por último, para reflejar el uso de *-e* se utilizará un vídeo de una niña argentina que explica el fenómeno y lo utiliza sistemáticamente, varios tuits, un artículo académico y una noticia sobre la primera tesis redactada con el lenguaje inclusivo.

El bloque 3 está destinado a la identificación de los problemas que plantean cada una de las soluciones vistas en el bloque previo. Los principales obstáculos del desdoblamiento son la economía lingüística y la concordancia. Por eso, la primera actividad trata de crear frases, a partir de componentes dados (Santiago Guervós y Fernández González 2017: 715), con cierta complejidad y en la que se aprovecha para tratar la concordancia *ad sensum*, de nivel C1. En la actividad 2 se desarrolla el problema de lectura de *-x* y *-@*. Para explicarlo de manera lúdica, se le propone al alumno que transforme el poema *Jornaleros* de Miguel Hernández con el uso de *-x* y *-@*, y después que lo lea en alto. Si bien la terminación *-e* se ha sugerido para solventar el asunto de la pronunciación, este uso dificulta la sistematicidad y fluidez en el habla espontánea. Por eso, se presenta un role play, con personajes que hablan de grupos mixtos de personas. La mitad de la clase tendrá un personaje, y la otra mitad serán los periodistas que escribirán preguntas para estos personajes, que deberán contestar de manera espontánea utilizando la *-e*. Los periodistas apuntarán las veces que no se ha usado esta terminación.

Para concluir la unidad, se sugiere un debate dirigido en el que se dividirá la clase en dos grupos, a favor y en contra, y en el que los alumnos deberán defender la postura asignada, con la intención de que desarrollen sus propias ideas para ambas visiones del asunto y creen su opinión.

Conclusiones

Con motivo de la actualidad del fenómeno, este estudio ha tratado de dar una visión objetiva del sexismo lingüístico con el fin de llevarlo de la misma manera al aula de ELE. Para ello, se han clarificado, por una parte, los principales conceptos implicados. Por otra parte, se han analizado las dos perspectivas que dividen a la comunidad científica en lo referente a este tema.

La postura en contra del uso del lenguaje inclusivo se centra en los argumentos gramaticales que descartan principalmente que el sistema lingüístico sea sexista, explicando el valor del masculino como género no marcado. Sostienen que modificar ese sistema no provocaría cambios sociales significativos, y rechazan los mecanismos de lenguaje inclusivo por vulnerar criterios lingüísticos y gramaticales. Sin embargo, la postura a favor del uso de estos mecanismos acepta que el sistema lingüístico no es sexista como tal, pero contraargumenta cuestionando algunos de esos aspectos gramaticales,

como la problemática que plantea en ocasiones la descodificación pragmática del masculino genérico, y recalcando que en esas explicaciones puramente gramaticales se desatienden los aspectos sociales y culturales del lenguaje.

La propuesta didáctica, de nivel C1, trata de aportar materiales reales como ejemplo, para demostrar la actualidad del lenguaje inclusivo y su relevancia, junto con actividades de carácter inductivo que llevan al alumno a ser partícipe del uso y de la problemática de estos mecanismos.

En definitiva, independientemente de la postura que se tome al respecto, el lenguaje inclusivo y el sexismo lingüístico son temas de actualidad con una importante repercusión social y lingüística en todo el ámbito hispánico y merecen, por ello, su lugar en la didáctica de español como lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

AZOFRA SIERRA, M. E. (2010) “Sobre el género gramatical y sus implicaciones sociológicas”, en HUGUET, M. y GONZÁLEZ MARÍN, C. *Ejercicios de historia y pensamiento en torno al género*. Madrid: Universidad Carlos III. Grupo Kóre de Estudios de Género, pp. 267-294.

BENGOECHEA BARTOLOMÉ, M. (2015) *Lengua y género*. Madrid. Ed. Síntesis.

BOSQUE, I. (2012) Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *El País*. Recuperado el 13 de enero de 2020, de: https://elpais.com/cultura/2012/03/02/actualidad/1330717685_771121.html

CABEZA PEREIRO, C. y RODRÍGUEZ GARCÍA, S. (2013) Aspectos ideológicos, gramaticales y léxicos del sexismo lingüístico. *Estudios Filológicos*. Recuperado el 14 de enero de 2020, de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132013000200001>

ESCANDELL VIDAL, V. (2018) *Reflexiones sobre el género como categoría gramatical. Cambio ecológico y tipología lingüística*. UNED. Recuperado el 12 de enero de 2020, de: <https://www.researchgate.net/publication/326583738>

FÁBREGAS, et al. (2012) Acerca de la discriminación de la mujer y de los lingüistas en la sociedad: manifiesto de apoyo a D. Ignacio Bosque. *Manifiestolinguistica*. Recuperado el 12 de enero de 2020, de: <https://manifiestolinguistica.weebly.com/>

GARCÍA MESEGUER, A. (2001) ¿Es sexista la lengua española?. *Panacea@ Vol. 2, N.º 3*. Recuperado el 13 de enero de 2020, de: http://www.tremedica.org/panacea/IndiceGeneral/n3_GarciaMeseguer.pdf

GARCÍA MESEGUER, A. (2002) El español, una lengua no sexista. *Investigaciones de vanguardia en la lingüística hispánica*. Vol. 16. Recuperado el 13 de enero de 2020, de: <https://www.raco.cat/index.php/Elies/article/view/195492/359880#3formas>

GIL, J. M. (2020) Las paradojas excluyentes del «lenguaje inclusivo»: Sobre el uso planificado del morfema flexivo -e. *Revista Española de Lingüística*, 50(1), 65-84. Recuperado el 17 de enero de 2020, de: <http://dx.doi.org/10.31810/RSEL.50.1.3>

GÓMEZ DELGADO, J. (2013) *El lenguaje inclusivo como herramienta de reflexión crítica*. Recuperado el 10 de febrero de 2020, de: https://www.academia.edu/37174680/EL_LENGUAJE_INCLUSIVO_COMO_HERRAMIENTA_DE_REFLEXI%C3%93N_CR%C3%8DTICA

GONZÁLEZ ÁLVAREZ, C. (2012) *Aplicación del constructivismo social en el aula*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 20 de febrero de 2020, de: https://www.oei.es/historico/formaciondocente/.../2012_GONZALEZ_ALVAREZ.pdf

GONZÁLEZ MORENO, P. (2018) Se puede y se debe decir la médica, con “a”. *EFE*. Recuperado el 15 de abril de 2020, de: <https://www.efesalud.com/existe-palabra-medica->

HOLGUÍN MENDOZA, C. (2015) Género y Lengua. En Gutiérrez-Rexach, J. (Ed.) *Enciclopedia de lingüística hispánica*. Londres: Routledge.

MARQUETA, B. (2018) *El concepto de género en la teoría lingüística*. Universidad de Zaragoza. Recuperado el 3 de mayo de 2020, de: https://www.academia.edu/23074883/el_concepto_de_g%C3%A9nero_en_la_teor%C3%ADa_gramatical

MENDÍVIL GIRÓ, J. L. (2020) El masculino inclusivo en español. *Revista Española De Lingüística*, 50(1), 35-64. Recuperado el 21 de mayo de 2020, de: <http://dx.doi.org/10.31810/RSEL.50.1.2>

MENDÍVIL, J. L. (2013) No permita que el sexo de los árboles le impida ver el género del bosque. *Zaragoza Lingüística*. Recuperado el 21 de mayo de 2020, de: <https://zaragozalinguistica.wordpress.com/2013/03/20/no-permita-que-el-sexo-de-los-arboles-le-impidan-ver-el-genero-del-bosque/>

MENDÍVIL, J. L. (2018) Todo lo que quieres saber sobre ‘portavoza’ y no te atreves a preguntar. *Zaragoza Lingüística*. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de: <https://zaragozalinguistica.wordpress.com/2018/02/16/todo-lo-que-quieres-saber-sobre-portavoza-y-no-te-atreves-a-preguntar/>

MORENO CABRERA, J. C. (2011) Unifica, limpia y fija. La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español. *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*. Recuperado el 3 de junio de 2020, de: <https://scholar.google.es/>

MORENO CABRERA, J. C. (2012) Acerca de la discriminación de la mujer y los lingüistas en la sociedad. Reflexiones críticas. *Pensamiento Crítico*. Recuperado el 19 de enero de 2020, de: <http://www.pensamientocritico.org/juamor0915.pdf>

NUSBAUM, N. (2019) Interpelar lo instituido, incluir con las palabras. *La tinta*. Recuperado el 15 de enero de 2020, de: <https://latinta.com.ar/2019/03/interpelar-instituido-incluir-con-palabras/>

PAYER, A. (2005) *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Universidad de Venezuela. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de: <http://www.proglocode.unam.mx/>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2020) *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas*. Recuperado el 10 de enero de 2020, de: https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

ROCA, I. (2014) *El doblete de género: Más que inútil, contraproducente*. Universidad de Essex. Recuperado el 16 de enero de 2020, de: <https://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2014/11/ROCA-EL-DOBLETE-DE-G%C3%89NERO.pdf>

SANTIAGO GUERVÓS, J. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2017) *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.

SARMIENTO SALINAS, M. (2015) Aspectos de la identidad étnica como variables motivadoras. Un estudio piloto dentro de la etnolingüística. *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. ASELE. Recuperado el 24 de mayo de 2020, de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0933.pdf

ANEXOS

Anexo 1 – Unidad didáctica “Hablemos de sexo...”

Ángela Gutiérrez Conde

1. Hablemos de sexo...

1. Kahoot! Coge tu móvil y sigue las instrucciones.²



Question 1 of 4

Elige un nombre de persona para estos objetos:

2. A) Como sabes, en muchos sustantivos, el género gramatical (masculino o femenino) coincide con el sexo de la persona o animal al que se hace referencia. ¿Ocurre esto en los ejemplos siguientes? Elige en cada caso la opción correcta y determina si (A) hay correspondencia género – sexo, (B) no hay correspondencia género – sexo, (C) no sabemos si hay correspondencia género – sexo:

- a) **El/la** víctima declaró ante el juez meses después de lo ocurrido.
- b) **Los/las** personas que vayan a asistir al partido deberán presentar la entrada junto con su documentación personal.
- c) **El/la** personaje de Raimunda, interpretado por Penélope Cruz, fue uno de los favoritos del público.
- d) **El/la** cura de la iglesia de mi pueblo es venezolano.
- e) Alexandria Ocasio-Cortez: **El/la** joven del Bronx que dejó su trabajo en un bar para brillar en la política.

² Anexo 2

- f) **El/la** estudiante española desaparecida en París llevaba en paradero desconocido desde el 1 de mayo. Natalia Sánchez fue hallada desorientada en una calle de la capital francesa y fue trasladada a un hospital.
- g) La duquesa dio a luz a una niña el pasado 2 de mayo. **El/la** bebé ocupa el cuarto lugar en la línea de sucesión al trono.
- h) **El/la emperatriz de los Eféreos** es una novela de género fantástico juvenil de la escritora Laura Gallego.
- i) **El/la** alumno que no obedezca al profesor, recibirá una amonestación.

B) No todos los nombres que designan seres animados se comportan igual en cuanto al género. ¿Recuerdas qué clases de nombres pueden distinguirse? Completa la tabla con los ejemplos de 2A.

NOMBRES QUE SE REFIEREN A PERSONAS O ANIMALES			
CAMBIAN SU FORMA		NO CAMBIAN SU FORMA	
Añaden una terminación distinta	Utilizan una palabra diferente	Su género está reflejado en las palabras que lo acompañan	Un único género para los dos sexos

3. Continúa las siguientes oraciones:

j) Treinta y seis jóvenes competirán esta noche por el título de....

_____.

k) El hombre primitivo tenía diferentes costumbres reproductivas por lo que...

_____.

l) Las azafatas de AirNostrum están en huelga porque...

_____.

m) Una lesión frecuente entre los jugadores de fútbol es la rotura de ligamentos. Por ejemplo, esta temporada se ha lesionado...

_____.

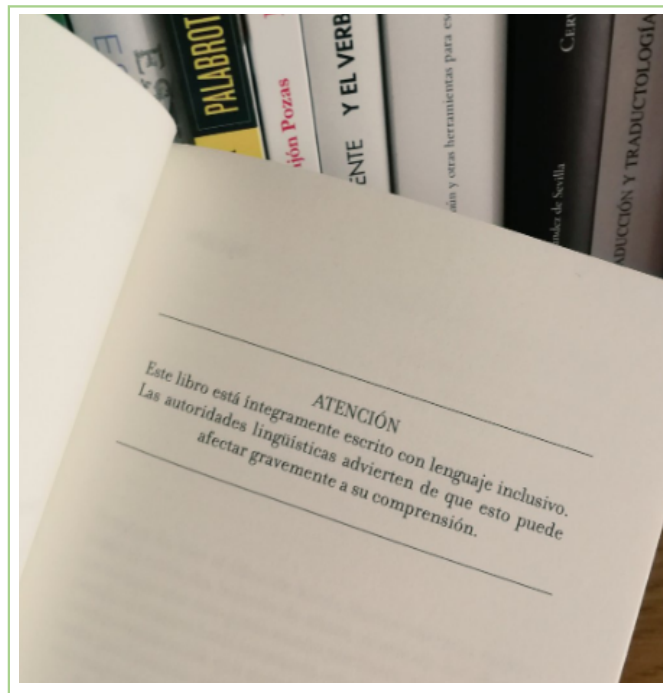
n) La policía detuvo ayer a tres prostitutas en las inmediaciones del parque. Sus nombres eran...

_____.

¿Por qué crees que se buscan todas estas alternativas?

- o) ... el título de Miss España en el Coliseo.
- p) ... menstruaba con menos frecuencia que en la actualidad.
- q) ...quieren conseguir un convenio con derechos específicos.
- r) ...Andrea Esteban, de la selección española.
- s) ...Carlos y Daniel.

2.¿TODOS Y TODAS, TOD@S, TODXS O TODES?



Ni por favor, ni por favora. Cómo hablar con lenguaje inclusivo sin que se note.

(Martín Barranco, 2019)

Vamos a ver ahora las principales alternativas de lenguaje inclusivo que se han propuesto para evitar el uso del masculino genérico en español.

LENGUAJE INCLUSIVO: conjunto de mecanismos lingüísticos usados para visibilizar tanto a las mujeres como a identidades que no se identifican con la oposición de género

Mecanismo 1



1. En los siguientes discursos se utilizan distintos mecanismos de lenguaje inclusivo. ¿Puedes identificar en qué consisten? En parejas, consultad los materiales siguientes y completad la tabla.



Pedro Sánchez, presidente del gobierno de España (2018) https://drive.google.com/file/d/1LwCocokoCaT1CioE8t8iL_k3uW8q/view?usp=sharing



Gabriela Cerruti, ex portavoz de la presidencia de Argentina (2021) <https://drive.google.com/file/d/1DSHlUjZW1nGqJbTY4Z489a2Xx6q4PY/view?usp=sharing>

Correos @Correos Follow

Si cambias una marca que es de todos y todas, se lo tienes que comunicar a todos y todas: ¡Estrenamos imagen corporativa! Más sencilla, ágil y digital. #NuevalmagenCorreos

CPEE Gloria Fuertes @CpeeGloria Follow

Disfrutando del deporte, la inclusión y la primavera en una nueva edición de la #PrimaveraSolidaria junto a nuestros compañeros y compañeras del Colegio Juan Ramón Alegre. @CpeeGloria @CEIPJuanRamónAlegre #modelodeinclusión #deporteinclusivo

CSIF-USAL csif@usal.es para Personal vie., 31 may. 13:29 (hace 10 días)

Estimadas/os compañeras/os:

Desde CSIF, queremos agradecer vuestra participación en las elecciones celebradas ayer al Comité de Empresa del Personal Docente e Investigador Laboral (CEPDIL)

Igualmente agradecemos a todos los que habéis depositado vuestra confianza en CSIF y que, gracias a ella, hemos obtenido 4 delegados en dicho Comité de Empresa de PDI Laboral:

M^a. José Sánchez Ledesma · M^a. Ángeles Molina Hernando · José Antonio Sendín Mateos · Mónica Elena Cano Rosás

Muchas gracias
CSIF Universidad

MECANISMO 1	
¿En qué consiste?	¿Cómo se utiliza?

Mecanismo 2



Leandro Santoro
@SantoroLeandro

Necesitamos a todxs. Para darle más poder a la democracia. Para renovar la política y fortalecer la sociedad. Para limitar los lobbys corporativos y terminar con el privilegio. Para darle impulso al desarrollo y al bienestar. Lxs necesitamos a todxs, sin bajar ninguna bandera.



echo de menos a Blackpink
@noelia_ab10

Si nos aliamos todxs para sacar notas bajas pensad que las notas de corte bajan #selectividad2019



EscuelaBetis
@EscuelaBetis

Ayer pusimos punto y final a una temporada maravillosa... 🥳🏆❤️

¡Gracias a tod@s por hacerlo posible! 🙌👑

#EscuelaBetis



YR
@Yasmin04_12

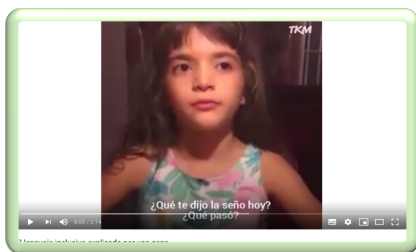
Me hace gracia la gente que te recrimina cosas que hacen ellxs mismxs

4:47 - 27 may. 2019

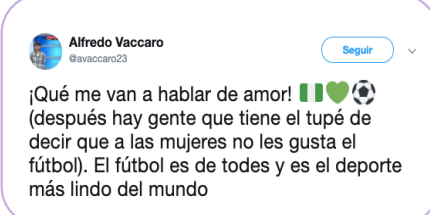
A pesar de su uso, estas propuestas no están aceptadas por las Academias de la lengua porque se consideran agramaticales.

MECANISMO 2	
¿En qué consiste?	¿Cómo se utiliza?

Mecanismo 3

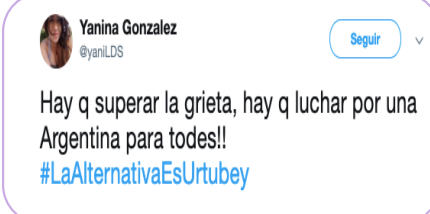


Lenguaje inclusivo explicado por una nena
https://drive.google.com/file/d/15-EV6FZ1iikysC6_r4_NR3ozoze_JW56/view?usp=sharing



Alfredo Vaccaro
@avaccaro23

¡Qué me van a hablar de amor! 🏳️‍🌈❤️🏆 (después hay gente que tiene el tupé de decir que a las mujeres no les gusta el fútbol). El fútbol es de todes y es el deporte más lindo del mundo



Yanina Gonzalez
@yanilDS

Hay q superar la grieta, hay q luchar por una Argentina para todes!!
 #LaAlternativaEsUrtubey



*Aspectos de la identidad étnica como variables motivadoras.
Un estudio piloto dentro de la etiolingüística*

MIGUEL ÁNGEL SARMIENTO SALINAS
Linneuniversitetet, Suecia

I. INTRODUCCIÓN

No muchos se atreverían a poner en duda que la motivación es una de las variables más importantes -si no la principal- a la hora de elegir y continuar como estudiante de ELE. En Suecia, por cierto, la situación no es distinta y esporádicamente aparece información de prensa que deja entrever que ciertas características propias de la cultura de los hispanohablantes, cuando no la propia lengua, serían las que inclinarían al alumnado sueco a preferir estudiar mayoritariamente el español antes que otra lengua extranjera.

En el mundo hispanohablante se han establecido preferencias. Por ejemplo, en España es más frecuente el uso del desdoblamiento, mientras que, en otros lugares de Hispanoamérica, como el Río de la Plata, está muy extendido el uso de la -e.



MI VOZ

La primera tesis del país con lenguaje inclusivo

Por ROBERTO ROCK, para Mi Voz, el lugar donde opinan los lectores | 6 de febrero de 2019

Compartir



Una estudiante recibida de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, obtuvo su título con la primera tesis de grado del país realizada con lenguaje inclusivo. Su trabajo llamado "Les referentes de crianza y las experiencias de aprendizaje en el desarrollo de las funciones ejecutivas" busca la descripción de las experiencias de aprendizaje ofrecidas por los agentes de crianza en los primeros años de vida.

MECANISMO 3	
¿En qué consiste?	¿Cómo se utiliza?

¿Por qué crees que se buscan todas estas alternativas?

3. PROBLEMAS

1. Construye las siguientes frases con el uso del mecanismo 1:

¡Recuerda! Con la estructura «nombre de cantidad sin determinante definido + de + nombre plural» (una docena de alumnos, un grupo de turistas, montones de cartas o una gran cantidad de asistentes) en función de sujeto, podemos poner el verbo en singular o en plural. En efecto, se puede decir Un grupo de estudiantes {ha ~ han} presentado una queja formal. Con la mayoría, la mayor parte, la mitad, el veinte por ciento, etc., se dan las mismas posibilidades: La mayoría de los estudiantes {ha ~ han} presentado una queja formal. En ambos casos, la concordancia en plural se denomina concordancia ad sensum ('por el sentido').

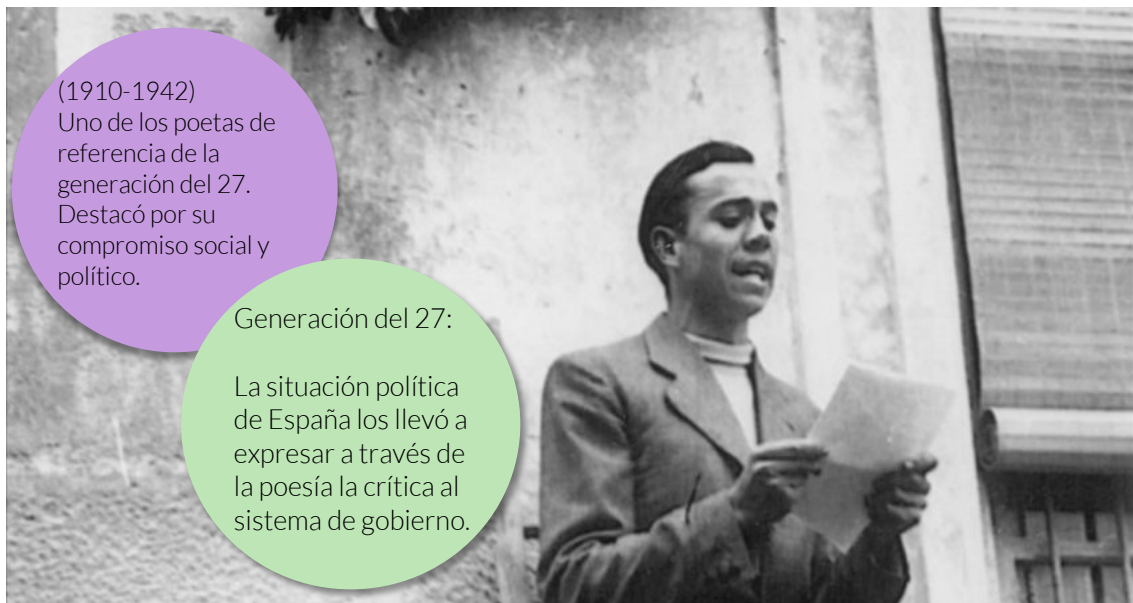
- a) Una docena de alumnos/nerviosos/ pero preparados para el examen/ por los profesores de su instituto/ llegar a tiempo.

- b) La mayoría de jubilados/con hijos mayores de edad/despreocupados de sus antiguas ocupaciones laborales/acudir/al viaje organizado por los profesionales del IMSERSO.

- ¿Qué problema plantea este mecanismo?

2. Transforma el poema al lenguaje inclusivo utilizando el mecanismo que se indique. El alumno A deberá utilizar la -@ y el alumno B, la -x. Después, recítale el poema a tu compañero. ³

JORNALEROS – MIGUEL HERNÁNDEZ



(1910-1942)
Uno de los poetas de referencia de la generación del 27. Destacó por su compromiso social y político.

Generación del 27:

La situación política de España los llevó a expresar a través de la poesía la crítica al sistema de gobierno.



Jornalero/a: persona que trabaja a jornal (salario diario), especialmente en el campo.

Rabadán: Pastor que tiene a su cargo uno o más rebaños de ganado, a las órdenes del pastor principal.

Cizaña: Planta que crece entre los cultivos y los daña.

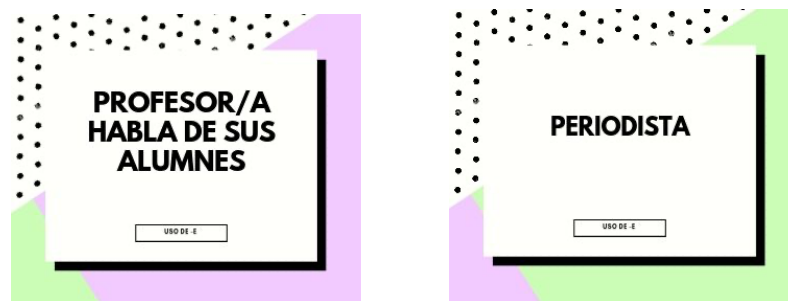
Martillos y hoces: pl. de martillo y hoz. Ambas son herramientas que simbolizan el trabajo y aparecen en la bandera comunista.

- ¿Qué problema plantea este mecanismo?

³ Anexo 3

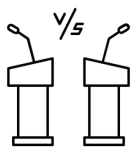
3. Role play: **Cada alumno cogerá una tarjeta con un personaje. Cada periodista, entrevistará a un personaje. Para ello, deberán preparar preguntas para que les hablen del grupo mixto de personas correspondiente. ¡Deberéis hablar todes con la -e!**⁴

Ejemplo: ¿Qué tal van tus hijes en el colegio?
 ¿Qué cree que les ciudadanes de su país esperan de usted?



- ¿Qué problema plantea este mecanismo?

4. **¿Un cambio necesario o una forma de destrozar la lengua?**



DEBATE: El profesor dividirá la clase en dos grupos: a favor o en contra del lenguaje inclusivo. Con tu grupo, deberás preparar argumentos para la posición que te toque. Cuando se decida qué grupo ha ganado el debate, cuenta tu opinión.

⁴ Anexo 4

Anexo 2 – Kahoot! actividad 1.1.





Hablemos de sexo...

Question 1 of 4

4 questions
Are you ready?

Elige un nombre de persona para estos objetos:

Elige un nombre de persona para estos objetos:

 <p>4</p> <p>0 Answers</p> <p>▲ María y Claudia</p> <p>◆ Jose y Eva</p>	 <p>5</p> <p>0 Answers</p> <p>▲ Juan y Luis</p> <p>◆ Marta y Elisa</p>
 <p>4</p> <p>0 Answers</p> <p>▲ Isabel</p> <p>◆ Germán</p>	 <p>4</p> <p>0 Answers</p> <p>▲ Marcela</p> <p>◆ Marcos</p>

Anexo 3 – Tarjetas actividad 3.2.

MI
G
LUE

A)

—

Jornaleros que habéis cobrado en plomo
sufrimientos, trabajos y dineros.
Cuerpos de sometido y alto lomo:
jornaleros.
Españoles que España habéis ganado
labrándola entre lluvias y entre soles.
Rabadanes del hambre y el arado:
españoles.
Esta España que, nunca satisfecha
de malograr la flor de la cizaña,
de una cosecha pasa a otra cosecha:
esta España.
Poderoso homenaje a las encinas,
homenaje del toro y el coloso,
homenaje de páramos y minas

poderoso.
Esta España que habéis amamantado
con sudores y empujes de montaña,
codician los que nunca han cultivado
esta España.

Jornaleros

Transformalo a lenguaje
inclusivo. ¡Utiliza la -@!

HER
NA
ND
EZ

**MI
G
UE
L**

B)



Rabadanes del hambre y el arado:
españoles.

Esta España que, nunca satisfecha
de malograr la flor de la cizaña,
de una cosecha pasa a otra
cosecha:

esta España.

¿Dejaremos llevar cobardemente
riquezas que han forjado nuestros
remos?

¿Campos que ha humedecido
nuestra frente
dejaremos?

Adelanta, español, una tormenta
de martillos y hoces: ruge y canta.

Tu porvenir, tu orgullo, tu
herramienta
adelanta.



**Transformalo a lenguaje
inclusivo. ¡Utiliza la -x!**

Jornaleros

**HER
NA
ND
EZ**

Anexo 4 – Tarjetas actividad 3.3.





El potencial de la enseñanza del vocabulario a través del Aprendizaje Basado en Datos (ABD) en el aula de ELE

The potential of teaching vocabulary through Data-Driven Learning (DDL) in the Spanish classroom

Yan He
Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong, China
heyana@oamail.gdufs.edu.cn

Jie Fang
Universidad de Guangzhou, China
jessie_fang@163.com

Yan He es doctora en Estudios Hispánicos. Lengua, Literatura, Historia y Pensamiento por la Universidad Autónoma de Madrid, máster en Lengua Española: Investigación y Prácticas Profesionales por esta misma universidad y licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong, China. Actualmente es profesora titular de español en el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong, China. Sus principales campos de investigación son la semántica, la enseñanza del español como segunda lengua en el aula de China y la traducción jurídica español-chino.

Jie Fang es estudiante de licenciatura en Matemáticas y Matemáticas Aplicadas de la Universidad de Guangzhou, China. Ha participado y ganado varios concursos nacionales de modelización matemática.

Resumen

En este trabajo se ha llevado a cabo un estudio cuantitativo para evaluar los efectos del aprendizaje basado en datos (ABD) en el aula de ELE de nivel intermedio. Concretamente, se ha realizado una comparación entre el método de acceso al corpus con mediación del profesor y el método tradicional basado en diccionarios en un mismo grupo de personas en una clase de vocabulario. Los resultados de la prueba han mostrado que el ABD puede promover eficazmente la adquisición de conocimientos léxicos a corto plazo. Sin embargo, los resultados de la prueba final han revelado que el ABD no ayuda significativamente a la memoria a largo plazo. Los resultados de la encuesta han mostrado

que los estudiantes toman una actitud positiva frente al ABD, pero el problema del tiempo es el mayor obstáculo para su futura implementación en el aula.

Abstract

In this paper, a quantitative research has been carried out to evaluate the effects of Data-Driven Learning (DDL) in the intermediate level ELE classroom. Specifically, a comparison was made between the teacher-mediated corpus access method and the traditional dictionary-based method in the same group of people in a vocabulary class. The test results show that DDL can effectively promote the acquisition of lexical knowledge in the short term. However, delayed test results reveal that DDL does not significantly help long-term memory. Furthermore, the survey results show that students take a positive attitude towards DDL, but the problem of lack of time is the biggest obstacle to its future implementation in the classroom.

Palabras clave

Aprendizaje basado en datos, corpus, enseñanza de vocabulario, ELE.

Keywords

Data-driven learning, corpus, vocabulary teaching, ELE.

Introducción

En los últimos años, el desarrollo de la lingüística de corpus no solo ha cambiado los métodos utilizados en los distintos niveles de análisis de la lengua, como fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático, sino que también se han aplicado en áreas como la enseñanza de lenguas, el análisis del discurso, la lexicografía, etc.

Desde un punto de vista didáctico, tal como se indica en Tsui (2004), los corpus son una herramienta útil para los profesores, sobre todo, para los profesores no nativos, porque les ayudan a solucionar cuestiones que no aparecen en los libros de gramática y corroboran sus creencias. Además, los corpus pueden ser útiles para la preparación de actividades de producción, por ejemplo, en las actividades de expresión o interacción escritas, sirven para comprobar cuestiones sintácticas como régimen de palabras u orden de palabras y para consultar dudas sobre vocabulario como la variedad sociolingüística o colocaciones habituales.

En cuanto al contexto de enseñanza de China, los progresos informáticos han estimulado a los profesores de lengua extranjera a traer los corpus en el aula. Esto se ha evidenciado en muchos trabajos al respecto (Tsui, 2004; Zhu, 2009; Zhang y Zhou, 2012, etc.). Sin embargo, estos trabajos se han centrado en la enseñanza del inglés. En la enseñanza del español se ha recibido menos atención. En la búsqueda de referencias, se han encontrado tres trabajos relativamente relevantes en este tema: Chao (2015) hizo una presentación detallada sobre la herramienta Sketch Engine y propuso una actividad didáctica en la distinción de *querer* y *necesitar* basada en el corpus EsTenTen 11; Lu, Hung y Lu (2016) evaluaron la efectividad de aplicar el Corpus Escrito de Aprendices Taiwaneses de Español y comprobaron que la aplicación del corpus puede facilitar la

extensión de la longitud de los textos; y Wei (2020) propuso algunas actividades didácticas basadas en los corpus paralelos chino-español.

Actualmente los procedimientos de enseñanza y aprendizaje del español son relativamente simples y anticuados en China. Por ejemplo, en la clase de enseñanza del vocabulario, los profesores suelen extraer ejemplos de los diccionarios tradicionales monolingües o bilingües o, en algunos casos, inventar o compilar esos ejemplos por conveniencia. Tales oraciones, carentes de autenticidad o de interferencia contextual, no ayudan a los estudiantes a dominar completamente el uso de las palabras. A pesar de que cada día más profesores tratan de innovar los métodos didácticos en el aula de ELE¹, los estudiantes siguen basándose en gran medida en la explicación de los ejemplos sacados de diccionarios por parte del profesor en clase y la práctica de pura memorización fuera², lo que dificulta el aprendizaje de un español “natural”, ya que no han tenido contacto con el uso más auténtico de la lengua.

Una posible explicación a la falta de interés por parte de los profesores en la implementación del corpus en el aula de ELE puede ser que necesiten una formación especializada y un periodo de entrenamiento para poder almacenar mucha de la información que puede ofrecer un corpus (Vyatkina y Boulton, 2017, citado en Abad Castelló, 2019). Más allá de este aspecto, creemos que la razón principal es la falta de investigaciones empíricas que demuestren la eficacia de este método de enseñanza del español. Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo evaluar la utilidad de este modelo mediante una investigación empírica en el aula de ELE.

Aprendizaje basado en datos³

Los progresos computacionales y tecnológicos están estrechamente relacionados con el desarrollo de los corpus. A medida que surgen recursos de corpus disponibles de forma gratuita y de fácil acceso, el aprendizaje de idiomas asistido por corpus se ha hecho realidad. En 1990 Johns propuso el término “aprendizaje basado en datos” (ABD) para definir un enfoque pedagógico en el que los estudiantes pueden conocer inductivamente las características y regularidades lingüísticas mediante la exploración de datos lingüísticos reales y auténticos, es decir, de los corpus. Durante este proceso, el estudiante es el investigador y el profesor es un mero facilitador. Es el alumno el que examina datos provenientes de los corpus lingüísticos y el que extrae sus conclusiones de los mismos (Johns, 1991). A partir de la formulación del término, muchos lingüistas han destacado que dicho modelo de aprendizaje permite a los estudiantes observar ejemplos de uso evidenciados, les ayuda a desarrollar destrezas analíticas y les capacita para trabajar de manera autónoma (Asención-Delaney, Collentine, Collentine, Colmenares y Plonsky, 2015; Bernardini, 2016; Vyatkina y Boulton, 2017, etc.).

Existen dos maneras para trabajar con el corpus en el aula: el acceso directo por parte de los estudiantes o con mediación del profesor. Al comienzo de la formulación del ABD, el método de acceso directo (hands on DDL) fue elegido para su implementación

¹ En Zhen, Jiménez Cruz y Montero Lorenzo (2020) se ha hecho una revisión de la enseñanza del español como lengua extranjera en China y el desarrollo del profesorado. El trabajo indica que coexisten una serie de teorías didácticas para facilitar el aprendizaje de esa lengua extranjera, como por ejemplo, el método estructural, el método audio-lingual, el análisis contrastivo, etc.

² Según Blanco (2011), el pensamiento de Confucio forma parte de la tradición educativa china y se erige la norma de que el alumno no refute o contradiga la enseñanza impartida por su profesor. Influida por esta herencia cultural, durante un largo periodo en la enseñanza prevalecía la concepción lineal del aprendizaje que partía de la memorización del contenido impartido por el profesor.

³ Data-driven learning (DDL), en inglés.

en el aula. Los estudiantes entraban en contacto directo con el ordenador y aprendían directamente los datos recuperados del corpus. Un gran número de investigaciones empíricas han estudiado y analizado el efecto de este método didáctico. Los resultados obtenidos han demostrado que el método hace que los alumnos sean más autónomos (Daskalovska, 2015) pero también puede abrumar a los estudiantes porque los datos pueden ser “irrelevantes”, “incomprensibles” y “extremadamente caóticos” (Boulton 2010: 6). Además, los datos del corpus normalmente son textos producidos por hablantes nativos y, por lo tanto, la información podría estar fuera de la competencia lingüística de un alumno. Por último, la consulta directa del corpus requiere acceso a un ordenador, lo que significa que los alumnos deben tener conocimientos básicos de informática y los centros educativos deben estar equipados con salas multimedia. Pero esta condición es difícil de alcanzar para algunos estudiantes y centros educativos (Lenko-Szymanska, 2014).

En cambio, el acceso con mediación del profesor (hands off DDL) introduce recursos del corpus previamente seleccionados por el profesor. En este caso es el profesor quien consulta los corpus directamente, luego selecciona los datos lingüísticos apropiados según el nivel del alumno y finalmente prepara ejercicios basados en las concordancias. Las ventajas de esta forma son bastante obvias: por un lado, los estudiantes pueden beneficiarse del acceso directo a datos de idioma auténticos (en lugar de la consulta directa del corpus) y por el otro, no se requieren conocimientos y competencias informáticas. Thompson (2006) también señala que los materiales previa y adecuadamente seleccionados pueden ayudar a los alumnos a centrar su atención en los elementos clave, reducir la confusión y limitar el rango de posibles respuestas.

En una clase de ELE, en la que los estudiantes normalmente no disponen de un nivel avanzado del idioma, optamos por implementar el segundo del ABD, es decir, el acceso al corpus con mediación del profesor, en una clase de la enseñanza y aprendizaje del vocabulario para comprobar su efecto didáctico.

Metodología

Este experimento estaba destinado a comparar la eficacia del aprendizaje del vocabulario en español a través del método ABD y el método basado en el diccionario. Para resaltar las diferencias con mayor claridad, se seleccionó un mismo grupo de estudiantes como sujeto del experimento, es decir, se repitieron los dos distintos modelos de aprendizaje del vocabulario en este mismo grupo.

1. Participantes

Los sujetos de este estudio eran 34 estudiantes universitarios (11 hombres y 23 mujeres) con especialización en Lengua Española y unos dos o tres años de formación en este idioma. En general, su nivel de dominio del español era intermedio-alto⁴. Antes de realizar el experimento, ninguno de ellos había tenido contacto con el corpus, ni experiencia con el aprendizaje basado en datos.

2. Materiales





⁴ Elegimos como participantes a estudiantes de nivel intermedio-alto, ya que creemos que tienen suficiente dominio del idioma para leer materiales de aprendizaje de alto nivel (como corpus sobre concordancia y diccionarios monolingües) sin necesidad de consultar otros libros de referencia. Agradecemos el apoyo y la participación de los estudiantes en este experimento.

Con el fin de analizar si el aprendizaje de vocabulario a través de ABD es más efectivo que a través de la consulta del diccionario, seleccionamos un total de 30 palabras en español como candidatas para los ítems objetivo. Las 30 palabras fueron extraídas del Programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas y se consideró el vocabulario de nivel avanzado, supuestamente desconocido para los participantes. Luego se realizó una prueba previa sobre estas 30 palabras y se eliminaron 20 ítems ya conocidos por ellos. Las 10 palabras seleccionadas eran: *constancia, contingencia, envergadura, englobar, fosilizar, inducción, prospección, rumiar, soldar, subyacer*. Además, se seleccionaron 8 palabras agrupadas en pares para examinar si el ABD es más efectivo que el método tradicional en el caso de la distinción de los sinónimos. Las palabras en cuestión eran *alegre/agradable, andar/caminar, demostrar/mostrar, saludable/sano*. La selección se basó en la observación de los errores más comunes por los alumnos en clase. Aunque estas palabras se consideran como fáciles, los estudiantes suelen confundirlas en la formación de oraciones o en la traducción. Agrupamos las palabras en orden alfabético y luego por la paridad de los números de serie, las dividimos en dos grupos, que se utilizaron como grupo experimental y grupo de control, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

grupo experimental	envergadura, englobar, fosilizar, inducción, prospección, demostrar/mostrar, alegre/agradable
grupo de control	constancia, contingencia, rumiar, soldar, subyacer, andar/caminar, saludable/sano

Los materiales de aprendizaje para el grupo experimental (en adelante, GE) se basaron en oraciones extraídas directamente del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) y el corpus esTenTen18 de Sketch Engine, presentados en formato KWIC (keyword in context). En palabras de Cruz Piñol (2012: 43), “presentar la palabra clave en su contexto proporciona mucha información sobre el funcionamiento de ese término en la lengua real y en el nivel textual”. Las oraciones fueron cuidadosamente seleccionadas de acuerdo con los criterios de Gilquin y Granger (2010: 362): “legibilidad”, “frecuencia” y “utilidad”. Por lo tanto, se tuvo en cuenta la frecuencia de uso de los distintos significados de la palabra clave, eliminando significados que pudieran desviar la comprensión. Además, para garantizar la familiaridad y la comprensibilidad, se evitaron colocar en el material frases cortadas o demasiado largas. A continuación, se muestra un fragmento del material que preparamos para el GE⁵:

soldar tr.

1. Los generadores nuevos, cada uno de los cuales pesa 343 toneladas, ya han sido introducidos en el interior del edificio de contención y está previsto que esta semana los operarios acaben de  soldar  las tuberías que los conectan a los circuitos primario y secundario.
2. Recordar siempre que una buena unión entre estaño y metal no se produce si el metal no está a la temperatura de fusión del estaño (340° aprox.); por ello, antes de aplicar el estaño sobre el metal, se debe calentar previamente la pieza a  soldar , apoyando sobre ella la punta del soldador.

⁵ En el material se han colocado 5 frases para cada palabra clave. Por limitación de espacio, aquí presentamos solo 2 frases para dar a conocer el modelo.

saludable/ sano adj.

1. Las organizaciones asistentes hicieron un llamamiento acerca de la necesidad de incrementar los fondos para la promoción de una alimentación saludable.
2. Cuando compras los postres algunos no son muy saludables, y terminan ocasionando mala digestión.
3. El objetivo del cuidado es conseguir una madre y un niño sanos, con el menor nivel posible de intervención de la manera más segura.
4. Conscientes de ello, el municipio prepara un paquete de medidas para la promoción de estilos de vida saludables que fomentarán la alimentación sana y equilibrada, el no consumo de tabaco y sustancias tóxicas, el control del estrés y la práctica.

Como hemos mencionado arriba, para el grupo de control (en adelante, GC) se empleó el método tradicional basado en diccionarios. En el material se incluyeron las definiciones de la palabra clave y los ejemplos citados en los diccionarios consultados. Se utilizaron principalmente dos diccionarios online: *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española* (diccionario monolingüe)⁶ y *Esdict* (diccionario bilingüe online)⁷. Abajo se ofrece una muestra del material de aprendizaje basado en diccionarios.

prospección

DLE

1. f. Exploración del subsuelo basada en el examen de los caracteres del terreno y encaminada a descubrir yacimientos minerales, petrolíferos, aguas subterráneas, etc.
2. Exploración de posibilidades futuras en indicios presentes. Prospección de mercado, de tendencias de opinión.

Esdict

1. 勘探, 勘察
2. 【引】寻找销路

Ejemplo: La prospección biológica es una cuestión emergente.

alegre/agradable

DLE

alegre

1. adj. Poseído o lleno de alegría. Juan está alegre.
2. adj. Que siente o manifiesta de ordinario alegría. Ser hombre alegre.
3. adj. Que denota alegría o viveza. Cara, juego alegre.
4. adj. Que ocasiona alegría. Noticia alegre.
5. adj. Pasado o hecho con alegría. Día, vida, plática, cena alegre.
6. adj. De aspecto o circunstancias capaces de infundir alegría. Cielo, prado, casa alegre.
7. adj. Dicho de un color: Vivo o intenso.
8. adj. De color o colores alegres.

agradable

1. adj. Que produce complacencia o agrado.
2. adj. Dicho de una persona: Afable en el trato.
3. adj. desus. Dicho de una persona: Que tiene complacencia o gusto en hacer algo.

Esdict

⁶ La página web: <https://dle.rae.es/>

⁷ La página web: Esdict.cn

alegre adj.

1. «estar, sentirse» 高兴的, 快乐的, 欢喜的:

Todo el mundo se siente ~ en este hermoso día de primavera. 在这个春光明媚的日子里大家都感到愉快.

Hoy trae cara ~ . 他今天满面春风.

Estamos ~s con la noticia. 我们都为这个消息高兴.

Estamos ~s de tenerlos aquí. 我们很高兴看到你们.

2. «ser» 快活的:

Es un hombre ~ . 他是一个开朗的人.

3. 使人高兴的, 令人愉快的:

noticia ~ 喜讯.

día ~ 高兴的日子.

paisaje ~ 秀丽的景色.

4. 明亮的, 豁亮的 (房间) .

agradable adj.

«a, para; de» 令人愉快的, 使人感到惬意的, 令人喜欢的.

3. Instrumentos

3.1. Prueba inmediata

La prueba constaba de dos partes. La primera parte estaba destinada a medir la profundidad del conocimiento de las palabras aprendidas en dos formas diferentes. La prueba siguió *el Formato de Asociaciones de Palabras* propuesto por Read (1993)⁸, pidiendo a los participantes que seleccionaran el sinónimo de la palabra objetivo en la casilla de la izquierda, luego una palabra que pudiera entrar en combinación con la misma en la de la derecha. Los participantes podían encontrar más de una opción correcta. Las respuestas constaban de tres posibilidades: un sinónimo y una colocación, dos sinónimos y dos colocaciones o tres sinónimos y tres colocaciones. Esta combinación aleatoria de respuestas podía evitar que los participantes adivinaran el uso de las palabras. En la segunda parte, los participantes tenían que elegir una de las palabras sinónimas dadas completando el hueco de cada frase. El modelo del test se muestra abajo:

Parte I.

Prospección

proceso sondeo compra explotación	petrolera medicina indirecta amigable
-----------------------------------	---------------------------------------

Parte II.

saludable/sano

1. Nadie defendería en su _____ juicio una situación en que los trabajadores perderían periódicamente todos sus derechos.

2. El 75% de los consumidores (un 2% menos que en 2016) considera que sus hábitos son _____ y que la información nutricional presente en el etiquetado es idónea, destacando como la más valorada la información sobre el contenido en grasas, seguido de los azúcares y de las proteínas.

⁸ El test en formato de asociación léxica tiene una alta fiabilidad para examinar la profundidad del conocimiento del vocabulario (Read, 1993; Qian, 1999).

Las respuestas correctas para cada uno puntuaron 1 punto y las respuestas incorrectas, a su vez, 0 punto. Así, la puntuación máxima de cada prueba inmediata fue de 24. El tiempo para la realización del test fue de 20 minutos.

3.2. Prueba final

En cuanto a la prueba final, su implementación estuvo dirigida principalmente a medir el efecto de la retención del conocimiento del vocabulario durante un período prolongado. La prueba fue adaptada a la escala de calificación del conocimiento del vocabulario (*Vocabulary Knowledge Scale* en inglés, Wesche y Paribakht, 1996). Los participantes realizaron una autoevaluación sobre las diez palabras aprendidas. Específicamente, había cuatro escalas y cada escala representaba puntuaciones diferentes, tal y como se ilustra a continuación:

- A. No recuerdo haber aprendido la palabra (0 punto)
- B. Recuerdo haber aprendido la palabra, pero no sé lo que significa (1 punto)
- C. Conozco la palabra y sé su significado, pero no estoy seguro, el significado es _____ (2 puntos)
- D. Estoy familiarizado con la palabra y sé su significado, y su significado es _____ (3 puntos)

Si los participantes elegían la opción C y acertaban en su significado, recibirían 3 puntos; si elegían la opción D, pero no escribían correctamente el significado de la palabra, otorgarían 1 punto.

3.3. Encuesta

Al terminar el test inmediato de la segunda parte de la clase, se solicitó a los participantes que llenaran un cuestionario acerca de su evaluación y reflexión sobre el método de ABD. La encuesta constaba de dos partes. En la primera parte se les presentaban 15 preguntas con una escala de tipo Likert de 5 puntos, según la cual se calificó su acuerdo o desacuerdo sobre el contenido de la pregunta. Por ejemplo, totalmente de acuerdo/muy satisfecho = 5; de acuerdo/satisfecho = 4; ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3; en desacuerdo/insatisfecho = 2; muy en desacuerdo/muy insatisfecho = 1. Las preguntas se podían agrupar en 3 categorías: a. Uso del modelo de autodescubrimiento en el aprendizaje (por ejemplo: Cuando encuentras una palabra desconocida, ¿inferes el significado según el contexto en que aparece?); b. evaluación sobre el aprendizaje de palabras en contextos (por ejemplo: ¿Crees que la recurrencia de la palabra en múltiples contextos favorece la memorización?); c. evaluación sobre la validez de la aplicación del método ABD (por ejemplo: ¿Crees que la duración de la clase experimental fue demasiado corta y no aprendiste todas las palabras?).

La segunda parte de la encuesta estaba compuesta por cuatro preguntas abiertas, en las que nuestros encuestados tenían la oportunidad de comentar sobre las ventajas y desventajas del método ABD. Las preguntas eran: 1. ¿Qué más aprendiste de la observación de las concordancias en distintos contextos? 2. En comparación con el método tradicional basado en diccionarios, ¿cuáles son las ventajas y desventajas del método basado en corpus? 3. ¿Quieres aplicar este método de aprendizaje en futuros estudios? Justifica la respuesta. 4. Si se aplica el método en el aula, ¿cuáles son los aspectos que quedan por mejorarse?

Procedimiento

El estudio intentó comparar el efecto de la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario mediante dos métodos distintos: uno basado en corpus y el otro, basado en el diccionario. Para poner de manifiesto las diferencias con mayor claridad y evitar las influencias de los sujetos, los tratamientos experimentales se realizaron en el mismo grupo.

En la primera parte de la clase, los sujetos aprendieron el vocabulario siguiendo el método tradicional, según el cual el profesor mostraba primero la definición de la palabra clave, luego explicaba sus reglas de uso con precisión (cómo se conjuga, con qué preposiciones se combina, en qué locuciones suele aparecer, etc.) y daba ejemplos sacados del diccionario. Finalmente, permitía a los estudiantes hacer oración por sí mismos para favorecer la memorización. Todo el proceso duró 30 minutos. Al final del aprendizaje, los estudiantes le devolvieron el material al profesor e inmediatamente participaron en una prueba.

Tras una pausa de 10 minutos, en la segunda parte de la clase se aplicó el ABD en el aprendizaje de las palabras del grupo experimental. Tras una breve introducción, se distribuyó a los estudiantes el material preparado de antemano. Se pidió a los estudiantes que averiguaran las propiedades léxicas, los significados y las principales colocaciones de las palabras clave y que las utilizaran para hacer frases. Durante el proceso, que duró 30 minutos, el profesor no dio ninguna explicación, dejando a los estudiantes llevar a cabo el aprendizaje de forma independiente. Al terminar el estudio, los estudiantes hicieron otra prueba.

Una semana después de la experimentación, los estudiantes realizaron una prueba con todas las palabras que habían aprendido tanto en clase tradicional como en clase ABD.

Análisis de resultados

Como se mencionó anteriormente, para asegurar la validez de los resultados, en vez de aplicar el método ABD en el grupo experimental y el método tradicional en el grupo de control, decidimos aplicar los dos métodos de aprendizaje en un mismo grupo de estudiantes, dividiendo las palabras pendientes de aprenderse en el grupo experimental y el grupo de control. Habíamos pensado clasificar nuestros participantes en dos grupos (grupo experimental, grupo de control) según la nota que obtuvieron en el examen final del semestre pasado. Sin embargo, la nota como el único criterio de selección no parecía suficientemente convincente porque aparte del nivel de idioma existían otros factores que pudieran repercutir en el resultado, como por ejemplo la motivación de los estudiantes, su actitud hacia el aprendizaje del español, etc. Ahora veamos los resultados.

1. Resultados de la prueba inmediata

En la prueba inmediata tanto en la clase tradicional como en la clase experimental, la puntuación media del grupo experimental y del grupo de control fue de 17.26 y 15.00 respectivamente⁹, siendo el grupo experimental superior al grupo de control. Basado en los datos recolectados en la prueba inmediata, como se muestra en la siguiente tabla, se puede notar claramente que el GE ($M = 17.25$, $SD = 3.612$) logró mayor desempeño que el GC ($M = 15.00$, $SD = 3.181$)¹⁰.

⁹ Recuérdese que la puntuación máxima de la prueba inmediata fue de 24 puntos.

¹⁰ La letra M se refiere a la nota media y la sigla SD, a la desviación estándar. La SD es un concepto estadístico que representa la variabilidad de las observaciones individuales. Cuanto mayor sea la desviación

Sin embargo, esto no mostró realmente si la diferencia entre los datos era estadísticamente significativa, por lo que parecía apropiada una prueba t^{11} de muestras emparejadas basada en la puntuación media de los dos grupos. Pero antes de probar esta hipótesis, era necesario verificar si los datos recopilados satisfacían los supuestos de la prueba t , es decir, el supuesto de normalidad. Realizamos la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk¹² en la diferencia de nota entre el GE y el GC, cuyo resultado demostró que los datos se ajustaban a una distribución normal ($p = .760$), tal y como se muestra abajo¹³:

Pruebas de normalidad

	Estadístico	Shapiro-Wilk	
		GL	Sig.
GC-GE	.980	34	.760

El siguiente paso fue realizar la prueba t , cuyo resultado indicó que hubo una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo ABD y el grupo basado en el diccionario en la prueba inmediata ($p = 0.003 < 0.05$). Es decir, el método ABD ayudó a los estudiantes a profundizar a corto plazo en el aprendizaje del vocabulario. Véase el resultado en la siguiente tabla¹⁴:

Prueba de muestras emparejadas

Diferencias emparejadas

	Media	SD	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	GL	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
GC - GE	-2.265	4.158	.731	-3.716	-.814	-3.176	33	.003

estándar, mayor será la dispersión de los datos. Así, en comparación con el GC, la SD de las notas obtenidas en el GE es algo superior, lo que indica mayor variación en las puntuaciones individuales.

¹¹ En la estadística, la prueba t puede usarse para determinar si un único grupo difiere de un valor conocido, si dos grupos difieren entre sí, o si hay una diferencia significativa en medidas pareadas.

¹² La selección del tipo de pruebas de normalidad depende del tamaño de la muestra. Si el tamaño de la muestra es grande, se utiliza la prueba de Kolmogorov-Smirnov y, en caso contrario, se utiliza la prueba de Shapiro-Wilk. Aunque no existe un estándar preciso sobre el tamaño de la muestra, el convencionalmente considerado como pequeño es menor de 50 muestras. Para más detalles, consulte la página web en la que se presenta el uso del instrumento SPSS.

<https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/testing-for-normality-using-spss-statistics.php>

¹³ Como el presente no es un artículo estadístico, sino que utiliza conocimientos de estadística para el análisis de los datos, para comodidad del lector, solo explicaremos los conceptos estadísticos pertinentes al tema de este estudio. En la siguiente tabla, la sigla GL se refiere a los grados de libertad, que se determinan según el número de observaciones en la muestra. La sigla Sig. se refiere a la significación estadística (a veces representada con la letra p). Por lo general, si el valor es menor o equivalente a 0.05, la diferencia de dos grupos es estadísticamente significativa; al contrario, no existe una diferencia real entre los datos.

¹⁴ Igual que en la tabla de arriba, en esta el lector puede fijarse solo en el dato de la Sig.

2. Resultados de la prueba final

Una semana después del experimento se realizó la prueba final. La puntuación media del grupo experimental y del grupo de control fue de 15.88 y 16.82 respectivamente¹⁵, siendo el grupo de control ligeramente superior al grupo experimental.

Estadísticas de muestras emparejadas

	Media	N	SD	Desv. Error promedio
GC	16.82	34	2.139	.367
GE	15.88	34	2.086	.358

Igual que en el test inmediato, realizamos primero la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, lo que mostró que los datos recopilados de los dos grupos también tenían una distribución normal ($p=0.317$).

Pruebas de normalidad

Shapiro-Wilk			
	Estadístico	GL	Sig.
GC-GE	.964	34	.317

El siguiente paso fue realizar la prueba t. Como podemos ver en la siguiente tabla, el resultado indicó que hubo una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo ABD y el grupo basado en diccionario ($p = 0.024 < 0.05$). Es decir, el método ABD no mostró ninguna ventaja en términos de memoria a largo plazo. Al contrario, las palabras aprendidas a través del método tradicional guardaron más espacio y duraron más tiempo en el lexicón mental.

Prueba de muestras emparejadas

Diferencias emparejadas								
	Media	SD	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	GL	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
GC - GE	.941	2.322	.398	.131	1.751	2.364	33	.024

3. Resultados de la encuesta

¹⁵ Recuérdese que la puntuación máxima de la prueba final fue de 30 puntos.

En primer lugar, se analizaron las actitudes de los participantes sobre el auto-descubrimiento de conocimientos durante el proceso del aprendizaje. Los resultados mostraron que los participantes estaban de acuerdo en que el significado de las palabras podía obtenerse mediante la contextualización y que a menudo la utilizaban para inferir el significado del vocabulario. En cuanto a la clase experimental, esta mostró interés en buscar pistas útiles en los distintos contextos para la descodificación de la palabra clave. Solían acudir a las palabras con que se combinaba la palabra clave para inferir su significado. Además, los participantes pensaban que eran capaces de adquirir los significados de las palabras a través de su propio análisis, y se creían capaces de descubrir conocimientos por sí mismos. Los resultados de la primera parte de la encuesta se presentan abajo:

Preguntas	M	SD
1. ¿El significado se puede obtener mediante el contexto en que aparece?	3.68	0.843
2. ¿Inferes el significado de la palabra desconocida según el contexto cuando lees?	3.68	0.806
3. En la clase experimental, para inferir el significado, ¿has acudido a otras palabras o locuciones a partir del contexto?	3.76	0.741
4. En la clase experimental, ¿has analizado el contexto en que aparecía la palabra clave para inferir el significado?	3.97	0.797

En segundo lugar, veamos los resultados de las actitudes sobre el aprendizaje de palabras en multi-contextos. Los resultados mostraron que los participantes reconocían que las múltiples apariciones de las palabras clave contribuían a la memorización de la palabra. Pero en la clase experimental no aprovecharon debidamente todos los contextos, sino que se limitaron a leer los párrafos cortos o fáciles de entender para inferir el significado. Al captar el significado dejaron de leer otros sin verificar si lo habían comprendido realmente o no. Además, creían que la presencia de múltiples entradas contextuales afectara a su motivación y les hizo sentirse frustrados. Evidentemente, los participantes no estaban del todo acostumbrados a este nuevo método de aprendizaje y carecían de motivación suficiente para el autoaprendizaje.

Preguntas	M	SD
5. ¿Es útil aprender palabras en múltiples contextos?	4.15	0.774
6. ¿Las repetidas apariciones de una palabra en distintos contextos ayudan a la memorización?	3.85	0.958
7. En la clase experimental, ¿usaste todos los contextos para inferir la palabra?	3.59	0.783
8. ¿Utilizaste los contextos para comprobar si la conjetura era acertada?	3.29	0.871

9. La aparición de la palabra en múltiples contextos no garantizó completamente la precisión en la inferencia de significado.	3.65	0.849
10. El método ABD, con párrafos largos y normalmente difíciles, causó estrés a los estudiantes y afectó la motivación.	3.26	0.931

Por último, analizamos la evaluación sobre la validez de la aplicación del método ABD. En cuanto a los materiales de aprendizaje, los participantes consideraban que aparte de la palabra clave, la existencia de otras palabras desconocidas influía negativamente en el resultado del aprendizaje. Para facilitar la lectura, optamos por la forma KWIC para presentar las palabras y evitamos párrafos demasiados cortos o largos. El cuestionario puso de manifiesto uno de los problemas más pertinentes de la aplicación del ABD en el aula: la pérdida de tiempo. La mitad de los participantes no finalizaron el aprendizaje de las palabras del grupo experimental, porque no tuvieron suficiente tiempo.

Preguntas	M	SD
11. La existencia de otras palabras desconocidas en los contextos influyó en el aprendizaje de la palabra clave.	3.28	0.871
12. A veces las frases eran demasiado difíciles de leer, y no pude ni quise inferir el significado mediante el contexto.	3.00	0.816
13. A veces las frases eran demasiado cortas, y no pudieron proporcionar información útil.	3.21	0.808
14. ¿Utilizaste los contextos para comprobar si la conjetura era acertada?	2.91	1.026
15. El tiempo asignado para la clase experimental no era suficiente y no aprendí todas las palabras.	3.74	0.864

Ahora veamos las respuestas de los participantes acerca de su reflexión sobre el método ABD. Para la primera pregunta (¿Qué más aprendiste de la observación de las concordancias en distintos contextos?), la mayoría contestó que además de ayudar a la comprensión del significado de la palabra clave, este método le empujaba a pensar y analizar, voluntaria o forzosamente, más elementos aparecidos en el contexto. A través de la lectura de una serie de párrafos en un tiempo relativamente corto, se concentraban más en el estudio. Sin embargo, 3 participantes confesaron que perdieron la paciencia al encontrarse con párrafos de más de tres líneas y como consecuencia no quisieron seguir leyéndolos. Para la segunda pregunta (¿En comparación con el método tradicional basado en diccionarios, ¿cuáles son las ventajas y desventajas del método basado en corpus?), todos los participantes creían que entendían mejor el significado de las palabras con la ayuda de los contextos si estos eran fáciles y comprensibles. Ocho de ellos afirmaron tener una comprensión más profunda de esas palabras debido a sus repetidas apariciones en el contexto. La mitad opinó que este método ayudaba mucho en la discriminación de los sinónimos.

En cuanto a las desventajas, muchos se quejaron del tiempo asignado para la clase experimental. 18 participantes decían que no habían podido leer todas las frases

formuladas en el material. Esta sensación también fue evidenciada por el docente: en la clase tradicional, casi todos los participantes terminaron el aprendizaje de las palabras con anticipación mientras que en la clase experimental todos se quedaron trabajando hasta el último minuto. Un comentario interesante fue que “con el método ABD, sí pude entender el significado de la palabra. Pero como no tenía un diccionario, no pude asegurarme de su traducción al chino y por lo tanto, no pude confirmar si había entendido bien. El método tradicional me dio más seguridad.”

Para la tercera pregunta (¿Quieres aplicar este método de aprendizaje en futuros estudios? Justifica la respuesta.), la opinión fue divergente: 20 participantes afirmaron que querían aprovechar el método ABD en el futuro porque era favorable para la memorización de las palabras, para fortalecer su paciencia, o parecía más “especializado” en el aprendizaje; otros 14 contestaron que no querían seguir el método porque les costaba mucho tiempo acostumbrarse y leer tantas frases largas sin poder entenderlas les hacía sentir frustrados. Para la última pregunta, los dos aspectos más mencionados por los participantes fueron: 1. el tiempo debería planificarse mejor; 2. el material debería simplificarse.

Observaciones de los datos

Este estudio ha explorado el uso del ABD con mediación del profesor en la enseñanza del vocabulario en el aula de ELE.

Según los análisis cuantitativos de las dos pruebas posteriores y una evaluación del cuestionario, se ha descubierto que el método ABD es más efectivo en la memorización de las palabras a corto plazo. En cuanto a la memorización a largo plazo, en nuestro estudio el método ABD no tiene ninguna ventaja en comparación con el método tradicional basado en diccionario. Creemos que esto se debe principalmente a la incoherencia en la forma de aprender y de evaluar. En la clase experimental, los alumnos solo disponían del material en español, y sin la guía del profesor ni un diccionario para consultar, se limitaban a inferir el significado a través del contexto en que aparecen, o de forma intuitiva, o reflexiva, como consecuencia no estaban completamente seguros del significado de las palabras. En la prueba final, examinamos el grado de familiaridad del vocabulario por parte de los alumnos, pidiéndoles que escribieran su traducción al chino si pensaban conocer la palabra. Si en el momento del aprendizaje no sabían exactamente qué significaba la palabra, resultaba más difícil acertar su traducción en el test. Al contrario, el grupo de control aprendió las palabras mediante diccionarios tanto monolingües como bilingües, una vez dominadas, los alumnos siempre pudieron escribir correctamente su traducción al chino.

A pesar de que en la prueba final no se lograron resultados satisfactorios, los participantes tuvieron una actitud positiva frente a este nuevo método. La mayoría estaba de acuerdo en su utilidad en la comprensión de las palabras clave y en el fortalecimiento de la memorización (aunque a corto plazo). También mostraron interés en su futura aplicación en el aula, siempre y cuando los materiales pudieran ser más simplificados. Cabe destacar que este estudio se llevó a cabo con estudiantes universitarios de nivel intermedio de español, que no tenían experiencia previa en el aprendizaje con corpus, por lo que encontraron cierta dificultad al leer las líneas de concordancia con palabras que iban más allá de su nivel de competencia. Aunque en el proceso de elaboración de los materiales intentamos elegir frases relativamente fáciles, no pudimos evitar palabras consideradas de nivel avanzado. Y esto es común en la comunicación cotidiana, en que no siempre entendemos cada frase y cada palabra que escuchamos, y ahí es donde

tenemos que movilizar nuestras habilidades para poder interpretar el significado de las palabras. Creemos que con el método ABD se puede desarrollar esta competencia.

Para la futura aplicación del método ABD, hay que superar los siguientes obstáculos. El primero y más importante es el tiempo. El enfoque ABD requiere más tiempo que el enfoque tradicional porque los alumnos necesitan tiempo para observar y analizar un gran número de concordancias para sacar conclusiones de uso. El estudio de Boulton (2010: 547) descubrió que no había diferencias significativas en términos de tiempo empleado entre estos métodos, pero esa conclusión se sacó de una clase sin el control estricto del tiempo. En nuestro caso, la clase experimental se desarrolló estrictamente en 40 minutos, por eso la mayoría de los sujetos no completaron el estudio por falta de tiempo. Además, la preparación del material también exigía más dedicación por parte del profesor. Johns (1991a) tardó ocho horas en preparar una sola copia del material de estudio. En nuestro caso, también nos encontramos con el mismo problema. El segundo obstáculo se refiere al rol del docente. El ABD pone más énfasis en el papel central del alumno durante el proceso de aprendizaje, estando más “centrado en el alumno” (Mukherjee, 2006: 12). Por eso, en nuestra experimentación no hicimos ninguna intervención durante el proceso de aprendizaje por parte del alumno. Los datos obtenidos en el test final parecían poner de manifiesto que sin la adecuada explicación, corrección y retroalimentación del profesor, los conocimientos no se quedaban en la memoria. En consecuencia, cómo equilibrar la guía del profesor con la autonomía del alumno queda por discutir. Por último, muchos profesores de lenguas extranjeras no han recibido una formación relevante y probablemente se muestran reacios a adoptar un nuevo método como el ABD (Pérez-Paredes, 2005). Por lo tanto, cómo hacer que los maestros se sientan cómodos con la mecánica del análisis del corpus es un problema.

Conclusión

El estudio ha proporcionado evidencia empírica de la efectividad del método ABD en el aula de ELE, lo cual es significativo para su popularización y aceptación. Además, el estudio ha seguido los procedimientos de la investigación empírica basándose en estudios pioneros anteriores (por ejemplo, Cobb 1997 y Boulton 2010). Por lo tanto, el diseño de investigación es metodológicamente sólido.

El estudio ha constatado que el método ABD es eficaz para facilitar el aprendizaje del vocabulario de la lengua extranjera a los alumnos de nivel intermedio, lo que confirma la viabilidad del uso en el aula.

A pesar de que el presente estudio tiene como objetivo examinar la efectividad y eficiencia del ABD, es importante señalar que el objetivo no radica en demostrar que los métodos tradicionales como las actividades basadas en diccionarios no son efectivos en el aprendizaje. En realidad, como una de las herramientas de estudio más tradicionales y clásicas, el diccionario juega un papel fundamental en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas. Nuestros resultados en la prueba final también revelaron su importancia. Lo que intentamos es comprobar la viabilidad del método ABD e integrar mejor los dos en la enseñanza y el aprendizaje.

Basados en las experiencias obtenidas en esta investigación, en el futuro vamos a extender la longitud de la experimentación para ver si las actividades ABD son más beneficiosas a medida que los alumnos se familiaricen con la lectura de párrafos largos y con la guía del profesor.

Bibliografía

- ABAD CASTELLÓ, M. 2019. Uso de corpus lingüísticos por y para profesores de español como lengua extranjera. *redELE*, número 31. Obtenido de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:39778ef0-dddf-422f-b3c2-a8f08730225b/07-uso-de-corpus-linguisticos.pdf>
- ALLAN, R. 2006. *Data-driven learning and vocabulary: Investigating the use of concordances with advanced learners of English*. Trinity College Dublin.
- ASENCIÓN-DELANEY, Y., COLLENTINE, J.G., COLLENTINE, K., COLMENARES, J., & PLONSKY, L. 2015. El potencial de la enseñanza del vocabulario basada en corpus: optimismo con precaución. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(2), 140-151.
- BERNARDINI, S. 2016. Discovery Learning in the language-for-translation classroom: corpora as learning aids. *Cad. Trad*, 36(1), 14-35.
- BLANCO, J.M. 2011. Principios metodológicos de la enseñanza de E/EL en contextos sino hablantes. *SinoELE*, 5, 60-81.
- BOULTON, A. 2009. Data-driven learning: reasonable fears and rational reassurance. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 35(1), 81-106.
- BOULTON, A. 2010. Data-driven learning: taking the computer out of the equation. *Language Learning*, 60(3), 534-572.
- CHAO, W. 2015. A Corpus-based Study of Spanish Synonymous Verbs. *Journal of Yangzhou College of Education*, 33, 53-56.
- COBB, T. 1997. *From concord to lexicon: Development and test of a corpus-based lexical tutor*. [Unpublished doctor's thesis]. Concordia University, Montreal, Canada.
- CRUZ PIÑOL, M. 2012. *Lingüística de corpus y enseñanza del español como segunda Lengua*. Madrid: Arco Libros.
- DASKALOVSKA, N. 2015. Corpus-based versus traditional learning of collocations. *Computer Assisted Language Learning*, 28(2), 130-144.
- GILQUIN, G. & GRANGER, S. 2010. How can data-driven learning be used in language teaching?. In A. O'Keeffe & M. McCarthy (eds) *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. London: Routledge, 359-370.
- JOHNS, T. 1990. From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of datadriven. *CALL Austria*, 10, 14-34.
- JOHNS, T. 1991a. Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. *English Language Research Journal*, 4, 1-16.

JOHNS, T. 1991b. From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. *English Language Research Journal*, 4, 27-45.

LENKO SZYMANSKA, A. 2014. Is this enough? A qualitative evaluation of the effectiveness of a teacher-training course on the use of corpora in language education. *ReCALL*, 26(2), 260-278.

LU, H.C., HUNG, S.Y. y LU, L.H. 2016. La aplicación de un corpus de aprendices en la autocorrección de composiciones escritas. *Porta Linguarum*, 26, 149-160.

MUKHERJEE, J. 2006. Corpus linguistics and language pedagogy: The state of the art—and beyond. In S. Braun, K. Kohn & J. Mukherjee (Eds.), *Corpus technology and language pedagogy: New resources, new tools, new methods*. Peter Lang Publishing, 5-24.

PÉREZ GIMÉNEZ, M. 2015. Propuestas didácticas para estudiar la sintaxis coloquial en Bachillerato: las “construcciones suspendidas”. *Tejuelo*, 22, 215-234.

PÉREZ PAREDES, P. & ZAPATA ROS, M. 2018. Patrones de Pensamiento Computacional y corpus lingüísticos: el aprendizaje de lenguas con datos lingüísticos. *RED. El aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento*. Obtenido de: http://eprints.rclis.org/32209/1/patrones_pensamiento_computacional_preprint.pdf

QIAN, D. 1999. Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 6(2), 283-307.

READ, J. 1993. The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10(3), 355-371.

THOMPSON, P. 2006. Assessing the contribution of corpora to EAP practice. In Z. Kantaridou, I. Papadopoulou & I. Mahili (Eds.), *Motivation in learning language for specific and academic purposes*. Macedonia: University of Macedonia.

TSUI, A. 2004. What Teachers have always wanted to know - and how corpora can help. In J. Sinclair (Ed.), *How to use Corpora in Language Teaching*. John Benjamins Publishing Company, 39-61.

VINCZE, O. 2015. *Learning multiword expressions from corpora and dictionaries*. University of A Coruña, Galicia, Spain.

VYATKINA, N. & BOULTON, A. 2017. Corpora in language learning and teaching. *Language Learning & Technology*, 21(3), 1-8.

WEI, W.Q. 2020. *Propuesta de aplicación didáctica de los corpus paralelos en el aula de ELE para los estudiantes sinohablantes*. TFM, Universidad de Barcelona.

WESCHE, M. & PARIBAKHT, S.T. 1996. Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth Versus Breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13-40.

ZHANG, B.Z. & ZHOU, J.L. 2012. Study on the classroom implementation pattern of data-driven learning (DDL). *Foreign Languages and Their Teaching*, 3, 41-44.

ZHEN, Y., JIMENEZ CRUZ, I. & MONTEJO LORENZO, M.N. 2020. La enseñanza del español como lengua extranjera en China y el desarrollo del profesorado. *Transformación*, vol.16,152-167.

ZHU, H.M. 2011. Data-driven Learning: A New Trend of College English Vocabulary Learning and Teaching. *CAFLE*, (01), 46-50+59.

Colaboración intercultural en la esfera digital entre estudiantes de español

Intercultural collaboration in the digital space between students of Spanish

Eli-Marie D. Drange
Universidad de Agder, Noruega
eli.m.drange@uia.no

Susana Ester Mellerup
Universidad de Aarhus, Dinamarca
slksem@cc.au.dk



Eli-Marie D. Drange es doctora en Lengua Española por la Universidad de Bergen, Noruega. Actualmente es profesora titular de Lengua española de la Universidad de Agder, donde también es coordinadora de los estudios de español. Sus principales áreas de investigación son el habla coloquial y las variantes del español, además de diferentes aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Drange también es vicepresidenta de la asociación noruega de profesores de español ANPE Norge



Susana Ester Mellerup es licenciada en Español y Semiótica por la Universidad de Aarhus, Dinamarca. Ha participado en numerosas jornadas didácticas para profesores de español y colaborado en varios proyectos de telecolaboración con otras universidades. Actualmente es profesora de Historia, sociedad y cultura de España y Latinoamérica, Análisis del discurso, Comunicación escrita y Fonética en el Instituto de Comunicación y Cultura de la Universidad de Aarhus en Dinamarca. Es también la coordinadora y responsable del centro de examen DELE en la misma universidad y examinadora de la certificación DELE

Resumen

Este artículo describe un proyecto de telecolaboración entre estudiantes de español de dos universidades escandinavas. El propósito del proyecto era favorecer una colaboración digital e intercultural utilizando el español como lengua franca para promover la participación y la motivación. En la primera fase del proyecto los participantes fueron dirigidos con material de guía y encuentros digitales obligatorios, y debieron completar hojas de reflexiones continuamente. En la segunda fase, colaboraron en la elaboración de un producto digital sobre el tema del choque cultural. Las reflexiones y los productos digitales constituyen el material empírico analizado para evaluar el éxito del proyecto. El análisis de las reflexiones indica que, en general, los estudiantes se sintieron motivados con la experiencia y colaboraron activamente en la elaboración del producto, pero algunos factores externos como el tamaño de los grupos y diversos problemas con la tecnología han revelado algunos desafíos en el proceso.

Abstract

This article describes a telecollaboration between students of Spanish from two Scandinavian universities. The aim of the project was to establish a digital and intercultural collaboration using Spanish as the lingua franca, and the outcome of the collaboration was a digital product presenting the experience of culture shock. The students had liberty in the design of the digital product with the aim of exploring formats of engagement and learning outside regular university tasks. The first phase of the project included guidelines and obligatory digital meetings, and the students had to fill in reflection notes about their experience. These reflection notes, as well as the digital products, are the main data used to evaluate the success of the project. The analysis of the reflections indicates that, in general, the students have succeeded in their intercultural collaboration, but some external factors as the group size and technological problems have had a negative impact on the process.

Palabras clave

español L2, cooperación, interculturalidad, TIC, motivación, interacción, actividades comunicativas

Keywords

Spanish as second language, cooperation, interculturality, ICT, motivation, interaction, communicative activities

Introducción

El deseo de poder comunicarse libremente en español con nativos cuando se viaja a un país hispanohablante es un factor que motiva a los estudiantes en los países escandinavos al elegir el estudio de español en la universidad. Siguiendo a Gardner (2000) podríamos clasificar esta motivación como “motivación integrativa”. La ilusión de lograr una comunicación auténtica, de conocer gente diferente y aprender de otra cultura se satisface frecuentemente con las giras de estudios o intercambios como parte del estudio. Sin embargo, no siempre es posible viajar para experimentar una situación de inmersión, y es aquí donde la tecnología abre posibilidades para realizar encuentros interculturales de comunicación auténtica sin la necesidad de trasladarse físicamente. Este hecho es el que

nos lleva a considerar la participación en la esfera digital como parte de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (O'Dowd 2011).

Para salir de los esquemas tradicionales de enseñanza de lengua extranjera y motivar a los estudiantes a través de la práctica del español en situaciones más auténticas, desarrollamos un proyecto de colaboración entre estudiantes de español de dos universidades escandinavas, una universidad noruega y una danesa. Desde una perspectiva pedagógica, los objetivos del proyecto fueron motivar a los estudiantes a usar la tecnología para comunicarse con otros en español y al mismo tiempo lograr que los estudiantes participaran más activamente en su propio aprendizaje. Para cumplir con estos objetivos adoptamos la perspectiva del enfoque orientado a la acción además de las ideas del aprendizaje basado en proyectos. Por medio de las tareas realizadas, los estudiantes desarrollarían tanto su competencia comunicativa e intercultural como sus competencias digitales. Desde la perspectiva de la investigación los objetivos fueron documentar las fases del proyecto y así poder evaluar los resultados obtenidos en un marco científico para mejorar su diseño. Para evaluar el proyecto y los efectos de la telecolaboración formulamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿En qué medida la colaboración intercultural promueve la participación activa y motiva al aprendizaje de una lengua extranjera?
- ¿Qué factores influyen en el éxito de la colaboración?
- ¿Se puede apreciar una relación entre el producto final y la motivación para la colaboración?

Marco teórico

En nuestra enseñanza adoptamos un enfoque orientado a la acción siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001) que establece que el objetivo principal de la enseñanza de la lengua es desarrollar tanto las competencias generales como las competencias comunicativas de los aprendientes. El marco teórico del proyecto se basa en los siguientes elementos: telecolaboración, competencia digital, competencia intercultural, choque cultural y la motivación.

Partiendo del fundamento del Marco común europeo de referencia para las lenguas de que “el aprendizaje de la lengua debería encaminarse a posibilitar que los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza (Consejo de Europa, 2020: 38)”, hemos creado tareas de comunicación real en un contexto de telecolaboración entre aprendices de español. La telecolaboración propone normalmente intercambios con nativos, pero dentro del concepto también es posible el intercambio entre aprendices que adoptan una lengua franca para comunicarse, es decir, el español como lengua vehicular y como lengua meta de ambos grupos. Un encuentro en un entorno digital entre personas que no se conocen previamente exigirá a los participantes que se esfuercen a tomar la visión del otro para que la comunicación funcione. Esta habilidad de tomar la perspectiva del otro es un objetivo central en un proyecto de telecolaboración. Además, la comunicación mediada por computadora (CMC) en un proyecto de telecolaboración (O'Dowd 2018, 2020) entre aprendientes de la misma lengua puede contribuir a desarrollar las competencias claves propuestas por el Consejo de la Unión Europea (2018), especialmente la habilidad de comunicarse efectivamente en un entorno digital en un idioma extranjero.

La creatividad y la competencia en la creación de contenido digital, junto con la colaboración y la participación a través de tecnologías digitales son áreas claves en el

desarrollo de las competencias digitales del ciudadano (Carretero Gomez et al. 2017). Las instituciones educativas deben incluir el desarrollo de estas competencias en sus currículos como parte de la adquisición de habilidades genéricas (OECD 2018). A los jóvenes nacidos desde finales del milenio se les ha considerado como nativos digitales, mientras los adultos se han calificado como migrantes digitales. Sin embargo, algunos investigadores cuestionan las habilidades digitales de los jóvenes, y, además, distinguen variaciones y limitaciones en sus competencias (Erstad 2013; Gurung & Rutledge 2014). No se cuestiona el dominio de la comunicación en las redes sociales, pero se puede detectar una diferencia entre lo que es el consumo y la producción (Buckingham 2013). Así, algunos jóvenes son activos en la producción de contenido digital, mientras otros solo se limitan a consumir lo que otros han producido (Drange & Birkeland 2016). El aprendizaje colaborativo se puede beneficiar de la mediación de la tecnología si se diseña una tarea colaborativa y se facilitan recursos, espacio de comunicación, estructura y monitoreo entre otros aspectos (Jeong & Hmelo-Silver 2016). El trabajo colaborativo digital también facilita la participación más activa de los estudiantes (Lazareva & Cruz-Martinez 2020).

La participación activa se verá beneficiada con el desarrollo de la competencia intercultural, y en este contexto, la Autobiografía de Encuentros Interculturales elaborada por el Consejo de Europa (2009) resulta una herramienta útil. La autobiografía invita al estudiante a reflexionar sobre sus experiencias en encuentros interculturales o en situaciones donde hayan experimentado algún tipo de choque cultural. Esto normalmente se experimenta en el proceso de adaptación a una nueva cultura (Kobashi 2016), pero también podrían surgir en encuentros digitales. Pensamos que, como estudiantes de una lengua extranjera, los jóvenes se encuentran en un medio donde constantemente se enfrentan a situaciones que pueden provocar estos choques tanto al viajar a otros países como encontrarse en nuevas situaciones comunicativas. Al incorporar la Autobiografía de Encuentros Interculturales en un proyecto de telecolaboración, se puede lograr una participación activa y reflexiones más profundas de los participantes para que el encuentro virtual tenga un objetivo con un propósito determinado (O'Dowd 2020). Además, la elaboración de un producto digital colaborativo sería una motivación en la colaboración para lograr una reflexión más profunda (O'Dowd 2020), asimismo, pensamos que la elaboración del producto en un contexto completamente virtual ampliaría las competencias digitales de los estudiantes.

Contexto

El proyecto de telecolaboración descrito en este artículo fue llevado a cabo entre los estudiantes de primer semestre de la carrera de español de una universidad en Noruega y estudiantes de tercer semestre de español de una universidad en Dinamarca. Al iniciar el semestre a los estudiantes se les informó sobre el proyecto de telecolaboración y se establecieron seis grupos de trabajo con participantes de ambas universidades. Al establecerse, cada grupo debía designar diferentes roles entre sus miembros como: portavoz, escritor, encargado de organizar las reuniones y contactos y encargado de controlar el tiempo. El objetivo de establecer los roles era agilizar la organización del trabajo colaborativo.

La tarea final del proyecto consistía en elaborar un producto digital colaborativo en un formato que cada grupo eligiera. El aspecto intercultural se integró al proyecto a través del tema elegido para el producto digital, el cual trataba de investigar encuentros entre hispanohablantes y escandinavos y descubrir diferentes experiencias con el choque cultural. Asimismo, el hecho de conectar a estudiantes de Noruega y Dinamarca abría la posibilidad de reflexionar sobre el encuentro intercultural entre los dos países

culturalmente similares. Esto significó que los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar y compartir sus propias experiencias de encuentros con la cultura hispanohablante.

El proyecto se organizó en dos fases. Como indica la Tabla 1, la primera fase fue más estructurada con tareas específicas y consistió en cuatro encuentros digitales en horarios donde ambos grupos de estudiantes tenían clases obligatorias. Después de cada encuentro, los estudiantes tenían que hacer una reflexión sobre el encuentro y luego contestar las preguntas de reflexión intercultural elaboradas con inspiración en la Autobiografía de Encuentros Interculturales del Consejo de Europa (2009), véase el anexo 1. Además de conducir el trabajo en la dirección hacia el producto final, las tareas específicas tenían el objetivo de facilitar el intercambio lingüístico durante los encuentros. En la segunda fase, en cambio, los estudiantes trabajaron más libremente en el desarrollo del producto digital que debían presentar y podían organizar reuniones en forma libre según las necesidades de cada grupo.

Tabla 1. Información sobre la primera fase del proyecto

	Primer encuentro Semana 37	Segundo encuentro Semana 39	Tercer encuentro Semana 40	Cuarto encuentro Semana 41
Tareas	Intercambiar información para conocerse	Intercambiar experiencias con choques culturales	Empezar a planificar el proyecto	Entregar sinopsis del trabajo
Reflexión	Hoja de reflexión intercultural	Hoja de reflexión intercultural	Hoja de reflexión intercultural	Hoja de reflexión intercultural
Material facilitado	Guía de preguntas para conocerse	Guía de preguntas sobre el choque cultural	Guía para la sinopsis del trabajo	Guía para la sinopsis del trabajo

Material recopilado para el análisis

El material de análisis utilizado para responder a las preguntas de investigación fue recopilado como parte del proyecto y consiste en las reflexiones interculturales que se fueron entregando después de cada encuentro, y de los productos digitales producidos por cada grupo. Los estudiantes que no habían cumplido con las entregas debían hacer una reflexión global final. Además, se incluye una evaluación final oral realizada tanto en Noruega como en Dinamarca de la cual tomamos notas. Los estudiantes dieron su consentimiento por escrito para que sus respuestas anonimizadas se utilizaran para el análisis. Este proyecto ha sido aprobado por el centro noruego de protección de datos NSD.

La Tabla 2 muestra la distribución de las reflexiones interculturales entregadas y el número de participantes por grupo, y la Tabla 3 describe el producto digital elaborado por cada grupo.

Tabla 2. Reflexiones interculturales sobre los encuentros

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Miembros	10	6	9	9	10	10
Reflexiones encuentro 1	X	X	X	X	X	X
Reflexiones encuentro 2	X	X	X	X	X	X

Reflexiones encuentro 3	X	X	X	X	X	X
Reflexiones encuentro 4	X	X	X		X	X
Reflexiones globales	X	X	X	X	X	X
Evaluación final oral	X	X	X	X	X	X

Tabla 3. Los productos digitales

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Producto digital	Video	Instagram	Artículo	Artículo	Video	Instagram

Descripción de los productos digitales

El video del grupo 1 presenta una secuencia de cortes sin introducción ni conclusión. Los estudiantes hablan de sus experiencias interculturales en países hispanohablantes y alternan entre tener un entrevistador o hablar directamente a la cámara.

La cuenta de Instagram del grupo 2 tiene una estructura organizada con dos entrevistas realizadas por los estudiantes noruegos y dos por los estudiantes daneses. Dos de las entrevistas describen las experiencias de nórdicos en España y dos son con hispanohablantes en los países nórdicos. Las entrevistas hechas en Noruega y en Dinamarca presentan una mini conclusión respectivamente, y, al final, hay una conclusión que recoge elementos de todas las entrevistas. Además, las entrevistas combinan imágenes, textos y videos.

El grupo 3 entregó un artículo con el título: ¿Qué puedes esperar cuando te mudas a otro país? El texto sigue las pautas de un texto académico con una extensión de 9 folios de texto sin imágenes y con dos referencias al final. El choque cultural se explora por medio de entrevistas a dos jóvenes hispanohablantes que han estado en Noruega, una danesa que ha tenido un intercambio en Argentina y un mexicano que ha estado en Dinamarca. Así las entrevistas recogen experiencias tanto de hispanohablantes en los países nórdicos como un nórdico en un país hispanohablante.

El grupo 4 entregó un artículo en formato de texto en Word que se asemeja a un artículo de revista, incluyendo elementos multimodales como citas de las entrevistas e imágenes de las personas entrevistadas y sus experiencias interculturales. Se presentan entrevistas con cuatro latinoamericanos que se han trasladado a los países nórdicos, lo cual solo muestra el enfoque del hispanohablante con la cultura nórdica. El artículo también incluye una conclusión que hace referencia a la teoría presentada sobre el tema y aplicada a las entrevistas.

El grupo 5 presentó un video, tal como indica la Tabla 3. El video se ha editado ya que tiene una introducción y presentación textual y música de fondo. Primero se presenta una entrevista de uno de los estudiantes a un hispanohablante en Dinamarca y después se muestra una entrevista a una hispanohablante en Noruega. Las dos entrevistas solo muestran a la persona entrevistada y no al entrevistador. Las preguntas tratan sobre el tema del choque cultural, el primer encuentro con el país, la comida, etc., y son preguntas muy similares.

El grupo 6 también desarrolló un perfil en Instagram como su producto digital. El perfil presenta entrevistas con cinco personas diferentes que han emigrado a Noruega o Dinamarca por diferentes razones. Se repiten las mismas fotos de los entrevistados y en

cada foto hay bastante texto. En la primera foto se presenta el nombre, el país de origen y la razón por la que el entrevistado está en el país escandinavo. En las otras fotos se describen situaciones donde se ha experimentado el choque cultural y algunas diferencias entre el país de origen y el nuevo país. La presentación del perfil incluye un enlace a Wikipedia y la explicación del concepto de choque cultural.

Método de investigación

Aplicamos un enfoque cualitativo (Creswell 2003) a nuestro análisis con el objetivo de mostrar directamente las respuestas de nuestros estudiantes sobre su experiencia con la telecolaboración. Al realizar un análisis cualitativo podemos considerar las diferentes respuestas y hacer un seguimiento del desarrollo de estas para cada uno de los estudiantes. Procuramos abordar el análisis de diferentes ángulos; primero analizamos las reflexiones comparando las respuestas de los estudiantes noruegos con los daneses para cada encuentro para observar cómo se articula la experiencia con la colaboración intercultural. Aquí nos interesa ver si hay diferencias en las interpretaciones de los encuentros y si se indican problemas de comunicación o desencuentros interculturales entre los estudiantes.

En segundo lugar, analizamos las reflexiones desde una perspectiva individual para indicar desafíos y beneficios de la colaboración a nivel personal. Las categorías iniciales utilizadas en el análisis están basadas en las preguntas de reflexión. Estas categorías, nombradas a continuación, facilitaron la organización del material para extraer los puntos más importantes.

- (1) Lo que ha funcionado bien
- (2) Los problemas que han tenido
- (3) Aspectos que podrían mejorar
- (4) El uso del idioma
- (5) Aspectos positivos con el proyecto
- (6) Aspectos negativos con el proyecto

Dentro de cada categoría, las respuestas de los estudiantes fueron generando nuevas subcategorías. Por ejemplo, la reflexión ‘Las preguntas nos ayudaron a conocernos’ se clasificó en la categoría ‘Lo que ha funcionado bien’ y luego se creó la subcategoría: ‘Las preguntas ayudaron’. Como parte del proceso dinámico de un análisis cualitativo (Hesse-Biber & Leavy, 2006: 354-355), las subcategorías fueron sintetizadas en nuevas categorías globales por medio de un análisis de contenido (Schreier, 2012). Un ejemplo son los enunciados como ‘las preguntas nos ayudaron’, ‘la sinopsis nos ayudó y ‘hablar del proyecto’ los que han dado lugar a una nueva categoría como: ‘Material facilitado para el encuentro’. Después de incluir las reflexiones globales en el material de análisis, se ha repasado todo el material para verificar las nuevas categorías y así fortalecer la validez del análisis.

Finalmente analizamos los productos digitales que los estudiantes crearon y comparamos el resultado final con la dinámica del grupo para ver si había alguna relación entre la calidad del producto digital y la colaboración. Para analizar la calidad de los productos digitales, nos fijamos principalmente en la cohesión entre las diferentes partes del producto: si hay una introducción, si se resumen las diferentes partes en una conclusión y si se ha mantenido coherencia en cada parte como el formato de las entrevistas, tipos de imágenes, etc.

Análisis y resultados

El análisis comparativo de los encuentros interculturales

Tanto los noruegos como los daneses en el grupo 1 coinciden en sus reflexiones en que la comunicación entre ellos ha funcionado bien y que han hablado español todo el tiempo sin mayores dificultades en entenderse. Les ha gustado la experiencia de aprender de los estudiantes de otro lugar, aunque al principio se sentían un poco incómodos. Los mayores desafíos fueron la tecnología y el tamaño del grupo, ya que la comunicación hubiese funcionado mejor con menos participantes en el grupo. Un aspecto positivo en relación con la autonomía de este grupo fue su decisión de presentar experiencias propias con choques culturales.

Los estudiantes en el grupo 2 coinciden en que lo más importante del proyecto era comunicarse en español y que han podido cumplir con este objetivo. Por una parte, destacan que el hecho de que no hubiera una situación de evaluación sumativa después del proyecto hizo que pudieran concentrarse en la comunicación, mientras por otro lado mencionan que no tuvieron que profundizar mucho en teoría y que así el proyecto fue menos demandante. Este grupo también menciona algunos problemas con la tecnología y el sonido. En las referencias a los encuentros, los participantes del grupo utilizan palabras como: disfrutamos, era divertido, es emocionante conocer a otros estudiantes, en general, expresiones que indican una buena relación entre los estudiantes noruegos y daneses.

En las reflexiones del grupo 3, los estudiantes coinciden en que han colaborado bien y que trataron de hablar español la mayor parte del tiempo en los primeros encuentros. Al parecer cambiaron la lengua al inglés en el tercer encuentro porque así podían ser más eficientes en la planificación de la tarea. De esta manera, el objetivo de planificación y elaboración de la tarea se sobrepuso al objetivo de comunicarse en español. Algunos estudiantes que en reuniones previas no se habían atrevido a participar activamente, debido quizás a la ansiedad lingüística, participaron más cuando el inglés se convirtió en la lengua franca. Varios estudiantes señalan que no tenían el vocabulario para hablar de la complejidad del tema en español y que eso fue una de las razones para cambiar al inglés. El contexto digital puede haber contribuido también, ya que era un obstáculo más para los que se sentían inseguros en sus habilidades lingüísticas. Algunos comentarios indican que el tamaño del grupo les complicaba y que tenían diferentes ideas de cómo debía ser el proyecto. Así, es posible que solo unos pocos hayan participado en la elaboración final, y que estos se sienten muy satisfechos con el resultado final, mientras que algunos estudiantes pueden haber querido hacer otro producto o no se han involucrado mucho en el proceso en general.

En las reflexiones del grupo 4 de las primeras reuniones tanto los estudiantes noruegos como los daneses coinciden en que pese a sentirse un poco inhibidos al principio, la comunicación funcionaba bien. Después, en las reflexiones globales estudiantes de ambos países expresan que tuvieron algunos problemas en la realización del proyecto. Se mencionan dificultades como la diferencia de nivel de lengua, la falta de esfuerzo y problemas para cumplir con las obligaciones relacionadas con el producto final.

En las reflexiones del grupo 5 tanto los estudiantes noruegos como los daneses coinciden en que el tamaño del grupo era un impedimento para la comunicación, ya que era fácil para los estudiantes más tímidos o con menos nivel de lengua esconderse detrás de los que hablaban más. Las reflexiones indican que la comunicación iba mejorando a medida que se conocían más, al mismo tiempo que se sobreentiende una participación más activa de algunos participantes.

En las reflexiones del grupo 6 tanto los estudiantes noruegos como daneses indican que tuvieron una buena colaboración y que la comunicación fue positiva, pero que el tamaño del grupo impedía una comunicación más fluida. También se menciona que no había “suficiente trabajo para todos los miembros”. Otra dificultad que se menciona fue el sonido, se repite muchas veces que tuvieron problemas con el sonido y que eso también dificultó la comunicación. Finalmente, los miembros de este grupo optaron por comunicarse por escrito por Facebook y Messenger, lo que significó menos práctica oral.

Análisis de las reflexiones desde una perspectiva individual

La experiencia individual se analiza por medio de las mismas hojas de reflexión que fueron utilizadas para el análisis comparativo del encuentro intercultural. Sin embargo, en esta parte del análisis se ha tomado en cuenta solamente las experiencias individuales de cada estudiante. En la Tabla 4 se aprecian las categorías principales y las subcategorías de clasificación de las respuestas.

Tabla 4. La experiencia individual

Número de categoría	Categoría general de clasificación	Subcategorías más frecuentes
1.	Lo que ha funcionado bien	Participación Material facilitado
2.	Los problemas que han tenido	Problemas con la tecnología Ansiedad
3.	Aspectos que podrían mejorar	Desarrollo personal Desarrollo de la lengua
4.	El uso del idioma	El español
5.	Aspectos positivos con el proyecto	Beneficio emocional Beneficio lingüístico
6.	Aspectos negativos con el proyecto	Falta de beneficio lingüístico Falta de participación

Lo que se destaca por haber funcionado bien es la participación activa y la buena comunicación entre los estudiantes. Algunos indican que el primer encuentro fue difícil, pero que a medida que se iban conociendo, la comunicación también iba mejorando. Después de los primeros encuentros varios estudiantes también señalaron que el material facilitado fue de gran ayuda, es decir las guías descritas en la Tabla 1. Los problemas con la tecnología destacan entre los problemas que se han experimentado. Se describen los problemas con internet y los problemas de sonido como los puntos más importantes. Varios estudiantes también expresan dificultades en ‘hablar con la computadora’ y ‘lograr expresarse en español’. Hemos clasificado estas dificultades como una subcategoría llamada ansiedad, ya que el ordenador se experimenta como un medio que se interpone entre los hablantes e interviene emocionalmente limitando la comunicación. La ansiedad relacionada con la comunicación en español se clasifica como el segundo problema más importante después de los técnicos. En la categoría “aspectos que podrían mejorar”, los estudiantes mencionan principalmente aspectos de desarrollo personal como participar más y prepararse mejor. La segunda categoría más importante que se destaca es explícitamente mejorar el español o tener más confianza en sí mismos para hablar.

A la pregunta sobre la lengua de comunicación, la mayoría responde que hablaron español todo o casi todo el tiempo, sin embargo, hay dos grupos que indican que usaron más inglés o noruego/danés. Este hecho se refleja también en los aspectos positivos y negativos. En los aspectos positivos se destaca el beneficio lingüístico como el segundo aspecto más importante, mientras la falta de beneficio lingüístico se menciona como el

aspecto negativo más importante. Para los estudiantes que lograron comunicarse en español, se ve claramente que han tenido un beneficio importante en el desarrollo de la lengua, mientras que los que tienen problemas para hablar español en un espacio virtual no han logrado obtener el mismo beneficio lingüístico. Para este grupo, la tecnología ha influido negativamente en su desarrollo lingüístico. Sin embargo, se destaca como aspecto positivo el beneficio emocional obtenido. Muchos estudiantes utilizan adjetivos positivos como interesante, emocionante y divertido cuando indican lo que ha sido positivo en el proyecto, lo que significa que juzgan el proyecto como algo que los motiva a seguir aprendiendo la lengua.

El trabajo digital en grupo

Se observa una estrecha relación entre la calidad del producto y la colaboración, lo cual se ve manifestado en el resultado final.

Grupo 1

En el caso de este grupo cuyo producto fue un video, podemos observar que la secuenciación podría indicar una colaboración parcial donde los participantes se han puesto de acuerdo en el formato, pero no han logrado una coherencia en el producto final. Hay carencia de cohesión, falta una introducción y una conclusión en común.

Grupo 2

En este caso, el grupo presentó una cuenta en Instagram. La estructura del perfil en Instagram y el contenido indican una buena colaboración entre los dos grupos de estudiantes. Todos los entrevistados responden a las mismas preguntas creando una cohesión en el producto. Además, hay continuidad en el desarrollo del trabajo y presentan una conclusión final en común.

Grupo 3

El texto académico del grupo 3 presenta una estructura que integra las entrevistas con la teoría y resume las ideas principales al final. Esta cohesión en el producto indica que ha habido buena colaboración en la realización de la tarea. Sin embargo, aunque el producto muestra unificación no podemos estar seguras de que refleje la colaboración de todos los integrantes. Solo podemos asumir que el trabajo ha sido repartido.

Grupo 4

Este grupo presentó un artículo expositivo con entrevistas. La manera de conectar las entrevistas en el artículo bajo los mismos subtítulos indica una colaboración entre los miembros del grupo en la elaboración del producto. Sin embargo, como mencionado en la descripción del grupo 3, puede haber algunos miembros del grupo que han participado más que otros. Hay constancia de entrevistas tanto de Noruega como de Dinamarca, así que ha habido colaboración en el proceso, pero no podemos asegurar que la repartición del trabajo y la telecolaboración haya sido total.

Grupo 5

Este grupo ha realizado un video, donde solo se escucha la voz de una estudiante en Noruega y otra en Dinamarca, por lo que no se sabe cómo ha sido la colaboración ni la participación activa en la elaboración del producto. El formato de las entrevistas es algo monótono y no invita al espectador a ver el video. Aunque este hecho no necesariamente es indicador de falta de colaboración, sí puede indicar una falta de revisión crítica del producto final.

Grupo 6

El producto final de este grupo fácilmente se puede haber realizado como un trabajo secuenciado, aunque suponemos que los participantes necesitan haberse puesto de acuerdo en el formato y la organización del perfil de Instagram. La primera entrada del perfil se asemeja a una entrada normal en Instagram con emoticones y hashtags, mientras las demás entradas no explotan las posibilidades que posee esta herramienta. No se puede determinar si esto ha sucedido por falta de conocimiento de las posibilidades que tiene Instagram o porque no han podido invertir más tiempo en la elaboración. Sin embargo, la calidad del producto final se ve afectada.

Discusión

Discutiendo las reflexiones de los estudiantes, podemos ver que un encuentro digital implica algunos desafíos que no se experimentan en un encuentro cara a cara. Uno de estos desafíos es la dependencia en gran medida de la tecnología utilizada. Si hay problemas con el sonido o la capacidad de las líneas, habrá interrupciones y frustraciones. Además, la falta de lenguaje no verbal como apoyo a la comunicación, puede generar malentendidos y como consecuencia crear un ambiente de tensión. Aprender a conocerse y relacionarse afectivamente a través de la pantalla puede experimentarse como una barrera para el establecimiento de confianza mutua necesario durante la colaboración.

Cuando se añade el aspecto lingüístico al encuentro digital y la exigencia de hablar otro idioma, que no es la lengua materna de los participantes, el desafío de la tecnología puede ser aún mayor. En un encuentro cara a cara, muchos aprendientes de una lengua pueden sufrir ansiedad a la hora de tener que comunicarse en el idioma que están aprendiendo. La ansiedad en términos generales refleja el temor a algo que nos provoca una reacción negativa. Es individual y por lo tanto la intensidad de esta reacción emocional dependerá de la forma en que cada uno perciba la situación (Bertoglia Richards 2005). En el caso de nuestros estudiantes, la ansiedad fue originada por el miedo a cometer errores frente a un desconocido y el distanciamiento que produce la comunicación a través de un ordenador. El encuentro entre aprendientes que utilizan una lengua franca disminuye la ansiedad, ya que todos se encuentran en la misma situación de aprendizaje y por lo tanto los estudiantes se ven obligados y motivados a utilizar la lengua meta como lengua franca. Sin embargo, debemos tener en cuenta que la diferencia en el nivel de dominio de la lengua también puede crear un sentimiento de ansiedad similar al enfrentamiento con un hablante nativo de la lengua. La ansiedad también se puede ver afectada si no se ha adquirido un ambiente de confianza interpersonal previo. Por lo tanto, la colaboración intercultural digital se verá beneficiada si se crea un ambiente relajado de confianza que motive a los estudiantes a querer comunicarse independientemente del nivel del idioma que dominen.

Desde la perspectiva del “aprendizaje cooperativo”, una de las formas de adquirir una segunda lengua es la interacción y el intercambio entre grupos heterogéneos en los cuales el aprendiz puede aportar sus conocimientos y puntos de vista al grupo (Cassany, 2009). Además, desde una perspectiva del enfoque orientado a la acción y utilizando una metodología de enfoque por tareas o proyectos se busca crear situaciones auténticas donde los aprendientes tengan que utilizar la lengua para lograr su objetivo, un objetivo que no debe ser solo lingüístico, sino también de intercambio cultural (Nunan 2004; Olivera 2019). Asimismo, al diseñar una tarea de acuerdo con los principios del Aprendizaje basado en proyectos (Domènech-Casal 2016) y así reforzar la idea de un objetivo externo al aprendizaje, el aprendizaje puede ir más allá de la tarea concreta (Domènech-Casal et al. 2019).

Como mencionado en la introducción, no todos los jóvenes entran en la categoría de nativos digitales poseedores de competencias digitales de alto nivel, sino más bien constituyen grupos heterogéneos (Hargittai & Shaw 2015). Esta heterogeneidad en las competencias digitales se ha visto reflejada en la forma cómo los factores tecnológicos han afectado a algunos grupos y cómo han solucionado los desafíos, además de cómo se ha explotado el potencial de los recursos tecnológicos utilizados en la elaboración de los productos digitales.

Conclusiones

Los objetivos de nuestro proyecto eran, desde una perspectiva pedagógica, motivar a los estudiantes a utilizar la tecnología para comunicarse en español, al mismo tiempo que fueran agentes activos en su proceso de aprendizaje. Diseñamos entonces un proyecto que les permitiera desarrollar las competencias comunicativas, interculturales y digitales durante el proceso. Desde la perspectiva de la investigación, deseábamos documentar las fases del proyecto para poder discutir los resultados dentro de un marco teórico que nos permitiera mejorar el diseño del proyecto para reutilizarlo en el futuro. Para lograr esto nos planteamos tres preguntas de investigación: ¿En qué medida la colaboración intercultural promueve la participación activa y motiva al aprendizaje de una lengua extranjera? ¿Qué factores influyen en el éxito de la colaboración? ¿Se puede apreciar una relación entre el producto final y la motivación para la colaboración?

Respondiendo a la primera y segunda pregunta de investigación, podemos decir que la colaboración intercultural promueve en gran medida la participación activa de los estudiantes y contribuye a la motivación en diferentes niveles. El éxito de la colaboración está condicionado a diversos factores que influyen en la colaboración intercultural. Estos factores se encuentran íntimamente relacionados y en ocasiones se superponen entre sí, sin embargo, los hemos clasificado en tres grupos: tecnológicos, lingüísticos y emocionales.

En el ámbito de los factores tecnológicos hemos podido observar diversos elementos como la experiencia digital del estudiante y la explotación de los recursos digitales. Como reacción al factor tecnológico vemos que los problemas de sonido pueden producir frustración y ansiedad por la incapacidad de comunicarse normalmente. Sin embargo, esta frustración puede hacer que los grupos con mayor iniciativa busquen alternativas para reestablecer la comunicación como se aprecia en la siguiente cita del grupo 1: “La comunicación entre nosotros y los daneses ha funcionado bien porque creamos un chat donde pudimos hablar/discutir”.

En cuanto a los factores lingüísticos podemos decir que, aunque los estudiantes se sienten motivados por la posibilidad de conocer a otros estudiantes que comparten los mismos intereses, sienten que la comunicación en un determinado nivel de lengua y a través de una pantalla es un desafío. El número de integrantes en los grupos también influye en el factor lingüístico y afecta la colaboración y la comunicación de los grupos. No todos tienen la oportunidad o se atreven a participar en las conversaciones o tomas de acuerdo. Por lo tanto, el beneficio lingüístico será mayor en grupos con dos integrantes por país.

El factor emocional es otra variable importante que afecta la comunicación debido a la ansiedad que pueden producir los diferentes niveles de lengua y el desafío de comunicarse a través de una pantalla. Este desafío puede motivar a unos y desmotivar a otros. Lo emocional se aprecia cuando describen lo agradable que es intercambiar experiencias con “otros”, lo cual también podría relacionarse con la competencia intercultural. Dentro del factor emocional incluimos también la influencia del tema que hemos elegido para el trabajo en conjunto. Un tema que los llevó a investigar, a realizar

entrevistas a extranjeros y a posicionarse en el lugar del “otro” para reflexionar y cumplir con la tarea.

Respondiendo a la tercera pregunta de investigación sobre la relación entre el producto final y la motivación por la colaboración, podemos decir que los estudiantes se mostraron motivados por el tema de la tarea y cumplieron con la entrega del producto final. Sin embargo, algunos no llegaron a profundizar en la temática ni a explotar el potencial de los recursos que tenían a su disposición. Algunos por falta de nivel en la lengua, otros por no tener la exigencia de una evaluación final que los motivara, lo cual significó, en algunos casos, una colaboración menos exitosa y un producto final menos elaborado.

Finalmente pensamos que hemos cumplido con nuestros objetivos pedagógicos ya que los estudiantes, a través del uso de la tecnología, lograron comunicarse y realizar un proyecto en conjunto. Además, fueron activos agentes de su proceso de aprendizaje durante los encuentros digitales y las tareas asignadas, desarrollando de esta forma, las competencias tanto interculturales como digitales y comunicativas.

Creemos que la colaboración entre estudiantes de diferentes culturas en una lengua franca tiene gran potencial para favorecer el desarrollo de diferentes competencias y de esta forma promover la participación activa y motivar el aprendizaje, no obstante, pensamos que hay algunos aspectos que podrían mejorar el diseño de futuros proyectos que les ofrecemos a continuación:

- Como factor de motivación adicional sería conveniente que los estudiantes fueran guiados de tal forma que el producto pudiera ser publicado o difundido a un público externo.
- Podría afectar la motivación si el producto estuviera relacionado con una prueba o examen.
- La planificación del proyecto de colaboración debe lograr un balance entre el seguimiento por el profesor y la independencia que tienen los estudiantes en la elaboración y elección del tipo de trabajo que deben realizar.
- Debe tenerse en cuenta el nivel de lengua de los participantes para distribuirlos equitativamente en los grupos, evitando así el desnivel.
- El tamaño de los grupos no debe exceder los 6 participantes en total, es decir 3 estudiantes de cada lugar.
- Es imprescindible el seguimiento continuo de la evolución del proceso, de tal forma que los estudiantes puedan sentir que tienen acceso a la asistencia del profesor cuando la necesiten.
- Los estudiantes deben tener libertad en la elección del medio o la plataforma que utilizarán para comunicarse, ya que deben sentirse cómodos cuando se comuniquen.

Finalmente, podemos decir que la dimensión afectiva jugará también un rol importante en la creación de un ambiente de confianza que permita a los estudiantes comunicarse independientemente de los factores que puedan inhibirlos durante este proceso.

Bibliografía

- BERTOGLIA RICHARDS, L. 2005. La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas IV* (1), pp. 13-18.
- BUCKINGHAM, D. 2013. *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Wiley.
- CASSANY, D. 2009. La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 11, pp. 7-29.
- CARRETERO GOMEZ, S., VUORIKARI, R., & PUNIE, Y. 2017. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use [EUR - Scientific and Technical Research Reports]. Publications Office of the European Union. Disponible en: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281?mode=full> [1 oct. 2021].
- CONSEJO DE EUROPA. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción en español. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm [14 abril 2022]
- CONSEJO DE EUROPA. 2020. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volume_n-complementario.pdf [14 abril 2022]
- CONSEJO DE EUROPA. 2009. *Autobiografía de Encuentros interculturales*. 2009.. Disponible en: <https://rm.coe.int/autobiografía-de-encuentros-interculturales/16808b16c8> [01 oct. 2021]
- CRESWELL, J. W. 2003. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, Sage Publications.
- DOMÈNECH-CASAL, J. 2016. Apuntes topográficos para el viaje hacia el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 742, pp. 59-62.
- DOMÈNECH-CASAL, J, LOPE, S., & MORA, L. 2019. Qué proyectos STEM diseña y qué dificultades expresa el profesorado de secundaria sobre Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(2), 2203. Disponible en: https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2203
- DRANGE, E.-M. D., & BIRKELAND, N. R. 2016. Digitalt innfødte eller digitalt velfødte? En *Hva gjør lærerstudenter når de studerer? Lesing, skriving og multimodale tekster i norsk grunnskolelærerutdanning*. Oslo, Universitetsforlaget, pp. 53-70
DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215026312-2016>
- EL CONSEJO DE LA UNION EUROPEA. 2018. Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Texto

pertinente a efectos del EEE. Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV) [1 oct. 2021]

ERSTAD, O. 2013. *Digital learning lives: Trajectories, literacies, and schooling*. New York, Peter Lang.

GARDNER, R. C. 2000. Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 41(1), pp. 10-24. doi:10.1037/h0086854

GURUNG, B., & RUTLEDGE, D. 2014. Digital learners and the overlapping of their personal and educational digital engagement. *Computers & Education*, 77, pp. 91-100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.012>

HARGITTAI, E., & SHAW, A. 2015. Mind the skills gap: The role of Internet know-how and gender in differentiated contributions to Wikipedia. *Information, Communication & Society*, 18(4). <https://doi.org/doi:10.1080/1369118X.2014.957711>

HESSE-BIBER, S. N., & LEAVY, P. 2006. *The practice of qualitative research*. Sage Publications.

JEONG, H., & HMELO-SILVER, C. E. 2016. Seven Affordances of Computer-Supported Collaborative Learning: How to Support Collaborative Learning? How Can Technologies Help? *Educational Psychologist*, 51(2), pp. 247-265. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1158654>

KOBASHI, S. 2016. Competencia intercultural y choque cultural: Adaptación a una cultura nueva y sus dificultades. En Lamolda González, M.A. (ed.) *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*, pp. 523-532. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7438709>

LAZAREVA, A., & CRUZ-MARTINEZ, G. 2020. Digital Storytelling Project as a Way to Engage Students in Twenty-First Century Skills Learning. *International Studies Perspectives*, ekaa017, <https://doi.org/10.1093/isp/ekaa017>

NUNAN, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'DOWD, R. 2011. Online foreign language interaction: Moving from the periphery to the core of foreign language education? *Language Teaching*, 44(3), pp. 368-380. Cambridge Core. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000194>

O'DOWD, R. 2018. From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNI Collaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>

O'DOWD, R. 2020. A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, 53(4), pp. 477-490. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000077>

OECD. 2018. "The importance of innovating pedagogy: Overview and key messages." En *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264085374-3-en>

OLIVERA, N. A. G. 2019. El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: Reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), pp. 170-181. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.820>

SHREIER, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. London, SAGE.

Apéndice 1: Reflexiones de encuentros culturales

Nombre:

Fecha:

1. ¿Qué funcionó bien hoy y por qué crees que fue así?
 2. ¿Qué problemas tuviste en el encuentro de hoy?
 3. ¿Cómo te sentiste?
 4. ¿Qué crees que podrías haber hecho para que el encuentro fuera mejor?
 5. ¿Cómo crees que se sintieron los estudiantes noruegos/daneses?
 6. ¿Hablaste español todo el tiempo? (si no lo hiciste, puedes explicar ¿por qué?)
 7. ¿Pudiste comunicarte sin problemas, o tuviste que hacer cambios en la forma en que normalmente hablas en español?
 8. ¿Por qué te gustó la experiencia de hoy?
 9. ¿Por qué no te gustó la experiencia de hoy?
 10. ¿Qué crees que te podría haber ayudado para comunicarte mejor?
-

Material facilitado: Guía de preguntas para conocerse

1. ¿Cómo te llamas? ¿Cuál es tu nombre? ¿Cuáles son sus/vuestros nombres?
2. ¿Qué edad tienes/tenéis/tienen?
3. ¿Dónde vives/viven/vivís?
4. ¿Tienes/tenéis trabajo? ¿en qué trabajas/trabajáis?
5. ¿Qué estudias/estudiáis y por qué?
6. ¿Qué hobby tienes/tenéis?
7. ¿Has/habéis estado alguna vez en Noruega/Dinamarca/España/Latinoamérica?
8. ¿Qué les pareció el lugar?
9. ¿Te/les/os gusta viajar?
10. ¿Hay muchos estudiantes extranjeros en tu universidad/en la universidad de ustedes?
11. ¿Qué asignatura prefieres?
12. ¿Si pudieras estudiar en otro país, cuál sería?
13. ¿Hay un plato típico de Noruega/Dinamarca que me puedas recomendar?
14. Si pudieras ir a cenar con un personaje histórico/famoso, ¿con quién irías?
15. ¿Cuál es la mayor locura que has/habéis cometido en tu vida?
16. ¿Cuál es tu palabra favorita, en español?
17. ¿Cómo te describirías en 3 adjetivos?
18. ¿Cómo han/habéis vivido esta pandemia en Noruega/en Dinamarca?
19. Etcétera...

Material facilitado: Guía de preguntas sobre el choque cultural

PREGUNTAS PARA COMENZAR:

1. Hoy hablaremos sobre/de ¿Cómo vamos a trabajar el tema del choque cultural?
2. ¿Qué entienden ustedes por Choque cultural?
3. ¿Qué factores influyen en el choque cultural?
4. Hay alguien que haya experimentado “choque cultural”

PREGUNTAS SOBRE MIGRACIÓN

5. ¿Podríamos discutir qué opinión tienen/tenéis sobre la migración en general y cómo se relaciona con el choque cultural?
6. ¿Cómo es la migración de hispanohablantes en Noruega/Dinamarca?
7. ¿Hay muchos inmigrantes en Noruega/Dinamarca?
8. ¿Qué piensan/pensáis de las leyes sobre migración que existen en Noruega/Dinamarca?
9. ¿Conocen/conocéis inmigrantes que podamos entrevistar?

PREGUNTAS SOBRE EL CHOQUE CULTURAL Y LOS ESTUDIANTES

10. ¿Qué piensan/pensáis del choque cultural académico en las universidades de habla hispana? ¿Creen que puede ser un problema?
11. ¿Hay estudiantes de intercambio en vuestra universidad/la universidad de ustedes?
12. ¿Es posible prepararse para evitar el choque cultural? ¿Cómo podría evitarse?

PREGUNTAS SOBRE DIFERENCIAS CULTURALES

13. ¿Qué dificultades creen/creéis que experimentan las personas cuando se enfrentan a una nueva cultura?
14. ¿Creen que hay diferencias entre hombres y mujeres cuando experimentan un encuentro intercultural?
15. ¿Qué diferencias culturales hay entre Noruega y Dinamarca?
16. ¿Creen/creéis que la pandemia ha acentuado las diferencias culturales?
17. ¿Qué relación tiene la cultura con el idioma?

PREGUNTAS PARA ORGANIZAR EL TRABAJO

18. ¿Les/os gustaría escribir un artículo o prefieren/preferís hacer un documental/video?
19. ¿Cómo podemos organizarnos?
20. A nosotros nos gustaría trabajar sobre los estudiantes...sobre los inmigrantes... sobre diferencias entre hombres y mujeres...
21. Pensamos que podría ser una buena idea trabajar el tema desde la perspectiva de...
22. Recuerden/recordad que debemos hablar español para comunicarnos.

Material facilitado: Guía para la sinopsis del trabajo

NOMBRE DEL GRUPO E INTEGRANTES:

TÍTULO DEL TRABAJO:

TIPO DE PRODUCTO: (artículo periodístico, video documental, infografía, blog, padlet ...)

PERSPECTIVA DEL TEMA: *(El punto de vista desde el cual desean enfocar el trabajo. Por ejemplo: estudiantes, refugiados, inmigrantes...)*

ORGANIZACIÓN: (repartición del trabajo, especificando cómo se han repartido las tareas entre los estudiantes)

RESUMEN: (Descripción del trabajo, explicando cómo piensan realizarlo)

OTROS:

FECHA DE ENTREGA:

El uso de Instagram para promover la interacción entre los estudiantes

Using Instagram to promote interaction in students

Andrea Bernal Lozada
Arizona State University



Andrea Bernal Lozada es una estudiante de primer semestre en el doctorado de Español, Literatura y Cultura en la Arizona State University, con maestría en español en la Northern Arizona University y licenciada en lenguas extranjeras con énfasis en Inglés-Francés de la Universidad del Valle-Colombia. En la actualidad imparte clases de español en la Arizona State University en los cursos de español de baja división

Resumen

La instrucción del español mediante la Comunicación Mediada por Computadoras (CMC) es un tema de reciente estudio en la historia de la enseñanza de lenguas. Dada las condiciones contextuales y los cambios generados por fenómenos como la globalización y la hiperconectividad, propuestas para la enseñanza de segundas lenguas, como la que se presenta en este artículo, están en auge. La propuesta descrita en este artículo pretende contribuir a la discusión frente a la efectividad o viabilidad del uso de la CMC para facilitar el aprendizaje del español. Esta experiencia pedagógica se llevó a cabo a través de actividades de interacción con estudiantes universitarios por medio de un chat en Instagram. Así, se pretende reconocer el uso de la aplicación, más allá de una red social, como un medio para el aprendizaje y la práctica de segundas lenguas. Este artículo nace como propuesta de apoyo a las condiciones educativas actuales a causa de la pandemia, usando la tecnología para sobrellevar algunos de los retos que han surgido.

Abstract

Spanish instruction through computer mediated communication CMC is a recent topic in the history of language teaching. Given the contextual conditions and the changes generated by phenomena such as globalization and hyperconnectivity, proposal for second language teaching, as the one presented in this article, are rising. The proposal described in this article

aims to contribute to the discussion regarding the effectiveness or viability of using CMC to facilitate the learning of Spanish. This pedagogical experience was carried out through interaction activities with university students through a chat on Instagram. Therefore, it is intended to recognize the use of the app as a mean for learning and practicing second languages. This article was written as with the intention of supporting the current educational conditions developed by the pandemic, using technology to overcome some of the challenges that appeared.

Palabras clave

CMC, interacción, Instagram, sincrónica, tecnología, segundas lenguas, adquisición de segundas lenguas, español.

Key words

CMC, interaction, Instagram, Synchronic, technology, second languages, second language acquisition, Spanish.

Introducción

El mundo siempre ha buscado la manera de hacer más efectivo el aprendizaje de otras lenguas, sea por motivos sociales, económicos o culturales. Esta búsqueda se ha dado con diferentes métodos, enfoques y el uso de recursos que han evolucionado a medida que el mundo ha cambiado. El cambio también ha surgido junto con las diferentes maneras de comunicación que han aparecido (Fialová y Lukàs, 2019). Por ello, pese a que ejercicios como el escribir una carta o enviar una postal a un amigo en otro país fueron muy efectivos y cumplieron con el objetivo en su tiempo, en la actualidad no es un ejercicio real, ya que no solemos escribir cartas o enviar postales, aunque esto depende de la generación. Ahora, se envían textos, emails, se realizan videollamadas y otro tipo de medios en los que las personas se pueden comunicar con mayor facilidad.

Este tipo de medios de comunicación, mayormente virtuales, los podemos ver presentes en plataformas cotidianas como lo son las redes sociales (i.e. Facebook, Instagram, Whatsapp, etc). Ante esto, la comunidad hispana no se ha quedado atrás ante el crecimiento y uso de estas plataformas. De acuerdo con Torres y Aguilar (2018), Latinoamérica es la región más involucrada en el uso de las redes sociales, teniendo mayor número de usuarios en las redes sociales pertenecientes a Facebook (Facebook, Instagram y Whatsapp).

Por tal motivo, no es incongruente que una clase de español expanda su tipo de actividades a contextos actuales, reales y donde los estudiantes universitarios puedan hacer mayor uso de la lengua meta. Más aún al observar que durante y después de la pandemia es necesario salir de la idea tradicional en la que se cree que para aprender e interactuar se necesita estar cara a cara en un espacio físico. De manera que, teniendo en cuenta la gama de plataformas existentes, las condiciones y consecuencias que dejó la pandemia y la necesidad de avanzar en la práctica de enseñanza y aprendizaje de nuevas lenguas, se puede plantear la interrogante de como abrir espacios de interacción a los estudiantes utilizando estos medios reales como los

son las redes sociales y estudiar las ventajas que este tipo de actividades puede tener en los estudiantes.

La interacción en Segundas Lenguas

En la investigación del aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas, se han explorado diferentes disciplinas y enfoques que buscan entender factores de la lengua, los estudiantes y la sociedad con el objetivo de mejorar las prácticas de enseñanza de las lenguas a lo largo de los años. Por ello, se han desarrollado tendencias en las clases a través de prácticas de enseñanza y aprendizaje (Vásquez y Lacorte, 2019). Una práctica reciente, proveniente de la sociolingüística y de las teorías interaccionistas, resalta que la interacción afecta el procesamiento, la percepción y la producción de la lengua, y así, se percibe la interacción como un medio de adquisición en el que la lengua se encuentra contextualizada (Moreno, 2007). Lo anteriormente dicho es acorde a lo que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), desde el enfoque de la competencia comunicativa, en el que la lengua se enseña por medio de las competencias lingüísticas y sociolingüísticas. Ortega (2004) agrega que la adquisición de una lengua meta se desarrolla con su uso social y se concibe que los fenómenos de una lengua son no solo de carácter lingüístico, sino también de carácter psicológico y social. Por lo tanto, se considera el aprendizaje de una lengua como un proceso social que requiere de la mediación o intervención de otros entes para que se dé lugar a la adquisición. Además, Comperoll (2015), argumenta que la interacción provee espacios para recibir retroalimentación por parte de los mismos estudiantes, para negociar significado y para recibir insumo modificado.

Es así como, cuando se habla de interacción, se tiene la concepción de la idea tradicional, es decir, la interacción cara a cara en un aula de clase. Sin embargo, desde los años 80 se ha venido considerando diferentes modalidades de interacción y desarrollo de tareas que no involucren la presencia física del estudiante, esto se ha logrado con la aparición de la web 2.0 (Sabah, 2015; Gonzalez, 2016) que ha permitido mayor integración de la tecnología en el aula de clase. No obstante, la interacción de manera virtual no era una práctica común en el salón de clases. Sin embargo, considerando las circunstancias surgidas a partir del año 2020, se entiende que es necesario establecer modelos nuevos, facilitadores de la interacción que no implique la presencia física en un salón de clase, ya que, según Cardiel (2020), la situación actual de la pandemia, ha obligado al entorno educativo a evaluar los retos, efectos y condiciones que han surgido dado a este problema para poder proveer soluciones ante estos retos presentes.

Interacción en la comunicación mediada por computadoras (CMC)

Para hablar de interacción en este artículo, se requiere del desarrollo del concepto de la comunicación mediada por computadoras (CMC), que consiste en una variación de lo que Blake (2013), inicialmente llamó NBLT (Network- Based Language Teaching) que se refieren al aprendizaje de segundas lenguas mediado por las redes de conexión, y que Blake (2017) ahora llama CALL (Computer Assisted Language Learning). Lin (2015), conforme a la misma idea, define el concepto de CMC como una actividad multimodal que intermedia la comunicación por medio de computadoras o por el internet, agregando que es una interacción social que abre la puerta a espacios más flexibles, a diferencia de la interacción cara a cara que

puede restringirse por distintos motivos. Por otra parte, Vine y Ferrera (2012) la definen al establecer CMC como cualquier tipo de comunicación entre dos o más personas que interactúen por computadores a través de la internet. Teniendo en cuenta la evolución tecnológica que ha permitido que el factor comunicativo virtual se extienda a dispositivos móviles, se puede resumir la definición del concepto, como la comunicación mediada por diferentes dispositivos tecnológicos habilitados para la comunicación virtual, esto incluye computadoras, teléfonos móviles, tabletas, entre otros dispositivos adaptados para esta función.

Entre las características de CMC, se entiende que la interacción de los participantes y el diseño de las tareas pueden ser de manera sincrónica (los participantes interactúan simultáneamente, en tiempo real) o de manera asincrónica (los participantes interactúan en tiempos diferentes). Otra característica se refiere a la amplia variedad de recursos disponibles para la realización de tareas, además, la amplia gama de plataformas que permiten la comunicación. Es así, como varios estudios se han centrado en el desarrollo de tareas por medio de videoconferencias (Lenkaitis, 2019; Tecedor y Campos, 2019; Vine & Ferrera, 2012), por email, o por chat (Dasilva, 2007; Sanz, 2011). Estas actividades de CMC pueden ser realizadas a través de plataformas como plataformas educativas, redes sociales (Sabah, 2015; Pino, 2013; Coca, Hernandez, Martinez, y Peñas, 2013; da Silva, 2004), espacios de teleconferencias u otro tipo de espacios disponibles en la red. Esta variedad de estudios relacionados a la CMC y el aprendizaje de las lenguas nos amplía el panorama con respecto al uso de las diferentes plataformas, incluso plataformas de la vida diaria como las redes sociales, para generar mayor versatilidad, involucrar a los estudiantes y desarrollar habilidades de la lengua dentro del salón de clases. A partir de este punto se genera la necesidad de indagar sobre las redes sociales populares entre los estudiantes y el uso educativo que se le puede dar a estas, por ejemplo la red social Instagram.

Instagram

Instagram (IG) es una red social comúnmente usada desde los teléfonos celulares que permite a los usuarios compartir y publicar fotos y videos. Esta red requiere de la creación de una cuenta para poder hacer parte de la red social. El usuario puede ver contenido de otras cuentas, además, explorar contenido categorizado haciendo uso de lo que se conoce como *#hashtags*. Bajo el mismo concepto, la red social puede conectar con otras personas, es decir, *seguir* sus cuentas, lo que posibilita que exista interacción por medio de chat y comentarios dentro de la publicación. El chat de esta plataforma permite compartir mensajes de texto, mensajes de voz, fotos y videos cortos. Entre otras características, Instagram permite editar publicaciones, agregar ubicación, agregar amigos, hacer uso de palabras claves (i.e., *hashtags*), etiquetar fotos, compartir videos y comentar en las publicaciones con otros usuarios (Cakmak, 2020).

Según Fornara, Hattem y Lomicka (2018) esta aplicación es la tercera red social más usada en los Estados Unidos por los adultos, justo después de Youtube y Facebook, además de que es altamente preferida por los jóvenes adultos junto con Snapchat. En Argentina también es una red social popular, de acuerdo a Tarullo y García (2020), contando con 14 millones de perfiles activos, lo que representa el 31% de la población argentina, siendo uno de los países latinoamericanos con mayor cantidad de usuarios en la red social. En España, acorde a Aznar y Cabrera (2021), Instagram es la cuarta red social más usada en el territorio español, por debajo de Whatsapp, Youtube y Facebook.

Alghamdi (2018) expone que para actividades de aprendizaje de lenguas extranjeras, esta red social se percibe como una herramienta favorable dada la disposición de fotos, videos y hashtags, lo que permite una versatilidad en el diseño de tareas. Con el mismo propósito, Fornara (2018) justifica el uso de IG dentro del aula de lenguas extranjeras dada la familiaridad que tienen los estudiantes en el uso de esta herramienta y su manejo, lo que facilita el desarrollo de las tareas a los estudiantes. De la misma manera, destaca que esta herramienta, dentro del aula de clase, provee al estudiante un contexto de interacción y material relacionado a los intereses.

Por otro lado, Gonulal (2019) presenta la red social como una herramienta a la que se le debe examinar el potencial dentro del aula como un asistente móvil para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto dado a la popularidad que tiene en aprendices jóvenes, junto con la presentación de la información y el material visual en un contexto. Igualmente, Martín y Munday (2014) presentan la aplicación como una herramienta ventajosa para el aprendizaje de las lenguas, argumentando que Instagram ofrece recursos útiles para la práctica del español, por ejemplo, el uso de imágenes asociadas a palabras o expresiones o la posibilidad de interacción entre participantes.

¿Qué aspectos y destrezas de la lengua se pueden desarrollar con Instagram?

Pese al rechazo que los docentes pueden tener referente al uso de las redes sociales o teléfonos móviles en el aula de lenguas extranjeras (Leier, 2018), investigadores han demostrado que se pueden desarrollar algunas destrezas de la lengua con el uso de estos dispositivos. Fornara et al. (2018) argumentan que el uso de Instagram permite el desarrollo social, afectivo y lingüístico en la lengua de la siguiente manera: para los autores la herramienta permite un aumento de la proficiencia lexical y la competencia comunicativa, asimismo, la construcción una comunidad, el aprendizaje autónomo, el desarrollo de competencias comunicativas, mayor motivación e incrementación del vocabulario formal e informal. Instagram también contribuye en la creatividad e innovación, ayuda con la comprensión a través de imágenes y su texto escrito y crea mayor impacto en la participación. Fornara (2018) agrega que el uso de Instagram permite el crecimiento de la competencia intercultural, por medio del contenido creado por hablantes nativos, y el intercambio cultural que la plataforma permite mediante las publicaciones. El autor expone que la red social motiva a los estudiantes a construir su competencia intercultural con su conocimiento existente, las observaciones nuevas y su descubrimiento autónomo de la cultura estudiada, lo que permite la adquisición del conocimiento interpretativo. Bajo la misma visión, Munday, Delaney y Bosques (2016) proponen el desarrollo de la tarea #InstagramELE, afirmando que el uso de información visual enlazada con vocabulario guía al estudiante en asuntos culturales, permitiendo el desarrollo de la competencia cultural.

AlGhamdi (2018) añade que al usar Instagram Instagram, los docentes pueden explorar múltiples actividades que permitan el desarrollo de destrezas como la creación de sus propias oraciones y textos en la publicación de fotos, la corrección y retroalimentación colectiva, permitiendo el aprendizaje colaborativo. Aparte, el autor reconoce que el uso de la herramienta puede tener impacto en la adquisición de nuevo vocabulario, aumento en la participación y la expresión de las opiniones. Desde este punto de vista, Gonulal (2019) hace mención del impacto positivo que la red social puede implicar en la adquisición de vocabulario, el desarrollo de competencias comunicativas, la motivación en el estudiante hacia el aprendizaje y la participación en las actividades. Balterio, Espinoza, Campos, Sinyashina, Sánchez, Matrínez, Lilio, Belda, Hernandez, Agullo, y Gómez (2019) explican que el uso de IG permite el

desarrollo y la adquisición de expresiones emotivas y coloquiales de la lengua a través del registro informal que se presenta constantemente en las publicaciones e interacciones entre los usuarios.

Entre otras destrezas, Cakmak (2020) declara que la herramienta, mediante el diseño de actividades y tareas como el leer frente a la cámara y publicarlo, escribir un resumen o exponer sus ideas junto con una publicación puede presentar mejoras en las habilidades orales, lectura y escritura en los estudiantes. Teniendo en cuenta el concepto del desarrollo de destrezas por medio de la red social, Nugroho y Rahmawati (2020) argumentan en su estudio, que IG permite la mejora en la habilidad escrita mediante la búsqueda de imágenes y videos en Instagram para la escritura de un ensayo. Los autores manifiestan que esta actividad permite que los estudiantes sientan confianza de sus habilidades y conocimientos, que organicen sus ideas, además de que usen la gramática y el vocabulario adecuado junto con la ortografía correcta. En otro estudio, Leier (2018) describe cómo el uso de IG puede beneficiar el desarrollo de la multiliteracidad, al realizar una tarea de búsqueda de imágenes y publicaciones, a través de un tema dado, para publicarlo en la herramienta. Esta actividad no solo demostró lo que se planteaba inicialmente, sino que manifestó mayor conocimiento cultural y/o mejora en la habilidad escrita de los estudiantes. Por su parte, Liliia y Gulnara (2016) enuncian cómo IG puede beneficiar el desarrollo de la competencia auditiva con la escucha de videos que se pueden encontrar en la red social. Las autoras expresan que al ser los videos cortos y sin la posibilidad de pausa permite que el estudiante preste mayor atención al enunciado, por ende se genera un desafío hacia la habilidad de escucha y comprensión. Finalmente, Mustain (2019) resalta el papel que juega la plataforma en el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Los autores expresan que al exponer los estudiantes a tareas que individualmente deben desarrollar, dándoles un contexto real (como lo es la red social), posibilitan la capacidad de que estos utilicen vocabulario y estructuras complejas que cumplan con el objetivo de la actividad, que en este caso consiste en la publicidad hecha en IG hacia un producto en particular.

Beneficios didácticos y lingüísticos al usar Instagram

Entre los beneficios que se reconocen en el uso de la red social dentro del aula de clase, Alghamdi (2018) señala que las actividades en este medio ayudan a los estudiantes a superar su timidez y sentirse menos restringidos en el momento de la interacción. También asume que el uso de Instagram en el aula puede tener un impacto positivo en la adquisición de nuevo léxico, y que posibilita la conexión con otros aprendices e incluso con nativos de la lengua meta. El autor plantea que esta exposición a la lengua en este contexto ayuda al estudiante a aprender a seleccionar materiales que encuentre y a distinguir su uso. Fornara et al, (2018) argumentan que la plataforma, teniendo en cuenta las perspectivas positivas de los estudiantes, hace parte de la vida cotidiana de los estudiantes, por lo tanto se presenta como una actividad agradable, que provee un contexto diferente para el uso de la lengua extranjera y les permite conocer de una manera más personal a sus compañeros. Esto último conecta con la idea de Cakmak (2020) donde los estudiantes perciben la aplicación como una herramienta que permite practicar más allá de las interacciones cara a cara, aspecto que, según este autor, motiva al estudiante en la tarea diseñada. Camak agrega que las características de esta plataforma ayudan al estudiante a retener su atención, les dan información visual contextualizada y les permiten crear una comunidad por fuera del salón de clases.

Entre otros beneficios, Gonulal (2019) refiere que el uso de instagram en el aula hace de los materiales y recursos placenteros, de manera que el estudiante disfruta de las actividades

y se motiva en el aprendizaje. Balterio et al, (2019), por su parte, exponen que la aplicación provee un contexto real para que los estudiantes puedan mejorar su competencia léxica y lingüística. Para los autores, el uso de IG dentro del aula representa un incremento en la motivación, la competencia y el conocimiento de los estudiantes. También, refieren que IG les permite adaptarse a contextos innovadores y cambiantes. Marín y Munday (2014) explican que IG presenta diferentes ventajas y beneficios en el uso dentro del aula, por ejemplo, el uso de imágenes asociadas a palabras o expresiones, la posibilidad de interacción con nativos y no nativos y la interacción sin límite de caracteres (como sucede en twitter) lo que permite que sea más natural. Azlan, Zacarias y Yunus (2019), añaden que el uso de IG en aula permite la construcción de un espacio colaborativo entre los estudiantes. Por último, Nugroho y Rahmawati (2020) presentan un aspecto importante entre los beneficios del uso de la herramienta y es la familiaridad que los estudiantes tienen frente al manejo y conocimiento de la aplicación. Esto facilita el trabajo del docente en el diseño de la tarea y facilita la realización de la tarea en el estudiante.

Metodología

Se realizó una propuesta didáctica diseñada para ser aplicada mediante el chat de Instagram. Esta idea se fundamenta en Fornara (2018), quien afirma que Instagram es una herramienta conocida por el público joven y hace parte de la vida cotidiana de los estudiantes por fuera del aula. A esta propuesta se agrega la idea de Dasilva (2007), según la cual el uso del chat para la interacción beneficia el producto del estudiante, pues este se presenta como auténtico y permite el desarrollo de habilidades como la lectura rápida, la autorreflexión y evaluación, pues, al escribir por chat los estudiantes deben decodificar el mensaje de su compañero y pueden leer lo que escriben antes de enviarlo.

Este estudio se construye con un enfoque cualitativo, desde el método de investigación acción donde la profesora monitorea las interacciones del chat con estudiantes de su clase de español, como parte de una actividad de créditos extra. Para este estudio se diseñaron actividades de interacción escrita, sincrónica, usando el chat de Instagram. Es por esto que fue necesario tener en cuenta el uso de la aplicación, la familiaridad, la comodidad y las opiniones personales frente a la aplicación por parte de los estudiantes, información que se conoció a través de un cuestionario demográfico. El cuestionario demográfico incluso presentó las características de los alumnos participantes y permitió la construcción de hipótesis frente a los resultados y beneficios o retos de la aplicación del estudio.

A partir de esto se hizo el diseño de seis tareas que los estudiantes debían realizar por medio del chat de Instagram. Cada tarea se realizó, buscando la interacción en los estudiantes y de acuerdo a contenidos previos trabajados en los cursos 101, 102 y 201 de español. Finalmente, se realizó un cuestionario de percepciones que permitió conocer la perspectiva y la opinión de los estudiantes con respecto a las tareas y su aporte en su proceso de aprendizaje, estos materiales serán descritos más adelante, en las siguientes sub-secciones.

Contexto y participantes donde se aplicó la intervención pedagógica

Este estudio se realizó en un curso de español de segundo año (201) de la universidad del norte de Arizona (NAU). El curso de 201, en general, comprendió estudiantes de diferentes carreras universitarias entre sus 18 y 20 años que habían estudiado la lengua entre 1 y 3 años y cuyos

intereses hacia la lengua incluían los propósitos académicos, personales o laborales e involucraban una exposición a la lengua en lo cotidiano desde sus casas, con sus familiares o con sus amigos.

Los participantes del estudio consistieron en seis estudiantes de español de este curso 201, lo que corresponde a un nivel A.1.2 o A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que decidieron formar parte del estudio para recibir el beneficio de los créditos extras. Tres de los estudiantes eran hombres y tres eran mujeres. Asimismo, tres de estos estudiantes corresponden a lo que se denomina como hablantes de herencia (un hablante que se ha criado hablando y/o escuchando otra lengua aparte del inglés en el contexto de Estados Unidos) y tres estudiantes eran estudiantes de L2. Los seis estudiantes manifestaron una actitud positiva frente a la idea de interacción en la clase de español y manifestaron conocer, utilizar y disfrutar, en sus vidas personales, la aplicación de Instagram aunque, uno de ellos no hacía uso de esta en su vida cotidiana. Los seis participantes se emparejaron de manera aleatoria con la función de *chat group* en Instagram, resultando en un hombre y una mujer por cada pareja, y un estudiante hablante de herencia y un estudiante de L2.

Instrumentos

Para este estudio se realizaron dos cuestionarios que permitieron recoger información. Inicialmente se realizó un cuestionario sobre la población con la que se iba a trabajar tras su experiencia previa con la lengua, la interacción y la herramienta. Aparte, el segundo cuestionario pretendía recolectar las percepciones de los estudiantes de las actividades y la herramienta. Estos cuestionarios se construyeron de acuerdo a las indicaciones y recomendaciones de Dörnyei (2010), para tales fines dentro de la investigación de L2.

El primer cuestionario incluyó información demográfica. Los resultados permitieron conocer la experiencia que tienen los estudiantes con el idioma español, es decir, la cantidad de tiempo que lo han estudiado, el contexto en el que usan la lengua meta y sus razones para aprender. Esto indica las motivaciones que el estudiante tiene con respecto a la lengua y su contexto referente a ella. Además, el instrumento indagó con respecto a la experiencia de los estudiantes con la interacción en la clase del español y sus percepciones al interactuar, esto con el propósito de conocer qué tan cómodo se sentía el estudiante al interactuar y que tan necesario lo veía para su aprendizaje. Finalmente, el cuestionario abordó la experiencia, la familiaridad y la comodidad del estudiante al usar Instagram y cuestionó si la aplicación ha sido usada con propósitos pedagógicos anteriormente y si se consideraba útil el uso de esta aplicación para el aprendizaje de lenguas.

El segundo cuestionario se realizó al finalizar las actividades de interacción y las preguntas se orientaron a conocer la percepción de los estudiantes con respecto a las tareas que completaron, la interacción por medio del chat, y el uso de la herramienta para la clase de español.

Herramienta

Como ya se mencionó en la sección anterior, y como lo menciona Fornara (2018) es una red social, popular entre los jóvenes, comúnmente usada desde el teléfono celular, aunque se pueda usar en las computadoras. La red social tiene diferentes funciones que le permiten a los usuarios

publicar fotos, videos, hacer comentarios, buscar, seguir otros usuarios y chatear con otros usuarios.

Descripción de las tareas de interacción

El estudio consistió en el desarrollo de seis tareas con un producto final relacionado a temas vistos en clase. Las tareas se realizaron en parejas por un periodo de seis semanas. Los estudiantes, al decidir participar de este estudio y completar las tareas obtenían créditos extra en la clase de español 201.

Para el diseño de las tareas, se tuvieron en cuenta las recomendaciones que Dubravac (2013) propone al hablar de la creación de tareas por medio del chat. El autor propone que, para las tareas sincrónicas, primero, es necesario dar las instrucciones claras y precisas de la actividad, guiando al estudiante en lo que debe hacer. Segundo, se debe limitar el número de participantes dentro de la interacción. Tercero, se prepara la herramienta de la interacción y se dan las instrucciones del uso de la herramienta. Finalmente se establece un tiempo determinado de realización de cada tarea. De acuerdo a estas indicaciones, se formaron tres parejas con seis estudiantes de manera aleatoria, considerando las ideas de Vázquez (2011), quien explica que al establecer un aprendizaje colaborativo entre dos o más estudiantes, se busca que estos tengan necesidades y conocimientos heterogéneos que puedan beneficiar tanto al uno como al otro.

En cuanto a las instrucciones, se le explicó a los estudiantes que el estudio consistiría en la realización de seis tareas en las que podrían utilizar y practicar contenidos trabajados en clase, los cuales debían discutir y negociar en el chat de Instagram. Es decir, los estudiantes debían hablar de cómo hacer la tarea, dónde hacerla y qué información incluir en el chat con su compañero. Aquí cabe aclarar que cada semana se realizó una tarea diferente. Por lo tanto, cada semana recibían las instrucciones correspondientes a la tarea de esa semana por medio de un email enviado por la profesora. Las tareas se realizaron en parejas, para que la discusión fuese más organizada y todos los estudiantes participantes del estudio pudieran interactuar y aportar en el desarrollo de las tareas.

Es claro que para completar las tareas el estudiante debía tener conocimiento del uso de la herramienta y debía saber cómo manejar el chat de la herramienta. También se tomó en cuenta si algún estudiante se sentía incómodo utilizando su cuenta personal, para proveer una cuenta alternativa creada por la profesora para el uso único de las tareas. Asimismo, se les dio instrucciones claras a los estudiantes en el uso de la aplicación y el uso del chat, a modo de video tutorial creado por la profesora para que no se presentaran problemas durante la realización de la actividad. Todo esto se llevó a cabo en inglés, asegurándose que los estudiantes comprendieran la tarea. Finalmente, se explicó que cada interacción se debía realizar en español por un tiempo mínimo de 20 minutos.

El chat se realizó dentro de grupos de conversación de Instagram, del cual hacían parte los dos estudiantes de cada pareja y la profesora. Así, la profesora tenía acceso a las interacciones de los estudiantes, monitoreando la participación, el tiempo y el resultado. No obstante, la profesora no intervenía en ningún momento durante la interacción.

Cada tarea contenía un tema diferente y planteaba un producto distinto para cada tema. Los temas de las tareas se organizaron según el contenido de vocabulario del libro de texto con el que los estudiantes han trabajado desde Español 101. Los productos de las tareas tenían un resultado escrito y creativo, a excepción de la primera tarea que se diseñó para probar la claridad en las instrucciones y prever futuros problemas. Nuevamente, las tareas y las instrucciones fueron dadas y explicadas en inglés, sin embargo, se enfatizó que las interacciones y los

productos debían ser en español. De la misma manera se les pidió a los estudiantes que los productos fueran compartidos en el chat para que la profesora pudiera tener acceso a ellos. A continuación se describen las tareas usadas en el estudio:

- Tarea 1: Habla de ti mismo con tu compañero: ¿Qué estudias? ¿Qué te gusta y te disgusta?, etc.
- Tarea 2 : Crea una infografía de los pasatiempos de tu compañero
- Tarea 3: Crea un mapa conceptual explicando una fiesta que tú y tu compañero celebren
- Tarea 4: Crea un manual de cómo usar un dispositivo tecnológico para alguna de estas funciones:
 - a. usar Instagram en el computador
 - b. Textear y llamar por teléfono
 - c. Cómo conducir
 - d. Cómo cambiar el aceite del árbol.
- Tarea 5: Crea un panfleto en el que propongan una solución a uno de estos problemas ambientales.
 - a. Calentamiento global
 - b. Contaminación
 - c. Animales en peligro de extinción
 - d. Energía no renovable
- Tarea 6: Describe tu ciudad y dibuja un mapa de la ciudad de tu compañero según su descripción

Descripción del procedimiento

El estudio se aplicó durante seis semanas de la siguiente manera: La primera semana del estudio se realizó el cuestionario demográfico. La segunda semana se iniciaron las tareas siendo la primera tarea *habla de ti mismo con tu compañero: ¿Qué estudias? ¿Qué te gusta y te disgusta?*. Para las siguientes 5 semanas se realizaron las demás tareas ya mencionadas en el orden que aparece en la lista anterior. En la última semana después de terminadas todas las actividades se aplicó el cuestionario de percepciones. Los estudiantes recibieron los cuestionarios a través de correos electrónicos en documentos Word. Ellos respondieron y devolvieron el cuestionario bajo los mismos medios. Las instrucciones de las tareas se dieron mediante correos electrónicos. Para el producto final de las tareas se les dio enlaces y recursos en línea dónde podían realizar su producto final (cada enlace variaba según el producto). Cabe aclarar que los enlaces usados fueron de plataformas trabajadas en la clase de español con anterioridad, por lo que los estudiantes ya tenían conocimiento de su uso. Cada interacción se hizo en el chat de Instagram y cada producto final se entregó por medio de la misma herramienta.

Durante las interacciones, estando la profesora en un rol de observadora y mediadora para que la tarea fuera clara y las tareas se realizaran con éxito, se observó que los estudiantes trataban de llegar a un acuerdo frente al día de discusión en la herramienta del chat. Cada semana se observaba este ejercicio recurrente en los estudiantes preguntando a su pareja si tenía tiempo para hablar durante el día. En ocasiones recibían respuesta inmediata y comenzaban la discusión en el momento. En otras ocasiones, los estudiantes no atendían prontamente, por lo que negociaban otro momento para hablar. Se observó ante esta práctica que una de las parejas tuvo problemas constantes ante esta situación. Uno de los participantes en esta pareja no era muy constante en la herramienta por lo que perdía muchas veces los mensajes y peticiones de su

compañero, alegando que trabajar en estas tareas sin un horario fijo establecido era muy difícil para esta persona. Eventualmente, sin la necesidad de la profesora intervenir, ambos estudiantes llegaron a un horario fijo de trabajo para las tres últimas semanas.

En cuanto al plazo de tiempo para realizar la tarea, los estudiantes tuvieron una semana, incluidos los fines de semana, para realizar la interacción, así, ellos tenían la libertad de escoger qué día y a qué hora trabajar. Pese a esto, en algunas ocasiones, se necesitó recordarles a las parejas el realizar la tarea antes de finalizar el fin de semana. En otras ocasiones, los estudiantes realizaban la interacción y discusión, sin embargo, olvidaban presentar su producto al final de la interacción por lo que se les debía recordar.

En medio de las interacciones se evidenció igualmente que una de las parejas no comprendió completamente las instrucciones de la tarea ya que, se suponía que los estudiantes dialogaban y discutían con respecto a la información a incluir referente al tema de la tarea, donde realizar la tarea, como realizarla y por último, con esta información, entre los dos, realizaban el producto. Esta pareja, por el contrario, realizaba primero un producto por cada participante y luego discutía al respecto del tema y la información contenida en su producto. Por ejemplo, para el panfleto en el que resuelven un problema ambiental¹, cada uno realizó un panfleto diferente y juntos discutieron del problema ambiental que incluyó cada uno con su solución. Pese a que esta dinámica cambió el orden de las instrucciones, no afectó el objetivo de las tareas que era promover la interacción entre los estudiantes por medio de la red social. En otra ocasión, los estudiantes debían escoger una fiesta o celebración y realizar un mapa conceptual explicando dicha fiesta. Esta pareja, tal como en el anterior ejemplo, realizaron primero un mapa cada uno, con una fiesta diferente y luego discutieron al respecto. Cabe aclarar que se les corrigió una vez este orden de eventos, sin embargo, los estudiantes decidieron continuar de esa manera ya que no afectaba el resultado de las tareas. Las demás parejas realizaron las interacciones, tal y como se había diseñado.

Resultado del cuestionario de percepciones

Los resultados de los datos del cuestionario de percepciones revelaron las opiniones de los estudiantes frente a las actividades realizadas y la herramienta. Dos de los estudiantes expresaron que las interacciones les ayudaron a practicar lo visto en clase en un contexto natural y cotidiano como lo es Instagram. Además, todos los estudiantes reportaron que el estudio les brindó la oportunidad de hablar con su compañero en un contexto conversacional espontáneo, lo que, según ellos, los retó a usar la lengua de una manera diferente a como la usan dentro del salón de clases. De la misma manera, cuatro estudiantes expresaron haber aprendido nuevas expresiones y vocabulario gracias a su compañero y cuatro estudiantes manifestaron que pudieron aprender contenido cultural. Los participantes reportaron que con las interacciones aprendieron sobre lo que la lengua significaba para su compañero, debido a que cada miembro de las parejas provenían de contextos culturales y lingüísticos diferentes. Como se mencionó antes (ver Contexto donde se aplicó la intervención pedagógica), con base en los resultados obtenidos, se puede considerar que las tareas promueven la interacción, tal y como lo afirma Camak (2020). También se percibe que el estudio dio lugar a la discusión cultural, y les ayudó con la adquisición de vocabulario nuevo, demostrando coherencia con lo planteado anteriormente por diferentes autores (Bates et al., 2019; Fornara, 2018; Mustain, 2019). Otro hallazgo relevante en los resultados de percepciones, teniendo en cuenta que la interacción se

¹ Ver sección Descripción de las tareas de interacción en la página 13

dio por medio del chat escrito, es que dos estudiantes sintieron que el estudio les ayudó en su competencia oral. Una posible explicación puede encontrarse en que los estudiantes hacían uso de estrategias y recursos de comunicación con el objetivo de darse a entender en medio de la discusión como se nota en los siguientes ejemplos.

En el ejemplo 1 (ver anexo 1)² se observa, por ejemplo, que los estudiantes, al enfrentarse a contenido que no sabían expresar en la lengua meta, hacían uso de imágenes y capturas de pantalla durante la interacción.

Ejemplo 1

En este ejemplo el estudiante 1 pregunta “You said you want to reduce the use of fireplaces, How come?” Ante esto, el estudiante 2 adjunta una captura de pantalla de una búsqueda en google donde se explican acciones que se pueden tomar para reducir la contaminación del aire. En este caso, el uso de las imágenes (una captura de pantalla) funcionaba como mediador en la negociación de significados entre los estudiantes para dar a entender sus ideas.

Durante el estudio también se notó que, como se ve en el ejemplo 2, los estudiantes utilizaban su conocimiento previo para prolongar la conversación en medio de las interacciones.

Ejemplo 2

- Estudiante 3: Si, yo tampoco. No soy un experto con los coches. Pero con mi teléfono, pienso que casi soy un experto. Estoy familiar con muchos de los funciones que puede usar.

En este ejemplo la tarea consistió en la elaboración de un manual de instrucciones para una tarea tecnológica específica (Ver Descripción de las tareas). Es así como en el ejemplo se muestra que el estudiante hace su elección para la realización de la tarea conforme a sus conocimientos y experiencias previas cotidianas y según el tema en el que maneja mayor experticia. Esto lo hace con el objetivo de generar mayor conversación, además de cumplir con el objetivo de la actividad, lo cual resultó provechoso puesto que su compañero pudo continuar con la conversación.

Este mismo aspecto, en que los estudiantes hicieron uso de su conocimiento y experiencia para prolongar la conversación se vio en otras ocasiones como en el ejemplo siguiente (Anexo 3).

Ejemplo 3

- Estudiante 1: Te gusto el resto de tus clases?
- Estudiante 2: Si, en línea es más difícil para mí porque no puedo prestar atención por horas a la pantalla pero está bien, todavía completo todo.

Aquí, los estudiantes hablaban entre ellos para conocerse, siendo la primera interacción. Evidentemente, ellos usaron sus experiencias tanto en la universidad y los cambios por la pandemia para expresar y responder a las preguntas de su compañero, además de dialogar un

² Para ver las capturas de pantalla con los ejemplos ir a la sección Anexos.

tema que ambos tenían en común como es el cambio de modalidad que tuvieron las clases en la universidad.

Otro aspecto observado en los estudiantes consistió en la creación de palabras basadas en sus conocimientos lingüísticos como se observa en el ejemplo 4 (Anexo 4).

Ejemplo 4

- Estudiante 4: Ahora no sé si iré a un país hispanohablante. Quiero ser fluyente en Español en el futuro, pero costar mucho dinero para ir a otro país entonces pienso esperar por un poco.

En este ejemplo se ve una influencia interlingüística en la que el estudiante pareciera hacer uso de sus conocimientos de la lengua meta y considera que la palabra *fluido* en español, según las hipótesis que el estudiante ha creado de la lengua, sería *fluyente*.

En otros casos, como en el ejemplo 5 y 6 se evidencia cómo los estudiantes usaban cognados y falsos cognados, para expresar algo en español como estrategia comunicativa.

Ejemplo 5

- Estudiante 5: Lo siento, perdí **el servicio**. Me encanta ser espontáneo. !Acabo de ir de campamento anoche! Me gusta ir de excursión, acampar, ir a restaurantes, ir de compras. Muy aleatorio. paso mucho tiempo en mi iglesia y practico el **catholocismo**. También soy parte de una hermandad de mujeres aquí en NAU llamada “Tri-delta”.

Ejemplo 6

- Estudiante 1: Si, vié Disneyland en Febrero por mi primer tiempo. Estuve muy feliz con la experiencia.
- Estudiante 2: **Como te gustó?**

En estos ejemplos se manifiesta la influencia de la lengua materna dentro de las interacciones. En el Ejemplo 5 se ve cómo el estudiante usó la expresión *perdí el servicio* para referirse a la falta de señal en su teléfono celular, siendo esta una traducción literal de la expresión en inglés *to lose service* cuando se habla del mismo aspecto. Este estudiante también tuvo influencia del inglés en la escritura de la palabra *catolicismo*. En el ejemplo 6, el estudiante tradujo literalmente la expresión *how did you like it?* para poder buscar la información que deseaba de acuerdo a la conversación que tenían.

Finalmente, en el ejemplo 7 se manifiesta que los estudiantes, como estrategia comunicativa, utilizaban la traducción para que su compañero pudiera entenderlos.

Ejemplo 7

- Estudiante 1: Por qué quieres reducir el uso de chimeneas?
- Estudiante 2: Like fireplaces
- Estudiante 1: yeah.

En este último ejemplo se presenta el uso directo de la lengua materna para comunicar aquello que querían expresar y asegurar la óptima comprensión de su mensaje al ver que su compañero no captaba la idea que querían transmitir. En este caso sin embargo, el estudiante 1 asumió que la falla comunicativa radicaba en el no comprender la palabra *chimenea*.

Al final, según las percepciones de los estudiantes, todos los estudiantes manifestaron que la habilidad de lectura y la habilidad de escritura fueron altamente trabajadas en las actividades ya que debían escribir y leer mucho durante las interacciones.

Ventajas y limitaciones de las interacciones

Las tareas demostraron ser una alternativa dinámica y apropiada para trabajar la interacción dentro de las clases de español, más aún, teniendo en cuenta las circunstancias actuales en las que las actividades interactivas y comunicativas no son posibles de realizar con la naturalidad que solía hacerse. Lo anterior se fundamenta en la opinión de los estudiantes en el cuestionario de percepciones el cual mostró que todos los estudiantes manifestaron haber disfrutado del estudio. Por otro lado, dos de los estudiantes expresaron que las interacciones les ayudaron a practicar lo visto en clase en un contexto natural y cotidiano como lo es Instagram y que aprendieron algo nuevo en las interacciones. Además, todos los estudiantes reportaron que el estudio les brindó la oportunidad de hablar con su compañero en un contexto conversacional espontáneo, lo que los retó a usar la lengua de una manera diferente a como la usan dentro del salón de clases y aprender contenido cultural al ser ambos estudiantes en cada pareja de un contexto de aprendizaje del español diferente. Se puede ver también que todos los estudiantes expresaron que el estudio les permitió relacionarse con sus compañeros, aprender de su familia, sus pasatiempos y/o sus fiestas. Cinco de los estudiantes expresaron haber aprendido vocabulario nuevo y cuatro aprendieron nuevas expresiones. Asimismo, cuatro estudiantes manifestaron haber mejorado sus habilidades de escritura y todos expresaron que la actividad les ayudó a mejorar la competencia de lectura. Este último punto coincide, de cierta manera, con los resultados que obtuvieron Nugroho y Rahmawati (2020) al implementar Instagram para una actividad escrita en la que los estudiantes manifestaron resultados similares con respecto a la mejora en la competencia escrita y el aumento en la confianza en sí mismos ante una actividad escrita en la lengua meta.

Por otra parte, las actividades mostraron resultados favorables en la actitud de los estudiantes, pues estos se vieron dispuestos a realizarla sin falta, se mostraron interesados en los temas y las interacciones. Otra ventaja destacable de las interacciones, expresada por los estudiantes, fue la oportunidad de hablar de sí mismos y expresar experiencias propias con la lengua meta. Esta misma ventaja ha sido manifestada en otro estudio que utilizó Instagram para el aprendizaje de segundas lenguas (Fornara et al, 2018). En este caso, los estudiantes manifestaron que el uso de una herramienta cotidiana les permitió conectarse con sus compañeros además de expresarse de sí mismos. Finalmente, observando las interacciones, se evidenció presencia de andamiaje entre los estudiantes, lo que permitió progreso en su competencia metalingüística, su conocimiento cultural y la comprensión del contenido en las interacciones entre los estudiantes. Para concluir hay que destacar que se presentó en los estudiantes la mediación de la lengua materna como estrategia de andamiaje para la negociación de significado en medio de las interacciones.

Por otro lado, entre las limitaciones durante las interacciones, se hizo evidente la necesidad de crear un horario fijo para los estudiantes realizar las actividades. De esa manera, los estudiantes pueden reunirse sin problema cada semana para realizarlas. Otra limitación presente en medio de las tareas consistió en el conocimiento, interés, o cantidad de uso de la herramienta por parte de los estudiantes. Esta propuesta no tuvo la participación de muchos estudiantes ya que, según el cuestionario demográfico, no muchos estudiantes (entre los participantes y no participantes) consideraban Instagram apropiado como un espacio de aprendizaje de lenguas. Otra limitación encontrada fue la recepción correspondiente a las instrucciones de las actividades, al ser manifiesto que una de las parejas no las entendió de la manera que se pretendía. Finalmente, se concibe como limitación la modalidad de las interacciones y de la red social ya que, pese a comprender diferentes funciones como notas de voz, uso de emoticonos o contenido audiovisual, las actividades se limitaron a la modalidad escrita para el desarrollo de las tareas. Aun así, se considera que esta herramienta puede ser usada de muchas maneras para el aprendizaje de segundas lenguas, comprendiendo las otras habilidades de la lengua.

Conclusiones

Observando esta propuesta didáctica, los resultados sugieren que la implementación de la tecnología dentro de las actividades de interacción y el uso del chat para actividades interactivas promueven la interacción entre los estudiantes, así como se señala en otros estudios que implementan el CMC en la clase (Dasilva, 2005; Dasilva, 2007; Sauro, 2011). Sin embargo, se debe tener en cuenta que, para el diseño de una actividad por medio de CMC de manera sincrónica o asincrónica, se deben seguir un plan como los sugeridos por Dubravac (2013) para que sea clara entre los estudiantes y exitosa en los resultados que se buscan obtener.

Basados en esta propuesta observamos que las actividades diseñadas por medio de CMC ofrecen beneficios en los estudiantes como la oportunidad de práctica y expresión en la lengua meta. Además, proveen un espacio cotidiano y espontáneo, creando un producto más auténtico entre los estudiantes, tanto en los enunciados creados por cada estudiante en la interacción, como en los productos finales de la tarea (póster, manual, etc). Esto coincide con lo señalado por Bates et al., (2018) al mencionar la autenticidad de los productos en la implementación de la tecnología en actividades de interacción. Igualmente, se observa que los estudiantes, al enfrentarse a una situación comunicativa como esta, se ven forzados a explorar estrategias comunicativas que les permitan darse a entender en medio de la conversación. También, la actividad reflejó que los estudiantes son capaces de adquirir conocimiento lingüístico y cultural, por medio de las interacciones. En el caso de esta actividad, la adquisición se limitó al componente léxico (i.e. vocabulario ambiental o de direcciones) y expresiones dialectales (i.e., palomitas, ponche, qué guay) presentes en medio de las interacciones, y el componente cultural desde un cambio en la perspectiva de la lengua en los estudiantes al ser los participantes de diferentes trasfondos sociales (i.e., cómo perciben los estudiantes el español y los países hispanohablantes). Finalmente, el uso de Instagram permitió que los estudiantes exploraran de una manera diferente un espacio de su vida cotidiana como lo es la red social, proveyéndoles una visión distinta de la utilidad que se le puede dar a la herramienta.

De manera que, conforme a los resultados del estudio, puedo decir que la interacción en los estudiantes tuvo ventajas considerables y valiosas para analizar. Entre estas ventajas, se tiene el hecho de que este tipo de espacio de interacción genera en los estudiantes procesos

sociocognitivos que influyen en el proceso lingüístico de la lengua. Es decir, este tipo de actividades permite que el estudiante tenga un espacio auténtico y cotidiano para el uso de la lengua meta y desafía al estudiante a buscar estrategias mediadoras en medio de sus conversaciones para garantizar la comprensión.

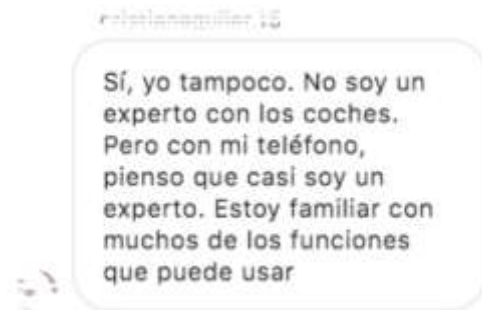
Con todo esto, concluyo que la interacción en la clase de español, al ser un recurso necesario y ciertamente útil para la adquisición de la lengua, debe ser replanteada y adaptada a las condiciones globales y actuales. Nos encontramos en una época de crecimiento digital constante, por ello, el uso de estas herramientas tecnológicas dentro de las clases de lenguas resultan provechosas y novedosas dentro del contexto educativo para los estudiantes pues proveen flexibilidad de espacios, variedad en plataformas y facilidad en la realización de proyectos y tareas. Además, los estudiantes que participaron afirmaron como algo positivo el uso de la aplicación y la actividad para practicar el español. Igualmente, las modalidades tecnológicas y virtuales permiten al estudiante explorar la lengua en un contexto real al que se encuentran constantemente expuestos, y les abre la puerta a la facilidad de comunicarse e interactuar no solo con compañeros de su clase (como lo fue en este caso) sino con toda una comunidad mundial en la que podrían explorar otros aspectos tanto sociales como lingüísticos.

Anexos

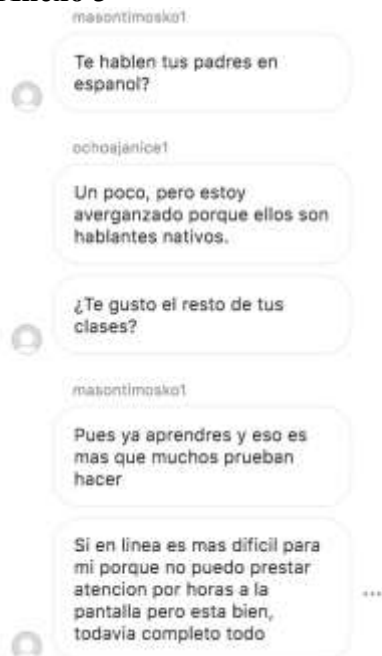
Anexo 1



Anexo 2



Anexo 3



Anexo 4



Anexo 5

Lo siento Micah, perdí el servicio. me encanta ser espontáneo. ¡Acabo de ir de campamento anoche! Me gusta ir de excursión, acampar, ir a restaurantes, ir de compras. Muy aleatorio. Paso mucho tiempo en mi iglesia y practico el catholicismo. También soy parte de una hermandad de mujeres aquí en NAU llamada "Tri-Delta".

Si. Visté Disneyland en Febrero por mi primero tiempo

Estuve muy feliz con la experiencia

cheeksmcgee_

¿Como Te gusto?

davidsonmicah1

¡Tambien! NAU tiene mi corazon.

Anexo 6

Si. reducir el uso de chimeneas

Por que quiere reducir el uso de chimeneas?

Like Fireplaces?

Yeah

You said you want to reduce the use of fireplaces. How come?

Enviar mensaje...

Referencias

AZLAN, Nurul Afifah Binti; ZAKARIA, Sakinah Binti; YUNUS, Melor, 2019. Integrative task-based learning: Developing speaking skill and increase motivation via Instagram. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, vol. 9, no 1, pp. 620-636.

AZNAR SEVA, Maria, 2021. Estratègia i posada en marxa d'un canal a Instagram per a la difusió de les activitats de l'Institut del Patrimoni Cultural d'Espanya (IPCE).

BALTERIO, Isabel, ESPINOZA, Isabel, CAMPOS PARDILLOS, Miguel, SINYASHINA, Ekaterina, SANCHEZ FAJARDO, José, & MARTINEZ COPETE, Antonio, LILIO, Antonio, BELDA- MEDINA, José, HERNANDEZ, Sofia, AGULLO, Inmaculada y GOMEZ, Remei. 2019. Instagram como nuevo escenario de aprendizaje del léxico no estándar del inglés. *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria*, pp. 483-499.

BATES, Daniel K.; MARTINSEN, Rob A.; THOMPSON, Gregory L, 2018. Digital Connections: Student Experiences in Online Language Exchanges. *IALLT Journal of Language Learning Technologies* [en línea]. vol. 48, pp. 25-52. Disponible en: <https://journal.iallt.org/IALLT/article/view/8577> [consulta: octubre de 2020].

BLAKE, Robert J, 2013. *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. 2nd edition, Georgetown University Press. ISBN:1589019776

BLAKE, Robert J, 2017. Technologies for teaching and learning L2 speaking. *The handbook of technology and second language teaching and learning*. pp. 107-117.

CARDIEL, Hugo Casanova, 2020. Educación y pandemia: una visión académica. *Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación*.

COCA, Mercedes, HERNANDEZ MARTIN, Lourdes, MARTINEZ SANCHEZ, Roser, & PENAS CRUZ, Rafael, 2013. Desarrollo de las destrezas orales fuera del aula: Las posibilidades de Wimba Voiceboard. *Suplementos marcoele* [en línea]. vol. 16, pp. 18-33. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/99378> [consulta: Septiembre de 2020]

DA SILVA CASTELA, Greice, 2004. La interacción de estudiantes de ELE en un chat de lengua española: aplicación didáctica. En *Actas del I Simposio de didáctica de español para extranjeros: Teoría y práctica*, del Instituto Cervantes de Río de Janeiro. [en línea] disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/24_dasilva.pdf [consulta: octubre de 2020]

CASTELA, Greice, 2005. La escritura de aprendices brasileños de ELE e hispanohablantes en la interacción del chat. En: *Actas del II simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera de Río de Janeiro: Instituto Cervantes*. [en línea] disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/55_silva.pdf [consulta: Agosto de 2020]

CASTELA, Greice. 2007, El género charla virtual según los estudiantes de ELE. En: *Actas del IV Simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera de Río de Janeiro: Instituto Cervantes*.

CONSEJO DE EUROPA, 2002. Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.*

DÖRNYEI, Zoltán; TAGUCHI, Tatsuya, 2009. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing.* Routledge. ISBN: 1135262519

DUBRAVAC, Stayc. 2013. "Synchronous Computer-mediated communication". En DUBRAVAC, Stayc, LISKIN- GASPARRO, Judith & LACORTE, Manel, *Technology in the L2 curriculum*, Boston, MA: Pearson, pp. 125-142.

VINE JARA, A. N. A.; FERREIRA CABRERA, ANITA, 2012. Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la video comunicación. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, vol. 50, no 1, pp. 139-160. [en línea] disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-48832012000100007&script=sci_arttext&tlng=n. [consulta: octubre de 2019]

FIALOVÁ, Irena; LUKÀS, Jakub, 2019. Facebook como herramienta para la enseñanza de ELE. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera.*

FORNARA, Fabrizio. 2018, Instagram for the Development of Foreign Language Students' Intercultural Competence. Florida state university.

FORNARA, Fabrizio, HATTERM, David, & LOMICKA, Lara, 2018. Using Instagram to investigate the role of social presence in intermediate level language classes, *CALICO*. [En línea] Disponible en: <https://es.slideshare.net/fabriziofornara/using-instagram-to-investigate-the-role-of-social-presence-in-intermediatelevel-language-classes-99833025> [consulta: Agosto de 2020]

GONZÁLVEZ VEGA, Ana Isabel, 2016. El desarrollo de la comprensión y la expresión oral por medio de la Web 2.0. Universidad de Oviedo [En línea] disponible en: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/38436> [consulta: octubre de 2019]

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno, 2017. Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de educación*, vol. 343, pp. 55-70.

MUNDAY, Pilar; DELANEY, Yuly Asencion; BOSQUE, Adelaida Martín, 2016. # InstagramELE: Learning Spanish Through a Social Network. En Actas de la conferencia AZCALL. University of Tucson, Arizona.

MUSTAIN, Kun, 2019. InstaClass: incorporating Instagram as a mobile learning tool in language classroom. *ELT Echo: The Journal of English Language Teaching in Foreign Language Context*, vol. 4, no 2, pp. 93-101.

LENKAITIS, Chesla Ann, 2020. Technology as a mediating tool: videoconferencing, L2 learning, and learner autonomy. *Computer Assisted Language Learning*, vol. 33, no 5-6, pp. 483-509.

LEIER, Vera, 2018. Using Instagram in a tertiary German language course: Students' perceptions and approaches. *New Zealand Language Teacher*, vol. 44, pp. 77.

LIN, Huifen, 2015. Computer-mediated communication (CMC) in L2 oral proficiency development: A meta-analysis. *ReCALL: the Journal of EUROCALL*, vol. 27, no 3, pp. 261.

NUGROHO, Arif; RAHMAWATI, Any, 2020. "Let's write a caption!": utilizing Instagram to enhance ESP students' writing skills. *Journal Basis*, vol. 7, no 1, pp. 1-12.

PINO JAMES, Nicolás, 2013. Exploring the benefits of ALCM for speaking development. *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, vol. 43, no 1, pp. 25-63.

SABAH ALALUF, Javier Saúl, 2015. El uso de Wechat para el aprendizaje de ELE en China. *Universidad internacional iberoamericana – unini méxico*.

SANZ, Ernrna García, 2011. La conversación virtual: caracterización y utilidad en el marco de ELE. En *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. pp. 265-274.

SAURO, Shannon, 2011. SCMC for SLA: A research synthesis. *Calico Journal*, vol. 28, no 2, pp. 369-391.

TARULLO, Raquel; GARCÍA, Mariana, 2020. Hashtivismo feminista en Instagram: #NiñasNoMadres de @ actrices. argentinas. *Revista Dígitos*, vol. 1, no 6, pp. 31-54.

TECEDOR, Marta; CAMPOS-DINTRANS, Gonzalo, 2019. Developing oral communication in Spanish lower-level courses: The case of voice recording and videoconferencing activities. *ReCALL*, vol. 31, no 2, pp. 116-134.

TORRES, Jayguer Vásquez; AGUILAR, Luis Joyanes, 2018. Tendencias, Oportunidades y Retos del uso de las Redes Sociales en Latinoamérica: Caso Centroamerica y Panamá. *KnE Engineering*, pp. 931-941.

MARIÑO, Iria Vázquez, 2011. Aplicación de teorías constructivistas al uso de actividades cooperativas en la clase de E/LE. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, vol. 21, pp. 1-22.

VAN COMPERNOLLE, 2015, Rémi A. *Interaction and second language development: A Vygotskian perspective*. John Benjamins Publishing Company. ISBN: 9789027267696

VÁZQUEZ, Graciela; LACORTE, Manel, 2019. Métodos y enfoques para la enseñanza. En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge. pp. 11-25.

Tipos de evaluación para la competencia no verbal en ELE: el caso de los gestos emblemáticos

Types of Assessment for Non-Verbal Competence in Spanish:
The Case of Emblematic Gestures

Helena S. Belío-Apaolaza
Massachusetts Institute of Technology
hbelio@mit.edu



Helena S. Belío-Apaolaza es doctora en Lingüística por la Universidad de Salamanca, realizó un máster sobre la enseñanza de ELE en la misma universidad y es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad del País Vasco. Su investigación se centra en la enseñanza y el aprendizaje de los signos no verbales en el aula de ELE. Específicamente, se enfoca en los gestos emblemáticos, donde además de llevar a cabo investigaciones empíricas y trabajos pedagógicos relacionados con su aprendizaje, estudia teóricamente su naturaleza lingüística, ahondando en los procesos semántico-cognitivos, pragmáticos y sociolingüísticos que intervienen en el uso de estos gestos en la comunicación. En la actualidad ejerce como docente de español en el Departamento de Lenguas Globales del Massachusetts Institute of Technology (MIT) en Cambridge, Estados Unidos

Resumen

En este artículo se defiende la necesidad de incluir la evaluación como parte de la progresión didáctica para el aprendizaje de los signos no verbales en el aula de ELE. Para contribuir y facilitar esa incorporación en las prácticas didácticas, se reflexiona sobre los diferentes tipos de evaluación que pueden aplicarse para los signos no verbales y, más en profundidad, para los gestos emblemáticos. En concreto, se abordan diferentes opciones evaluativas en función de los elementos incluidos, las destrezas y habilidades que se desarrollan en las actividades, el momento de la evaluación y el responsable de llevarla a cabo. Así, se explican las características y aplicaciones al aula de las diferentes tipologías, así como se ofrecen ejemplos concretos para ponerlas en práctica.

Abstract

This article defends the need to include evaluation as part of the didactic progression for learning non-verbal signs in the Spanish as a Foreign Language classroom. So as to contribute to and facilitate the incorporation of this type of evaluation into didactic

practices, we reflect on the different types of evaluation for non-verbal signs and, specifically, for emblematic gestures. We address evaluation options that differ according to the elements included, the skills and abilities that are developed in student activities, the time of the evaluation, and the person who carries out the assessment. Thus, we explain the characteristics and classroom applications of the different types of assessment and provide concrete examples of how to put them into practice.

Palabras clave

Comunicación no verbal, evaluación, competencia comunicativa, didáctica, gestos emblemáticos, emblemas

Keywords

Nonverbal communication, assessment, communicative competence, didactics, emblematic gestures, emblems

Introducción

La evaluación resulta una parte muy importante del proceso de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, pues en ella se puede observar en qué punto se encuentra el conocimiento y el control de los estudiantes y, por ende, puede guiar las prácticas didácticas posteriores. Si bien la evaluación de los elementos verbales de la lengua ha recibido la atención merecida, no sucede lo mismo con los no verbales. Actualmente, no se dispone de ningún trabajo que trate reflexiva ni sistemáticamente la evaluación de los signos no verbales de la lengua, aunque sí se han localizado algunos trabajos prácticos que incluyen, como parte final en una secuencia de contenidos donde se practican signos kinésicos, una actividad de evaluación (Corbett y Moore, 1981; Duque de la Torre, 1998; Madrigal López, 1998; Martínez Díaz, 1998; Saldaña Rosique, 2006; Busà, 2015).

A partir de la progresión didáctica establecida por Cestero (2004; 2017) para el aprendizaje de la comunicación no verbal (CNV en adelante) en ELE, según la cual el aprendiente debe pasar por un proceso natural que empieza con la presentación explícita o implícita de los signos no verbales, seguida por actividades de práctica y refuerzo y la culminación en actividades para la adquisición, consideramos apropiado añadir en último lugar actividades de evaluación donde se pueda comprobar y medir el aprendizaje de los signos no verbales en los estudiantes. Para obtener una visión completa de ese aprendizaje, es importante que estas actividades sean de diferente tipología y aparezcan en diferentes momentos del curso. La elección de un tipo de evaluación u otro deberá ser una decisión reflexionada y justificada pedagógicamente de acuerdo con los contenidos y objetivos establecidos en el aula, las necesidades y características de los alumnos y el estadio de aprendizaje donde se encuentren.

Además de contar con unas orientaciones generales que ayuden en las prácticas evaluativas de la CNV en ELE, es necesaria la presencia de estudios que se enfoquen en las singularidades de los diferentes signos no verbales para poder disponer así de aplicaciones más específicas y directas para el aula. Es por ello que este trabajo se enfoca principalmente en los tipos de evaluación para los emblemas o gestos emblemáticos, signos pertenecientes al sistema kinésico y que pueden definirse sucintamente como gestos autónomos del lenguaje verbal que poseen una transposición oral directa y cuyo uso no es ambiguo dentro de una comunidad de habla (Efron, 1941, 1972; Ekman y

Friesen, 1969; Poyatos, 1994, 2017; Payrató, 1993, 2001, 2003). Por ejemplo, el gesto donde se gira el dedo índice alrededor de la sien con significado ‘estar loco’, es un emblema. No obstante, también se harán las alusiones pertinentes sobre la CNV en general cuando se considere oportuno.

Para el cometido que nos atañe, partimos de los diferentes tipos de evaluación establecidos por el MCER (Consejo de Europa, 2002: 183-193), tomando los que se consideran más pertinentes para este trabajo: global/analítica, actuación/conocimientos, continua/en un momento concreto, formativa/sumativa y autoevaluación/por otra persona. A partir de esa clasificación, se presentan una reagrupación en cuatro categorías de técnicas para evaluar los emblemas: según el nivel de ejecución o los elementos considerados para la evaluación, según las destrezas y habilidades implicadas en las tareas de evaluación y según el agente o responsable de la evaluación.

Es importante tener en cuenta que los diferentes tipos no son excluyentes, es decir, se relacionan entre sí de manera complementaria. Por ello, deberán reorganizarse en función del grupo de estudiantes, el estadio del curso y los contenidos que se trabajen.

Los emblemas y la competencia emblemática

Los emblemas son gestos con una forma y significado fijos y convencionalizados que poseen una correspondencia léxica directa en la lengua verbal (Ekman y Friesen, 1969; McNeill, 1992; Gullberg, 1998; Teßendorf, 2013; Poyatos, 2017; Payrató y Clemente, 2020). Algunos autores consideran que estos gestos son los signos no verbales más cercanos a las palabras (McNeill, 1992, 2005; Poggi, 2014; Payrató y Clemente, 2020) y, de hecho, han sido denominados *palabras gestuales* que “funcionan de la misma manera que las «palabras orales»” (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela Manzanares, 2021: 217). No obstante, es importante tener en cuenta que no son simplemente sustitutos del léxico y que cumplen funciones comunicativas y actos de habla completos (Teßendorf, 2013; Payrató y Clemente, 2020). Para un mismo emblema pueden aparecer diferentes exponentes lingüísticos asociados, por ejemplo, para /delgado/¹ del español de España, puede aparecer *estar muy delgado*, *estar como un palillo*, *ser un palo*, *estar como un fideo*, *ser flaquísimo*, *estar en los huesos*, etc.). Por ello, el aprendizaje de estos gestos y, por ende, el desarrollo de la competencia emblemática, se relaciona directamente con el aprendizaje del léxico y la competencia léxica.

Además, es crucial tener en cuenta que en todas las culturas existen emblemas, pero estos gestos y sus usos pueden variar de una cultura a otra, y todas las culturas poseen emblemas propios (Ekman y Friesen, 1969; Johnson, Ekman y Friesen, 1975; Kendon, 1988; Poyatos, 1994; Stam y McCafferty, 2008; Matsumoto y Hwang, 2013; Teßendorf, 2013). Además, dos emblemas pueden compartir la misma forma, pero significar algo diferente en otra cultura o incluso en la misma (Teßendorf, 2013: 90). Por ejemplo, la forma del gesto español /delgado/ anteriormente citado es compartida con otro gesto del japonés: /ガールフレンド/ (/gārufurendo/), el cual significa *novia* (Hamiru-aqui y Aliene Chang (2004: 94-97). Por ello, la competencia emblemática también está directamente asociada a la competencia intercultural y, asimismo, a las competencias sociolingüística y pragmática, puesto que los aspectos discursivos y diafásicos también pueden variar interculturalmente. Por ejemplo, en Belío-Apaolaza (2019a: 129-130) se detalla la diferencia entre dos gestos con el mismo significado en español y en japonés: ‘beber’. En ambos no solo hay una diferencia en la forma de realización (en el español se utilizan el

¹ El dedo meñique de una mano se levanta mientras que el resto de los dedos permanecen cerrados en puño. Su realización puede observarse en el siguiente vídeo: <https://goo.gl/6wAbjy> (RTVE, 2018, minuto 4:46).

dedo meñique y pulgar estirados con el resto de dedos cerrados en puño, mientras que en japonés el pulgar y el índice se sitúan en forma de *ce*, simulando un vaso de *sake*) sino que también aparecen diferencias de uso: mientras que el gesto español no presenta restricciones de sexo o contexto dentro de un registro informal, el japonés se utiliza especialmente entre colegas hombres en un entorno de trabajo.

Así, se determina que los gestos emblemáticos son signos multimodales en cuyo proceso de codificación y decodificación intervienen cuatro elementos que se relacionan intrínsecamente: la forma, el significado, el uso y los exponentes lingüísticos asociados (Belío-Apaolaza, 2019a). Todos ellos deberán incluirse en su enseñanza para poder obtener una competencia emblemática completa en la lengua meta. De lo contrario, si solo nos centramos en las características formales y olvidamos las variaciones de carácter sociolingüístico, en el ejemplo anterior de ‘beber’, el estudiante japonés podría llevar a cabo una transferencia de uso con su lengua materna y emplear el gesto español con las mismas restricciones diafásicas que el del japonés. Asimismo, siguiendo las orientaciones de Morain (1978) y Cestero (2004; 2017), es importante que los gestos emblemáticos se enseñen dentro de una secuencia completa de aprendizaje donde se comience por una sensibilización y presentación (explícita e implícita) para pasar a actividades de comprensión y producción, tanto aisladamente como en contexto y a través de actividades dirigidas, semidirigidas y libres. Además, para finalizar esa secuencia deben incluirse actividades de evaluación que nos permitan medir y comprobar el aprendizaje de nuestros estudiantes (Belío-Apaolaza, 2021). El objetivo de este trabajo es, pues, profundizar en cómo llevar a cabo esa evaluación de acuerdo con diferentes variables como el nivel de ejecución, las destrezas y habilidades implicadas, el momento y el agente de la evaluación.

No obstante, es importante establecer previamente los objetivos en el aprendizaje y, por ende, en la evaluación de la competencia no verbal en general y la competencia emblemática en particular. En relación con el desarrollo de la competencia intercultural, debemos reflexionar hasta dónde pretendemos que lleguen los alumnos a la hora de producir los signos no verbales. Si bien la identificación y comprensión no plantea problemas, es posible que la producción entre en conflicto con la identidad (cultural e individual) de cada estudiante. Por ejemplo, para el contenido proxémico relacionado con la distancia y contacto físico en un aula de estudiantes de ELE estadounidenses anglohablantes: ¿debemos incorporar actividades de producción (por ejemplo, una dramatización o *role-play*) donde deban saludarse con uno o dos besos a pesar de la incomodidad que esto puede producirles? Algunos autores defienden la incorporación de la producción de signos no verbales progresivamente dentro de secuencias didácticas (Rivers, 1983; Antes, 1996: 447), mientras que otros consideran que la CNV debe enseñarse únicamente con el objetivo de identificación y comprensión (Taylor, 1980: 559; Betti y Costa, 2006: 372). Siguiendo a Soudek (1985), nuestra perspectiva al respecto es que el objetivo de aprendizaje variará dependiendo del contexto de enseñanza, las características de los estudiantes y, sobre todo, del sistema de CNV y el signo no verbal que se esté trabajando. Para el caso de los gestos emblemáticos, consideramos que tanto la identificación/comprensión como la producción son apropiadas en el aula, pues como se ha introducido anteriormente, su aprendizaje está relacionado con los procesos que intervienen en el aprendizaje del léxico e, igual que cuando se aprende el vocabulario de la lengua meta, la producción de estos gestos no impactará negativamente en la identidad cultural e individual de los estudiantes (Belío-Apaolaza, 2019b). Así, en el desarrollo de la competencia emblemática intervendrán tanto las destrezas de comprensión como de producción y, por ello, en la evaluación podrán incluirse ambas. Seguidamente se detallan diferentes aspectos para considerar a la hora de llevar a cabo esta evaluación.

Nivel de ejecución o elementos considerados para la evaluación

La evaluación puede concebirse desde un punto de vista global u holístico, donde se produce una valoración sintética de un conjunto, y desde una perspectiva analítica, donde se valoran aspectos específicos por separado (Consejo de Europa, 2002: 191). Para los gestos emblemáticos, esta distinción puede aplicarse desde dos perspectivas.

En la primera, los emblemas se pueden evaluar, por un lado, en una evaluación global como parte del conjunto de elementos lingüístico-culturales. Recordemos la multimodalidad de estos gestos, la cual conlleva que la competencia emblemática esté relacionada directamente con diferentes competencias lingüísticas y generales:

- En las competencias sociolingüística y pragmática se evalúa el uso adecuado de los emblemas en función del contexto comunicativo, la situación o los interlocutores, por ejemplo, hay emblemas como /a dos velas/² (el cual pertenece a la variedad del español de España) que solo son adecuados en un contexto informal o coloquial, o como /que te jodan/³ que pertenece al registro vulgar, mientras que otros como /silencio/⁴ pueden utilizarse en todos los registros comunicativos, incluido el formal.
- En la competencia lingüística, puesto que estos gestos se caracterizan por su relación con los elementos verbales de la lengua (Efron, 1941, 1972; Ekman y Fiesen, 1969; Kendon, 1988), deben evaluarse junto con la subcompetencia léxica, donde debe prestarse atención a la relación del emblema y las unidades léxicas asociadas (Belío-Apaolaza, 2019b).
- En la competencia intercultural debe evaluarse todo lo relacionado con las diferencias culturales, puesto que, como se puede comprobar en numerosos estudios sobre estos gestos y en los ejemplos mencionados en el apartado anterior, existe una gran variación tanto inter- como intracultural (Ekman y Fiesen, 1969; Johnson, Ekman y Fiesen, 1975; Meo-Zilio y Mejía, 1980, 1983; Kendon, 1988; Poyatos, 1994; Dominique, 2005; Stam y McCafferty, 2008; Matsumoto y Hwang, 2013; entre otros).
- En la competencia estratégica, por último, puede evaluarse la capacidad de recurrir satisfactoriamente a estos gestos como recurso no verbal para suplir las carencias y dificultades ocasionadas por o en el lenguaje verbal.

Por otro lado, el aprendizaje de los emblemas puede evaluarse aisladamente, esto es, sin tener en cuenta el resto de elementos de la lengua y la cultura que intervienen en la realización de la tarea que se evalúa. Por ejemplo, a través de una prueba donde los estudiantes comprendan o produzcan emblemas individualmente, sin un contexto.

Desde la segunda perspectiva, los emblemas pueden evaluarse globalmente si se tienen en cuenta todos los elementos que intervienen en su naturaleza o analíticamente si se consideran las diferentes dimensiones que conforman estos gestos mencionadas anteriormente (Belío-Apaolaza, 2019a): *forma* (su realización gestual), *significado* (la representación mental asociada a la forma/significante del emblema), *uso* (los rasgos pragmáticos y sociolingüísticos de su aparición en la comunicación) y *exponentes*

² El puño de una mano se cierra con la excepción de los dedos índice y corazón, que quedan en forma de V. Estos hacen un movimiento rápido (que puede ser repetido) partiendo de los párpados y terminando en los labios, la nariz queda en medio de los dedos. Su realización puede observarse en el siguiente vídeo: <http://bit.ly/2YQBMek> (Subirats, 2019, minuto 17:30).

³ Se levanta el dedo corazón mientras que el resto de dedos permanecen en puño cerrado. Su realización puede observarse en el siguiente vídeo: <http://bit.ly/2HzU5PI> (Subirats, 2017, minuto 1:25).

⁴ El dedo índice de una mano se coloca verticalmente sobre los labios. Su realización puede observarse en el minuto 27:14 de la película española *Es por tu bien* (Barrios, Agustín, Jiménez y Therón, 2017).

lingüísticos asociados (las diferentes unidades léxicas o elementos verbales con los que puede darse el emblema en la comunicación).

Es decir, desde esta segunda perspectiva puede realizarse una evaluación global donde se valore la producción del emblema en conjunto, esto es, si el estudiante se ha comunicado correctamente mediante el uso del emblema y ha cumplido sus necesidades comunicativas, si su interlocutor lo ha entendido, si el emblema ha contribuido a la conversación, etc., o una evaluación analítica donde se preste atención a los elementos que conforman el emblema por separado. Por ejemplo, si se evalúa la forma del emblema, el profesor debe determinar si el estudiante realiza correctamente todos los rasgos kinésicos del emblema (velocidad, número de repeticiones, dirección y orientación, del movimiento, extremidades empleadas, etc.), sin tener en cuenta su uso en la comunicación o la unidad léxica con la que el estudiante asocia el gesto.

Destrezas y habilidades implicadas en las tareas de evaluación

Debido a la naturaleza gestual de los emblemas, lo más lógico es que se evalúen en las destrezas orales, específicamente, en la comprensión audiovisual y visual, en la exposición e interacción oral y en la mediación oral. Las anteriores pueden sintetizarse en evaluación de la producción y evaluación de la comprensión o, desde la clasificación del MCER (Consejo de Europa, 2002: 187), evaluación de la actuación frente a evaluación de los conocimientos. La evaluación de la actuación se basa en una muestra lingüística del alumno por medio de una prueba directa, mientras que la evaluación de los conocimientos se lleva a cabo a través de preguntas que evidencian el grado de conocimiento y control lingüístico.

Esta distinción nos lleva a considerar el tipo de habilidades emblemáticas que se pueden evaluar a partir de la clasificación de la competencia comunicativa intercultural (CCI en adelante). En este punto, es importante subrayar la importancia de esta competencia en el desarrollo de la competencia no verbal y, por ende, en la competencia emblemática. Debido a la gran variabilidad intercultural en todos los signos no verbales, será imprescindible trabajarlos en el aula como parte del desarrollo de la competencia intercultural. Por ello, es imprescindible considerar la evaluación de los signos no verbales teniendo en cuenta los estudios de evaluación en esta competencia.

De la misma manera que sucede con la evaluación de la CNV en sí misma, la evaluación de la CCI ha sido poco estudiada y tratada hasta la fecha. Como señala Messina Albarenque (2015), ni en los manuales de ELE, ni en las pruebas de evaluación específicas “se tienen prácticamente en cuenta algunos aspectos clave en el desarrollo de esta competencia como son la conciencia intercultural o el desarrollo de una visión no etnocéntrica del mundo” (Messina Albarenque, 2015: 5-7). De hecho, y en relación con lo que explicábamos anteriormente sobre los objetivos en el aprendizaje de los signos no verbales, algunos autores han problematizado la necesidad de evaluar la competencia intercultural atendiendo a razones éticas como la falta de formación del profesorado para llevar a cabo esta evaluación y la dificultad de medir los componentes de la CCI (Borgheti, 2017). No obstante, en este trabajo adoptamos una perspectiva donde entendemos la evaluación de la CCI como un instrumento no solo para medir el aprendizaje, sino también como herramienta del aprendizaje en sí mismo. Es decir, *evaluación como aprendizaje* y no solo *evaluación del aprendizaje* (Borgheti, 2017). De esta manera, la evaluación de la CCI contribuye a destacar la importancia del contenido cultural en el aula, la conciencia metacultural y la responsabilidad del propio aprendizaje intercultural de los estudiantes (Lessard-Clouston, 1992; Lamb, 2010). Sin embargo, reconocemos la dificultad de llevar a cabo este tipo de evaluación y, por ello, es necesario

tener en cuenta no solo una evaluación global, sino también una que desgrane las diferentes habilidades involucradas en el desarrollo de esta competencia.

Junto con las competencias comunicativas tradicionales, el MCER considera las competencias generales: saber, saber hacer, saber ser y saber aprender. Lussier et al. (2007: 25-26) consideran que las dimensiones que deben tenerse en cuenta para la evaluación de la CCI son las tres primeras que recoge el MCER: *saber*, *saber hacer* y *saber ser*. Los autores anteriores (Lussier et al., 2007: 29) señalan que, tradicionalmente, solo el *saber* como conocimiento o conciencia intercultural ha sido tenido en cuenta en la evaluación. En relación con lo anterior, Vilà (2003: 3) recoge la CCI basada en tres tipos de competencias: cognitivas (en cuanto al conocimiento y conciencia de elementos comunicativos y culturales), afectivas (respecto a la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y controlar las negativas) y comportamentales (las que evidencian una adaptación de la conducta a la situación y al contexto). Se puede establecer una clara conexión entre *saber* y competencia cognitiva, *saber ser* y competencia afectiva y *saber hacer* y competencia comportamental.

La CNV y, por lo tanto, los emblemas, deberán ser evaluados dentro de las tres categorías. De esta manera, las habilidades comportamentales deberán evaluarse a través de la actuación, mientras que las habilidades cognitivas se relacionan con la evaluación del conocimiento. A la dicotomía actuación-conocimiento deberemos añadir un tercer tipo que encaje con la evaluación de las habilidades afectivas, así, podríamos considerar la clasificación de actuación-conocimiento-control afectivo. Profundizamos en las tres categorías a continuación.

Habilidades cognitivas

En las habilidades cognitivas se evalúa qué conocimientos y conciencia poseen los alumnos sobre los emblemas del español y qué saben sobre las similitudes y las diferencias entre su cultura y otras culturas. En los emblemas, este conocimiento se puede evaluar, por un lado, de manera aislada, esto es, donde aparezcan los gestos individualmente sin un contexto. Esta evaluación aislada puede darse en actividades de selección múltiple: ya sea solo con elementos no verbales, por ejemplo, el reconocimiento de gestos asociándolos con su significado, ya sea con otros elementos de la lengua y/o cultura, por ejemplo, un test de hábitos culturales. A este respecto, de los trabajos encontrados con actividades de evaluación para una secuencia didáctica de aprendizaje de signos no verbales, Saldaña Rosique (2006: 192) propone una selección múltiple donde, a partir de diferentes fotografías o vídeos, los estudiantes deben seleccionar el significado correcto. Además de la selección múltiple, también pueden aparecer los diferentes significados o exponentes lingüísticos de los emblemas en un banco de palabras para que los estudiantes los unan con la representación visual (en fotografía, dibujo o vídeo) correspondiente. O, también pueden ofrecerse solamente las representaciones visuales para que los alumnos escriban su significado.

Por otro lado, los conocimientos pueden evaluarse en contexto, de manera que los estudiantes identifiquen y comprendan los emblemas en una conversación. Para ello existen múltiples opciones de actividades: crear textos para fotogramas, ilustraciones o vídeos sin sonido o con mucho ruido de fondo donde aparecen emblemas; visualizar un vídeo sin sonido donde aparecen gestos e imaginar el contenido del mismo o escoger entre uno de los contenidos que se ofrecen; visualizar un vídeo con sonido donde aparecen emblemas sin co-aparición verbal y determinar su significado; visualizar un vídeo con sonido e identificar si el uso del gesto es correcto (errores pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos), etc. Además, si se evalúan los emblemas junto con otros elementos lingüísticos, también se puede incluir el análisis de una interacción entre nativos, donde

se comenten y compararen los aspectos no verbales de la lengua meta con los de su cultura materna (si se evalúa la CNV aisladamente) o aspectos culturales (si se evalúa junto con otros elementos culturales) que observen. En este punto resulta muy interesante la introducción de materiales que contengan prejuicios o estereotipos para evaluar si el estudiante puede analizarlos reflexivamente a través del conocimiento adquirido sobre CNV en el aula.

Asimismo, las habilidades cognitivas se pueden evaluar en las actividades que se recogen seguidamente para las habilidades comportamentales. En ese caso se evaluará el *saber* de manera indirecta, ya que para *saber hacer* hay que primero poseer unos conocimientos que se lleven a la práctica.

Habilidades comportamentales

En las habilidades comportamentales se evalúa la producción de los emblemas en la comunicación. Por lo tanto, en esta categoría el tipo de evaluación más coherente es el de la actuación, a través de actividades como simulaciones y juegos de rol (Lussier et al., 2007: 36). De hecho, en los trabajos encontrados con actividades de evaluación para signos no verbales, Corbett y Moore (1981: 98), Duque de la Torre (1998: 72), Martínez Díaz (1998: 87), Madrigal López (1998: 103) y Busà (2015) proponen una dramatización o representación donde se practican los signos kinésicos aprendidos. En ellas, como se ha apuntado anteriormente, el conocimiento emblemático también puede evaluarse indirectamente en la actuación, puesto que para usar correctamente un emblema se necesitará un conocimiento previo.

Como paso previo a la evaluación de la producción en la comunicación, también se pueden crear pequeñas actividades que evalúen la producción aislada de estos gestos para que tanto el profesor como el estudiante sean conscientes del grado de control kinésico del que se dispone a la hora de producir estos gestos y, por ello, comprueben su grado de preparación antes de su uso en la comunicación. Esto puede llevarse a cabo a través de la representación de diálogos (donde aparezcan unidades léxicas asociadas con emblemas) utilizando solo gestos o pidiendo que produzcan determinados emblemas aisladamente.

Además de la producción general de estos gestos, también se puede evaluar cómo los estudiantes actúan en situaciones donde se puedan producir malentendidos culturales fruto de la CNV, donde cobra importancia la capacidad de identificar y utilizar estrategias, así como de actuar como intermediarios culturales. Es importante tener en cuenta el papel del mediador intercultural, el cual es recogido tanto por el Consejo de Europa (2002, 2021), el Instituto Cervantes (2006) y ACTFL (2011) en sus enfoques curriculares como parte importante del desarrollo de la competencia intercultural. Así, en las simulaciones o dramatizaciones se podría incluir una situación donde se produjera un malentendido para que se pudiera evaluar el papel de mediador de los estudiantes.

Asimismo, más allá de simulaciones, se debería establecer una conexión clara con la realidad de la lengua a través de tareas finales como, por ejemplo, grabar un vídeo para estudiantes de intercambio que van a viajar a un país hispanohablante y necesitan consejos o grabar un *vlog* (video-blog) de *youtube* con la misma temática. En este tipo de tarea, no solo se evalúa el conocimiento (*saber*), sino también la actuación comunicativa: aspectos sociolingüísticos, pragmáticos y lingüísticos. Por último, las habilidades comportamentales no verbales pueden evaluarse en trabajos relacionados directamente con el intercambio comunicativo con hablantes nativos, por ejemplo, en conversaciones (presenciales o por videollamada) previamente organizadas por el profesor.

Habilidades afectivas

En las habilidades afectivas se evalúan las actitudes y valores del estudiante frente a los diferentes elementos de la CNV del español, cómo controla sus actitudes negativas y relativiza su perspectiva cultural. Estos valores y actitudes hacia la CNV del español en contraste con la cultura materna pueden ser evaluados a través de portafolios reflexivos y autoevaluaciones guiadas. Este tipo de actividades son muy importantes como evaluación formativa a lo largo del curso, ya que los valores y actitudes son la base para después llevar a cabo intercambios comunicativos efectivos en los que el estudiante esté preparado para afrontar y resolver malentendidos culturales y evitar prejuicios y estereotipos.

Messina Albarenque (2015: 16-17) propone una autoevaluación guiada y formativa para evaluar la conciencia intercultural (donde se podrían incluir diferentes ítems con elementos de la CNV), la cual considera que debe realizarse al principio de curso, de manera que sirva al profesor como información para revisar, modificar o ajustar los contenidos dependiendo del grado de desarrollo de la conciencia intercultural de sus alumnos. Esta autora plantea la posibilidad de que se vuelva a realizar a mitad o final del curso si hubiera tiempo para ello. Según nuestro criterio, aunque resulta interesante como elemento de diagnóstico para el comienzo, también debería repetirse a lo largo del curso, ya que, además de diagnóstico, serviría como instrumento de reflexión y autocrítica sobre el propio proceso de aprendizaje. Profundizaremos más adelante a este respecto en los diferentes momentos de evaluación.

Las habilidades afectivas también pueden evaluarse adaptando la propuesta de Parra (2013) sobre la identidad y conciencia cultural de los estudiantes de español como lengua de herencia en Estados Unidos. Esta autora propone como parte de la evaluación final de un curso de ELH (español como lengua de herencia) la creación de un proyecto de arte individual escogido por los estudiantes (por ejemplo, pintura, música, poesía, etc.) donde los alumnos representen cómo ha evolucionado su identidad y su conciencia cultural desde que tomaron ese curso.

Para concluir con la evaluación de la CNV en la CCI, es interesante tener en cuenta la escala *Aprovechamiento del repertorio pluricultural* desarrollada en nuevo volumen del MCER (Consejo de Europa, 2021: 140) dentro de la *Competencia Plurilingüe y pluricultural*. Esta escala incluye en el nivel B1 la actuación adecuada de acuerdo con las convenciones no verbales en posturas, contacto visual y distancia. Estos descriptores podrían ampliarse incluyendo los elementos no verbales de forma más detallada para cada nivel lingüístico.

Por último, además de concebir las habilidades afectivas desde el punto de vista intercultural, también pueden evaluarse desde la perspectiva del desarrollo emocional de los estudiantes hacia su aprendizaje de los emblemas. Así, será conveniente que el profesor diseñe autoevaluaciones donde los estudiantes reflexionen sobre su actitud hacia la comprensión y producción de mensajes donde intervienen estos gestos (con el propósito de que cultiven una actitud positiva de éxito para ese cometido), sobre la seguridad a la hora de utilizar emblemas para comunicarse con los compañeros y con hablantes nativos de la lengua, hacia sus emociones ante las dificultades a la hora de utilizar emblemas en español (con el cometido de que no se desanimen, reduzcan la ansiedad de producir gestos en público y entiendan que los errores no son un fracaso sino que son comunes y necesarios para aprender) y sobre su confianza para aprender estos gestos y el resto de signos no verbales (con el propósito de que se estimule esa confianza en su capacidad de aprendizaje).

Momento de la evaluación

La temporalidad de la evaluación puede concebirse desde dos perspectivas complementarias: por un lado, la dicotomía de evaluación continua-en un momento concreto y, por otro lado, la evaluación formativa-sumativa. La evaluación continua recoge diferentes actuaciones, trabajos o tareas realizadas a lo largo de todo un curso, mientras que la evaluación en un momento concreto se realiza en un lugar y día puntual y suele tener forma de examen o prueba. La evaluación formativa consiste en un proceso continuo de evaluación de elementos no cuantificables y en la cual la retroalimentación por parte del profesor resulta imprescindible, mientras que la sumativa es el aprovechamiento final del curso que se refleja en una calificación (Consejo de Europa, 2002: 186). De esta manera, la formativa es un tipo de evaluación continua mientras que la sumativa se produce en un momento concreto.

Las habilidades afectivas, siguiendo las orientaciones de Lussier et al. (2007: 30) para la evaluación de la CCI, es recomendable que se evalúen de manera continua y formativa en lugar de sumativamente. Las habilidades cognitivas y comportamentales de los emblemas pueden evaluarse de ambas formas, es decir, no solo atendiendo a un producto final sino también prestando atención a las diferentes tareas desarrolladas para su aprendizaje. Es conveniente que no solo se evalúen en un momento concreto, el cual se asocia generalmente al final de la instrucción, sino que también se produzcan otras ocasiones a lo largo del proceso para que tanto los estudiantes como el profesor puedan medir y valorar el desarrollo del aprendizaje y, consecuentemente, se puedan diseñar diferentes actividades en función de los resultados de esas evaluaciones. Asimismo, la evaluación continua y sumativa permite observar la interlengua emblemática, de manera que a partir de este tipo de evaluación se pueden observar las dificultades de los estudiantes y las diferentes etapas de su aprendizaje.

Además, en relación con la propuesta de Messina Albarenque (2015) recogida anteriormente, también es conveniente realizar una pre-evaluación, antes de comenzar la instrucción, que sirva como diagnóstico y guíe las prácticas didácticas. Para fomentar un aprendizaje significativo y emocional, se debe partir de las habilidades cognitivas, comportamentales y afectivas que los estudiantes posean antes de comenzar la instrucción. Para ello, en función de los emblemas que se van a incluir en el curso, es imprescindible que el profesor diseñe una pre-evaluación para acceder a las habilidades que los alumnos han desarrollado previamente. Con el objetivo de ser consecuentes con lo anteriormente señalado, en esa pre-evaluación deberían incluirse preguntas que reflejaran tanto el conocimiento como la práctica y las actitudes hacia estos signos no verbales. Además, basándonos en la propuesta de Morain (1978) sobre actividades de sensibilización, donde los estudiantes deben reflexionar sobre los signos no verbales de su lengua materna y sobre la importancia de la CNV en la comunicación, también podrían incorporarse preguntas para recibir información sobre la conciencia que los estudiantes poseen sobre su propio código no verbal y sobre su uso en los intercambios comunicativos. Si bien cuando aprendemos una lengua nueva somos conscientes de que nuestro código verbal materno no es válido para comunicarnos con la lengua meta, no lo somos tanto de nuestro código cultural, por lo que para ser conscientes de las diferencias no verbales será importante reflexionar previamente sobre el sistema materno. Estas preguntas podrían administrarse de nuevo en algún momento posterior del curso (o tras finalizar la instrucción) para que los alumnos reflexionaran no solo sobre su aprendizaje de los emblemas del español, sino también acerca de su conciencia emblemática desde una perspectiva global.

La información que ofrezca esta pre-evaluación guiará las prácticas didácticas. A pesar de que no parece muy viable que las actividades del curso se diseñen partiendo de

cero tras realizar la pre-evaluación (puesto que para que sea un buen material debe dedicársele un periodo de tiempo de creación mayor que el que transcurriría de una clase a la siguiente), esta pre-evaluación ayudará a realizar las modificaciones necesarias en los materiales: por ejemplo, añadiendo actividades de sensibilización previa sobre la CNV y los emblemas si se detecta que los estudiantes no han reflexionado nunca explícitamente sobre ello. Además, servirá para poder crear grupos de trabajo en función del diferente grado de dominio previo.

Agente o responsable de la evaluación

En último lugar, se tiene en cuenta quién lleva a cabo la evaluación, donde se pueden concebir dos opciones: por un lado, la evaluación puede realizarse por una persona diferente a quien desempeña la tarea evaluada, es decir, el evaluador puede ser el profesor, el examinador, el investigador o, incluso, los compañeros de aula; por otro lado, se puede producir la autoevaluación, esto es, la misma persona que realiza la tarea valora su propio dominio y aprendizaje. Lo más frecuente en los cursos de ELE es que sea el profesor quien evalúe, puesto que es quien dispone de las herramientas y la formación necesaria para medir rigurosamente el aprendizaje. No obstante, la evaluación por parte de los compañeros y la autoevaluación son alternativas muy útiles que pueden contribuir muy satisfactoriamente al proceso. A continuación, se comentan algunas características y beneficios de ambas en el caso de los emblemas.

La autoevaluación puede aplicarse a todas las habilidades emblemáticas, si bien desempeñará un papel clave en las afectivas, así como en la conciencia intercultural y la conciencia sobre el propio aprendizaje. Para que la autoevaluación sea verdaderamente útil para los estudiantes, los docentes deben crear unos instrumentos efectivos que les guíen a la hora de reflexionar sobre los procesos subyacentes de su aprendizaje. Además, es apropiado que los alumnos se autoevalúen a lo largo del curso en diferentes ocasiones para que ellos mismos puedan observar sus reflexiones previas en las diferentes etapas. Deben diseñarse en función de las características y necesidades del curso y del alumnado, pero es conveniente que dentro de las mismas aparezcan diferentes habilidades para que los estudiantes puedan obtener una visión global sobre su nivel de capacidad y dominio. Asimismo, también pueden incluirse aspectos que se relacionen con sus prácticas y hábitos de aprendizaje, por ejemplo, cuánto y cómo practican los gestos emblemáticos fuera y dentro del aula o qué tipo de actividades les resultan más efectivas para aprender las diferentes dimensiones del emblema.

La evaluación entre compañeros o co-evaluación puede resultar también muy provechosa, ya que, por un lado, al evaluar a otro compañero el estudiante es consciente de que no solo él comete errores, sino que en el proceso de aprendizaje de una L2/LE los errores son comunes y necesarios, de manera que esta evaluación puede concebirse como estrategia afectiva. Por otro lado, los errores en los emblemas de los compañeros les pueden servir para no cometerlos ellos mismos, puesto que ya habrán estado expuestos explícita y medítadamente a ellos. Además, para evaluar a sus compañeros deberán reflexionar sobre todos los elementos que intervienen en el gesto (*¿ha hecho mi compañero la forma del gesto bien: el número de repeticiones, la velocidad, etc.?, ¿es correcto el uso de esa expresión para ese gesto?, ¿lo ha usado en una situación apropiada?, etc.*). Por último, es importante que se resalte la importancia de observar lo que el compañero *hace bien* y no solo los errores, ya que, en ocasiones, los alumnos son demasiado duros y exigentes entre ellos, lo cual puede negativamente acarrear consecuencias afectivas. Respecto a lo anterior, este tipo de evaluación debe ser cuidadosamente considerada por el profesor, de manera que se aplique en grupos donde haya lazos afectivos y en momentos donde no haya mucho estrés y carga lectiva para los

alumnos. También es fundamental que se expliquen los beneficios didácticos de esta práctica: el objetivo no es juzgar a los compañeros, sino aprender los unos de los otros.

Conclusiones

La evaluación, además de concebirse como instrumento de calificación en su sentido más tradicional, puede entenderse como herramienta para valorar y comprobar el aprendizaje de los alumnos en función de los contenidos y objetivos establecidos en el aula. Para ese cometido, es importante aplicar diferentes tipos de evaluación que permitan obtener una visión completa del aprendizaje y que, además, ayuden a mejorarlo.

Por ello, para contribuir a la reflexión sobre las prácticas didácticas para el aprendizaje de los signos no verbales y, más específicamente, de los gestos emblemáticos, en este trabajo se han presentado diferentes tipos de evaluación bajo las siguientes perspectivas complementarias: (1) los emblemas pueden evaluarse globalmente, con el resto de elementos lingüísticos, o analíticamente, donde se mida el aprendizaje de estos gestos de manera aislada, sin tener en cuenta otros elementos de la comunicación; también puede realizarse una evaluación holística en la producción de estos gestos o una evaluación más específica de las dimensiones que los configuran: forma, significado, uso y exponentes lingüísticos asociados; (2) estos gestos deben considerarse dentro de las destrezas orales (comprensión, interacción, exposición y mediación), las cuales se evaluarán a través de la producción (evaluación de la actuación) y de la comprensión (evaluación de los conocimientos y de la conciencia intercultural) y, en relación con lo anterior, teniendo en cuenta las habilidades cognitivas, comportamentales y afectivas de los alumnos; (3) la evaluación debe llevarse a cabo en diferentes momentos del aprendizaje (ya sea sumativa, ya sea formativamente) e, incluso, antes de que este empiece mediante una pre-evaluación que sirva como diagnóstico inicial y como comparación para observar el progreso; (4) y, por último, la evaluación puede realizarse tanto por el profesor como por los compañeros y los propios estudiantes (esto es, mediante la autoevaluación), siempre teniendo en cuenta que estas dos últimas deberán ser guiadas y supervisadas por el docente para asegurarse de que son una herramienta provechosa y no una tarea que provoque un conflicto emocional en los estudiantes.

Obras citadas

ACTFL-P21 (2011). *21st Century Skills Map*. Washington, DC: The American Council on the Teaching of Foreign Languages. Disponible en: <https://bit.ly/3ngLoMW> [30/04/2021]

ANTES, T.A. (1996). “Kinesics: The Value of Gesture In Language and in the Language Classroom”, *Foreign Language Annals*, vol. 2, nº 3, pp. 173-176.

BELÍO-APAOLAZA, H. S. (2019a). “La naturaleza lingüístico-comunicativa de los emblemas: una propuesta de representación”, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, nº 80, pp. 115-134.

BELÍO-APAOLAZA, H. S. (2019b). “La enseñanza de los gestos emblemáticos en la competencia léxico-semántica: una propuesta para el aula de ELE”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, nº 12, pp. 1-25.

BELÍO-APAOLAZA, H. S. (2021). “La comunicación no verbal en ELE: progresión didáctica para los gestos emblemáticos”, *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, nº 32, pp. 1-21.

- BETTI, S. y V.V. COSTA (2006). “Para una didáctica contrastiva del lenguaje gestual”, en E. Balsameda Maestu (ed.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español como L2-LE*. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE, Universidad de La Rioja (27–30 /09/2006 Logroño). Logroño: Universidad de la Rioja, pp. 365-377.
- Borghetti, C. (2017). “Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues”, *Journal of Intercultural Communication*, nº 44, s. p.
- BUSÀ, G. M. (2015). “Teaching learners to communicate effectively in the L2. Integrating body language in the student’s syllabus”, *Linguae e Linguaggi*, nº 15, pp. 83-98.
- CESTERO, A. M. (2004). “La comunicación no verbal”, en J. Sánchez Lobato e I.Santos Gargallo (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 593-618.
- CESTERO, A. M. (2017). “La comunicación no verbal”, en A. M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 1051-1122.
- CONSEJO DE EUROPA e INSITUTO CERVANTES (Trad.) (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA. ISBN: 8466716181
- CONSEJO DE EUROPA e INSITUTO CERVANTES (Trad.) (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- CORBETT, S. y J. MOORE (1981). “Teaching non verbal communication in the Second Language Classroom”, en M. W. Conner (ed.), *A Global Approach to Foreign Language Education*. Skokie: National Textbook Company, pp. 83-92.
- DOMINIQUE, N. N. (2005). “Comunicación no verbal: algunas diferencias gestuales entre España y Brasil”, *Linred: Revista electrónica de lingüística*, nº 2, pp. 1-14.
- DUQUE DE LA TORRE, A. (1998). “Repertorio de gestos en una situación comunicativa: en el restaurante. Propuesta de actividades para el aula de ELE”, en A. M. Cestero (coord.), *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, pp. 53-78.
- EFRON, D. (1941). *Gesture and Environment*. Nueva York: King’s Crown Press. ISBN: 0598652604, 9780598652607
- EFRON, D. (1972). *Gesture, Race and Culture*. The Hague: Mouton Press. ISBN: 0066-5576
- EKMAN, P y W. FRIESEN (1969). “The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origin, usage and coding”, *Semiótica*, nº 1, pp. 49-98.
- GULLBERG, M. (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse: A study of learners of French and Swedish*. Lund: Lund University Press.
- HAMIRU-AQUI y A. CHANG (2004). *70 Japanese Gestures. No Language Communication*. Tokio: IBC Publishing. ISBN: 1933330015, 9781933330013

- IBARRETXE-ANTUÑANO, I. y J. VALENZUELA MANZANARES (2021). *Lenguaje y cognición*. Madrid: Síntesis. ISBN: 9788413571287
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. ISBN: 8497428005
- JOHNSON, H. G., P. EKMAN y W. V. FRIESEN (1975) “Communicative body movements: American emblems”, *Semiotica*, vol. 15, nº 4, pp. 335-353.
- KENDON, A. (1988). “How gestures can become like words”, en F. Poyatos (ed.), *Cross-cultural perspectives in nonverbal communication*. Nueva York: Hogrefe, pp. 131-141.
- LAMB, T. (2010). “Assessment of autonomy or assessment for autonomy? Evaluating learner autonomy for formative purposes”, en A. Paran A. y L. Sercu (eds.), *Testing the untestable in language education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 98-119.
- LESSARD-CLOUSTON, M. (1992). “Assessing culture learning: Issues and suggestions”, *The Canadian Modern Language Review*, vol. 48, nº 2, pp. 326-341.
- LUSSIER, D., K. GOLUBINA, D. IVANUS, S. CHAVDAROVA KOSTOVA, G. DE LA MAYA RETAMAR, L. SKOPINSKAJA, S. WIESINGER (2007). “Guidelines for the assessment of intercultural communicative competence (ICC)”, en I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei y C. Peck (eds.), *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. Graz: Council of Europe Publishing, pp. 23-40.
- MADRIGAL LÓPEZ, M. J. (1998). “Los marcadiscursos gramaticales en el aula de español como lengua extranjera”, en A. M. Cestero (coord.), *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, pp. 89-104.
- MARTÍNEZ DÍAZ, M. P. (1998). “Maneras y posturas: su inclusión en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en A. M. Cestero (coord.), *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, pp. 79-88.
- MATSUMOTO D. y H. C. HWANG (2013). “Cultural Similarities and Differences in Emblematic Gestures”, *Journal of Nonverbal Behaviour*, vol. 37, nº 1, pp. 1-27.
- MCNEILL, D. (1992). *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*. Chicago/Londres: The University of Chicago Press. ISBN: 9780226561349
- MCNEILL, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago/Londres: The University of Chicago Press. ISBN: 9780226514635
- MEO-ZILIO, G. y S. MEJÍA (1980). *Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica, Vol I*. Bogotá: Insituto Caro Cuervo. ISBN: 008002575540
- MEO-ZILIO, G. y S. MEJÍA (1983). *Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica, Vol II*. Bogotá: Insituto Caro Cuervo. ISBN: 008002575540
- MESSINA ALBARENQUE, C. (2015). “Evaluar la conciencia intercultural. Una autoevaluación guiada”, *MarcoELE*, nº 20, pp. 1-31.

- MORAIN, G. (1978). *Kinesics and Cross-Cultural Understanding. Language in Education: Theory and Practice* 7. Arlington: Center for Applied Linguistics. ISBN: 87281-Q89-5
- PARRA, M. L. (2013). “Expanding Language and Cultural Competence in Advanced Heritage—and Foreign—Language Learners through Community Engagement and Work with the Arts”, *Heritage Language Journal*, vol. 10, nº 2, pp. 115-142.
- PAYRATÓ, L. (1993). “A pragmatic view on autonomous gestures: A first repertoire of Catalan emblems”, *Journal of Pragmatics*, nº 20, pp. 193-216.
- PAYRATÓ, L. (2001). “Methodological remarks on the study of emblems: The need for common elicitation procedures”, en C. Cavé, I. Guaitela y S. Santi (eds.), *Oralité et Gestualité: Interactions et Comportements Multimodaux dans la Communication*. Paris: Harmattan, pp. 262-265.
- PAYRATÓ, L. (2003). “What does ‘the same gesture’ mean? A reflection on emblems, their organization and their interpretation”, en M. Rector, I. Poggi y N. Trigo (eds.), *Gestures, Meaning and Use*. Porto: Fernando Pessoa University Press, pp. 73-81.
- PAYRATÓ, L. y I. CLEMENTE (2020). *Gestures We Live By. The Pragmatics of Emblematic Gestures*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton. ISBN: 9781501516757
- POGGI, I. (2014). “Semantics and pragmatics of symbolic gestures”, en C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. H. Ladewig, D. McNeill, J. Bressemer (Eds.), *Body, Language, Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction II*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton, pp. 1481-1496.
- POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid: Istmo. ISBN: 8470902806, 9788470902796
- POYATOS, F. (2017). “La comunicación no verbal en la enseñanza integral del Español como Lengua Extranjera”, en A. M. Cestero (dir.), *E-eleando, ELE en la Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones.
- RIVERS, W. (1983). *Communicating Naturally in a Second Language: theory and Practice in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 10: 0521274176
- SALDAÑA ROSIQUE, A. (2006). “Signos no verbales alemanes y españoles: estudio comparativo”, *RedEle*. Disponible en: <https://goo.gl/ufKYFe> [30/04/2021]
- STAM, G. y S. G. MCCAFFERTY (2008). “Gesture studies and second language acquisition: A review”, en S. G. McCafferty y G. Stam (eds.), *Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research*. Londres: Routledge, pp. 3-24.
- SOUDEK, M. y L.I. SOUDEK (1985). “Nonverbal channels in language learning”, *ELT Journal*, vol. 3, nº 2, pp. 109-114.
- TAYLOR, H. M. (1980). “Beyond words: nonverbal communication in EFL”, en K. Croft (ed.), *Readings on English as a Second Language: For Teachers and Teacher Trainees*. Cambridge, MA: Winthrop, pp. 559-551.

TEßENDORF, S. (2013). “Emblems, quotable gestures, or conventionalized body movements”, en C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. H. Ladewig, D. McNeill & S. Teßendorf (eds.), *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction I*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton, pp. 82-99.

VILÀ, R. (2003). “El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: Una propuesta de instrumentos para su evaluación”, en J. Perera (ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat*. Barcelona: ICE. Disponible en: <https://goo.gl/uPHjsY> [30/04/2021]

Recursos audiovisuales

BARRIOS, G., A. AUGUSTÍN, E. JIMÉNEZ (prods.) y C. Therón (dir.) (2017). *Es por tu bien* [cinta cinematográfica]. España: Telecinco Cinema y Quexito Films.

SUBIRATS, X. (prod. ejec.) (12/12/2017). “LocoMundo: La historia de Europa, raptos y peleíllas [archivo de vídeo], en *Loco Mundo* [programa de televisión]. España: El Terrat y Movistar+. Disponible en: <http://bit.ly/2HzU5PI> [30/04/2021]

SUBIRATS, X. (prod. ejec.) (23/01/2019). “La Resistencia: Entrevista a Laia Sanz” [Archivo de vídeo]. En *La Resistencia* [programa de televisión]. España: El Terrat y Movistar+. Disponible en: <http://bit.ly/2YQBMek> [30/04/2021]

RTVE (2018). «Paquita Salas entrega el Goya a Actriz Revelación» [archivo de vídeo]. Disponible en: <https://goo.gl/6wAbjy> [30/04/2021]

Diseño de una prueba de clasificación de español no estandarizada

Design of a Spanish no standardized placement test

David Sánchez-Jiménez

Associate Professor. NYC College of Technology, CUNY

dsanchezjimenez@citytech.cuny.edu



David Sánchez Jiménez se licenció en Filología Hispánica en la Universidad de Salamanca en 2001, donde también cursó el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (2006). Completó su doctorado en Lingüística Aplicada en la Universidad Antonio de Nebrija en 2014. En 2014 recibió la beca postdoctoral Andrew W. Mellon Postdoctoral Fellowship en Colgate University. Tras distintas estancias en instituciones internacionales (Philippine Normal University, University of the Philippines, Fazekas Mihály Gimnázium (Budapest) y University of Washington), en 2016 comenzó a trabajar en New York City College of Technology (CUNY), donde enseña en la actualidad

Resumen

El presente estudio propone una nueva prueba de clasificación en línea específicamente creada para los estudiantes de español de New York City College of Technology (NYCCT), una institución caracterizada por la elevada diversidad de su comunidad educativa. En 2017 el Departamento de Humanidades decidió crear su propia prueba de clasificación de lenguas. En el caso del idioma español, esta se creó y se pilotó en 2018 con una muestra de 144 alumnos distribuidos en 3 niveles: inicial, intermedio y avanzado alto. Los resultados de esta práctica mostraron datos relevantes que permitieron identificar factores inesperados en el análisis, como la falta de compromiso con la prueba, la gran cantidad de alumnos colocados fuera de su nivel y el alto número de hablantes de herencia con un elevado nivel de comunicación que concurrían a las clases de español como lengua extranjera no solo en el nivel avanzado, sino también en el intermedio.

Abstract

This study proposes a new online placement test specifically created for students of Spanish at New York City College of Technology (NYCCT) - an institution characterized by the great diversity of its educational community. In 2017, the Humanities Department decided to create its own foreign language placement test. In the case of the Spanish language, this was created and piloted in 2018 in a sample of 144 students distributed in three levels - basic, intermediate and high advanced. The

results of these tests showed relevant data that allowed to identify unexpected factors in the analysis, such as the lack of dedication to the test, the large number of students placed outside their level, and the high number of Spanish heritage speakers with good communicative skills who attended these classes not only in the advanced, but also in the intermediate level.

Palabras clave

Evaluación, pruebas de nivel, aprendizaje de la lengua, autoevaluación, competencia lingüística.

Keywords

Assessment, placement test, language learning, self-assessment, linguistic competence.

Introducción

La prueba de clasificación tiene como objetivo recopilar información referida a los fallos y aciertos producidos por el aprendiz al resolver una tarea en una determinada área de conocimiento, cuyo fin último es el de proporcionar información útil sobre el nivel o curso en el que el candidato debe inscribirse en el centro educativo en el que se cursa sus estudios. En este artículo se informa de una nueva prueba de clasificación de español en línea desarrollada en New York City College of Technology (NYCCT), una de las 25 instituciones de educación superior que conforman el consorcio de la Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY).

Con más de 275.000 alumnos procedentes de 205 países diferentes, CUNY ha apostado desde sus inicios por la diversidad y la inclusión de estudiantes de diferentes razas, edades y clases sociales, aspirando –como compromiso primero y objetivo último en la misión de su empresa– al fomento de la movilidad social de los alumnos matriculados en sus aulas independientemente de su procedencia. Dentro de este sistema universitario, NYCCT recibe anualmente más de 17.000 estudiantes procedentes de más de 140 países diferentes (The City University of New York, 2019).

Esta singular idiosincrasia explica que los exámenes de clasificación comerciales que se han venido utilizando convencionalmente para medir el nivel de lengua en español de la población de NYCCT no resulten adecuados. Por este motivo, en 2017 el Departamento de Humanidades decidió crear su propio examen de clasificación de lenguas. En el caso del idioma español, este se creó y se pilotó en 2018 con una muestra de 144 alumnos distribuidos en 3 niveles: inicial, intermedio y avanzado alto. El análisis de los resultados obtenidos y las entrevistas realizadas posteriormente a los estudiantes que realizaron esta prueba permitieron identificar algunos aciertos en la administración de este examen, los cuales se comentarán a lo largo de este artículo. También se aludirá a las diversas facetas en las que esta tarea debe ser mejorada para ofrecer un mejor servicio a los estudiantes matriculados en el Programa de Español en NYCCT.

De modo general, el ejemplo de este caso servirá como modelo a otras instituciones que decidan adoptar una prueba local de clasificación en sus centros de lenguas. Esta propuesta parte de una iniciativa que pretende promover la creación de una prueba de clasificación adaptada a las necesidades específicas de la institución, lo cual resulta especialmente conveniente en el caso de programas de lenguas insertos en escuelas o universidades que a causa de la heterogeneidad de su alumnado no se encuentran alineados con las directrices prescritas en los modelos estandarizados de

medición de lenguas. La propia singularidad del programa de cada institución permitirá entender las decisiones que el centro deba tomar con respecto a la selección de la prueba de clasificación.

1. La evaluación y la prueba de clasificación

La evaluación es un aspecto esencial del diseño curricular de cualquier programa de lenguas. De acuerdo con la división establecida por Bordón (2015: 10), debe distinguirse entre los conceptos de *examinar* (medir la actuación del candidato) y *evaluar* (recoger y analizar datos significativos acerca de una situación en el aula para tomar decisiones a partir de ellos). Así, independientemente del tipo de prueba que se use, un examen constituye un instrumento para evaluar, es decir, para tomar decisiones académicas y administrativas más allá de la función penalizadora clásica con la que en ocasiones se asocia esta práctica, como refieren Bordón (1990), Yagüe (2010) y Fernández y Staire (2017). En cuanto a su tipología, Brown (1996: 1) diferencia entre 4 tipos distintos, agrupados en función de los datos que aportan sus resultados: los que permiten hacer decisiones a nivel del programa del curso (pruebas de *suficiencia* y de *clasificación*) y aquellos que asisten al instructor para introducir cambios en la clase (pruebas de *diagnóstico* y de *aprovechamiento*). En el caso que nos ocupa, y en consonancia con lo referido por este autor (Brown, 1996: 13), se postula que la prueba de clasificación de una institución debe ser diseñada para agrupar a los estudiantes en correspondencia directa con un programa específico de lenguas y resultar apropiada para el programa en cuestión, de modo que su utilidad sea manifiesta para todos los miembros de la comunidad educativa. En esta función reside una de las características esenciales que debe cumplir este examen, el cual se pone al servicio de las necesidades de aprendizaje de un grupo particular de alumnos en el contexto de uso concreto de la lengua que se está adquiriendo (Bachman y Palmer, 1996: 17). En palabras de Bordón (2006: 81):

La ventaja de diseñar exámenes de clasificación originales es que serán más coherentes con los niveles existentes en el propio centro y de esa manera, serán, también, más efectivos. El proceso de enseñanza-aprendizaje se beneficia, tanto a nivel individual como colectivo, si quienes integran el grupo de clase parten de unos conocimientos (o desconocimientos) similares y tienen unas necesidades comunicativas parecidas. (Bordón, 2006: 81)

En el caso concreto de NYCCT no existe un título de grado en la disciplina de español, por lo que las asignaturas cursadas en esta lengua forman parte de los requisitos que los estudiantes deben completar para finalizar su carrera universitaria, como ocurre igualmente en muchas otras universidades a lo largo y ancho de los Estados Unidos. La metodología de enseñanza seguida en el centro (ligada a las actividades estructurales propuestas en el libro de texto elegido por la coordinación del Programa de Lenguas Extranjeras) y la formación tradicional en la enseñanza de lenguas que comparte la mayoría del profesorado, como consecuencia, definen el contexto de uso que los estudiantes de NYCCT hacen de la lengua. Esto debe ser tenido en cuenta al diseñar el instrumento creado para agrupar a los estudiantes en cursos, que además debe corresponderse con la metodología de enseñanza utilizada en la institución y el tipo de actividades desarrolladas en el aula, así como con la capacidad para aportar información relevante sobre el proceso de evaluación tanto a los docentes como a los estudiantes (Bordón, 2006: 85).

Nuestra prueba de clasificación fue creada con el propósito definido de distribuir a los estudiantes de NYCCT en los distintos niveles establecidos en el Programa de Español (véase § 2) según el conocimiento lingüístico que posee cada uno de los

individuos evaluados. Este debe coincidir, por lo tanto, con los objetivos y los contenidos delimitados para cada uno de los cursos descritos en el apartado 2. No obstante, con el fin de aumentar su fiabilidad, el análisis de estos aspectos lingüísticos se realizó mediante diversos métodos y tipos de actividades (autoevaluación, selección múltiple, producción escrita e interacción oral), como sugieren Alderson, Clapham y Wall (1995: 45).

En base a las características propias del centro, el equipo encargado de diseñar la prueba de clasificación tuvo que tomar una serie de decisiones drásticas y sistemáticas para adaptar el examen al Programa de Español existente, como la de prescindir de la evaluación de las habilidades lingüísticas individuales de los candidatos para comunicarse en las diferentes destrezas de la lengua, así como su competencia comunicativa en cada una de estas áreas. La prueba se concibió estrictamente como una herramienta pedagógica que facilitara la programación de los cursos en respuesta a las necesidades educativas concretas de los estudiantes de NYCCT, las cuales se detallarán en el apartado 3.

De este modo, contradiciendo la bibliografía más actualizada sobre la construcción de pruebas en segundas lenguas (Martín Leralta, 2009; Yagüe, 2010; Baralo, 2012; Ciarra Tejada, 2013; Ferreira, Vine y Elejalde, 2013; Fernández y Staire, 2017), se primó el uso de instrumentos empleados para medir el conocimiento gramatical y léxico. Con esta decisión se buscaba valorar el conocimiento adquirido durante los años de formación en la escuela primaria y secundaria, pero también en otras circunstancias diferentes de inmersión lingüística, ya que como bien señala Ortega (2019), las formas en que los hablantes adquieren una segunda lengua y su capacidad para comunicarse en ella no siempre responden a los patrones institucionales de instrucción adquiridos en contextos formales de aprendizaje de la lengua (especialmente los hablantes de herencia).

Aparte de las comentadas anteriormente, se tomaron otra serie de decisiones relacionadas con el diseño de la prueba a partir de la observación de los resultados obtenidos en los exámenes de clasificación utilizados previamente en nuestra institución. Considerando estas experiencias, se tuvieron en cuenta un conjunto de características específicas en la construcción de la prueba, las cuales se exponen en el apartado 3. En la siguiente sección se explica el funcionamiento del programa de lenguas en NYCCT, ya que su constitución idiosincrásica justifica la modalidad de la prueba de clasificación descrita en este artículo.

2. La enseñanza de lenguas en NYCCT

En la actualidad, el Programa de Lenguas Extranjeras del Departamento de Humanidades de NYCCT ofrece el estudio de 4 lenguas extranjeras (español, árabe, chino y francés) y cuenta con 3 profesores titulares y 14 adjuntos para impartir las asignaturas correspondientes de este programa. Cursar al menos 9 créditos en una de estas lenguas es un requisito para todos aquellos alumnos que quieran graduarse en la diplomatura de *Liberal Arts* (Artes Liberales) de la Facultad de Artes y Ciencias, una de las más demandadas por parte de los estudiantes que desean proseguir sus estudios en otras disciplinas relacionadas con las Artes y las Ciencias en NYCCT. Para el resto de estudiantes, el estudio de una lengua extranjera supone una asignatura electiva con la que pueden cumplimentar 3 créditos universitarios.

En total, más de 900 estudiantes cursan asignaturas relacionadas con el estudio de una lengua extranjera en NYCCT cada año. De entre ellas, el español es, sin duda, la lengua más popular y más estudiada de las que se ofrecen en NYCCT debido a su extensa presencia y a la gran importancia socio-económica que esta posee en la ciudad

de Nueva York (véase Otheguy y Zentella, 2012). Los datos recogidos en la última década por el Comité de Lenguas Extranjeras en el Departamento de Humanidades en NYCCT, apreciables en el Gráfico 1, así lo corroboran:

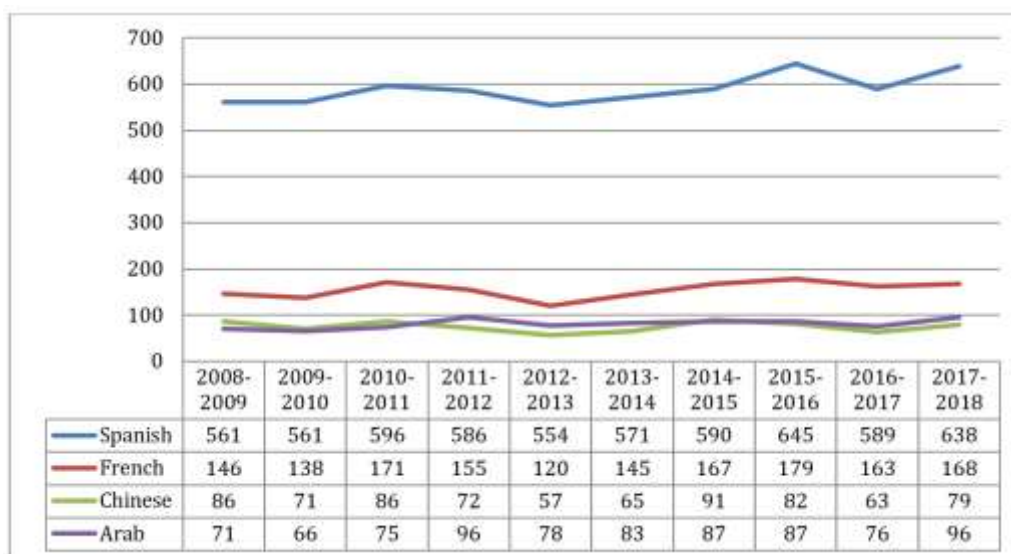


Gráfico 1. Datos de matriculación históricos en el Programa de Lenguas Extranjeras de NYCCT (2008-2018).

Fuente: elaboración propia

La matriculación de los estudiantes en el Programa de Español en NYCCT alcanza cada semestre los 250-300 candidatos (aproximadamente el 65% del total de los estudiantes matriculados en el Programa de Lenguas Extranjeras), que se distribuyen en dos secuencias conformadas por 9 cursos, de los cuales se ofrecen 15 secciones diferentes cada semestre con un máximo de 25 estudiantes por clase (Aire, 2019).

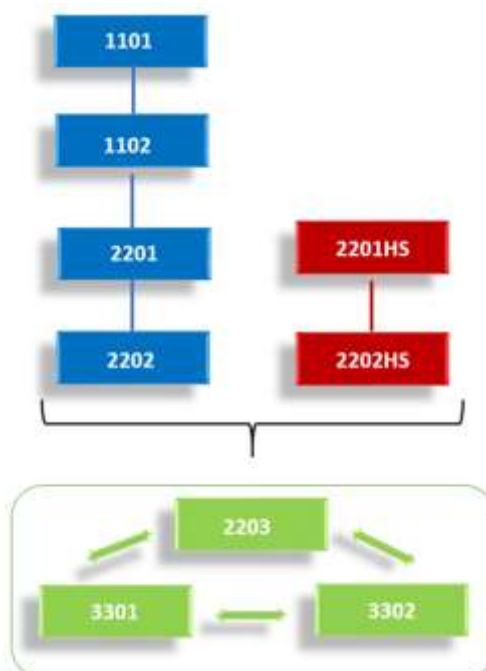


Figura 1. Cursos de español ofrecidos en el Departamento de Humanidades de NYCCT.

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en la Figura 1, la primera dificultad para la clasificación de los estudiantes en el Programa de Español estriba en la necesidad de identificar la naturaleza de los estudiantes de español como segunda lengua o como lengua de herencia (cursos marcados con el sufijo HS). Esta es una diferenciación fundamental para asegurar el éxito del programa, ya que los estudiantes de español como lengua de herencia demandan una metodología específica de enseñanza (Valdés, 1997; Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014).

En la primera secuencia existen 4 niveles delimitados por la estructura del libro de texto utilizado como base para confeccionar el currículo de estos cursos, *Puntos de Partida*: SPA 1101 (capítulos 0-6), SPA 1102 (capítulos 7-12) y SPA 2201 (capítulos 13-18). A pesar de la descripción del material como una herramienta para conseguir una sólida base en el desarrollo del lenguaje comunicativo (Dorwick, Pérez-Gironés y Becher, 2016), la metodología utilizada en el diseño de las unidades y las actividades recuerda al enfoque nocional-funcional de la enseñanza de la lengua, caracterizada por una fuerte tendencia a la fijación de estructuras gramaticales por repetición y extensos listados de vocabulario agrupados semánticamente en cada capítulo. En el nivel SPA 2202 se hace un repaso general de los temas de gramática con el manual *En Contacto: Gramática en Acción* (Gill, Wegmann y Mendez-Faith, 2011), de estructura similar al anterior, y se insiste en la destreza de la expresión escrita con el fin de que los estudiantes lleguen a producir textos expositivos y argumentativos en español al final del curso.

La segunda secuencia se compone únicamente de dos cursos (SPA 2201HS y SPA 2202HS) dedicados a la práctica y el aprendizaje de la lengua de hablantes bilingües que tienen el español como lengua materna. En el primero de ellos se refuerzan las destrezas receptivas y se introducen temas socioculturales de interés para la comunidad latina en los Estados Unidos (inmigración, educación bilingüe, trabajos que exigen el dominio del español en Estados Unidos, la situación del español de este país y sus características morfosintácticas, etc.). En su continuación, SPA 2202HS, los objetivos se centran en la producción escrita de textos expositivos y argumentativos en diferentes géneros académicos, la enseñanza de recursos discursivos y de estrategias para mejorar la exposición oral y la escritura académica, la explicación de las estructuras sintácticas complejas del español y la presentación de temas de investigación relacionados con la historia y la cultura de los países en los que el español es lengua oficial.

A los dos últimos cursos de literatura (SPA 3301 y SPA 3302) se puede acceder al término de ambas secuencias. SPA 2203 es un curso de contenido para fines profesionales médicos impartido en español.

La razón por la cual nos propusimos modificar la prueba de clasificación existente surgió a partir de la detección por parte del Comité de Lenguas Extranjeras en 2016 de una serie de irregularidades asociadas al nivel lingüístico que presentaban los alumnos matriculados en los cursos de español. Entre estos figuraban la existencia constante de diferentes niveles de dominio de la lengua mezclados en los cursos y la presencia de estudiantes de español como lengua de herencia en los niveles iniciales. La observación de estos fenómenos repetidos de forma sistemática en el Programa de Español fue determinante para iniciar una investigación-acción cuyo objetivo principal radicaba en equilibrar los niveles de dominio de la lengua en cada curso a través del diseño de una nueva prueba de clasificación y la creación de nuevos cursos en el Programa de Español que dieran respuesta a las necesidades educativas que presentaba la población estudiantil de NYCCT (SPA 2203 fue creado en 2017 y SPA 2202HS en 2018).

3. Diseño de la prueba

3.1. Historia del examen de clasificación en NYCCT

Durante las décadas en las que los cursos de español han venido ofreciéndose de forma regular en NYCCT, la diversa procedencia de sus estudiantes y de los contextos en los que adquirieron sus habilidades lingüísticas en lengua española han contribuido a la elevada heterogeneidad de niveles mezclados en los cursos de español ofrecidos en nuestra institución. Como referían Fairclough y Ramírez (2009) al diseñar su prueba de clasificación, una de las mayores dificultades a las que se enfrenta el autor al crear este tipo de exámenes en los Estados Unidos radica en la heterogeneidad de la población diversa y multilingüe que ingresa cada año en los programas universitarios en este país. Estos estudiantes –nacionales e internacionales– provienen de distintas escuelas que cuentan con diferentes programas educativos en otros estados y países, y además poseen muy diversos perfiles socioeconómicos y lingüísticos. Sin embargo, estos no han sido los únicos factores que han incidido en tal situación, pues los diferentes intentos por clasificar a los estudiantes en los correspondientes grupos siempre se han realizado con herramientas inadecuadas y bajo parámetros que no se correspondían con las tareas y las tipologías de actividades desarrolladas a diario en el aula.

En los orígenes del Programa de Español, los alumnos de NYCCT realizaban una prueba corta en papel compuesta por 30 ítems de selección múltiple con 3 opciones. Estos eran después corregidos con una plantilla por la secretaria del departamento (hablante monolingüe de inglés), quien se encargaba de comunicar a los candidatos su puntuación y de asignarles un curso basándose en los resultados obtenidos en la prueba. Desoyendo la voz de los expertos con respecto a la conveniencia de desarrollar una prueba de clasificación local acorde con las necesidades pedagógicas de la institución (Alderson, Clapham y Wall, 1995; Bachman y Palmer, 1996; Brown, 1996; Bordón, 2006, 2015; Potowski, Parada y Morgan-Short, 2006; Fairclough y Ramírez, 2009; Martín Leralta, 2009; Baralo, 2012; Ferreira, Vine y Elejalde, 2013; Pérez Guillot, Zabala y Jaime, 2013; Johnson y Riazi, 2017), el Departamento de Humanidades comenzó a utilizar el examen comercial estandarizado *Avant Assessment* (s.f.) para español, chino, árabe y francés. Esta, sin embargo, no fue una decisión aislada tomada por nuestra institución. Como Alderson, Clapham y Wall (1995: 241) observan, es generalizada la dependencia que existe en Estados Unidos sobre el uso de este tipo de pruebas estandarizadas. En lo que se refiere a la versión que nosotros manejamos en español, no tardamos en identificar ciertas inconveniencias que contravenían el uso prolongado de este, por otra parte, costoso procedimiento de análisis del nivel de lengua, las cuales se comentan a continuación.

En primer lugar, los estudiantes que declaraban –en la primera parte de autoevaluación de la prueba– no haber tenido ningún contacto con la lengua a lo largo de su vida, estaban exentos de tomar el examen y eran automáticamente ubicados en el curso elemental nivel 1 (SPA 1101). Muchos alumnos utilizaban esta opción para acceder a un curso de lengua de nivel más bajo del que les correspondía con la finalidad de obtener una calificación más alta sin realizar un alto esfuerzo en el curso asignado. Además de esto, la estructura misma de la prueba resultaba ciertamente desequilibrada. El mayor porcentaje del examen lo conformaban preguntas de comprensión lectora graduadas en progresión ascendente de longitud y dificultad en un formato que ciertamente resultaba atractivo. Las preguntas sobre estos textos mantenían la misma dinámica que las tareas de gramática y vocabulario: selección múltiple sobre cuatro opciones con tres descriptores.

En contraste, en el apartado de las destrezas productivas, la prueba se limitaba a ofrecer un contexto situacional en el que el candidato debía interactuar con la actividad aportando su opinión personal en respuesta. Había una sola pregunta breve de expresión oral y otra de escritura a las que los estudiantes respondían frecuentemente con una oración simple y, en ocasiones, con una única frase de sintaxis atrofiada, la cual era calificada de forma aleatoria por un evaluador externo. Por otra parte, el micrófono para grabar la respuesta a la situación oral solía no funcionar o de manera sistemática no era compatible con el *software*, hecho que desvirtuaba la media de la puntuación final entre las distintas destrezas analizadas.

Por último, los administradores de la prueba insistían en mantener la longitud original del examen por cuestiones de fiabilidad, el cual estaba programado para unos 80 minutos de duración y trufado de actividades redundantes de comprensión lectora, con temática distinta pero formato similar. Sin embargo, comprobamos con sorpresa que el tiempo total de realización de la prueba variaba desde los 10 o 15 minutos hasta picos de 180 minutos.

Motivados por los datos obtenidos, decidimos crear una segunda parte de verificación de los resultados de la prueba a través de una breve entrevista post-examen. Al preguntar a los estudiantes a qué se debían estas bruscas desviaciones sobre el tiempo estimado para completar la prueba (80 minutos), estos respondían que las actividades propuestas en *Avant Assessment* (s.f.) les parecían tediosas y repetitivas, por lo que decidían no completarlas. En aquellos casos en los que el tiempo se extendía a los 180 minutos, los alumnos comentaron que habían estado trabajando en otras tareas en la computadora al mismo tiempo que realizaban la prueba, las cuales iban alternando de manera asistemática y desinteresada.

Es obvio que la atención de un estudiante que tomaba el examen mientras resolvía sus tareas de matemáticas o consultaba *Facebook*, no se correspondía con el escenario más adecuado para obtener datos válidos sobre su conocimiento lingüístico. De este modo, comprobamos mediante la entrevista que los datos que arrojaba *Avant Assessment* (s.f.) no siempre se correspondían con el verdadero perfil lingüístico del estudiante.

Es posible que esta misma prueba estandarizada esté funcionando de manera adecuada en otras universidades, no lo ponemos en duda. Lo cierto es que en nuestra institución no se adaptaba a las necesidades específicas que presentan nuestros estudiantes: jóvenes neoyorquinos con obligaciones laborales a tiempo completo o adultos con dependientes a su cargo que tratan de completar sus estudios universitarios con el propósito de conseguir una promoción en su trabajo o un mejor empleo. Todos ellos estudian una carrera aplicada relacionada con una profesión o son estudiantes de carreras relacionadas con la tecnología aplicada. Su interés y motivación real al estudiar los cursos de lengua es relativa y nunca prioritaria en su carrera universitaria, en ocasiones suscitada por un sentimiento emocional de identidad en el mejor de los casos, que suele ser el de los hablantes de herencia de español (normalmente inmigrantes de segunda o tercera generación) o el de aquellos estudiantes que tienen la oportunidad de utilizar la lengua en su entorno familiar o profesional.

3.2. Propuesta de la nueva prueba de clasificación

Como reacción a las experiencias previas comentadas en el subapartado anterior, decidimos diseñar nuestra propia prueba de clasificación en papel. Para ello, se incluyeron preguntas de gramática y vocabulario referidas a los temas estudiados en los cursos de español en NYCCT con el formato de ejercicios de selección múltiple, y se incorporaron 8 preguntas de escritura (relacionadas con las situaciones planteadas en

diversas fotografías o dibujos) y un examen oral de verificación con uno de los profesores titulares de la lengua a evaluar.

Con este nuevo modelo se respondía a uno de los mayores inconvenientes observados en la prueba anterior, la duración total del examen. A pesar de ello, pronto se identificaron nuevos problemas: el tamaño de la letra elegida dificultaba la legibilidad del texto, algunos de los exámenes en papel sufrieron daños o deterioros, era difícil almacenarlos en la oficina o hallar con rapidez la prueba correspondiente al candidato que se presentaba con posterioridad a la entrevista oral. El mismo hecho de revisar la prueba y calificarla en su presencia demoraba el proceso. Al mismo tiempo, comprobamos que en ocasiones el candidato dejaba sin responder algunas preguntas en el examen escrito, quizás por despiste o tal vez por el desinterés con el que realizaba la tarea. Por todos estos motivos, el paso lógico siguiente exigía agilizar la administración de la prueba con una versión remota computarizada en un formato más atractivo para el estudiante, que se corrigiera de manera automática, le obligara a incluir una posible respuesta para cada una de las preguntas y que además ofreciera los resultados con datos agregados para su fácil manejo.

De este modo, se resolvió alojar la prueba de clasificación en el *software* en línea de *Google Forms* para mayor comodidad y accesibilidad de los estudiantes. Mediante *Google Forms* se pudieron crear cuestionarios, ejercicios de selección múltiple, recuperar textos escritos de longitud considerable, insertar fotos y realizar, además, una serie de funciones estadísticas que no solamente permitían agrupar los datos de los estudiantes, sino también analizar el funcionamiento del propio instrumento de manera totalmente gratuita. Un ejemplo de este uso es la comprobación de aciertos por cada número de ítem, información mediante la que se puede conocer mejor cuáles son los ítems que discriminan más y menos en cada una de las secciones establecidas (inicial, intermedio y avanzado alto).

Estas modificaciones nos permitieron revisar el diseño y la estructura de la prueba de clasificación administrada previamente en papel, incorporándose a la prueba las manifiestas ventajas que diversos creadores de exámenes computarizados habían puesto de relieve con anterioridad (García Labora y Navarro, 2008; Pérez Guillot, Zabala y Jaime, 2013; Kim et al., 2018; Long et al., 2018): puntuación automática e inmediatez en el acceso a los resultados, optimización del tiempo empleado en la tarea y de los recursos humanos utilizados, disminución de los costes de administración de la prueba, facilidad al establecer un control de calidad y de manejo de los datos, flexibilidad en el tiempo empleado en administrar el examen y autonomía del lugar elegido para realizarlo, familiaridad con las nuevas tecnologías o la rebaja de los niveles de ansiedad que experimentan los candidatos (en contraste con quienes realizan esta tarea en papel en la institución).

El examen está disponible en línea y se puede acceder a él de forma gratuita en la página del Departamento de Humanidades de NYCCT. En los siguientes apartados se describen el formato, la estructura y las fases de elaboración de la prueba con más detalle, que pueden servir de modelo a proyectos similares en otras instituciones.

3.3. Formato y estructura

En los apartados anteriores se justificaron algunas de las decisiones tomadas para diseñar una prueba de clasificación que se adaptara a las condiciones específicas que presenta la institución NYCCT y al tipo de alumnado que accede a esta universidad. Como respuesta a la experiencia negativa obtenida con las pruebas realizadas anteriormente en el centro, se prefirió crear un examen local computarizado en línea que abarataba sustancialmente los costes de administración, redujera la duración del examen

—que repelía a los estudiantes en la práctica anterior— y que, en consecuencia, aumentara la eficacia en el desarrollo de la prueba.

Para crear este examen se tuvieron en cuenta los criterios descritos por Bachman y Palmer (1996: 60-64), especialmente los tres que de forma repetida coinciden en señalar los expertos en esta materia como centrales (Bordón, 1990, 2015; Alderson, Clapham y Wall, 1995; Bachman y Palmer, 1996; Brown, 1996):

Fiabilidad: la prueba resulta consistente en sus resultados y en la medición de los niveles establecidos. El pilotaje del examen proporcionó resultados similares para candidatos de diferentes grupos en el mismo nivel y diferentes para los estudiantes agrupados en distintos niveles (véase § 3.3. *fase de experimentación*). La administración de esta prueba en el semestre de la primavera de 2019 ha confirmado estos datos, en la que han resultado escasos los cambios de los estudiantes que no habían sido agrupados en el curso correspondiente a su nivel de lengua.

Viabilidad: el formato en línea mediante el *software* de *Google Forms* facilitó la administración del examen, mejorando la legibilidad de la versión en papel, la flexibilidad de tiempo y lugar en que se realiza la prueba y la amigabilidad del entorno informatizado. También se tradujeron las instrucciones al inglés para hacer comprensible el procedimiento de la prueba para aquellos candidatos con un menor dominio de la lengua española.

Validez: los expertos señalan que este asunto es el más complejo y el que requiere más atención para los creadores de exámenes de lenguas, pues está relacionado con el objeto mismo de la medición de la prueba. Nuestro examen, por ejemplo, prescinde de evaluar la competencia comunicativa que el candidato posee de la lengua para fijarse en los aspectos gramaticales y léxicos estudiados en el libro de texto de acuerdo con el programa de cada curso y nivel (véase § 1). Con ello, no pretendemos evaluar el conocimiento que el candidato posee de la lengua (capacidad para comprender, expresarse, producir o interactuar en situaciones de uso real de la lengua), sino el saber acumulado sobre los elementos constitutivos de la estructura de la lengua.

El análisis de estos contenidos lingüísticos se realiza mediante diversos métodos, lo que redundará en una mayor fiabilidad de la medición de la prueba (Alderson, Clapham y Wall, 1995: 45), y justifica su división en 4 grandes bloques: autoevaluación, gramática y vocabulario, producción escrita e interacción oral. Primeramente, la prueba se inicia con un apartado en el que se repasa la trayectoria académica y lingüística del estudiante en relación a su conocimiento de la lengua española, lo que nos permite obtener información de tipo cualitativo sobre el candidato: si sus familiares hablan español, si utilizan la lengua en un contexto profesional, viajes realizados y estancias en un país hispanohablante, educación parcial en uno de esos países, si tomó cursos en español de AP (*Advanced Placement*), etc.

Sobre esta práctica, diversos estudios se han encargado de analizar la fiabilidad de las respuestas obtenidas en la prueba de autoevaluación en los exámenes de lengua, entre ellos los de Edele et al. (2015) y Ferris, Evans y Kurzer (2017). Ambos coinciden en señalar que las diferencias entre los datos obtenidos en el examen de autoevaluación y el examen que evalúa los contenidos lingüísticos no son significativas, aunque todavía instan a los creadores de exámenes de lengua a utilizar las dos con el fin de reforzar la fiabilidad de la prueba. También observan estos autores que la autoevaluación resulta más efectiva en aquellos candidatos que tienen mayor competencia lingüística y experiencia estudiando lenguas.

En la segunda parte, meramente cuantitativa, se distribuyen 60 preguntas objetivas de selección múltiple en tres bloques con contenidos del nivel inicial (SPA 1101 y SPA 1102), intermedio (SPA 2201) y avanzado alto (SPA 2202). En la siguiente sección de la prueba se incorporan dos tareas subjetivas, una de escritura con 8 preguntas de desarrollo (sobre información personal, uso de los verbos de presente de indicativo e identificación de objetos cotidianos (SPA 1101), contraste de pasados usados en la narración (SPA 1102) y situaciones hipotéticas para usar los tiempos de futuro, condicional y oraciones compuestas de valor hipotético con subjuntivo (SPA 2201 + SPA 2202) y una tarea oral de 10-15 minutos de duración y de calificación holística, la cual presenta una estructura similar a la de la prueba escrita.

En esta última parte oral del examen se revisa la trayectoria académica descrita por el estudiante al comienzo del ejercicio, se contrastan rápidamente la puntuación de la prueba objetiva en cada una de sus partes con los resultados obtenidos en la escrita y se corroboran todos estos datos en una conversación con preguntas que buscan la precisión gramatical y léxica sobre contenidos específicos del sistema lingüístico (véase 3.4.). En el caso de los hablantes de español como lengua de herencia¹, se distingue entre aquellos que poseen un vocabulario receptivo (a los que se invita a estudiar en uno de los cursos de L2), los que pueden comunicarse de manera fluida en español con un vocabulario limitado, pero no han adquirido un grado de literacidad suficiente para comunicarse por escrito en un contexto académico (SPA 2201HS) y los que pueden leer y escribir sin dificultad, pero necesitan mejorar cuestiones relacionadas con la gramática, puntuación o aspectos discursivos orales y escritos (SPA 2202HS).

Una vez que se determina el curso específico del Programa de Español al que pertenece el candidato mediante el análisis contrastado de esta información, se le otorga permiso para matricularse mediante la introducción de su número de estudiante y el curso asignado en el sistema informatizado de la universidad *CUNYfirst*. No obstante, el proceso de clasificación cuenta todavía con un paso más de verificación del nivel de lengua. Al comienzo del semestre se habilita un periodo de tiempo –que no suele exceder las dos primeras semanas de clase– en las que el instructor que imparte el curso puede acomodar al alumno en el nivel que considera apropiado cuando determina que este no ha sido ubicado apropiadamente en su clase, previa comunicación al Comité de Lenguas Extranjeras para la revisión del caso.

¹ Uno de los resultados más positivos logrados en el proceso de creación de esta prueba de clasificación tiene que ver con la visibilidad otorgada a los estudiantes de español como lengua de herencia en NYCCT. Hasta este momento solo existía un curso (SPA 2201HS) –que no solía ofrecerse por el bajo número de estudiantes matriculados–, ya que predominaban los cursos mixtos en los que estos alumnos convivían mezclados con hablantes monolingües de inglés (o multilingües de inglés y otras lenguas) que estudiaban el español como una L2. A raíz de la identificación de este grupo y de la labor pedagógica realizada al explicar que se debía atender a sus necesidades educativas y perfil propios (adquisición de la lengua en contextos naturales, desarrollo típicamente elevado de los niveles de lengua oral cuando su literacidad y metaconocimiento lingüístico tiende a ser débil), se consiguió ofrecer el curso de SPA 2202HS en 2018, tras ser aprobado por el Comité Curricular y el Consejo de NYCCT. Esta situación es bastante frecuente en los Estados Unidos (para una revisión del tema, véase el interesante artículo DeFeo (2015) sobre las razones que motivan esta situación), como ponen de manifiesto Potowski, Parada y Morgan-Short en su artículo de 2006, quienes apuntaban el dato de que hasta esta fecha solo había un 40% de programas de hablantes de herencia en todo el país (el 67% en California) y de ellos solo un 11% contaba con un examen de clasificación específico para identificar a estudiantes de español como lengua de herencia. Potowski, Parada y Morgan-Short (2006), Fairclough y Ramírez (2009) y DeFeo (2015) son algunos de los autores que llaman la atención sobre la importancia de administrar una prueba de clasificación adecuada para identificar el nivel real de lengua de estos estudiantes y otorgarles una enseñanza específica acorde con sus necesidades educativas para que puedan alcanzar un mayor dominio en los diferentes registros de la lengua.

3.4. Fases de creación de la prueba

En esta sección nos hacemos eco de la propuesta de Bordon (2006: 68) referida a las fases de construcción de un examen de lengua, la cual tuvimos en cuenta para elaborar la prueba de clasificación de NYCCT.

1. Fase previa	2. Fase de diseño
<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el objetivo del examen • Precisar el perfil del candidato • Relacionar las tareas del examen en relación con los aspectos lingüísticos contenidos en el Programa de Español • Estimar los recursos necesarios 	<ul style="list-style-type: none"> • Precisar los contenidos: áreas temáticas, nociones y funciones pragmáticas, exponentes lingüísticos (gramática y vocabulario) de acuerdo con un determinado nivel • Establecer los procedimientos: distribución de las partes, tipos de pruebas y duración • Redactar las pruebas y las instrucciones • Definir criterios de evaluación
3. Fase de experimentación	4. Fase de capitulación
<ul style="list-style-type: none"> • Administrar el examen a un grupo de control similar al que está destinado el examen definitivo • Análisis de los resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar la validez de las pruebas y la fiabilidad de los resultados • Recapacitar para obtener retroalimentación

Figura 2. Propuesta de las fases de construcción de la prueba de clasificación.
Fuente: Bordón, 2006: 68.

En la *fase previa* tuvimos en consideración los aspectos criticados de la prueba administrada con anterioridad, *Avant Assessment* (s.f.), y tratamos de enmendarlos con un nuevo diseño del examen en papel. Para ello, partimos de la necesidad de confeccionar una prueba corta y sencilla que se adaptara al tipo de actividades realizadas en el salón de clase y a los cursos ofrecidos en el Programa de Español en NYCCT. En este sentido, como alternativa a *Avant Assessment*, un primer paso consistió en revisar otro examen comercial estandarizado, la prueba *WebCAPE Spanish Placement Test* (s.f.), creada por la Universidad Brigham. La instrumentalización de esta prueba se basa en el análisis de la gramática y el vocabulario a partir de actividades de selección múltiple con 4 opciones. Sin duda, es un examen fácil de administrar y rápido de resolver para el candidato, que además posibilita el establecimiento de equivalencias de forma sencilla con los temas gramaticales y léxicos incluidos en los cursos de lengua impartidos en NYCCT. A todo ello había que añadir la garantía de que era un procedimiento utilizado por muchas otras de las universidades de CUNY para la clasificación de sus estudiantes de español (y otras lenguas), así como por otras prestigiosas universidades en el Estado de Nueva York y en el resto del país.

Inspirados por la estructura simple y la facilidad de administración de este examen e instigados por la necesidad imperiosa de encontrar una fórmula que se adaptara mejor a la realidad de NYCCT, exploramos diversas opciones y valoramos crear nuestra propia prueba de clasificación en papel siguiendo el modelo de *WebCAPE Spanish Placement Test* (s.f.). Para ello se establecieron primero los objetivos, tipos de actividades y los contenidos lingüísticos que debían incluirse en cada nivel según el currículo vigente en NYCCT.

En la *fase de diseño* se tomó como modelo un examen de diagnóstico utilizado por la Universidad de Salamanca para los ejercicios de gramática y vocabulario. Advertidos de la merma de validez que deriva de rehusar o replicar otros exámenes (Alderson, Clapham y Wall, 1995: 43), decidimos crear nuevos ítems, los cuales

introducían aspectos temáticos contextuales relacionados con la ciudad de Nueva York, y más concretamente con la Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY). De esta manera, estos ítems se acondicionaron a la realidad educativa de NYCCT con el objetivo de producir una mayor complicidad, receptividad y familiaridad por parte de los estudiantes. A partir de este planteamiento se realizó una primera versión de la plantilla de la prueba de clasificación con 60 preguntas objetivas de gramática y vocabulario. El formato elegido fue el de selección múltiple con aumento progresivo de la dificultad a medida que se avanzaba en el examen. Se establecieron tres bloques de 20 preguntas (30 ítems del nivel inicial, 20 de intermedio y 10 de avanzado alto) que se correspondían con los temas incluidos en los libros de texto utilizados para establecer los niveles de español en NYCCT, *Puntos de Partida* y *En Contacto: Gramática en Acción*. Las instrucciones se tradujeron al inglés para facilitar su procesamiento, debido a que estas no eran el objetivo último de la prueba. En la Figura 3 puede apreciarse la imagen de dos de las preguntas de selección múltiple incluidas en la versión final de la prueba de clasificación:



Figura 3. Preguntas de selección múltiple incluidas en la prueba de clasificación

Fuente: elaboración propia

Con el ejercicio de selección múltiple se suministraba un procedimiento ágil para la resolución de la prueba por parte de los estudiantes y también para su calificación. Junto a la prueba de decisión léxica² propuesta por Fairclough y Ramírez (2009), este es el tipo de tarea objetiva más rápida, fiable y eficaz que conocemos para medir el nivel de lengua de los candidatos. A pesar de que en el ámbito de la enseñanza de lenguas en español han surgido voces muy críticas (Bordón, 2006: 63; Yagüe, 2010: 14-15) con este modelo (argumentando que estas actividades de respuesta cerrada resultan artificiosas y descontextualizadas, debido a que los ítems no proporcionan información pertinente sobre la competencia comunicativa del candidato), otros autores siguen reivindicando el uso de este instrumento por las ventajas que presenta su administración.

Estas virtudes son las que llevan a Brown (1996: 33) a afirmar que cuando un profesor contrario a la filosofía pedagógica subyacente en esta herramienta se convierte en administrador, suele reconocer la utilidad de la prueba para clasificar estudiantes a gran escala y recibir puntuaciones automatizadas a un bajo coste económico. Así, Brown (1996: 33) admite que aunque la evaluación individual de cada candidato es el ideal deseable a alcanzar, se debe asumir que es excesivamente caro en términos tanto de tiempo como de dinero. Sin embargo, también advierte de que los docentes han de ser muy conscientes de los contenidos que se proponen evaluar en términos de currículo

² La prueba de decisión léxica utiliza un instrumento de medición *cloze-test* para medir la habilidad global en un idioma a partir del cálculo del tamaño del vocabulario receptivo que acredita el candidato. Entre sus ventajas, Fairclough y Ramírez (2009) advierten que permite establecer una clara división entre los alumnos que estudian español como una L2 y los que lo hacen como lengua de herencia, aunque reconocen que no resulta efectiva para establecer niveles fiables dentro de este segundo grupo.

y de sus objetivos pedagógicos cuando hacen uso de este instrumento, ya que esta técnica, por ejemplo, no resultaría conveniente para establecer el nivel de dominio de la competencia de destrezas subjetivas, afirmación con la cual estamos de acuerdo. Por el contrario, su empleo para medir el contenido léxico y gramatical de manera fiable ha sido avalado durante varias décadas desde su creación (Bordón, 2015)³.

Sobre el otro tema controvertido –el del enfoque estructural de la tarea–, opinamos que a pesar de los muchos avances que se han sucedido en la metodología de la enseñanza de lenguas en los últimos 50 años (véase Sánchez-Jiménez, 2010), estos elementos lingüísticos siguen siendo el epicentro de la clase de lenguas y de su evaluación. Así lo reconoce también Bordón (2006: 52), quien tras defender la confección de pruebas evaluadoras comunicativas en consonancia con los enfoques de enseñanza más extendidos en la actualidad admite que la gramática y el vocabulario siguen siendo parte central de los exámenes de L2.

y así, aunque hoy día la enseñanza de la lengua se concibe como algo más que la enseñanza de las competencias lingüísticas, sin embargo, sus componentes, gramática y léxico, parecen ser el esqueleto y los músculos que articulan el resto, de manera que siguen constituyendo una parte fundamental de cualquier currículo, programa y manual para el aprendizaje de L2, lo cual tiene su reflejo en la evaluación y en los exámenes. (Bordón, 2006: 259)

Por lo tanto, estos elementos son referentes para la evaluación de la lengua, aunque entendemos –como también señala esta autora– que la gramática y el vocabulario no se pueden medir únicamente de forma aislada (como ocurre con las pruebas objetivas), sino que estos contenidos deben aparecer contextualizados en pruebas de carácter subjetivo, como las de producción escrita e interacción oral integradas en las otras secciones del examen que diseñamos.

Las 8 preguntas cortas creadas para contrastar y constatar los resultados objetivos obtenidos en la primera prueba de selección múltiple también están graduadas según su nivel de dificultad. De esta manera, se caracterizan por el aumento progresivo de su complejidad desde un uso descriptivo de la lengua hasta un nivel más complejo en el que el estudiante debe realizar hipótesis o razonar sobre conceptos abstractos. Esta elevada cantidad de preguntas seleccionadas asegura la recogida de un número considerable de datos disponibles para evaluar el estudiante, a diferencia de lo que ocurría con *Avant Assessment* (s.f.) en el apartado de las pruebas subjetivas (véase § 3.1). Como refleja la Figura 4, las tres preguntas formuladas en el ejemplo –correspondientes al nivel avanzado alto (SPA 2202)– inciden en el uso de formas de futuro, condicional y oraciones compuestas subordinadas, las cuales esperan en este nivel respuestas que contengan estas mismas estructuras o, al menos, argumentos e hipótesis correspondientes a un uso complejo de la lengua expresado mediante otras formas lingüísticas similares.

³ Este procedimiento de análisis objetivo de la lengua fue desarrollado por Kelly en 1915 y se utilizó ampliamente en el modelo psicométrico, el cual se inserta dentro del periodo científico de las etapas de la evaluación descritas por Hinofotis (1981, como se citó en Brown, 1996: 24), correspondientes a las etapas metodológicas de la enseñanza de la lengua (el periodo científico, por ejemplo, establece su correlación con el modelo estructuralista y conductista de la lengua). En su origen, esta prueba nació de la conjunción de los esfuerzos de psicólogos y educadores aunados con el propósito de encontrar una medida objetiva y fiable para valorar los resultados obtenidos sobre la lengua de los candidatos. Con el paso del tiempo, se ha cuestionado su validez debido a que se considera que este tipo de instrumento no es suficiente por sí solo para conocer lo que el estudiante sabe de la lengua o lo que realmente puede hacer con ella en un uso contextualizado, sino que únicamente se centra en medir los elementos constitutivos de la estructura de la lengua (Bordón, 2015: 14).

¿Qué harías tú en esta situación? (What would you do if you were in this situation?) *



Your answer:

¿Volverías a ver esta película? ¿Por qué? (Will you watch this movie again? Why?) *

Your answer:

Si pudieras, ¿qué cambiarías en esta película? (What would you change in this movie if you could?) *

Your answer:

Figura 4. Preguntas cortas de escritura incluidas en la prueba de clasificación
Fuente: elaboración propia

La calificación de esta sección se realiza de forma holística, ya que el grupo de evaluadores del centro es reducido, conocen muy bien los cursos y se coordinan para realizar esta tarea, de modo que pueden adscribir a los estudiantes a un nivel aún prescindiendo de usar una rúbrica analítica explícita. Su cometido es el de asignar directamente un nivel de competencia al candidato a partir de la medición de las 8 preguntas, valorando para ello la capacidad lingüística global del alumno. Esta debe coincidir y corroborar los otros dos métodos empleados en la evaluación, la prueba objetiva de selección múltiple y la de interacción oral.

Este modo de proceder responde a la propia vocación informativa del examen, que sirve al propósito único de designar el curso de español que debe estudiar el candidato en NYCCT. En otras palabras, esta prueba de clasificación local no persigue el objetivo de calificar ni establecer el dominio de lengua del estudiante, función para la cual existen otro tipo de exámenes (Brown, 1996: 3-4; Bordón, 2006: 73-82). A pesar de la falta de precisión en la evaluación del nivel lingüístico de la prueba escrita, esta parte del examen ha resultado especialmente útil en la distinción de estudiantes no nativos de L2 de alumnos para quienes el español es una lengua de herencia, pero fundamentalmente para diferenciar dentro de este segundo grupo a los alumnos que han recibido instrucción formal (literacidad y escritura académica) en la lengua meta (SPA 2202HS) de los que no (SPA 2201HS).

Estas preguntas escritas suponen además un excelente punto de partida para iniciar la conversación en la prueba de verificación oral, en la que se insistirá en los aspectos relacionados con la formación recibida en lengua española y en los contextos

de uso de la lengua a los que el candidato está expuesto a diario (sección I). La segunda parte de esta tarea incluye otro bloque de preguntas (sección II), cuyo objetivo principal reside en valorar el conocimiento que los alumnos poseen de los contenidos lingüísticos evaluados en la prueba. A continuación, se muestra la batería de preguntas propuestas en la sección de interacción oral de la prueba de clasificación:

Sección I. En inglés o en español se le pregunta sobre su bagaje educativo como aprendiz de lenguas:

- ¿Por qué elegiste estudiar español en City Tech?
- ¿Tienes experiencias previas aprendiendo español? Si la respuesta es sí, ¿dónde y cómo lo aprendiste?
- ¿Por cuántos años estudiaste español?
- ¿Cuándo fue la última vez que estudiaste español?
- ¿Alguien en tu familia habla español? ¿Quiénes? ¿Hablas con ellos en español?
- ¿Has viajado alguna vez a un país hispanohablante? ¿Cuántas veces? ¿Has vivido allí por algún tiempo?
- ¿Qué otras lenguas hablas? ¿De qué modo las has aprendido?
- ¿Has tomado exámenes de AP en la universidad?

Sección II. En español, con el objetivo de obtener una calificación subjetiva holística de su competencia lingüística

- ¿De dónde eres? ¿Dónde vives?
- ¿Cómo vienes a City Tech? ¿Qué medio de transporte utilizas?
- ¿Qué cursos tomaste el año pasado? ¿Cuántas clases tenías? ¿Tenías español en la escuela secundaria? ¿Hacías algún deporte?
- ¿Qué harás al terminar tus estudios en City Tech? ¿Estudiarás en verano? ¿Viajarás este verano? ¿Vas a trabajar o a estudiar durante el verano? ¿Qué clases tendrás en Fall?
- Si tuvieras la oportunidad, ¿a qué país hispanohablante viajarías? ¿Dónde más te gustaría viajar?
- ¿Qué te gustaría hacer al terminar tus estudios en City Tech? ¿Trabajarías en NYC o fuera de NYC? ¿Por qué?
- ¿Qué quieres hacer en 2020? ¿Qué haras cuando te gradúes? ¿Para qué crees que te puede servir el estudio de una lengua extranjera?
- ¿Qué sugieres que debe hacer una universidad como City Tech para mejorar la calidad de la educación de sus estudiantes?

Figura 5. Batería de preguntas propuestas en la sección de interacción oral de la prueba de clasificación
Fuente: elaboración propia

Evidentemente, tanto el número de preguntas incluidas como la duración final de esta última tarea del examen variará según las dificultades que experimente el evaluador para determinar el curso asignado a cada candidato. Del mismo modo, se podrá modificar esta lista de cuestiones propuesta para ahondar en las partes más relevantes del ejercicio dependiendo del perfil académico y personal del examinando.

La duración total prevista de la prueba en línea (autoevaluación, selección múltiple y expresión escrita) es de unos 30 minutos, lo cual estará condicionado, en parte, por el diverso grado de conocimiento lingüístico que atesoren los candidatos. La entrevista podrá extenderse desde los 5 hasta los 15 minutos. Estas se realizan normalmente en sesiones de una hora cada semana durante la segunda mitad del curso y una semana antes –que se extiende hasta una semana después– de que comience el año académico.

En la *fase de experimentación* los ítems del examen fueron revisados por los 4 profesores que participaron en la administración de la prueba durante su pilotaje. En esta etapa se añadieron comentarios y sugerencias, se corrigieron errores y se mejoraron algunas preguntas de selección múltiple que incorporaban más de una respuesta posible, se modificaron aquellas que podían responderse aplicando el sentido común o las que

contaban con discriminadores engañosos o resultaban ambiguas. Otro factor que tuvimos en cuenta –aprovechando que los 4 profesores pertenecían a diferentes países de habla hispana– fue el del léxico y las construcciones dialectales⁴, que podrían haber dificultado el reconocimiento de la opción correcta por cuestiones no relacionadas directamente con el conocimiento de la lengua. Todos estos elementos fueron identificados y suprimidos en la versión ofrecida a los estudiantes para el pilotaje de la prueba. Del mismo modo, antes de administrar el examen se revisó si el incremento de la dificultad aplicada a la prueba resultaba efectivo y si en cada sección se medían los contenidos impartidos en el programa de los cursos de español ofrecidos en NYCCT.

La prueba se pilotó en NYCCT en su versión en papel durante el tiempo de clase. Un total de 144 estudiantes fueron examinados, divididos en dos cursos por cada nivel en los tres niveles evaluados en la prueba, el inicial (correspondiente al curso SPA 1102), el intermedio (SPA 2201) y el avanzado alto (SPA 3302), de la siguiente manera:

Inicial: *Español 1102* (2 cursos: 28 + 14 =42 estudiantes)
 Intermedio: *Español 2201* (2 cursos: 26 + 20 =46 estudiantes)
 Avanzado alto: *Español 3302* (2 cursos: 28 + 28 =56 estudiantes)

La duración de la tarea varió entre los alumnos, aunque el tiempo total aproximado fluctuó entre los 30-40 minutos. Como era esperable, este periodo resultó ser ligeramente inferior en los grupos de nivel avanzado.

En la *fase de capitulación*, los resultados de la prueba mostraron datos relevantes que permitieron identificar factores inesperados en el análisis, como la falta de compromiso con la prueba (algunos alumnos dejaban sin marcar algunos de los ítems en la actividad de selección múltiple o contestaban a las preguntas de escritura con inesperada brevedad), la gran cantidad de alumnos registrados en un nivel inapropiado y la confirmación del elevado número de hablantes de español como lengua de herencia que concurrían a las clases de español como segunda lengua no solo en el nivel avanzado, sino también en el intermedio. Como resultado de la falta de compromiso con la realización de la prueba mencionada con anterioridad, se prescindió de 6 de los exámenes en la selección final debido a que estos no incluían suficientes datos para proceder al análisis de la prueba de manera fiable).

Los datos se sometieron a revisión estadística para su validación, lo cual confirmó que tanto los ítems establecidos como las tareas diseñadas resultaban adecuados para discriminar los niveles propuestos. Como se aprecia en el Gráfico 2, los estudiantes de nivel avanzado alto (SPA 3302) ofrecieron una respuesta correcta de manera sistemática en las 3 partes en las que se divide el ejercicio de selección múltiple (inicial, intermedio, avanzado alto) en mayor proporción que los del grupo intermedio (SPA 2201), que a su vez obtuvieron un mayor número de acierto con respecto a los alumnos del nivel inicial (SPA 1102), quienes presentaron el índice de acierto más bajo en la prueba.

⁴ En los exámenes de dominio o suficiencia, sin embargo, es recomendable –y hasta esperable– que el contenido dialectal del país donde se administra el examen y en el que se presentan los estudiantes esté representado. Así sucedía claramente en las primeras versiones del DELE, que tenían un impacto más acotado y regional en sus comienzos. Esto cobra mayor sentido en las pruebas locales realizadas en Argentina, los CELU (Certificado de Español Lengua y Uso), y la prueba creada por Ferreira, Vine y Elejalde (2013) en Chile, en los que se incorpora su variedad dialectal.

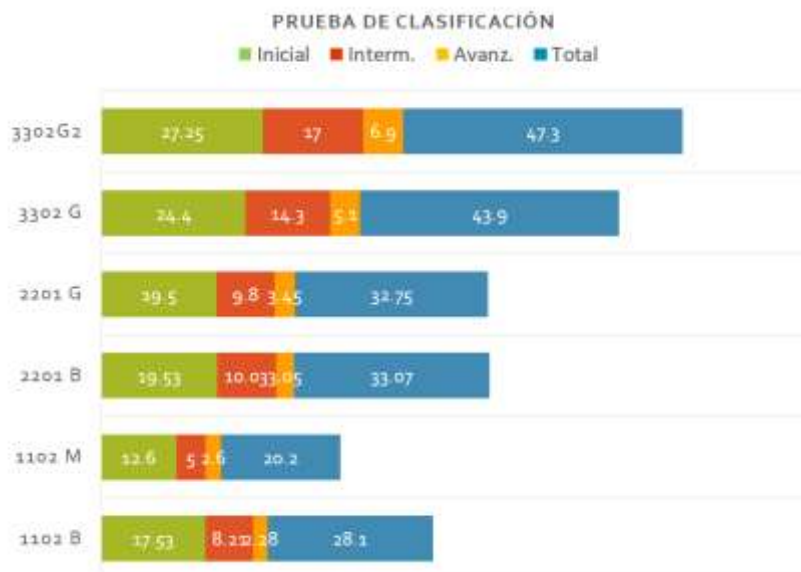


Gráfico 2. Resultados del pilotaje de la prueba de clasificación
Fuente: elaboración propia

Por otra parte, los dos cursos de los niveles intermedio (SPA 2201) y avanzado alto (SPA 3302) recibieron puntuaciones muy similares entre sí, mientras que en el inicial (SPA 1102) se hallaron diferencias significativas, como muestra claramente el gráfico 3. En los gráficos 3 y 4 pueden observarse respectivamente las puntuaciones obtenidas en el total de la prueba y en la primera sección correspondiente al nivel inicial.



Gráfico 3. Resultados totales obtenidos en el pilotaje de la prueba de clasificación
Fuente: elaboración propia

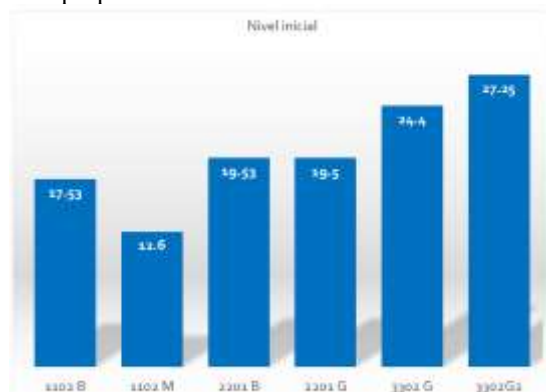


Gráfico 4. Resultados del nivel inicial obtenidos en el pilotaje de la prueba de clasificación
Fuente: elaboración propia

Este mejor conocimiento generalizado de la lengua por parte de uno de los grupos del nivel inicial sobre el otro –reflejado en los Gráficos 3 y 4– puede deberse principalmente a dos factores: que el conjunto de estudiantes en una de las clases poseía un mejor conocimiento de la lengua; también podía deberse a que la instrucción había sido menos efectiva en una de las clases y, en consecuencia, los alumnos mostraron de manera generalizada un aprendizaje más deficiente de los contenidos lingüísticos estudiados durante el semestre (teniendo en cuenta que el pilotaje se realizó justo antes de la finalización del curso).

Las respuestas a las preguntas escritas corroboraron los datos obtenidos en la prueba objetiva. También sirvieron para identificar la amalgama de niveles dentro de la misma clase, como en los dos ejemplos que se muestran a continuación, en los que los estudiantes de español como lengua de herencia habían sido acomodados en cursos inferiores a su correspondiente nivel de lengua. Este primer ejemplo pertenece a un estudiante matriculado en el nivel inicial (SPA 1102), equivalente a un nivel A2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

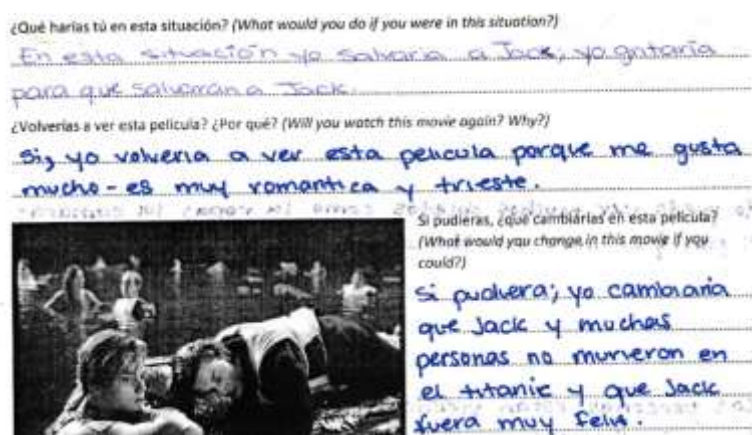


Figura 6. Respuestas de las preguntas escritas de un estudiante del curso SPA 1102 en el pilotaje de la prueba de clasificación

Fuente: elaboración propia

El segundo ejemplo pertenece a un alumno del nivel intermedio (SPA 2201), correspondiente al nivel B1-B1+ del MCER.

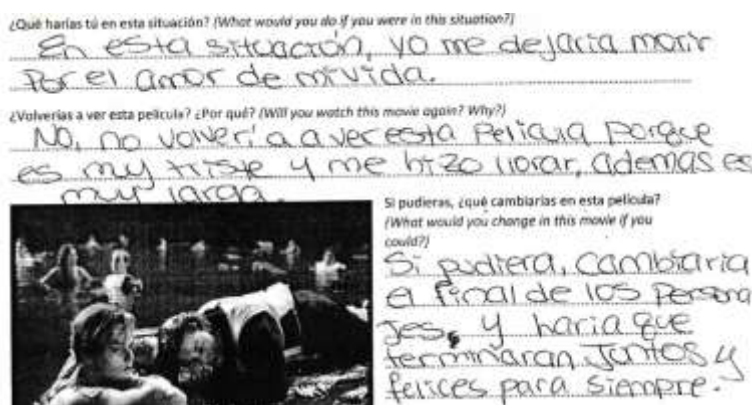


Figura 7. Respuestas de las preguntas escritas de un estudiante del curso SPA 2201 en el pilotaje de la prueba de clasificación

Fuente: elaboración propia

La fase de pilotaje sirvió también para eliminar aquellos ítems de la prueba objetiva que no habían discriminado entre los niveles a causa del bajo índice de aciertos identificados en los niveles inicial e intermedio o, al contrario, por resultar excesivamente fáciles para ser incluidos en la sección del nivel avanzado alto. Los nuevos ítems creados para reemplazarlos fueron incluidos en la prueba revisada y serán validados nuevamente mediante las respuestas obtenidas en el examen en línea cuando se hayan analizado los datos de los dos próximos semestres, ya que *Google Forms* permite computar el número de aciertos del total de los candidatos por ítem. Será entonces cuando se valore la fiabilidad de los resultados obtenidos en el pilotaje, lo que servirá una vez más para rediseñar las tareas en caso de que esto fuera preciso.

Después de los dos próximos cursos académicos (Primavera 2020 y Otoño 2021) nos planteamos validar igualmente la prueba de clasificación en línea con el fin de identificar posibles errores y determinar los siguientes pasos a seguir en su remodelación y en el ajuste de las tareas. Un estudio que inspira esta decisión es el de Johnson y Riazi (2017: 6). Estos autores comprobaron en encuestas realizadas tras la creación y administración de su examen que el 37% de los estudiantes no superó el curso en el que habían sido ubicados y el 15% de ellos lo encontró demasiado difícil, lo que probaba que el examen desarrollado no había resultado efectivo. Los datos de este estudio también revelaron que el 25% había experimentado serios problemas para completar la prueba y que el 22% consideraba que el tiempo asignado resultaba insuficiente. Nos parece interesante realizar también este tipo de investigación en NYCCT, ya que somos conscientes de que la administración de un examen de clasificación inadecuado puede tener consecuencias negativas tanto para el alumnado (como suspender el curso o dedicar un extenuante sobreesfuerzo para superarlo) como para la institución (relacionados con la retención y el progreso de los estudiantes en sus respectivas carreras).

Hasta el momento, la nueva prueba de clasificación de español diseñada para NYCCT ha servido para ubicar a más de 500 estudiantes durante el semestre de la primavera de 2019 y otoño de 2020. Los resultados obtenidos en esta primera aplicación del examen invitan al optimismo, pues sólo se han producido 6 cambios de nivel de los estudiantes matriculados en los cursos de español, lo que acredita la validez predictiva de la prueba. A pesar de ello, estos resultados preliminares no han sido confirmados aún con datos cualitativos sobre la percepción de los propios estudiantes sobre la prueba, más allá de los comentarios realizados en conversaciones informales previas a la entrevista de verificación del examen en línea. Estas explicaciones permitieron identificar algunas de las ventajas de la prueba, como son –insistimos, en opinión de los candidatos– la facilidad de navegación, el tiempo empleado en su ejecución, la especificidad de las preguntas planteadas y la progresión en el nivel de dificultad.

4. Conclusiones

La nueva prueba de clasificación para agrupar a los estudiantes de español en NYCCT fue creada como consecuencia de las necesidades específicas de nuestra institución y las particulares características que presentan nuestros alumnos. El objetivo pedagógico de esta herramienta tenía como fin establecer una medida fiable de los contenidos lingüísticos aprendidos por los estudiantes en sus experiencias educativas previas o a través de su experiencia vital en contextos naturales de adquisición de la lengua. El diseño de este examen ha permitido superar los problemas identificados en las pruebas de clasificación que fueron utilizadas previamente en NYCCT, consiguiendo como

resultado un mayor equilibrio en el nivel de los estudiantes asignados en cada curso. Entre estas mejoras se encuentran la reducción del tiempo de duración y la flexibilidad en la administración del examen, el aumento de la fiabilidad motivado por el uso de diferentes metodologías complementarias (objetivas y subjetivas) para establecer el análisis de la prueba y la atención personalizada prestada a la situación lingüística y académica de los candidatos en la parte de autoevaluación y en la entrevista oral de verificación del nivel asignado.

El pilotaje de la prueba sirvió para identificar a un número significativo de estudiantes que no estaban propiamente ubicados en su nivel, además de esclarecer algunos errores en la fiabilidad de los ítems que fueron inmediatamente corregidos. El primero de estos hallazgos permitió realizar cambios en el currículo del centro mediante la creación de un nuevo curso de lengua (SPA 2202HS), lo cual contribuyó a la gestación de una nueva secuencia en el Programa de Español para responder a las necesidades pedagógicas específicas que presentan los hablantes de español como lengua de herencia.

En base a los datos obtenidos en la fase de validación, advertimos que el examen también puede resultar útil para diagnosticar a aquellos estudiantes que están experimentando problemas con el aprendizaje de los contenidos del curso antes de que este finalice. Como consecuencia, esta herramienta podría utilizarse a lo largo del semestre como medida para predecir los casos de fracaso académico y posibilitar al alumnado la mejora de su actualización en el curso antes de la finalización del semestre.

Con respecto a las carencias, una de las mayores limitaciones observadas durante el pilotaje ha sido la relacionada con la parte técnica de la prueba. La plataforma de *Google Forms*, aunque se mostró solvente en el propósito de lograr los objetivos planteados con el diseño del examen, resultaba excesivamente limitada en las prestaciones de algunos aspectos del *software*. De esta manera, por ejemplo, hubiera sido deseable haber podido realizar las tareas del examen utilizando herramientas visuales y sonoras que incorporaran un mayor grado de animación en el ejercicio y que sirvieran para contextualizar más apropiadamente los contenidos lingüísticos expuestos en la prueba asociados a un tipo de situación de uso real de la lengua. Por este motivo, en el futuro pensamos explorar otros tipos de *software* más sofisticados para alojar la prueba de clasificación, como el creado por otra escuela de CUNY, Lehman College (Durán-Urrea y Lado, 2015), en conjunción con una empresa de tecnologías de la información. Su examen permite medir las producciones de los estudiantes de herencia de español con el objetivo de discriminar entre los distintos niveles que se ofrecen en esta institución.

Esperamos que el modelo mostrado en este artículo sobre la creación de una prueba de clasificación local inspire a otros centros a seguir este ejemplo, pues como se ha expuesto a lo largo del texto, este examen presenta una serie de ventajas de adaptabilidad en la medición de los contenidos lingüísticos frente a las pruebas estandarizadas de lengua, las cuales, sin duda, permiten identificar inconsistencias en el diseño y mejoran tanto el rendimiento del examen como los resultados de clasificación de los grupos de manera específica en cada institución.

Referencias bibliográficas

- ALDERSON, Ch. J., CLAPHAM, C. y WALL, D., 1995. *Language test construction and evaluation*. Cambridge, Cambridge University Press. ISBN 9780521478298.
- AIRE. Data Dashboard. Enrollment Trends. <<http://air.citytech.cuny.edu/data-dashboard/>> [2 nov. 2019]
- AVANT ASSESSMENT SPANISH, s.f. Disponible en: <<https://avantassessment.com>> [12 sept. 2019]
- BACHMAN, L. F. y PALMER, A.S., 1996. *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford, Oxford University Press. ISBN 9780194371483.
- BARALO, M., 2012. “Diseño de certificación lingüística comunicativa: ¿cómo evaluar la expresión e interacción escritas y orales?”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, pp. 11-30.
- BEAUDRIE, S., DUCAR, C. y POTOWSKI, K., 2014. *Heritage language teaching: Research and practice*. New York, McGraw Hill. ISBN 9781308299044.
- BORDÓN, T., 1990. Evaluación de la lengua hablada. Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera. *marcoELE*, 11. ISSN 1885-2211. Disponible en: <<http://marcoele.com/descargas/navas/16.bordon.pdf>> [12 feb. 2019]
- BORDÓN, T., 2006. *La evaluación de la lengua en el marco del E/L2: bases y procedimientos*. Madrid, ArcoLibros. ISBN 8476356447.
- BORDÓN, T., 2015. “La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 4, pp. 9–30.
- BROWN, J. D., 1996. *Testing in Language Programs*. New Jersey, Prentice Hall. ISBN 9780131241572.
- CIARRA TEJADA, A., 2013. “La prueba inicial para el diagnóstico previo de nivel y la organización de grupos. Modelo y descripción para ELE”, *Revista redELE*, 25, pp. 1-20.
- CONSEJO DE EUROPA, 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MECD-Anaya. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [15 sept. 2018]
- DEFEO, D. J., 2015. “Spanish is foreign: Heritage speakers’ interpretations of the introductory Spanish language curriculum”, *International Multilingual Research Journal*, 9(2), pp. 108-124.
- DORWICK, T., PÉREZ-GIRONÉS, A.M. y BECHER, A., 2016. *Puntos de partida*. (10a ed.). New York, McGraw Hill. ISBN 9780073534497.
- DURÁN-URREA, E., y LADO, B., 2015. Placement of Heritage Language Learners of Spanish at the College Level. En: *25th Conference on Spanish in the United States and 10th Spanish in Contact with Other Languages* [Comunicación]. New York: The City College of New York, CUNY, 28 de marzo, 2015.
- EDELE, A., SEURING, J., KRISTEN, C. y STANAT, P., 2015. “Why bother with testing? The validity of immigrants’ self-assessed language proficiency”, *Social Science Research*, 52, pp. 99-123.

- FAIRCLOUGH, M., y RAMIREZ, C. J., 2009. “La prueba de decisión léxica como herramienta para ubicar al estudiante de español en los programas universitarios”, *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 14(21), pp. 85-99.
- FERNÁNDEZ, S., y STAIRE, S., 2017. “Estrategias docentes en el aula de ELE. Y tú ¿cómo lo haces, cómo evalúas, cómo trabajas con tareas, cómo...?”, En AINCIBURU, M. C. y FERNÁNDEZ SILVA, C., *La adquisición de la lengua española: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Buenos Aires, Editorial Autores de Argentina, s.p.
- FERREIRA, A., VINE, A. y ELEJALDE, J., 2013. “Hacia una prueba de nivel en Español como Lengua Extranjera”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(2), pp. 73-103.
- FERRIS, D., EVANS, K. y KURZER, K., 2017. “Placement of multilingual writers: Is there a role for student voices?”, *Assessing Writing*, 32, pp. 1-11.
- GARCÍA LABORDA, J. y NAVARRO, C., 2008. “Automatizar los exámenes del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE): ¿Utopía o realidad?”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(2), pp. 81-93.
- GILL, M., WEGMAN, B. y MENDEZ-FAITH, T., 2015. *En contacto: Gramática en acción*. (9ª ed.). Boston, Cengage. ISBN 9780495912651.
- JOHNSON, R. y RIAZI, A.M. (2017). “Validation of a locally created and rated writing test used for placement in a higher education EFL program”, *Assessing Writing*, 32, pp. 84-105.
- KIM, H. R., BOWLES, M. A., YAN, X. y CHUNG, S. J., 2018. “Examining the comparability between paper-pencil and computer-mediated versions of an integrated writing placement”, *Assessing Writing*, 36, pp. 49-62.
- LONG, A., SHIN, S., GEESLIN, K. y WILLIS, E., 2018. “Does the test work? Evaluating a web-based language placement test”, *Language Learning & Technology*, 22(1), pp. 84-94.
- MARTÍN LERALTA, S., 2009. “Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en contexto laboral: ejemplo de una prueba del examen DILE”, *Lengua y migración*, 3(1), pp. 89-104.
- ORTEGA, L., 2019. “SLA and the Study of Equitable Multilingualism”, *The Modern Language Journal*, 103, pp. 23-38
- OTHEGUY, R. y ZENTELLA, A., 2012. *Spanish in New York: Language contact, dialectal leveling, and structural continuity*. Oxford, Oxford University Press. ISBN 9780199737406.
- PEREZ-GUILLOT, C, ZABALA, J. y JAIME, A., 2013. “Computer-based Language Tests in a University Language Centre”, *Language testing and Evaluation*, 28, pp. 145-161.
- POTOWSKI, K., PARADA, M. y MORGAN-SHORT, K., 2012. “Developing an online placement exam for Spanish heritage speakers and L2 students”, *Heritage Language Journal*, 9(1), pp. 51-76.
- SÁNCHEZ-JIMÉNEZ, D., 2010. La enseñanza de lenguas extranjeras en el entorno europeo. *Enciclopedia Virtual de Elenet*. ISSN 1772-9955. Disponible en: <<http://www.elenet.org/Publicaciones/Enciclopedia/La-enseñanza-de-lenguasextranjeras-en-el-entorno-europeo/bibliografia2.asp?palabra=2>> [10 nov. 2014]

THE CITY UNIVERSITY OF NEW YORK (CUNY). Academics. Disponible en: <<https://www.cuny.edu/academics/>> [2 nov. 2019]

VALDÉS, G., 1997. “The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions”, en COLOMBI, M. C. y ALARCÓN, F. X. (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes*. Boston, MA: Houghton Mifflin, pp. 8-44.

webCAPE (Computer Adaptive Placement Exam), Spanish., s.f., Orem, UT: Perpetual Technology Group. Disponible en: <<http://www.perpetualworks.com>> [17 oct. 2019]

YAGÜE, A. (2010). Examinando exámenes. Consideraciones acerca de las pruebas de medición en ELE. *marcoELE*, nº 10. ISSN 1885-2211. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/10/yague_examinandoexámenes.pdf> [12 sept. 2018]

El aula de español en centros penitenciarios. Una propuesta didáctica para el léxico específico

The Spanish as a Foreign Language classroom in Penitentiary Institutions.
A didactic proposal to teach specific vocabulary

Sonia Sánchez Martínez
Universidad Camilo José Cela.
smartinez@ucjc.edu



Sonia Sánchez Martínez es doctora en Filología Hispánica, mención en Literatura Española y Teoría de la Literatura (UNED, 2005). Editora y fundadora de la Revista de Estudios Filológicos Verbeia (UCJC, 2015) y profesora del Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Educación desde 2009, donde imparte la asignatura de Didáctica de la Gramática en el Máster de Español como Lengua Extranjera. Además, es profesora de Secundaria y de Español como Lengua extranjera en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid. Actualmente participa en diferentes proyectos de investigación, entre los que cabe destacar Erasmus+. El legado de las mujeres. Women's legacy. Our Cultural Heritage to Equity

Resumen

En esta propuesta se plantea que el alumno adquiera el léxico específico sin necesidad de aprendérselo de memoria, que lo asimile por medio de actividades centradas en la lógica o en el juego. El contexto al que va dirigido es el aula de español en centros penitenciarios y es fundamental para este tipo de alumnado dedicar un tiempo al léxico específico y construir "Frasas o palabras clave" necesarias para la comunicación inmediata, así como expresiones cotidianas que les sirvan como recursos para poder desenvolverse en una determinada situación dentro del entorno en el que viven.

Abstract

This hypothesis proposes that students will acquire specific lexicon without the need to learn it via memorisation, rather that assimilation will occur through logic-centred activities or games. The educational context is that of Spanish-language classroom in prisons and that it is essential for this type of student to dedicate time to the specified lexicon and build 'phrases' or 'keywords' necessary for immediate communication, as

well as everyday expressions that will provide them with the appropriate linguistic resources to function in certain situations which may occur within the environment in which they live..

Palabras clave

Centros penitenciarios, léxico específico, actividades didácticas, competencias generales

Keywords

Penitentiary institutions, specific lexicon, learning activities, general skills / competencies

Introducción al aula de español en el centro penitenciario

El aula de español como lengua extranjera (ELE) en centros penitenciarios tiene características especiales: primero por las circunstancias personales y particulares que rodean a los estudiantes, ya que están privados de libertad y fuera de sus países de origen; segundo, porque en la mayoría de los casos, no tenían intención vital de estudiar español y se han visto obligados a ello; y, por último, porque el estudio del español se ha convertido en una necesidad urgente para poder comunicarse y moverse en el medio que les rodea. Es decir, hay tres puntos importantes a la hora de enfrentarse al aula: situación personal, obligación de estudiar y necesidad de aprender.

La necesidad de comunicarse es significativa, no solo con otros internos, sino también con los funcionarios, abogados, psicólogos, educadores, etc. Demandan conocer los trámites que tienen que seguir para resolver cualquier asunto de carácter administrativo, cualquier diligencia, desde la instancia para ser admitido en la escuela, pedir un flexo para poder estudiar en su celda o solicitar una comunicación con sus familiares.

Estado de la cuestión

En la indagación bibliográfica se ha limitado a dos búsquedas fundamentales: primera, la enseñanza del español en las escuelas de los centros penitenciarios y la educación de adultos; la segunda, la enseñanza del léxico en entornos reales.

La enseñanza del español en los centros penitenciarios. El alumno extranjero y la educación de adultos

Las escuelas en prisiones son fundamentales para el desarrollo personal del recluso, ayuda a su reeducación, a su sociabilidad y ofrecen una oportunidad de formación que perdieron o no tuvieron cuando estaban en libertad. Además de los programas de reinserción que puede ofrecer cada centro penitenciario a sus internos, la oferta académica de las escuelas va desde alfabetización hasta el bachillerato. Las Escuelas de Adultos en estos centros tienen en cuenta la falta de formación del alumnado, el interés por cursar y obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, la posibilidad de acceder a la universidad o aprender un idioma, inglés y español, por lo que en la oferta académica de los Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) está la enseñanza de nuestro idioma.

Se ha realizado una búsqueda en las siguientes bases de datos: Dialnet, Redalyc, REDIB, JURN, DOAJ, ISEEK Education, ERIHPlus, Digital.CSIC, Latindex, Scopus y Teseo y no se ha encontrado bibliografía específica académica relacionada con la enseñanza del español en centros penitenciarios, por lo que hay un vacío bibliográfico en este punto. Sin embargo, hay estudios e investigaciones sobre enseñanza general, educación y programas para la inserción de reclusos. Se han tenido en cuenta dichos estudios por el interés que suscitan en este contexto tan concreto.

El documento más cercano y significativo en este apartado y para entender la contextualización del alumnado de esta propuesta es la tesis de Moisés Hidalgo Salido (2012) titulada *Relevancia del factor lingüístico en la integración sociocultural y psicosocial de reclusos no hispanohablantes en el Centro Penitenciario de León*. El autor se centra en la integración laboral del recluso y en perfil del alumno que vive en inmersión carcelaria. Es interesante, especialmente el punto 3.1.2 «Estrés y trauma» (2012: 100), pues el alumnado extranjero de los centros penitenciarios sufre el estrés (y el trauma) de verse privado de libertad en un país que no es el suyo y que, finalmente, llega a la adaptación después de haber perdido la capacidad de resistencia. Es relevante, porque el alumnado que acude a la escuela de nuestro centro penitenciario ha llegado a la fase de adaptación y muestra interés en el aprendizaje del español.

Como se ha señalado, se localizan estudios e investigaciones sobre educación en general en centros penitenciarios. Estos estudios hay que tenerlos en cuenta pues dan una visión sobre la enseñanza y la educación a personas adultas privadas de libertad. Son ilustrativos porque explican cómo se organiza la enseñanza en las escuelas que están dentro de los centros penitenciarios. Entre estos destaca el trabajo de Castillo y Ruiz García (2007) titulado *Un reto educativo en el siglo XXI. La educación de delincuentes dentro del ámbito penitenciario. Una perspectiva de género* es una aportación en la que se aborda las diferencias de ofertas educativas, las desigualdades y discriminaciones que sufre la mujer respecto al hombre. En el caso que nos ocupa, y porque es necesario considerar que alguna de las escuelas que están dentro de los centros penitenciarios pueden ser mixtas y aunque no atiende en su estudio la enseñanza del español, es interesante el tratamiento que hace del perfil del interno.

Otro estudio destacado es el de Gil Cantero *La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites* (2010) sobre la acción pedagógica en estas instituciones, donde se manifiesta que la educación en prisiones forma parte de la rehabilitación y reeducación del interno y se plantea “diversos frentes de reflexión acerca del ámbito penitenciario visto desde la perspectiva de sus dificultades educativas” (2010: 49).

El monográfico de Vila Merino y Martín Solbes, *La educación en instituciones penitenciarias. Historia, políticas públicas y buenas prácticas* (2013) contiene diez investigaciones cuya temática es la educación en prisiones y estos versan sobre la inclusión, reeducación, analfabetismo, las desigualdades entre hombres y mujeres como consecuencia de la baja formación, las enseñanzas regladas tanto las iniciales como la Enseñanza Secundaria y la enseñanza universitaria en la UNED, además, del tratamiento penitenciario, la personalidad del interno, los hábitos de estudio, etc. La lectura de estas investigaciones resulta fundamental porque revela cómo es el alumnado, qué necesidades académicas tiene y ayuda a entender la contextualización en la que trabaja un docente.

Dos trabajos que merecen atención porque se analiza la situación de la población reclusa son, por un lado, la tesis doctoral de Diego Galán (2015), *Los módulos de respeto: una alternativa al tratamiento penitenciario*, donde el autor profundiza en la necesidad de tratamiento y la reinserción; y, por otro, el artículo de Del

Pozo Serrano *La educación en las prisiones españolas: Formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes* (2017) sobre drogadicción y enseñanza en esta institución.

Los trabajos recogidos en este apartado muestran la importancia de la educación en el ámbito carcelario pues no solo lleva a la posible reinserción del recluso, sino también a la posibilidad de ver la vida de manera positiva, de aprender y de tener la posibilidad de mejorar su futuro, ya con estudios superiores o en una formación profesional.

Fuera del contexto de prisiones, la enseñanza de español para extranjeros en centros de adultos debe ser tenida en consideración. Entre los estudios que pueden consultarse sobre la enseñanza del español a inmigrantes debe quedar constancia de una gran diferencia y es que, tal y como se ha señalado, los alumnos de los centros penitenciarios no tienen intención vital de estudiar español y a diferencia de la persona migrante que llega a España, ya sea por cauces legales o no, su objetivo, a priori, es vivir en el país, aprender el idioma, la cultura y las costumbres.

Se contemplan en este apartado dos estudios que son relevantes para la propuesta que se presenta pues ambos tratan sobre la relación alumno docente y se acercan a la realidad que vive el profesor en el aula de español en estos centros. Uno es el de Isabel García Parejo (2007) sobre *La enseñanza del español a inmigrantes adultos* revela puntos de vista interesantes como es la relación que pueda existir entre un alumno inmigrante y el docente. El otro el de Clara de la Flor (2009) *La lengua integra. Español para inmigrantes en un Centro de Educación de Adultos* aporta enfoques afines nuestro contexto: “El profesor de español tiene que crear un clima donde el miedo al fracaso se quede fuera del aula” (2009: 130).

La enseñanza del léxico en entornos reales

Sobre la enseñanza del léxico en entornos reales, nos han parecido significativos para nuestro trabajo los artículos que abordan la enseñanza del léxico como el de Marta Higuera (2004) *Claves prácticas para la enseñanza del léxico* donde se reflejan las estrategias “Adiestrar al alumno en el manejo del diccionario (tanto bilingüe como monolingüe) y enseñarles a deducir por el contexto” (2004: 21). La autora desarrolla los cinco pasos de Nation (cit. 21-22) para deducir palabras por el contexto, tal y como nosotros proponemos. El libro de Natalia Fernández López-Rey y María Ruiz de Guana Moreno (2007) titulado *En otras palabras. Vocabulario en contexto con actividades* nos ha orientado a contextualizar las actividades, aportando estructuras de trabajo similares a nuestra propuesta. El de Kasma Mohd Hayas *Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario*, donde se explica la utilización de asociogramas para el aprendizaje de vocabulario, que nosotros incluimos en nuestras actividades: “el asociograma permite registrar y organizar mayor cantidad de información en los dos hemisferios cerebrales. La elaboración de un asociograma exige un esfuerzo intelectual, promueve la responsabilidad y estimula la creatividad”. (2009: 354-355). De María Paz Rodríguez y Natalia Bernardo Vila (2011) *La importancia del léxico y su didáctica: introducción al aprendizaje de refranes y expresiones* donde se practican destrezas lingüístico-comunicativas y se describen tres enfoques: el léxico, el creativo y el holístico (2011: 164). Por último, de Teresa Cervera Mata (2012) *El léxico y la enseñanza de la lengua: innovación y propuestas didácticas a partir del análisis de un método de enseñanza de español*, en el que se centra en el enfoque comunicativo para el aprendizaje del léxico, trabajo que ha resultado interesante para orientar nuestras actividades.

Problemas a los que os enfrentamos con esta propuesta

Uno de los inconvenientes que tiene la enseñanza en estas aulas es que los alumnos no siempre están el curso completo pues han podido salir en libertad o ser trasladados a otro centro penitenciario. El curso se puede iniciar con los 15 alumnos, pero no tiene por qué terminar con ese número ni con los mismos alumnos que iniciaron el curso. Ya se ha comentado que el alumnado en estas aulas no es estable, por lo tanto, es muy complicado que todos los alumnos terminen con el mismo nivel y con los mismos conocimientos. Añadimos, además, que el alumnado no acude siempre a clase pues puede tener ese día alguna diligencia, ya sea abogado, comunicaciones o vis a vis por lo que es difícil realizar la temporalización de las actividades.

Otro de los inconvenientes al que nos enfrentamos en el aula es que no hay posibilidad de trabajar con recursos TIC en línea pues no hay internet en la escuela, los internos no pueden conectarse a la red. Todo el material audiovisual que queramos proyectar ha de estar previamente guardado, además no se pueden hacer publicaciones ni en las redes sociales ni en blogs, páginas web...ni uso de aplicaciones móviles, etc. Añadimos a esto que el estudiante no tiene libro de texto, trabajamos con materiales elaborados por nosotros o fotocopiable.

Por último, cabe destacar que a pesar de ser un alumnado que se mueve en una inmersión total, algunos no hablan español en sus módulos, excepto con los funcionarios o en el economato, pues se relacionan con internos de su misma nacionalidad o hablan en inglés (mejor o peor) pues es el idioma que, salvo casos concretos y nacionalidades concretas, es común entre ellos porque este lo traen aprendido de sus países de origen.

Propuesta didáctica. Léxico específico. Léxico básico

La propuesta es que, por medio de actividades, se presentan tres, el alumno adquiera el léxico sin necesidad de aprendérselo de memoria, sino por medio de distintos recursos como es la lógica y el juego.

Nivel. Contexto

La propuesta, en un principio, va dirigida a estudiantes de los niveles A y B1. Nos centramos en los niveles que tenemos en nuestra escuela y en sus equivalencias: nivel bajo (A1 y A2 al finalizar el curso) y nivel alto (A2 y B1 al finalizar el curso). Los alumnos acuden dos veces por semana y dos horas por sesión.

El alumno que llega al aula de español, normalmente, es un interno que acaba de incorporarse al centro y desconoce los procedimientos penitenciarios y puede que desconozca por completo el idioma, por lo que se le clasifica en uno de los dos grupos. Para ambos niveles se intenta seguir la programación que corresponde al MCER, pero, incluimos, porque nos parece fundamental para este alumnado, dedicar un tiempo al léxico específico en ambos grupos donde se construyen “Frasas o palabras clave” necesarias para la comunicación, así como expresiones cotidianas que les sirvan como recursos para poder desenvolverse en una determinada situación dentro del entorno en el que viven.

El alumnado es heterogéneo, solo tienen en común el lugar en el que se están y podemos encontrar alumnos con niveles sociales, económicos y culturales elevados, con estudios universitarios, y alumnos que no han terminado la enseñanza básica en sus países de origen.

Objetivos

Dos objetivos fundamentales enmarcan esta propuesta:

1. Proponer una secuencia de actividades para adquirir el léxico específico.
2. Promover diferentes estrategias para adquirir vocabulario específico y que este se adquiriera sin necesidad de aprender de memoria una lista.

Los objetivos específicos quedan reflejados en las actividades.

Competencias y destrezas

Las competencias y las destrezas que destacamos son:

1. Competencias lingüísticas: competencia léxica y competencia semántica, unidas según el MCER y competencia gramatical.
2. Competencia pragmática y competencia comunicativa para participar en conversaciones y situaciones reales.
3. Destreza oral, comprensión oral e interacción comunicativa oral (pedir y solicitar)
4. Destreza escrita y comprensión lectora e interacción comunicativa escrita (instancias y diligencias)

Contenidos

1. “Frasas o palabras clave” básicas para la comunicación.
2. Léxico relacionado con el medio. Vocabulario de prisiones. Léxico específico y complementario.
3. Resolver diligencias para ver al médico, al abogado, tener comunicaciones. Escribir una instancia.

Debe quedar claro que estas actividades llevan paralelas otras de contenido curricular por lo que el alumno aprende también contenidos gramaticales, como ya se ha señalado.

Metodología

Tres ejes fundamentan la posibilidad de poder elaborar esta secuencia para que al finalizar los alumnos hayan adquirido las competencias y las destrezas:

1. La **Respuesta Física Total (RFT)** como el método que combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física. El objetivo es desarrollar la competencia oral en la segunda lengua en niveles iniciales. Se pone especial énfasis en el desarrollo de las destrezas de comprensión antes de enseñar a hablar, se hace hincapié en el significado más que en la forma y se intenta minimizar el estrés del proceso de aprendizaje mediante las acciones físicas y el juego (J. Asher, 1977). La utilización de lenguajes no verbales es muy importante para este primer nivel.

2. El **enfoque comunicativo** como el modelo didáctico que nosotros pretendemos pues capacita al aprendiente para una comunicación real. No solo trabajamos la vertiente oral, sino también la escrita por lo que, en el proceso instructivo empleamos textos y materiales auténticos y realizamos actividades que imiten la realidad de fuera de nuestra aula (Paz Rodríguez y Bernardo Vila, 2011 y Cervera Mata, 2012)

3. Y, por último, **aprendizaje por descubrimiento** que promueve que el aprendiente adquiriera los conocimientos por sí mismo, de tal modo que el contenido que se va a aprender no se presenta en su forma final, sino que debe ser descubierto por el estudiante.

Recursos y herramientas

1. Carteles, dominó, juegos de memoria. 2. Dibujos para crear los términos o material para dibujarlos. 3. Fotografías. 4. Fotocopias. 5. Diccionarios. 6. Cartulinas, rotuladores.

Estructura de la propuesta

Proponemos que el alumno investigue (Higueras, 2004), elabore, presente y comparta, realizando actividades que favorezcan la comprensión, retención y utilización del léxico propuesto por medio de juegos y asociogramas (Mohd Hayas, 2009).

ACTIVIDAD 1. “Frasas o palabras clave” básicas para la comunicación	
TIEMPO	6 SESIONES
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none">1. Dar recursos léxicos para la comunicación.2. Conocer las estructuras básicas.3. Ser capaz de comunicarse.4. Obtener tácticas y estrategias pragmáticas.
CONTENIDOS	<p>Dar y pedir información a través de frases y palabras clave.</p> <p>NIVEL BAJO</p> <p>Los contenidos se dividen en dos partes:</p> <p>1. Palabras clave</p> <p>Gracias, Por favor, Hola, Adiós, Buenos días, Buenas tardes, Buenas noches, Sí, No, Mañana, Hoy, Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado, Domingo, ...</p> <p>2. Frases clave</p> <p>Me llamo..., Soy de... ¿De dónde eres? ¿Cómo estás? ¿Qué día es hoy? ¿Qué hora es? ¿Puede repetir más despacio? No entiendo..., No hablo muy bien, ¿Cómo puedo obtener...? ¿Hay correo para mí? ¿Cuánto cuesta...? ¿Puedo fumar? ¿Podrías escribir esto para mí? ¿Te importa si abro la ventana? Necesito ver a mi abogado, Esto es urgente, El teléfono no funciona, Irse de cunda, ...</p> <p>NIVEL ALTO</p> <p>Los contenidos:</p> <p>1. Frases clave</p> <p>¿Hay traductores en prisión? ¿Puedo cambiarme de celda? Tengo frío, ¿puede darme otra manta, por favor? ¿Cuándo abre el economato? ¿Cuánto dinero tengo en mi cuenta? ¿Qué día viene el médico? ¿Puedo trabajar? ¿Puedo solicitar ir algún curso de formación? Quiero poner una queja. Me gustaría pedir permiso para que me familia me envíe... Quiero enviar una carta. ¿Qué tengo que hacer para solicitar una visita de mi familia? ¿Qué tengo que hacer para que me visite mi marido o mi mujer?</p>
DESCRIPCIÓN	Esta actividad intenta que el alumno aprenda el léxico básico para poder comunicarse en el entorno real en el que se encuentra.
METODOLOGÍA	Enfoque comunicativo para una comunicación real, respuesta física total para que el aprendiente pueda entender la palabra que se trata de explicar y aprendizaje por

	descubrimiento porque el alumno investiga, fundamentalmente, después elabora, presenta, propone y comparte con sus compañeros.
PROCEDIMIENTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigan. Se presenta a los alumnos los contenidos, primero las palabras clave y después las frases clave. Se entrega una hoja con las palabras y las frases y se explican a través del lenguaje verbal y no verbal, por medio de la mímica o por acciones físicas. Los alumnos investigan las palabras que no han comprendido, las buscan en el diccionario (bilingüe) y toman nota en sus hojas de ejercicios. 2. Elaboran una lista de otros términos, con ayuda del diccionario (normalmente bilingüe, aunque se introduce el uso del diccionario monolingüe), que ellos consideran que son también importantes para la comunicación. 3. Presentan a la clase y proponen dichos términos. 4. Comparten con los otros estudiantes y elaboran una nueva lista con los términos aportados por todos los estudiantes. 5. Configuran carteles con las distintas palabras y frases y lo ponen en la pared de la clase. 6. Preparan una pequeña representación en la que se introducen distintas escenas que ellos viven a diario: en el módulo, en el economato, en la celda, ...
RECURSOS	Fotocopias, diccionarios, cartulinas, rotuladores
DESTREZAS	<p>Destreza oral, comprensión oral e interacción comunicativa oral (pedir y solicitar).</p> <p>Destreza escrita.</p>



- Comida y bebida (para el economato)



- Escuela (para la comunicación)



- Vivienda (para la comunicación)



- El tiempo y las estaciones (para la comunicación)

	
DESTREZAS	Destreza oral, comprensión oral e interacción comunicativa oral (pedir y solicitar) Destreza escrita y comprensión lectora e interacción comunicativa escrita

ACTIVIDAD 3. Resolver diligencias para ver al médico, al abogado, tener comunicaciones.	
TIEMPO	SESIONES PUNTUALES. ENTRE UNA Y DOS SESIONES POR TEMA
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resolver diligencias para ver al médico, al abogado, tener comunicaciones... 2. Escribir una instancia para solicitar un flexo, etc.
CONTENIDOS	Para resolver la diligencia repasamos el vocabulario y frases clave que encontramos en la actividad 1 y en la actividad 2 para que el alumno pueda escribir su instancia. En clase se planifica un borrador y el alumno ya en su módulo realiza la instancia.
DESCRIPCIÓN	Requisito para realizar esta actividad es que el alumno ha realizado las dos anteriores y ya pueden manejar el vocabulario y las frases clave del nivel alto propuestas en la actividad 1.
METODOLOGÍA	Enfoque comunicativo para una comunicación real y aprendizaje por descubrimiento porque el alumno investiga, fundamentalmente, después elabora, presenta, propone y comparte con sus compañeros.
PROCEDIMIENTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigan. Se repasa con los alumnos el vocabulario específico, y las frases clave. 2. Elaboran una lista de otras necesidades y términos, con ayuda del diccionario (normalmente bilingüe, aunque se introduce el uso del diccionario monolingüe), que ellos consideran que son también necesarias para lo que desean resolver. 3. Presentan y proponen dichos términos. 4. Comparten con los otros estudiantes y elaboran una nueva lista con los términos aportados. 5. Escriben la solicitud o instancia.
RECURSOS	Fotocopias y diccionarios
DESTREZAS	Destreza oral, comprensión oral e interacción comunicativa oral (pedir y solicitar) Destreza escrita y comprensión lectora e interacción comunicativa escrita (instancias y diligencias)

Conclusiones

Para terminar, hemos de destacar la importancia de la adquisición del léxico por lo que hemos intentado con estas actividades ofrecer un diseño en el que se ayude al estudiante a aprender y a consolidar estos conocimientos. Hemos tratado de poner de relieve la importancia de la enseñanza-aprendizaje de vocabulario específico de prisiones y vocabulario básico y centrarse en la interacción oral y en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita para resolver una instancia, además de la comprensión lectora para que puedan llegar a comprender sus diligencias. Las actividades presentadas sirven para generar otras para la adquisición del léxico más allá del de prisiones.

Bibliografía

ASHER, J, 1977. *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. California, Sky Oaks Productions. ISBN 9780940296503.

CASTILLO, J y RUIZ GARCÍA, M., 2007. Un reto educativo en el siglo XXI. La educación de delincuentes dentro del ámbito penitenciario. Una perspectiva de género. XXI, *Revista de Educación*, 9. ISSN 1575-0345. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2099/b15176113.pdf?sequence=1> [10 ene. 2020].

CERVERA MATA, T., 2012. El léxico y la enseñanza de la lengua: innovación y propuestas didácticas a partir del análisis de un método de enseñanza de español, *Enunciación*, Vol. 17, nº 2. ISSN 0122-6339. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782148> [4 feb. 2020]

DE LA FLOR, C., 2009. La lengua integra. Español para inmigrantes en un Centro de Educación de Adultos. *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*. ISSN 1988-8422. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3186935.pdf>. [29 nov. 2019].

DEL POZO SERRANO, F.J., 2017. La educación en las prisiones españolas: Formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes. *Educación XXI*, 20 (2), DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.19047>. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/19047> [30 nov. 2019].

FERNÁNDEZ LÓPEZ-REY, N. y RUIZ DE GUANA MORENO, M, 2007. *En otras palabras. Vocabulario en contexto con actividades*. Madrid, Edinumen. ISBN 9788489756410.

GALÁN, D., 2015. *Los módulos de respeto: una alternativa al tratamiento penitenciario*. Madrid, Universidad Complutense. (Tesis doctoral). Disponible en: <https://eprints.ucm.es/32783/> [20 dic. 2019].

GARCÍA PAREJO, I., 2007. La enseñanza del español a inmigrantes adultos. *Antologías de textos de didáctica del español. Claves afectivas en la enseñanza de ELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/garcia_parejo.htm [26 feb. 2020].

GIL CANTERO, F., 2010. La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista española de Pedagogía*, 245. ISSN 2174-0909. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3099332> [25 nov. 2019].

HIDALGO SALIDO, M., 2012. Relevancia del factor lingüístico en la integración sociocultural y psicosocial de reclusos no hispanohablantes en el Centro Penitenciario de León. León, Universidad de León. (Tesis doctoral). Disponible en: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/2376?show=full> [15 ene. 2019].

HIGUERAS, M., 2004. Claves prácticas para la enseñanza del léxico, *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 6(11). ISSN 1699-6569. Disponible en: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/183> [5 feb. 2020].

MOHD HAYAS, K., 2009. Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario, en *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*. Centre for the Promotion of Knowledge and Language Learning, Malasia, 353-367. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/23_aplicaciones_10.pdf [19 feb. 2020].

PAZ RODRÍGUEZ, M Y BERNARDO VILA, N., 2011. La importancia del léxico y su didáctica: introducción al aprendizaje de refranes y expresiones. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2011/16_paz-bernardo.pdf [25 nov. 2019].

VILA MERINO, E Y MARTÍN SOLBES, V., 2013. La educación en instituciones penitenciarias. Historia, políticas públicas y buenas prácticas. *Revista de Educación*, 360. ISSN 0034-592-X. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/revista-de-educacion-n-360-la-educacion-en-instituciones-penitenciarias-historia-politicas-publicas-y-buenas-practicas/educacion-presos/15529> [26 nov. 2019].

Las relaciones interpersonales en la comunicación virtual

Interpersonal relationships in virtual communication

Adamantía Zerva
Universidad de Sevilla

Doctora por la Universidad de Sevilla y licenciada en Filología Francesa e Hispánica, su interés docente e investigador se centra en la lingüística aplicada, la didáctica de lenguas extranjeras y la pragmática intercultural. Ha sido profesora de ELE en Grecia y examinadora acreditada de los exámenes DELE del Instituto Cervantes de Atenas. Desde el año 2009 participa en congresos y actividades formativas en España y en el extranjero. Es autora de varios trabajos relacionados con su especialidad y miembro del Grupo de Investigación “Sociolingüística Andaluza” (HUM-141) de la Universidad de Sevilla

Resumen

En la actualidad, los avances tecnológicos han multiplicado las opciones de comunicación a distancia y han modificado los tradicionales hábitos sociales. Como consecuencia, hoy en día gran parte de las interacciones comunicativas no tiene lugar en contextos donde haya contacto físico sino virtual. La conversación virtual pertenece a esta nueva modalidad de comunicación donde se produce un discurso digital que refleja unos hábitos lingüísticos específicos.

Nuestro objetivo es indagar en las características del lenguaje de la conversación virtual, especialmente en lo que atañe a las fórmulas de saludos y despedidas, y llegar a una serie de conclusiones relevantes sobre el estudio de este tipo de lenguaje y su aportación a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en Grecia.

Abstract

Nowadays, technological advances have multiplied remote communication options and have modified traditional social habits. Therefore, today most of the communicative interactions do not take place in contexts where there is physical contact but rather a

virtual contact. Virtual conversation belongs to this new form of communication where a digital speech is produced that reflects specific linguistic habits.

We aim to study the characteristics of the language used in virtual conversation, especially regarding greetings and farewells, and to reach a series of relevant conclusions on the study of this type of language and its contribution to teaching / learning Spanish as a foreign language in Greece.

Palabras clave

Lingüística aplicada, análisis del discurso, competencia sociolingüística, conversación, interacción, plataformas virtuales

Keywords

Applied linguistics, discourse analysis, sociolinguistic competence, conversation, interaction, virtual platforms

Introducción

Los avances tecnológicos en las telecomunicaciones han hecho posible multiplicar las opciones de comunicación a distancia. Internet y sus variables han posibilitado formas de comunicarse que hace unos años no se planteaban. Crystal (2002: 242) destaca el hecho de que, actualmente, se ha podido adaptar la lengua a las posibilidades y limitaciones de los nuevos medios de comunicación. En este punto, cabe señalar que el análisis de este nuevo tipo de comunicación en la Red se caracteriza por una gran complejidad. Yus (2007: 104-105) apuntaba que la tendencia actual es relacionarse de manera físico-virtual sin poder agrupar el tipo a una modalidad. Se trata de una forma de interactuar que conlleva características de la forma cara a cara, pero se realiza a través de un medio.

Albaladejo (2011: 15) hace referencia a este nuevo canal de comunicación virtual que reúne varias características y donde se desarrolla lo que él denomina un *macrodiscurso digital*. Para producir este tipo de discurso digital es necesario disponer de una competencia comunicativa, pero, al mismo tiempo, tener algunos conocimientos técnicos para manejar los medios informáticos. Como resalta el mismo autor (Albaladejo, 2011: 15), “la existencia de un nuevo canal, a la vez visual y acústico, lingüístico y no lingüístico, y de un nuevo soporte de base electrónica e informática ha producido transformaciones sustanciales en el código”. Sin embargo, hemos de resaltar que, igual que ocurre en la comunicación física, son muchos los factores que intervienen en los intercambios que tienen lugar en la Red. Es un hecho que el acceso a Internet se realiza cada vez en mayor medida y aumentan las formas de hacerlo. En este punto, puede afirmarse que, a nuestro modo de ver, los avances en la tecnología que aumentan cada vez más las aplicaciones disponibles en la Red tienen su origen en la necesidad de las personas de comunicarse empleando nuevas formas que son más acordes a su modo de vida.

Maldonado (1994: 101-102) emplea el término *realidad virtual* para denominar “esa particular tipología de realidad simulada en la que el observador (en este caso espectador, actor y operador) puede penetrar interactivamente, con ayuda de determinadas prótesis ópticas, táctiles o auditivas en un ambiente tridimensional generado por el ordenador”.

Según las formas tradicionales de interactuar, la lengua dispone de unas

fórmulas estandarizadas para saludar y despedirse que se siguen en cada caso. De tal modo que las cartas se suelen escribir según unas formalidades, las llamadas telefónicas tienen un ritual de inicio y cierre, así como los encuentros físicos que se producen entre las personas. Como señala Reid (1994), las palabras no proporcionan sino una pequeña parte de la información cultural y personal que es necesaria para la comunicación interpersonal. La mayor parte de nuestra interacción se basa en la interpretación de signos y símbolos tales como gestos y expresiones faciales (Geertz, 1973: 46). No obstante, en la conversación virtual estos símbolos faltan y se hace necesario representar el contexto comunicativo y los sentimientos a través de emoticonos u otros canales.

Kiesler *et alli* (1984: 1130) apuntan que la comunicación electrónica a veces conlleva un proceso de despersonalización o, en todo caso, redirige la atención lejos del interlocutor. En su estudio, parten de la hipótesis de que la comunicación mediada por ordenador impide el *feedback* y no dispone de normas sociales. Sin embargo, existen unas pautas de actuación denominadas *netiquette* (Yus, 2010: 276; Mayans, 2002: 87) que reemplazan a las convenciones sociales creando de este modo una subcultura virtual paralela a la real. Lo cierto es que, según el estudio realizado por Kiesler *et alli* (1984: 1130), existe un mayor grado de inhibición en las redes virtuales. Con el término *word flaming*, se hace referencia a la práctica de un sujeto de emplear, a la hora de comunicarse, expresiones y palabras con un significado más fuerte de los que emplearía en situaciones de comunicación cara a cara (Kiesler, 1984: 1130).

Por tanto, se puede afirmar que la tecnología crea nuevas formas de comunicación que mezclan las características de los medios tradicionales. Yus (2010: 49) sostiene que en las conversaciones *online* la actitud de los interlocutores se asemeja a la existente en el mundo real. De modo que los participantes en un chat establecen hipótesis acerca de sus interlocutores, algo necesario para conseguir que la comunicación tenga éxito. El mismo autor (Yus, 2010: 46) afirma que existe una relación de interdependencia e interacción entre las relaciones físicas y las relaciones virtuales y, por este motivo, denomina a las segundas “redes híbridas de interacción”. El individuo suele mantener una actividad en las redes sociales paralela a su acción social en la comunidad física, de manera que las dos identidades (la virtual y la física) interactúan. Albaladejo (2011: 25) corrobora esta afirmación y hace referencia a la existencia de un *macrodiscurso* cuyo análisis debe partir de las relaciones de interdiscursividad que caracterizan la comunicación humana.

Según el citado autor (Albaladejo, 2005: 32), las nuevas estructuras retóricas disponibles en la web que se caracterizan por una estructura específica retórico-textual suponen un desafío para el estudio de las ciencias de comunicación. Lo cierto es que afectan en las formas de comunicación tradicional y el comportamiento de las personas. Scollon y Scollon (2001) afirman que la comunicación se establece a través de una doble perspectiva: se emite y se recibe. Cuanto mayor es el *feedback*, mayor es su efecto. En la tradicional forma de comunicar cara a cara, se puede ver la respuesta inmediatamente, algo que no es posible en las otras formas de contactar. No obstante, actualmente, gracias a los mensajes instantáneos y a las nuevas formas de conectarse, eso es posible. Por consiguiente, se puede afirmar que no cambian solamente las formas de comunicarse sino las expectativas de las personas. Es decir, los cambios afectan a la comunicación humana en su conjunto y no se limitan a un determinado aspecto. Cuando dos amigos pueden enviarse mensajes instantáneos y conversar a tiempo real, se puede entender que sus conversaciones telefónicas o encuentros se verán afectados por este tipo de contacto que tienen. En este hecho estriba la gran importancia que tiene el estudio de la comunicación en la Red, puesto que revela las tendencias actuales que caracterizan a la sociedad moderna en su conjunto.

Objetivos y metodología

El mundo actual se caracteriza por el desarrollo técnico y los cambios constantes en el modo de vida. Por consiguiente, las formas con las que nos relacionamos, así como la lengua que empleamos se han visto afectadas. En el presente estudio, nuestro objetivo es abordar las principales características de las interacciones que se producen en la Red y, concretamente, nos centraremos en las fórmulas de saludos y despedidas que se emplean en un canal de chat. Partimos de la convicción de que este tipo de variación que sufre el lenguaje podría ser abordado en el aprendizaje del español como lengua extranjera dado que no se puede ignorar el papel importante que desempeña la Red y las distintas posibilidades que ofrece a los estudiantes de español.

Es un hecho incuestionable que los contactos que se establecen a través de este medio no se consideran relaciones prototípicas pero su importancia reside en algunas de sus características íntimamente relacionadas con el aprendizaje de español que analizaremos a continuación. En la enseñanza del español en Grecia, se fomenta el contacto con personas hispanoparlantes para que los alumnos puedan practicar interactuando en contextos reales fuera de clase. Como se puede entender, no es fácil encontrar a hispanohablantes que estén dispuestos a conversar con un estudiante de español. Hemos de tener en cuenta que la enseñanza de la lengua española en Grecia se desarrolla en un contexto monolingüe donde el griego es la lengua oficial del país y las relaciones con España o Hispanoamérica no se basan en factores de vecindad. No obstante, la Red ofrece la posibilidad de acortar las distancias. A través de las distintas redes sociales, se puede encontrar a hispanoparlantes que estén interesados en hablar con aprendientes griegos de español. De este modo se producen encuentros virtuales en los que los individuos pueden intercambiar información empleando la modalidad oral y escrita de la lengua española.

Por lo tanto, consideramos necesario ahondar en las principales características del lenguaje empleado en esta forma de comunicación y su aportación al aprendizaje de ELE. Huelga decir que nuestro propósito no es dotar a los estudiantes de español de un conocimiento teórico de la lengua española sino ampliar el ámbito de actuación en la Red. Como apunta Sanmartín (2007: 85):

El chat surge como un marco o espacio nuevo de interacción comunicativa cotidiana, como una subcomunidad de habla, con sus normas y metalenguaje, un espacio que abre nuevos caminos y horizontes, nuevas sendas por los que internarse para entablar relaciones sociales; nuevas rutas que marcan, sin duda, la ruptura con los moldes tradicionales orales o gráficos como sucede también en los grafitos.

La conversación virtual o chat se realiza a tiempo real (sincrónico) y se establece entre uno y muchos (“*one to many*”). Sin embargo, consideramos necesario hacer constar la permeabilidad que existe en las características especiales que hemos mencionado anteriormente y que afectan a la distinción que realizamos. Para poner un ejemplo, el chat se ha considerado tradicionalmente un tipo de comunicación “*one to many*” aunque también ofrece la posibilidad de enviar *mensajes personales* a través del chat cuyo destinatario es un usuario en concreto. Lo mismo ocurre con el canal de comunicación, puesto que se realiza a través de mensajes escritos (Yus, 2010: 47) aunque se puede añadir audioconferencia. Esta permeabilidad caracteriza a todas las aplicaciones de Internet y nuestro análisis se basará en la estructura prototípica del chat tal y como mencionamos anteriormente. No obstante, hay que destacar que nuestra intención no es extendernos en explicaciones ligadas a la estructura técnica del chat porque consideramos que en un estudio pragmalingüístico no son pertinentes. Nos

limitaremos a mencionar que nos basaremos en los chats de IRC (Internet Relay Chat). En nuestro análisis, partiremos de la hipótesis de que las interacciones en el chat se caracterizan por un alto grado de informalidad. Yus (2010: 175) reúne el objetivo de las interacciones que tienen lugar en el chat en la siguiente frase: “lo importante es poder hablar”. Es decir, prevalece la intención comunicativa de los usuarios sin que haga falta fijar un tema concreto de conversación.

Con respecto a la metodología empleada, en primer lugar, realizamos una aproximación teórica al lenguaje de la comunicación virtual. A continuación, llevamos a cabo un análisis pragmalingüístico de un corpus de fórmulas de saludos y despedidas recopilado de dos canales de chat distintos -uno español y otro griego (Anexo I y II). Por último, abordamos la aportación de la conversación virtual al aprendizaje del español por discentes griegos que aúne los principales puntos de reflexión de nuestro estudio.

Lengua y comunicación virtual

Crystal (2002: 6-10) establece una problemática en torno a la lengua que se emplea en Internet y plantea la posibilidad de que consista en una variedad de la lengua. Tradicionalmente, se ha hablado de lengua oral y escrita siendo esta la mayor dicotomía establecida hasta ahora y cuyas características han estado relativamente establecidas y distinguidas. No obstante, el mismo autor afirma (Crystal, 2011: 32) que la lengua empleada en Internet no puede considerarse como lengua oral ni escrita. Mayans (2002: 40) corrobora esta afirmación y señala que “un medio como los canales de conversación de un chat no puede sino romper semejante dicotomía”.

En este sentido, opinamos que no se puede afirmar que la lengua en la Red pertenece a alguna de estas categorías. Aparentemente, es lengua escrita, pero, en muchos casos, tiene características de la lengua oral. Baron (2008: 66) establece una comparación entre los mensajes instantáneos y la lengua oral *cara a cara* y destaca que coinciden en tres aspectos fundamentales: en primer lugar, la longitud de las intervenciones es igual; en segundo lugar, aparecen enunciados de monosílabos; y, por último, los cierres de los intercambios son similares.

Con respecto al análisis de los parámetros ligados a la interacción de las personas, incluye muchos aspectos y consiste en un campo muy amplio, ya que intervienen factores lingüísticos, sociales, culturales y psicológicos. Uno de los factores que influye consiste en el canal de comunicación, puesto que la lengua se adapta a las circunstancias establecidas. Así lo han demostrado estudios (Chafe, 1982) que se han realizado sobre la dicotomía más importante entre lengua escrita y lengua oral. Según Crystal (2002: 239), los estudios sobre la lengua de la Red o *netspeak* están en un estadio temprano y, por esta razón, es difícil atreverse a generalizaciones o predicciones sobre el discurso que se emplea. Desde un aspecto formal, pertenece a la lengua escrita, puesto que no se produce oralmente sino por la vía escrita. Por otra parte, no coincide con algunas de las características del lenguaje escrito, puesto que se resta importancia a los aspectos estilísticos y se adopta una actitud más espontánea e informal (Gómez Torrego, 2001).

En esta característica estriba la importancia que tiene abordar esta modalidad de la lengua en la enseñanza de ELE, puesto que nos brinda la oportunidad de estudiar la lengua coloquial y su representación escrita. Como apunta Gaviño (2008: 21) todavía perdura en los estudios coloquiales la asociación de la informalidad con la oralidad y de la formalidad con la escritura, pero se trata de una visión errónea. Narbona (1989: 150-152) critica esta percepción y señala que es necesario considerar que la manifestación coloquial puede aparecer por escrito o por oral. En este punto, Gaviño (2008: 21) matiza que la lengua escrita coloquial no es necesariamente “una mimesis de lo oral realizada

desde el ámbito de la escritura para recrear la conversación coloquial sino un nuevo modo de comunicación coloquial en el ámbito escrito”. Narbona (1989: 150) señala que en la literatura se observa “una mimesis de lo oral o escritura del habla” que logra incorporar el estilo coloquial como rasgo distintivo de los personajes.

En lo que se refiere al registro, se define más bien como coloquial y representa el lenguaje de personas que pertenecen a edades más jóvenes- entre 15 y 25. Está claro que no existe ninguna restricción o requisitos en cuanto a los participantes y, dadas las características virtuales del medio, sería difícil la comprobación de cualquier dato. Sin embargo, partimos del supuesto que refleja las nuevas tendencias en cuanto a la lengua, independientemente de la edad de los interlocutores. Una de las principales características de la lengua del chat es la brevedad y la poca elaboración del mensaje. Baron (2008: 22) afirma que el chat se creó simplemente para conversar. Su señal de identidad es la posibilidad que ofrece a los usuarios de entablar conversaciones con personas distintas con independencia de su ubicación física. El texto se convierte de este modo en el principal medio de comunicación y se crea una especie de diálogo interactivo textual (Yus, 2010: 47). Así se puede explicar su descripción como conversación escrita (Blanco, 2002: 49). El intercambio de mensajes debe ser fluido y, por esta razón, se intenta ser rápido. Desde esta perspectiva, se intenta aproximar al máximo a la conversación cara a cara, disminuyendo al máximo el tiempo que se dispone para escribir. Gómez (2001) afirma que “se trata por consiguiente de un texto escrito oralizado, a medio camino entre el habla y la escritura”. Así pues, se podría afirmar que el chat forma un género de lenguaje por sí solo (Yus, 2010: 197; Sanmartín, 2007: 83; Blanco, 2002: 44).

Los chats fueron muy populares en Estados Unidos en la década de los noventa, pero según manifiesta Baron (2008: 23) han ido perdiendo popularidad y fueron sustituidos por otras redes sociales que ofrecían un acceso más controlado. En España y en Grecia siguen teniendo adeptos, aunque, a falta de estudios estadísticos, no podemos comprobar si su público ha aumentado o disminuido.

El lenguaje del chat tiene algunas particularidades estilísticas que atienden a las características del medio y al contexto en que se producen las interacciones (Hernando, 2011: 43). En primer lugar, como ya hemos mencionado se trata de un lenguaje coloquial y espontáneo a pesar de ser escrito. Abundan las incorrecciones debidas a veces a desconocimiento de las normas ortográficas o gramaticales y, otras veces, a la intencionalidad del usuario que las considera parte del juego del lenguaje (Hernando, 2011: 43). Sanmartín (2007: 83) corrobora esta afirmación y señala: “A la existencia de rapidez también se suma un relajamiento en el proceso de codificación, derivado de la relación de proximidad entre los interlocutores y de su deseo de ruptura ortográfica, sobre todo en los usuarios más jóvenes”.

Mayans (2002: 82) distingue tres categorías de incorrecciones: las *distorsiones involuntarias* que se deben a falta de atención; las *voluntarias* que se cometen para dar énfasis (onomatopeyas, mayúsculas, repeticiones de letras, etc.); y las *incorrecciones vehementes* que funcionan como marca propia de cada usuario (Mayans, 2002: 83). Un estudio realizado por el citado autor (Mayans, 2002: 84) reveló que, según la propia opinión de los usuarios de chat que participaron en la encuesta, su respeto hacia las normas ha ido disminuyendo de forma voluntaria (en un porcentaje de 54%). De modo que cabría afirmar que la gran mayoría de las incorrecciones producidas son deliberadas (Mayans, 2002: 83). El principal motivo de esta tendencia radica en la extrema rapidez con la que se quiere transmitir el mensaje, así como la transferencia de los rasgos de la lengua oral por escrito. Por último, un factor más que contribuye a cometer este tipo de incorrecciones reside en la falta de contacto visual. Por consiguiente, los usuarios para

completar este vacío recurren a alteraciones del código lingüístico (Yus, 2011: 184-185; Hernando, 2011: 42-43).

Con respecto a la presencia de las expresiones de apertura y cierre (saludos y despedidas), hemos de afirmar que suponen un elemento inherente a la conversación virtual. Su frecuencia es mayor en los chats abiertos que en los privados, puesto que los primeros se caracterizan por una gran movilidad y una continua entrada y salida de usuarios. En cualquier caso, López (2003: 45) constata que “el saludo en la conversación virtual tiene más fuerza pragmática que en la conversación oral, ya que cumple un mayor número de propósitos; nos facilita claves de interpretación del entorno social al que nos enfrentamos”. Asimismo, Mayans (2002: 102) destacó el empleo habitual de saludos en el chat y, en su estudio realizado en dos chats, observó que, en el primero, las formas de saludos y despedidas representaban un 4% sobre el total de las intervenciones mientras que, en el segundo chat, un 12%.

Por ende, se puede constatar que, a pesar de la heterogeneidad que caracteriza la tipología de los chats, los saludos y las despedidas constituyen unos de los pocos elementos comunes de las interacciones. Es posible atribuir este hecho a la estrategia comunicativa que caracteriza también las interacciones *vis a vis*. Mediante el saludo se reconoce al interlocutor. No obstante, Mayans (2002: 105) menciona tres factores añadidos que refuerzan esta necesidad: inestabilidad técnica; entradas y salidas constantes de usuarios; y, disponibilidad para participar en las conversaciones. Sin embargo, hemos de mencionar que la opinión de que las interacciones que se producen en el chat se asemejan a las de cara a cara no es unánime. Blanco (2002: 85) sostiene al respecto:

Sin embargo, como creemos haber mostrado, las peculiaridades que se observan en esta modalidad discursiva, sus similitudes y sus diferencias con respecto a la conversación oral, no deben entenderse como copias o reflejos de lo hablado, o como intentos de suplir las carencias del medio escrito y, por ende, virtual, sino como un testimonio de la capacidad de adaptación y colonización de la competencia comunicativa humana en cualquier medio.

La citada autora rechaza la hipótesis de que las estrategias comunicativas de la conversación virtual se asemejan a las de la conversación presencial. Asimismo, afirma que hay que interpretarlas como “un testimonio de la capacidad de adaptación y colonización de la competencia comunicativa humana en cualquier medio”. En nuestra opinión, en dicha afirmación subyace una contradicción, puesto que si aceptamos que la necesidad del ser humano de comunicar se rige por los mismos principios independientemente del canal (físico o virtual), las estrategias de la conversación virtual se asemejan a la conversación cara a cara. Lo único que cambia es la perspectiva: en vez de establecer la dicotomía lengua oral y lengua escrita, se habla de canal físico o virtual, puesto que el medio está ligado a la modalidad de lengua que se emplea.

Con respecto al uso de las formas de saludar y despedirse, Mayans (2002: 105) afirma: “En la compleja y turbulenta atmósfera de un canal – relativamente concurrido – los saludos reiterados y reincidentes se convierten en una fórmula bastante efectiva de visibilidad y de transmisión de presencia y disponibilidad”. Los saludos pueden incluir una apelación directa a un internauta concreto como, por ejemplo, en nuestro corpus aparece la fórmula *piruleta buenas noches* (Anexo I). Blanco (2002: 50) también hace referencia a la presencia de los saludos señalando: “Sólo hay que saludar, escuchar (leer) por dónde va la conversación y empezar a hablar”. En el siguiente apartado, indagaremos en los aspectos más destacables que están relacionados con el empleo de las fórmulas de saludos y despedidas en un canal de chat español y griego.

La conversación virtual en el aprendizaje de ELE

En primer lugar, consideramos pertinente hacer constar que, para la composición del corpus, hemos elegido dos canales de chat de los más populares en España y en Grecia donde el número de usuarios es muy alto y cuyo objetivo es la amistad. El número total de enunciados analizados es de ochenta y se observa una constante entrada y salida de usuarios. Es un factor que facilita nuestro estudio, ya que los participantes están intercambiando saludos y despedidas continuamente.

Como se puede observar en el reducido corpus de conversaciones recogido en un intervalo de treinta minutos (Anexo I), las fórmulas de saludos empleadas son las siguientes: *hola*, *buenas noches*, *buenas*, *¿cómo estás?*, *¿qué tal?* y *holita*. En el siguiente gráfico se ilustra el porcentaje de su empleo en el chat español:



Figura 1. Gráfico sobre el empleo de las fórmulas de saludos en español

Con respecto a las despedidas, aparecen las fórmulas *hasta luego*, *ciao*, *hasta mañana*, *nos vemos*, *buenas noches*, *besos*, *besitos*, *saluditos*, *hasta pronto* y *bye*:



Figura 2. Gráfico sobre el empleo de las fórmulas de despedidas en español

A primera vista, destaca el tono familiar en las fórmulas empleadas a pesar de que los interlocutores no se conocen. Gómez Torreño (2001) corrobora esta tendencia hacia la lengua coloquial en las conversaciones que se realizan vía chat. Respecto al tipo

de saludos registrados, se observa que predomina la forma *hola* como saludo empleado por la mayoría de los usuarios (55%). En cuanto a las fórmulas de despedida, existe mayor diversidad y se emplean las siguientes: *hasta luego* (20%), *ciao* (20%) y, a continuación, las despedidas *nos vemos*, *buenas noches*, *hasta mañana* y *besos* (10%). Es bastante frecuente la aparición de la forma *buenas noches* como saludo (en un 15%), y como despedida también (10%), así como la abreviada forma *buenas* que registra un empleo de 20% como saludo (Figura 1). Asimismo, debemos subrayar un aspecto más relacionado con la presencia del sufijo diminutivo *-ito* que hallamos en las fórmulas coloquiales *holita* y *saluditos* cuyo valor es afectivo como apunta Hernando (2011: 48).

Hemos de señalar que la función pragmática de la fórmula *buenas noches* presenta ciertas particularidades, puesto que, en la lengua griega, su traducción depende del contexto comunicativo. Si se emplea como saludo, su equivalente en griego es *καλησπέρα* (= buenas tardes) y, si se emplea como despedida, en griego se dice *καλό βράδυ* (=buena tarde, buena velada) o, también, *καληνύχτα* (=buenas noches) en caso de que la despedida sea para ir a acostarse. En este punto, nos gustaría señalar que, aunque este tipo de fórmulas se considera un contenido de aprendizaje muy básico y fácil de adquirir, consideramos que, en la enseñanza de español como lengua extranjera, se presenta de forma simplificada. En nuestra opinión, se debería realizar un análisis de todos los parámetros sociolingüísticos y pragmáticos que rigen su uso para que los discentes sean capaces de interpretarlos y emplearlos adecuadamente.

Asimismo, hemos de señalar que, en nuestro corpus, aparece otra fórmula muy frecuente a nivel coloquial, el saludo *buenas* (10%). Sin embargo, se trata de una fórmula que no se suele recoger en los materiales didácticos. En lo que se refiere a la forma *besos* (10%), tampoco se suele incluir entre las fórmulas orales que se emplean para despedirse del interlocutor. Así pues, constatamos que los estudiantes griegos pueden observar su empleo en los diálogos en el chat para entender mejor su función pragmática y discursiva.

Respecto a las preguntas en forma de saludo, en nuestro corpus hallamos dos de las más frecuentes: *¿cómo estás?* (20%) y *¿qué tal?* (20%). El empleo de la segunda persona del singular denota el tratamiento familiar en el primer caso mientras que la forma elíptica *qué tal*, donde se omite el verbo, nos hace pensar que se trata también del tipo *estás*. En este punto, consideramos pertinente resaltar la reducida presencia de las preguntas de este tipo en nuestro corpus. Reflejan solo un 20% de las intervenciones mientras que, en las interacciones cara a cara, suelen acompañar al saludo inicial en la mayoría de los casos.

Por otra parte, en lo que se refiere a los aspectos pragmáticos, aunque se trata de producciones escritas, el grado de personificación es mayor, un factor que según Chafe (1982: 46-49) y Redeker (1984: 44) constituye una característica de la lengua oral. Por este motivo, encontramos elementos fáticos como los siguientes apelativos: *hola gente*, *pedro 44 holaaa*, *piruleta buenas noches* y *ciao linda*.

En relación con los aspectos formales, cabe destacar que son frecuentes las variaciones de índole morfosintáctica en las formas registradas. Así pues, es un hecho relevante que los signos de puntuación están totalmente ausentes. Las partes de la oración no se separan mediante comas ni puntos. Esta función está sustituida por un espacio como se puede apreciar en el siguiente enunciado: “*hola hay una xica de mallorca aqui besos*” (Anexo I). Nos encontramos, pues, ante una oración que constituye un anacoluto, puesto que, en realidad, son tres frases independientes. Gómez Torrego (2001) afirmó respecto a la sintaxis particular de la lengua por Internet:

En un chat, muchos de los rasgos gramaticales propios de una conversación informal están presentes. [...] La sintaxis elíptica se explica por qué los participantes suelen dejar implícito

cualquier tipo de información que se supone que el interlocutor sabrá extraer por sí solo. Ello implica un mayor esfuerzo interpretativo por parte del receptor, y, si no se tiene cuidado, se podría perturbar la comunicación. Por ello, lo elíptico no suele ir más allá de lo que exige una comunicación con éxito. La sintaxis resulta distorsionada o fragmentada y poco elaborada. La subordinación es escasa, por lo que el subjuntivo tiene escasa presencia: los enunciados se desparraman a veces sin conectores, o con conectores exclusivos de la lengua oral.

En lo que se refiere a la ortografía, constatamos la reiteración de algunos fonemas (*olaaaaaa, bueeeenasssssss*) como recurso intensificador (Sanmartín, 2007: 62). Hidalgo (2000: 268) hace referencia a este fenómeno como una entonación que refleja la función expresiva del lenguaje por medio del alargamiento vocálico. Otra particularidad ortográfica se muestra en la aféresis de fonemas o incluso sílabas iniciales que según Sanmartín (2007: 58) constituye “el fenómeno fonético más singular del chat”. Es el caso de las siguientes fórmulas: *olaaaa, taluego, qtal, buenas, wenas, tamañana, taluego, xica, hasta mñn, ciao a tos y toas* y *xao*. En este punto, se constata el uso de préstamos de otras lenguas como la despedida *ciao* tomada del italiano. Sin embargo, en la muestra que hemos recogidos no hemos hallado un número significativo de palabras extranjeras. Se limitan a dos formas: *ciao* (en un porcentaje de empleo del 20%) y *bye* (10%).

Con respecto al chat griego (Anexo II), las tendencias son semejantes. Se registran las siguientes fórmulas de saludos (Anexo III): *geia* (=hola/adiós; 60%), *kalispera* (=buenas tardes/buenas noches; 20%), *hi* (= hola; 20%), *xairete* (=hola; 5%) y *καλώς τον* (=bienvenido; 5%). Como despedidas, hallamos: *geia* (=adiós; 30%), *bb* (*bye-bye*= adiós; 25%), *kalinuxta* (=buenas noches; 10%), *ciao* (=italianismo, adiós; 10%), *filoures* (=besotes; 5%), *filia* (5%), *kisses* (=anglicismo, besos; 5%) y *τα λέμε* (= nos vemos; 5%). A nivel formal, se observan los mismos fenómenos que en el lenguaje del chat en español. Predomina el registro coloquial, las variaciones morfosintácticas y la ausencia de signos de puntuación. Asimismo, es muy frecuente el uso de abreviaturas: *gia s* (en vez de *geia sou/sas* = hola a ti o a vosotros); *bb* (= del anglicismo *bye-bye*, adiós) así como el empleo de diminutivos: *paidakia* (=chicos) y *makia* (= besitos). En relación con los aspectos ortográficos, hallamos también similitudes: reiteración de vocales (*speraaaa, geiaaa*), aféresis de fonemas (*geia s*) aunque en menor medida que en español. Es de reseñar un fenómeno que hallamos únicamente en el chat griego. Se trata de una alternancia del código lingüístico entre alfabeto latino y griego. La explicación radica en la intención de cada usuario de cambiar o no el teclado, puesto que la comodidad implica a veces el uso de los caracteres latinos.

A nivel pragmático, se observa el empleo de deícticos (*paidakia, esu?, paides*) así como expresiones y frases coloquiales (*speraa, pws paei, mia xara, άντε γεια*). Los saludos colectivos incluyen *geia se olous* (hola a todos), *geia paidia* (hola chicos), *geia sas paidakia* (hola chicos en diminutivo) que son también muy frecuentes en español. La segunda forma *paidakia* (chicos) es un diminutivo que denota afecto, pero, dado el contexto, diríamos que se trata más bien de un coloquialismo. Con respecto a las preguntas están presentes las formas más frecuentes: *ti kaneis*; (¿qué tal?; 5%), *ti kanete*; (¿qué tal estáis?; 5%) y algunos un poco más coloquiales: *ti leei*; (¿qué hay?; 5%) y *pws paei*; (¿cómo va?; 5%). Como se puede apreciar, el porcentaje de este tipo de preguntas en el chat griego coincide con el del chat español y representa un 5%.

En líneas generales, se podría afirmar que las intervenciones de los usuarios griegos y españoles se caracterizan por las mismas tendencias. Por una parte, a nivel formal, se constatan transgresiones de la norma ortográfica y morfosintáctica. Por otra parte, a nivel pragmático, predominan las formas de saludos neutros como *hola* (55%) y *geia* (60%) que pueden aparecer en un registro tanto formal como informal.

Después de haber estudiado aquellos aspectos que se relacionan con las características del lenguaje del chat en español y en griego, nos disponemos a realizar una referencia a su aportación al aprendizaje del español por estudiantes griegos según los resultados de nuestro estudio basado en un corpus reducido. Hemos de tener en cuenta que la incorporación de la tecnología a la clase de E/LE es un recurso didáctico relativamente nuevo, de manera que todavía la investigación sobre sus efectos se halla en una fase temprana. En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es fundamental la práctica de los contenidos tanto teóricos como prácticos que se enseñan. Sobre todo, en el caso como en el de Grecia donde los alumnos no tienen muchas oportunidades para practicar la lengua española con hablantes nativos del español. Du Bois (2003: 11) afirmó que las gramáticas reflejan las principales tendencias de los hablantes, pero estudiar las normas gramaticales de una lengua no es suficiente. Con respecto a la gramática y sus normas, Coseriu (2007: 338-339) propuso analizar la gramática en dos niveles. El primer nivel corresponde a lo sistemático y el segundo nivel se determina por lo que se considera usual y viene establecido por los hablantes de una lengua. El elemento diferenciador entre los dos sistemas reside en la adecuación, puesto que se puede pronunciar un enunciado gramaticalmente correcto pero que suena raro para un hablante nativo (Coseriu, 2007: 339). Gracias a la tecnología, los alumnos pueden estar en contacto con la lengua en uso, algo que convierte necesario el empleo de las nuevas tecnologías (TIC) en la clase de español. Maldonado (1994: 86) manifiesta al respecto:

En realidad, la didáctica asistida por el ordenador, especialmente si se utilizan espacios virtuales, ofrece a quien aprende y también a quien enseña notables grados de libertad operativa. Hoy se sostiene, no sin razón, que en este campo hay que hacerlo todo. Mientras la tecnología se adelantó demasiado, la aplicación de sus resultados, a veces desconcertantes, permaneció demasiado a la zaga. De cualquier manera, desde ahora se puede prever que la relación entre ordenador y didáctica modificará sustancialmente los modos de enseñar y de aprender.

Es cierto que, si quisiéramos presentar las posibilidades que ofrece la Red a los estudiantes de español, nos encontraríamos ante un abanico muy amplio donde se pueden tratar aspectos gramaticales, fonéticos, léxicos, así como socioculturales. Castillo y García (2002: 20) apuntan que un buen manejo de la Red puede proporcionar información muy útil para la mejora de la competencia comunicativa de los aprendientes de ELE. En nuestra opinión, lo que todavía está por hacer es concentrar estos aspectos y presentarlos de forma concisa para que el aprendiz pueda asimilar mejor la información y llegar a entender algunos aspectos sociolingüísticos de la lengua en uso.

Según el Marco Común de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002: 119), la competencia sociolingüística se adquiere en un nivel A2. Así pues, el alumno principiante tiene que ser capaz de emplear adecuadamente los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludos y despedidas, interjecciones y frases interjectivas), las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular y adaptarse al registro. Hemos de tener en cuenta que las estrategias que emplean los hablantes nativos de español suelen ser distintas de las de los hablantes de origen griego (Zavitsanou, 2006: 353). En nuestra opinión, las conversaciones que tienen lugar en un canal de chat ofrecen a los aprendientes griegos la posibilidad de interpretar el contexto situacional de forma apropiada sin que haya variaciones debidas al contexto comunicativo, puesto que se sienten seguros de las estrategias conversacionales que deben emplear (Kasper, 1981: 245; Reid, 1994). De esta manera, los estudiantes griegos tienen que actuar como mediadores entre su lengua y la lengua española para adaptar

sus enunciados al registro y las relaciones de los interlocutores. Así pues, ponen en práctica las competencias de la lengua en contexto basadas en la interacción, tal y como se describen en el volumen complementario del MCER que se publicó recientemente (Conseil de l'Europe, 2018). Según los nuevos descriptores de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas extranjeras, la división de las competencias lingüísticas no sigue el tradicional modelo de comprensión y producción oral y escrita sino se adapta a las características de la lengua en uso en la vida real y hace referencia a las actividades que se desarrollan en cuatro modalidades de la comunicación: la producción, la recepción, la interacción y la mediación.

En nuestra práctica docente, han sido los alumnos quienes nos han informado de que han recurrido al chat con el objetivo de practicar la lengua española como parte de su aprendizaje autónomo. A menudo, hemos resuelto sus dudas en clase con respecto al significado semántico y pragmático de algunas expresiones que no se recogían en las acepciones ofrecidas por los diccionarios. Sin embargo, es cierto que, al no haber incluido esta práctica como una actividad dirigida con objetivos predeterminados, no es posible valorar los resultados de forma cuantitativa.

Indudablemente, se puede realizar una valoración cualitativa de la aportación del chat a la práctica del español como lengua extranjera. Independientemente del método que se emplee para su aplicación en clase, es un recurso útil, puesto que los estudiantes tienen acceso a enunciados auténticos de la lengua española (López Quero, 2003: 45). Warschauer y Healey (1998: 63) ponen de relieve la importancia del Internet en el aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que permite a los aprendientes de una lengua que comuniquen de forma síncrona o asíncrona con hablantes nativos de todo el mundo. Xaralabopoulou (2010: 55) corrobora esta afirmación y señala que las aplicaciones de la Red contribuyen al desarrollo de la competencia sociocultural de los discentes de una lengua extranjera.

Según la reflexión realizada anteriormente, las conversaciones en los chats se caracterizan por una particularidad con respecto a los textos orales de los manuales didácticos de ELE: las interacciones se realizan a tiempo real y reflejan la lengua hablada coloquial (Hernando, 2011: 48; Gómez Torrego, 2001; Baron, 2008: 177). Hemos de tener en cuenta que los textos dialogados (orales o escritos) de los materiales didácticos suelen reflejar un registro más formal, aunque, a veces, incluyan elementos más coloquiales. Sin embargo, Narbona (1989: 15) destaca que es necesario separar el tipo de lenguaje coloquial del chat del estilo coloquial propiamente dicho. Crystal (2002: 198) corrobora esta afirmación y constata que, si la Red refleja nuestra naturaleza lingüística, es un espejo que distorsiona y realza, proporcionando nuevas limitaciones y oportunidades.

Asimismo, nos gustaría añadir que el chat es un medio muy dinámico que se caracteriza por una gran variedad dado que hay diferentes canales según la zona geográfica. De modo que los estudiantes pueden seleccionar el que más les guste y tener acceso a una comunidad de habla y de cultura distintas. A continuación, pueden participar o no. En caso de que participen, consistirá en una buena práctica de los conocimientos que han aprendido en clase de ELE. En caso de que no participen, también se van a beneficiar, puesto que la información que van a leer los va a preparar para que interactúen cuando se sientan seguros.

Por otra parte, la comunicación virtual conlleva también una dificultad añadida relativa a la falta de información contextual que proporcionan los gestos y el contacto visual, factores muy importantes en la comunicación sincrónica (Geertz, 1973: 46). Asimismo, existen más parámetros negativos, puesto que la comunicación en el chat contiene muchas incorrecciones, un hecho que no favorece el aprendizaje de un idioma

(Mayans, 2002: 88). Sin embargo, se puede constatar que, en líneas generales, la imagen general de las producciones escritas no es negativa en cuanto a la corrección (Mayans, 2002: 86). Asimismo, es relevante que las incorrecciones producidas crean una empatía en los aprendientes porque se dan cuenta de que los hablantes nativos también cometen errores intencionalmente o no, un factor que disminuye el estrés que suele crear la ansiedad de hablar incorrectamente (Hernando, 2011: 42-43).

Otro factor nada desdeñable es el tema de las conversaciones. Suelen tratar temas de la vida cotidiana y poco abstractos, algo que facilita su comprensión (Yus (2010: 175; García, 2011:272). En el desarrollo de la competencia comunicativa, es de una importancia cabal el *input* comprensible, ya que conduce a una interpretación correcta y facilita la producción de enunciados sea escritos u orales (Krashen y Terrell, 1983: 20; Long, 1983: 138). En definitiva, se cree necesario, como sugería Kiesler *et alli* (1984: 1131) hace ya casi tres décadas, seguir observando los efectos que tienen los ordenadores en el aprendizaje y elaborar más y mejores formas para aprovechar sus posibilidades creando materiales que respondan a ello y formando a los profesores de ELE.

A modo de conclusión

El análisis de las conversaciones que hemos recopilado ha arrojado luz a las características de las relaciones interpersonales en el discurso online en el ámbito español y griego. Hemos de reseñar que las reflexiones que surgen del presente estudio parten de un corpus muy reducido y que, en la web, se observan actitudes muy heterogéneas en cuanto a la expresión lingüística sobre todo en un medio tan particular como el chat.

No obstante, es cierto que hemos podido comprobar la hipótesis de Crystal (2011: 75), quien señalaba que los cambios que se han generado en la lengua que se emplea en la web son pocos (con respecto a la ortografía, la gramática y el léxico). Es relevante, en este punto, mencionar un paralelismo que realiza Crystal para argumentar sobre este hecho y está ligado a la evolución que han tenido anteriores avances tecnológicos. Crystal (2011: 75) sostiene que cuando se inventó la imprenta, fue necesario aplicar algunos principios en la forma de escribir como poner título, contenidos, etc. Del mismo modo, hablar por teléfono supuso el empleo de algunas fórmulas estandarizadas de identificación y saludos. Por otra parte, la televisión requirió la elección de una modalidad de la lengua reconocible y aceptada por todos. Estos procesos han tenido como resultado el surgimiento de un lenguaje afín a cada tecnología (*varieties* según Crystal, 2011: 75). No obstante, las nuevas estrategias y variedades de la lengua se añadieron a lo que existía enriqueciéndola de esta manera sin alterar las tradicionales formas de comunicación interpersonal. En opinión de este autor, lo mismo ocurre con Internet, aunque se puede afirmar que todavía es muy pronto para llegar a conclusiones contundentes (Crystal, 2011: 77).

Así pues, queda patente a través del presente estudio que de la falta de contacto visual no surte ningún efecto en el empleo de las tradicionales formas de saludos y despedidas. La única diferencia radica en el bajo porcentaje de empleo de las habituales preguntas de tipo *¿cómo estás?* que son muy frecuentes en las conversaciones presenciales. Es cierto que existe una clara tendencia hacia el uso de las fórmulas más coloquiales, incluso en algunos casos hemos observado el uso de algunas abreviaturas (*bb*, *bss*), atribuyendo así al lenguaje el chat las características propias de un dialecto. Pero, en nuestra opinión, no se puede considerar un género aparte, puesto que los neologismos que se registran son propios de las condiciones tecnológicas del chat y hacen que el lenguaje se adapte a ellos. Los elementos constituyentes del código del

chat se pueden resumir en lo siguiente: la planificación sobre la marcha, lo conversacional y lo gráfico (Sanmartín, 2007: 85). Baron (2008: 163) corrobora esta afirmación, aunque apunta que, en un porcentaje muy pequeño, se puede considerar la lengua de Internet una variación dialectal.

Por ende, cabe señalar, tal y como sostiene Baron (2008: 163), que es posible que la Red influya en la lengua escrita y hablada, aunque no necesariamente de forma negativa. La web ofrece múltiples aplicaciones que pueden ser útiles en la enseñanza del español como lengua extranjera. Sánchez (2011: 90) hace referencia a la *omnipresencia* de estos medios en la sociedad actual y añade que han concienciado a los hablantes nativos del español sobre los aspectos diferenciadores que caracterizan el español del mundo creando una *koiné* que representa y abarca las diversas normas del español. En este punto, nos gustaría señalar que las características de la lengua que se emplea en la Red son universales (Reid, 1994). En el estudio realizado, hemos comprobado que el español y el griego, que son dos lenguas y culturas distintas, se adaptan a las pautas que rige el lenguaje de la Red (la brevedad, lo conversacional y lo gráfico). Como ya hemos mencionado, la estructura técnica del chat obliga a que la lengua obtenga algunas características e, independientemente de la lengua que sea, va a tener estas características (Sanmartín, 2007: 85).

Así pues, se produce un proceso cognitivo muy interesante. Admitiendo que las ideas son previas a la expresión oral o escrita, los usuarios griegos y españoles parten de la misma idea que es comunicar. A continuación, la idea se transforma en un enunciado en la lengua correspondiente para adaptarse finalmente a las premisas que rigen la conversación *online* que son universales. A nuestro modo de ver, se trata de una forma de comunicación muy estandarizada y homogénea en cuanto a forma y, al mismo tiempo, espontánea y heterogénea en cuanto a contenido; en el chat, coexisten estas tendencias opuestas que le atribuyen su carácter único. No obstante, nos gustaría resaltar que hay un elemento diferenciador entre las conversaciones en griego y en español. En el chat español, hay una ausencia completa de términos en inglés mientras que los griegos recurren a menudo a emplear palabras inglesas. Se podría atribuir a la conciencia lingüística de los griegos, quienes recurren a nivel coloquial al empleo de palabras de origen inglés.

Baron (2008: 227) señala que el cambio lingüístico y social es inherente a la naturaleza humana independientemente de la tecnología. Frente a las acusaciones sobre el papel de las máquinas electrónicas en el abandono de las relaciones interpersonales, afirma que fomentan dichos cambios, pero se niega a considerarlas responsables de los cambios (2008: 227). No obstante, es un hecho que estas nuevas formas de lenguaje han afectado considerablemente lingüística y socialmente a las interacciones humanas. Con respecto a la lengua escrita, el mismo autor destaca que el lenguaje de la Red ha hecho posible que se represente de forma escrita la lengua oral de registro informal (Baron, 2008: 177). Desde el punto de vista didáctico y comunicativo, es muy favorecedor para el discente de español encontrar ejemplos que le ayuden a usar correctamente cada contenido de acuerdo con un contexto cultural y lingüístico concreto. De ahí que se haga necesaria la presencia de ejemplos adaptados según cada nivel pero que, en cada caso, sean un reflejo de la lengua en uso.

En nuestra opinión, las características de la conversación digital están todavía en plena evolución. La Red aumenta su potencial y la comunicación virtual se realiza a través de nuevos medios. Quizá se debería establecer una nueva distinción que no sea la tradicional dicotomía lengua escrita y oral. Crystal (2002: 238) formula la hipótesis de que es necesario añadir una dimensión más en los estudios comparativos entre lengua escrita y oral: la de la lengua de la Red. Con el trascurso de los años, las investigaciones

arrojarán luz en los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos característicos del discurso digital para que su aplicación a la enseñanza de las lenguas sea más eficiente.

Referencias bibliográficas

ALBALADEJO, Tomás, 2011. “Accesibilidad y recepción en el discurso digital. La Galaxia de discursos desde el análisis interdiscursivo”, en VILCHES, F. (coord.), *Un nuevo léxico en la Red*. Madrid, Dykinson, pp. 15-28.

BARON, Naomi S., 2008. *Always On: Language in an Online and Mobile World*. Oxford, Oxford University Press. ISBN 0195313054.

BLANCO RODRÍGUEZ, María José, 2002. “El chat: la conversación escrita”, *ELUA. Estudios de Lingüística*, 16, pp. 43-87.

CASTILLO CARBALLO, M^a Auxiliadora y GARCÍA PLATERO, Juan Manuel, 2002. “Internet y enseñanza de vocabulario”, en GIMENO SANZ, A. M. (ed.), *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, pp. 17-25. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0017.pdf> [30 octubre 2018].

CHAFE, Wallace, 1982. “Integration and involmente in Speaking, Writing, and Oral Literature” en TANNEN, D. (ed.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, Norwood, N.J., Ablex, pp. 35-53.

[COLE, Jeffrey] ΚΟΟΥΛΑ, Τζέφρι, 2011, “Συνέντευξη στην Νεφέλη Λυγερού”, *το «Κ» της Καθημερινής*, 411, σελς. 22-26.

CONSEJO DE EUROPA, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA. ISBN 8466716181.

CONSEIL DE L' EUROPE, 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Disponible en : <<https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiAvbag85fpAhX2AWMBHdoBDYYQFjAAegQIARAB&url=https%3A%2F%2Frm.coe.int%2Fcecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs%2F16807875d5&usg=AOvVaw0ANs6Vbxe8g9nmmWUEuJog>> [10 marzo 2020].

COSERIU, Eugenio, 2007. *Lingüística del texto: introducción a la hermenéutica del sentido*. Madrid, Arco Libros. ISBN: 8476357060.

CRYSTAL, David, 2002. *Language and the Internet*. Cambridge, Cambridge University Press. ISBN 0521802121.

DU BOIS, John, W., 2003. “Argument structure: grammar in use”, en DU BOIS, J. W. *et alli* (eds.), *Preferred Argument Structure: Grammar as Architecture for Function*. Amsterdam/Philaderphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 11-60.

GARCÍA SANZ, Emma, 2011. “La conversación virtual: caracterización y utilidad en el marco ELE”, en HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, C. *et alli* (coords.), *La Red y sus*

aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Valladolid, Universidad de Valladolid, pp. 265-274.

GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano, 2008. *Español coloquial. Pragmática de lo cotidiano*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. ISBN 9788498282252.

GEERTZ, Clifford, 1973. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York, Basic Books. ISBN 046503425X.

GÓMEZ TORREGO, Leopoldo, 2001. “La gramática en Internet”. *II Congreso de la lengua española*. ISBN: 84-690-1662-8. Disponible en <http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/gomez_1.htm> [12 mayo 2018].

HERNANDO GARCÍA- CERVIGÓN, Alberto, 2011. “El lenguaje de los chats”, en VILCHES F. (coord.), *Un nuevo léxico en la Red*, Madrid, Dykinson, pp. 33-52.

KASPER, Gabriele, 1981. *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache. Eine Untersuchung des Englischen fortgeschrittener deutscher Lerner*. Tübingen: Narr. ISBN: 9783878081685.

KIESLER, Sara *et alli*, 1984. “Social psychological aspects of computer-mediated communication”, *American Psychologist*, 39 (10), pp. 1123-1134.

KRASHEN, Stephen D. y TERRELL, Tracy D., 1983. *The Natural Approach: language acquisition in the classroom*. Oxford, Pergamon /Alemany. ISBN 0080286518.

LÓPEZ QUERO, Salvador, 2003. *El lenguaje de los chats. Aspectos gramaticales*. Granada, Port-Royal. ISBN 8489739609.

MALDONADO, Tomás, 1994. *Lo real y lo virtual*. Barcelona, Gedisa. ISBN 8474325153.

MARTÍN MOHEDANO, María, 2004. *La enseñanza del léxico español a través de Internet: análisis y comentarios de páginas Web para la práctica y adquisición de vocabulario*. Madrid, Edinumen. ISBN 8495986450.

MAYANS I PLANELLS, Joan, 2002. *Género chat: o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Barcelona, Gedisa. ISBN 8474325722.

NARBONA JIMÉNEZ, Antonio, 1989. *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Barcelona, Ariel. ISBN 9788434482098.

REDEKER, Gisela, 1984. “On differences between spoken and written language”, *Discourse processes*, 7, pp. 43-55.

REID, Elisabeth M., 1994. *Cultural Formations in Text-Based Virtual Realities*. Tesis Doctoral. Disponible en <<http://www.aluluei.com/cult-form.htm>> [10 agosto 2018].

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús, 2011. “La comunicación verbal en los medios actuales de comunicación social: principales rasgos lingüísticos”, en VILCHES, F. (coord.), *Un nuevo léxico en la Red*, Madrid, Dykinson, pp. 85-116.

SANMARTÍN SÁEZ, Julia, 2007. *El chat: la conversación tecnológica*. Madrid, Arco Libros. ISBN 9788476357101.

SCOLLON, Ron y SCOLLON, Suzanne W., 2001. *Intercultural Communication: a discourse approach*. Malden, Mass, Blackwell. ISBN 0631224181.

WARSCHAUER, Mark y HEALEY, Deborah, 1998. “Computers and language learning: an overview”, *Language Teaching*, 31(2), pp. 57-71.

[ΧΑΡΑΛΑΒΟΠΟΥΛΟΥ, Frida] ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΥ, Φρίντα, 2010. “Η ανάπτυξη της κοινωνικοπολιτισμικής ικανότητας στο πλαίσιο της υποβοηθούμενης από υπολογιστή εκμάθησης της ξένης γλώσσας”, *Γλωσσολογία*, 18, σελς. 49-56.

YUS RAMOS, Francisco, 2007. *Virtualidades reales: nuevas formas de comunidad en la era de Internet*. Alicante, Publicaciones Universidad de Alicante. ISBN 9788479089238.

YUS RAMOS, Francisco, 2010. *Ciberpragmática 2.0: nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona, Ariel. ISBN 9788434417137.

Anexo I

Corpus de saludos y despedidas recopilados en un canal de chat español
 (Fuente: *Canal Chat*. Disponible en: <<https://www.canalchat.org/chat/espana>> [10 julio 2019])

Fórmulas de saludos en español	Fórmulas de despedidas en español
[Fecha: 10/07/2019] [Franja horaria: 20:45-21:15]	[Fecha: 10/07/2019] [Franja horaria: 21:15-21:45]
[1]. <soyyomm>: hola hay una xica de mallorca aqui besos [2]. <Anahi-LaIndia>: holita [3]. <ojosverdes40>: hola gente [4]. <Ston>: buenas noches...o no...depende [5]. <Nerea>: hola [6]. <alex1500>: olaaa nerea [7]. <luna34>: hola hay alguien de logroño [8]. <angelica1903>: como estas [9]. <jf>: zerezita hola [10]. <betico2011>: alasssss buenassssss [11]. <pedro44>: holaaaaaaaaaaaaaaaa [12]. <Ladyrebel>: pedro44 holaaaaa buenas noches [13]. <Solyluna>: piruleta buenas noches [14]. <Piruleta>: wenas a todos [15]. <lalli>: como estaas [16]. <ladyrebel>: hola qtal [17]. <aleSan>: ola musa [18]. <pedro44>: quetal [19]. <leorock>: hola lalli como estas [20]. <dormilon>: olaaaaaaaaaaaaaaaaa	[1]. <Anna55>: ciao [2]. <Hombre 38>: hasta pronto [3]. <Jovencito>: taluegorr, mañana [4]. <Anna55<: ciao [5]. <Cualquiera>: nos vemos [6]. <Catunambu>: ciao [7]. <Solyluna>: buenas noches, felices sueños [8]. <Piruleta>: besos a todos [9]. <Leona38>: ciao linda [10]. <Ale39>: buenas noches a todos [11]. <Hombre 39>: nos vemos alex [12]. <ARCOR>: hasta mñn [13]. <Alex39>: taluego [14]. <Nene>: xao a tos y toas [15]. <Hombre39>: ciao [16]. <ladyrebel>: Bssss [17]. <aleSan_>: Hasta luego [18]. <Lalli>: Saluditos desde Cádiz [19]. <leorock>: Hasta luego [20]. <Dormilon>: Besos

Anexo II

Corpus de saludos y despedidas recopilados en un canal de chat griego

(Fuente: Greek- chat.gr. Disponible en: <<http://chat.greek-chat.gr/index.php>> [10 julio 2019])

Fórmulas de saludos en griego	Fórmulas de despedidas en griego
[Fecha: 10/07/2019]	[Fecha: 10/07/2019]
[Franja horaria: 22:00-22:30]	[Franja horaria: 22:30-23:00]
<p>[1] <Mitsakos80>: geia katerinoula ti kaneis? [2] <katerinoula>: Hi. Kala. Esu? [3] <Giwta>: xairete paides [4] <Stavros>: kalispera paidakia [5] <Epsilon>: gia [6] <kwstas>: hi ti leei? [7] <Niki79>: geia se olous [8] <Giannis77>: γειά και σε σένα [9] <Mike>: geiaaaaa [10] <Maradi>: καλώς τον...Πού χάθηκες; [11] <Eleni85>: geia sas paidia [12] <Aggelos>: speraaaa. Pws paei? [13] <Frosaki86>: geia sas paidakia [14] <luckyguy>: kalispera se olh thn parea [15] <giorgia>: geiaaaa [16] <kikips>: geia s [17] <Eleonora>: geia sas ti kanete? [18] <chris78>: geia sou kai se sena mia xara [19] <maryb>: kalispera [20] <evi80>: geia s</p>	<p>[1] <aggelos>: bb [2] <nikos>: bb [3] <maraki>: kalinuxta kai oneira gluka [4] <thessalonikios>: bb [5] <maryb>: geia [6] <christina>: αυτε γεια [7] <notis>: filoures [8] <nikos5351>: τα λεμε [9] <sandy>: makia [10] <axilleas1974>: bye [11] <dixiechick>: geiaaa [12] <pintourikio81>: γεια [13] <natassa>: bb [14] <eimai monos>: ciao [15] <demoulous>: γεια [16] <anepanallyptos>: ciao [17] <orestiada city>: γεια [18] <Alexandro007>: kalinuxta [19] <Butterfly>: filiaaaaaaaaa [20] <sunshine_4217>: kisses</p>

Anexo III

Gráfico de las fórmulas empleadas en el chat griego para saludar y despedirse

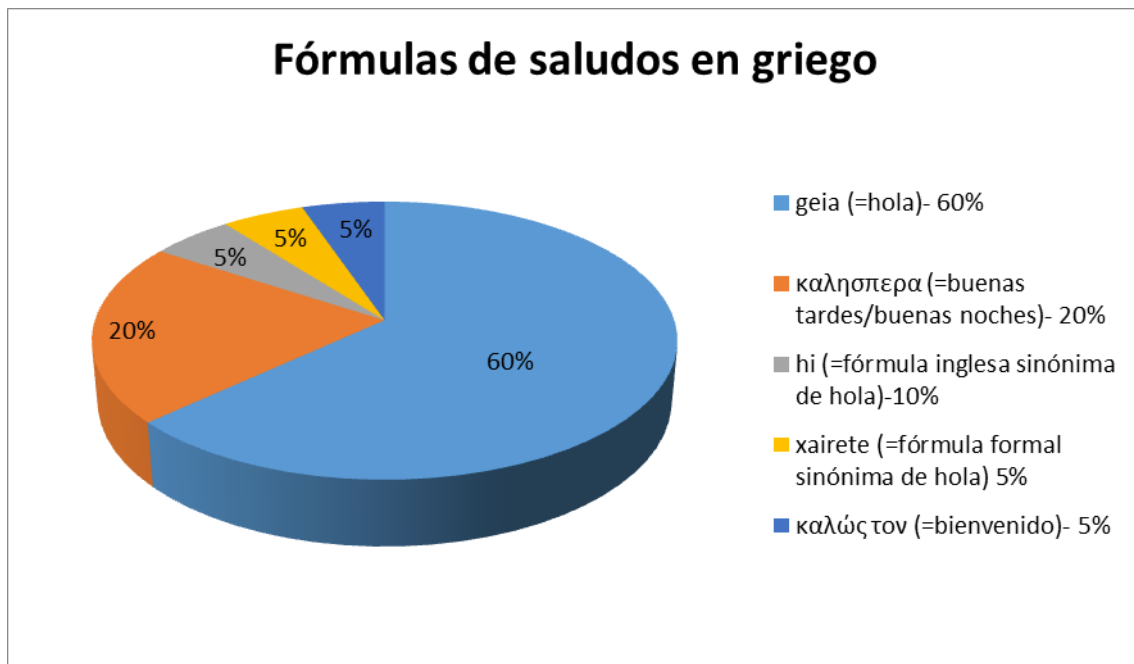


Figura 3. Gráfico sobre el empleo de las fórmulas de saludos en griego

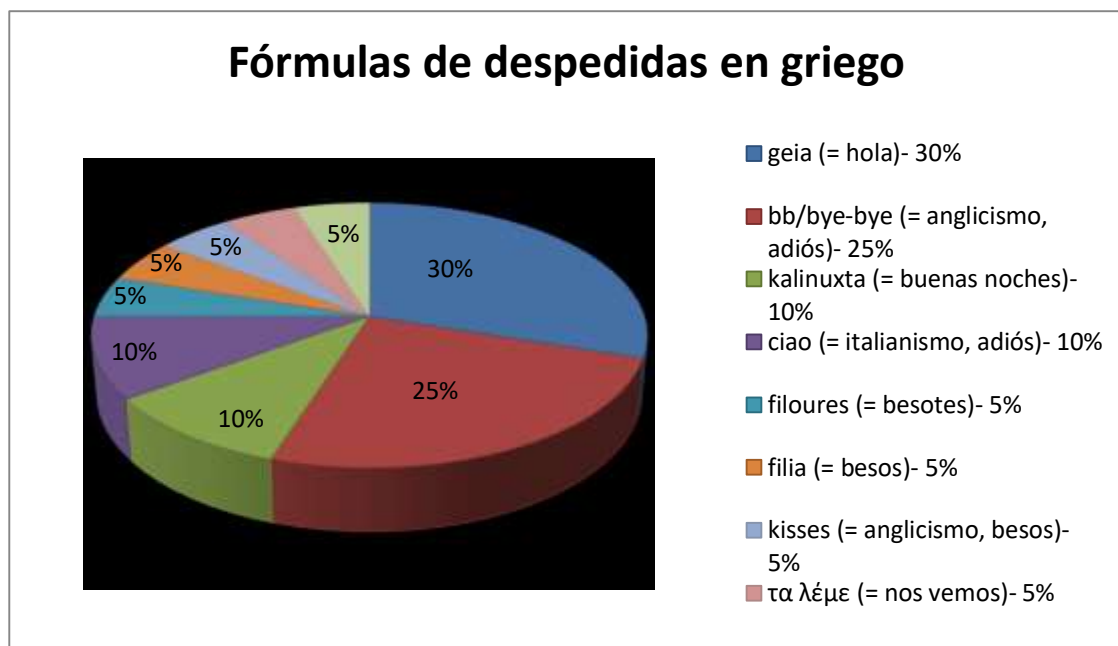


Figura 4. Gráfico sobre el empleo de las fórmulas de despedidas en griego

Uso de corpus en clase de ELE

Wendy Elvira García

Barcelona, Difusión, 2021, ISBN: 978-84-18625-32-9



Javier Ramos Linares
Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda

Resumen

Uso de corpus en clase de ELE es el séptimo volumen de la colección «Cuadernos de didáctica» de la editorial Difusión, dirigida a docentes de español en formación y experimentados. El libro parte de los conceptos básicos relacionados con la lingüística de corpus para luego centrarse en las distintas explotaciones en la enseñanza de ELE: para la investigación, para crear materiales y actividades o para abordar un mejor tratamiento del error. Su estructura guiada favorece una lectura autónoma para cualquier profesor interesado en hacer natural el empleo de corpus en sus clases

Abstract

Uso de corpus en clase de ELE is the seventh volume of the collection «Cuadernos de didáctica» (Difusión), aimed at Spanish language teachers, both in training and experienced. The book introduces the basic concepts related to corpus linguistics and then focuses on the different uses in the teaching of Spanish as a foreign language: for research, to create materials and activities or to better correct the productions of the students. The guided structure of the book is an asset for an autonomous reading by any teacher interested in introducing corpora in the classes

Palabras clave

Análisis del discurso, autoaprendizaje, didáctica, lingüística aplicada

Keywords

Discourse analysis, self-learning, didactics, applied linguistics

Reseña

Es siempre encomiable el esfuerzo que realizan las editoriales cuando publican líneas de alcance limitado por la dimensión del público al que se dirigen. Frente a materiales y libros de texto pensados para todo el colectivo de estudiantes de español, las colecciones centradas en la reflexión didáctica, son, por su propia naturaleza, de tirada más restringida, pero fundamentales para la formación continua de los docentes.

Han pasado más de dos décadas desde la publicación por la editorial Edelsa de los títulos del «Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado», que reunía quince volúmenes sobre diferentes aspectos de la enseñanza de ELE. En su momento, esta serie sirvió de referencia para un colectivo de profesores que comenzaba a impartir español como lengua extranjera y que no había tenido la oportunidad de recibir una formación sólida en este ámbito en las aulas universitarias. Mucho ha llovido desde entonces y, afortunadamente, el panorama de oportunidades de formación inicial para profesores de ELE es muy distinto. Pero hoy como entonces sigue siendo muy necesaria la actualización didáctica, la reflexión sobre nuestras prácticas en el aula y la reorientación de lo que hacemos.

En este sentido, colecciones como los actuales «Cuadernos de didáctica» de la editorial Difusión coordinados por Francisco Herrera y Neus Sans dan respuesta a esta necesidad con una apuesta decidida por la formación continua de los docentes como acicate para mejorar la enseñanza y ampliar las repercusiones de las buenas prácticas.

Los primeros títulos de estos «Cuadernos de didáctica» han tratado aspectos muy variados como la gestión del aula, teoría y práctica en la didáctica de lenguas, innovación y reto en la formación del profesorado, enseñar, léxico, gramática y español para niños y adolescentes. En 2021 se publica un nuevo título, *Uso de corpus en clase de ELE*, de Wendy Elvira-García (UNED), séptimo de la colección y al que se dedica esta reseña.

Aunque corpus y enseñanza de español son dos conceptos que aparecen asociados cada vez con más frecuencia, lo cierto es que su uso habitual en las aulas dista aún de estar generalizado. A propósito de esta cuestión, el número 31 de esta misma revista redELE (2019) recogía un interesante artículo de Magdalena Abad Castelló (Instituto Cervantes de Manchester) sobre el «[Uso de corpus lingüísticos por y para profesores de español lengua extranjera](#)», en el que, a partir de una encuesta a docentes sobre el empleo de corpus, concluía que las razones que explican que siga siendo una práctica marginal son fundamentalmente la falta de conocimiento y de formación específica sobre el uso pedagógico de esta herramienta, y subrayaba la necesidad de «una mayor divulgación de buenas prácticas tanto en la formación de profesores como en la publicación de materiales y recursos».

La aparición de un manual como este *Uso de corpus en clase de ELE* es una excelente noticia porque viene precisamente a cubrir ese vacío. El libro nace vinculado a la asignatura “Lingüística de corpus y enseñanza del español como segunda lengua”, que su autora imparte en el máster en formación de profesores de español como segunda lengua de la UNED. Su publicación en esta serie ofrece una oportunidad para que tanto docentes con experiencia como personas que se están formando para dedicarse a la enseñanza del español puedan familiarizarse con el tratamiento, uso y conceptos, asociados a los corpus.

Sobre la importancia de los corpus, los editores del volumen destacan en el prólogo que «el concepto de corpus se ha hecho equiparable, como forma de acceso al conjunto infinito de producciones de lengua, a otros instrumentos más prestigiosos y con mayor presencia en nuestro día a día, como el diccionario o la gramática» y que la intención que se persigue con la publicación de este título es «darles la relevancia que merecen también como instrumentos didácticos» (pp. 7-8).

Dividido en once capítulos, el libro tiene la estructura de un manual universitario: los conceptos se introducen de manera escalonada e incluye en cada apartado una serie de actividades dirigidas a facilitar la asimilación y la puesta en práctica de los contenidos presentados. El solucionario incorporado al final del libro, con respuestas detalladas para cada una de esas actividades, permite que el manual pueda emplearse también de manera autónoma.

Wendy Elvira-García parte de una reflexión sobre las distintas formas de concebir la lingüística de corpus, pero nos propone que nos quedemos con la definición que la entiende como una metodología de trabajo. Los primeros capítulos del libro están pensados como introducción a los conceptos básicos asociados a los corpus. Comienza con un recorrido por los corpus del español más extendidos, destacando aquellos que más frecuentemente van a aparecer en ejemplos y actividades a lo largo del manual: el [Corpus de referencia del español actual](#) (CREA), el [Corpus diacrónico del español](#) (CORDE), el [Corpus del español](#) (CdE) y el [CORPES](#).

Forman parte también de esta introducción a las nociones básicas sobre los corpus los capítulos dedicados a la terminología, tipología y diseño de corpus, en los que se desgranar los significados contextuales de conceptos como «forma» vs. «lema», «ocurrencia», «frecuencia» («absoluta» y «normalizada»), «colocación», «colocado» y «criterio de costo», «anotación», etc.

Para conocer la versatilidad de las aplicaciones de los corpus resultan también muy interesantes los capítulos en los que se repasan sus usos más habituales tanto en lo que se refiere a su utilización para enseñar lenguas a máquinas como en sus otros empleos más vinculados con los profesionales de las lenguas: para la lexicografía, la investigación lingüística, los estudios de traducción, la lingüística clínica y forense, y, especialmente, en el campo de la investigación y la enseñanza de ELE.

A partir del capítulo sexto, una vez introducidos los aspectos generales y conceptos básicos de la lingüística de corpus, Wendy Elvira-García se centra en este último ámbito que da nombre al manual: el uso de corpus en la clase de ELE.

La primera cuestión que pone sobre la mesa, a propósito de los llamados corpus de aprendientes —también llamados corpus de errores o de interlengua—, es que, en realidad, estas compilaciones de muestras lingüísticas de los estudiantes son un elemento habitual desde hace tiempo en la clase de español. Muchos profesores reúnen información sobre las producciones de sus alumnos y la emplean para reorientar sus clases, actividades... Este repertorio es más bien una base de datos, pues normalmente no se digitalizan ni anotan de manera sistemática estos materiales, pero cuando operamos de esta forma estamos activando, de hecho, técnicas de recopilación similares a las empleadas para construir corpus. Ahora bien, salvo en el caso de que se esté desarrollando un estudio académico, al profesor no le resulta rentable crear un corpus propio sino utilizar uno de los corpus existentes, ya se trate de un corpus general de

lengua o de un corpus específico de aprendientes. A la descripción detallada de los usos posibles en el aula de español dedica Wendy Elvira-García el último tercio del manual.

Los corpus pueden utilizarse para el desarrollo de materiales de clase de la misma manera que se emplean diccionarios, gramáticas y listas de vocabulario. Con independencia del programa que impartimos o del manual que usamos, los profesores adaptan esos contenidos al contexto del grupo «y eso también significa elegir qué formas lingüísticas se van a ver» (p. 83).

Varios ejemplos cita la autora del papel que puede tener el uso de corpus en la preparación de clases. Cuando no estamos seguros de si algo forma parte solo de nuestra variedad o si es algo que “se dice” o incluso si es correcto, podemos recurrir a los corpus para comprobarlo. Además, muchas veces los corpus contienen expresiones naturales y cooperativas —lo ilustra con el caso del diminutivo atenuador en las peticiones, del tipo «un café con la leche calentita» (p. 84)— que no aparecen en los programas o libros de textos y con las que podemos enriquecer la unidad que estamos preparando. Por otro lado, los corpus también pueden emplearse para la creación de ejemplos: «los ejemplos del mundo real suelen ser más divertidos que los que se obtienen en libros de texto. [...] cuando hablamos de usar corpus en la creación de ejemplos, [...] muchas veces es más recomendable usar el ejemplo obtenido del corpus como inspiración y modificarlo para que incluya el léxico o formas gramaticales que necesitamos» (p. 86).

En lo que se refiere a la utilización directa de corpus en tareas de aula, la autora parte del hecho de que este tipo de actividades no son aplicables en todos los contextos de aprendizaje del español por limitaciones debidas a la falta de familiaridad con herramientas informáticas o al propio perfil e intereses del alumnado. No obstante, también subraya que, cuando no se den estas limitaciones, «el uso de corpus en clase puede ser útil e incluso divertido» (p. 89); es más, una vez que se han realizado una serie de actividades con corpus en el aula y el alumno tiene un perfil apropiado para recurrir a un corpus de manera autónoma, esta puede ser una herramienta muy útil para afianzar su aprendizaje.

Desde la perspectiva del enfoque comunicativo, y aplicando el principio del aprendizaje por descubrimiento e inducción, los corpus ofrecen un «input» muy valioso y motivador —en tanto que el alumno percibe que está trabajando con textos reales producidos por nativos— para inferir reglas gramaticales a partir de las líneas de concordancia. Este idea se ilustra de manera clara en dos de los ejemplos de actividades que la autora propone: la inferencia de la norma de alternancia de las conjunciones «y/e» y «o/u» a partir de la búsqueda de sus contextos de uso en un corpus; y la deducción de cuándo los adverbios de negación «nunca», «jamás», «tampoco», «nadie», «nada» o «ninguno» se combinan con «no» también a partir del análisis de las líneas de concordancia de un corpus.

Es igualmente destacable la aplicación de los corpus en actividades centradas en el enfoque léxico, particularmente para trabajar unidades fraseológicas a partir de la búsqueda por «colocación» que ofrecen muchos corpus. El ejemplo ilustrativo de este uso lo encontramos en la propuesta para emplear la herramienta «WORD AND PHRASE» del Corpus del español: en este caso, la búsqueda de una palabra nos devuelve los colocados que normalmente aparecen junto a ella, así como los ámbitos

temáticos en los que se emplea. Este tipo de actividades puede emplearse para que los alumnos enriquezcan sus producciones escritas.

En otro ámbito distinto, algunas de las técnicas de la lingüística de corpus pueden ser muy útiles para mejorar la corrección de las producciones de los alumnos. Puede incluso, como ya se ha señalado, que las estemos empleando desde hace tiempo en nuestra práctica docente: cuando recopilamos los errores de las producciones escritas u orales de nuestros estudiantes para luego ponerlos en común y reflexionar conjuntamente sobre estas muestras desviadas —práctica muy habitual en las aulas de ELE—, en realidad lo que estamos haciendo es reunir un corpus «ad hoc».

Los corpus pueden ser también un elemento de referencia para el profesor que, en ocasiones, cuando corrige, puede dudar sobre si una determinada fórmula o expresión se emplea en español. En estos casos, la consulta de corpus permite verificar casos de uso más allá del propio idiolecto del corrector.

Y, en el caso de alumnos que ya hayan experimentado con actividades basadas en corpus en sus clases y estén familiarizados con su manejo, también pueden recurrir a los corpus para autocorregir sus propias producciones: pensemos, por ejemplo, en la técnica de corrección en la que el profesor solo hace anotaciones en la producción del alumno para que sea este el que descubra la naturaleza del error y lo corrija; en estos casos, el estudiante puede acudir a los corpus para, a la vista de las muestras de lengua que recoge, tratar de descubrir el error y corregirlo. Como subraya la autora, este tipo de técnicas de corrección con corpus «fomentan el aprendizaje por descubrimiento y ayudan a los alumnos a prestar atención a algo que en algunos métodos pasa desapercibido y es que [...] la lengua que hablamos tiene un alto porcentaje de composicionalidad [...] y, por lo tanto, las palabras suelen aparecer en los textos y en el habla en compañía. Estudiarlas aisladas y después escribirlas así, crea un tipo de lengua no nativa, mientras que usar bien las colocaciones hace que las producciones se parezcan más a las de los nativos» (p. 108). De hecho, algunas experiencias investigadoras citadas en el libro han demostrado que los alumnos que recurrían a corpus durante la elaboración de sus redacciones conseguían una mayor riqueza léxica y corrección gramatical, aunque invertían más tiempo en elaborar sus producciones. La autora propone que haya un papel activo del profesor «para paliar la inversión de tiempo», por lo que recomienda introducir secuencias didácticas que empleen los corpus para habituar a los alumnos a su uso y que obtengan un mayor rendimiento.

El manual se cierra precisamente con la descripción de un modelo de secuencia didáctica que incluye la utilización de corpus y que incorpora una búsqueda de colocaciones a partir del «input» de un texto, una reflexión sobre un punto gramatical que se desee tratar y que se pueda mostrar a partir de las líneas de concordancia de un corpus, y, finalmente, actividades más abiertas en las que los alumnos puedan emplear las colocaciones o los aspectos gramaticales trabajados en los pasos anteriores. En las páginas 117-121 se propone un ejemplo concreto de una secuencia didáctica de este tipo —dirigida a alumnos de nivel A2 y centrada en la enseñanza de los tiempos de pasado a través de textos biográficos— y se proporcionan las indicaciones y materiales para llevarla al aula.

Como anexos al final del manual encontramos una bibliografía con textos clave para quienes deseen profundizar en algunos de los aspectos tratados en el libro, el solucionario para las actividades propuestas al final de cada capítulo y un glosario que

recopila los conceptos clave referidos a los corpus. Personalmente habría encontrado muy práctico un último anexo que agrupara las múltiples referencias a las técnicas de búsqueda en los corpus que se citan tanto en los ejemplos que aparecen a lo largo del libro como en las actividades y soluciones al final de cada capítulo: un apéndice específico que reuniera y resumiera esas distintas fórmulas o sintaxis de búsqueda y sus símbolos tipográficos —el valor de las comillas, los corchetes, asteriscos, mayúsculas...— podría resultar de gran ayuda al docente aún no familiarizado con la búsqueda en corpus.

En cualquier caso, el libro cumple con creces el propósito que la propia autora se marcaba en el prefacio: «Espero que este manual pueda aportarte algunas ideas útiles y atractivas para llevar a clase o para tus investigaciones y también espero que, después de seguir el libro, me ayudes en la labor de librar a los corpus de su mala fama en las aulas» (p. 14). Objetivo conseguido.



Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática

José Amenós Pons, Aoife Ahern, M.ª Victoria
Escandell Vidal

Madrid, Edinumen, 2019, pp.193,
ISBN:978-84-9848-934-7

Miguel Ángel Mora Sánchez

Escuela Oficial de Idiomas de Alicante/ Universidad de Alicante
ma.mora@ua.es



Miguel Ángel Mora Sánchez es catedrático de ELE de la Escuela Oficial de Idiomas de Alicante, donde ejerce como jefe de estudios desde 2008. A su vez, es profesor asociado del Área de Lingüística General de la Universidad de Alicante (UA), especializado en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Sus líneas de investigación se centran en adquisición y enseñanza de ELE, español como segunda lengua, evaluación de competencias, español para fines específicos (español jurídico), enseñanza de la gramática de ELE y formación del profesorado de ELE.

Resumen

Las recientes corrientes de renovación de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) vienen abogando por la necesidad de incorporar los avances que en el campo de la descripción de la lengua han venido aconteciendo en la lingüística teórica. Aunque los estudios de pragmática ya cuentan con una relativa tradición, el interés suscitado por el aspecto cognitivo de la misma, a la luz del desarrollo -más reciente- de la lingüística cognitiva ha hecho necesaria la aparición de un libro como este, donde se lleva a cabo una revisión de los principales conceptos de la pragmática desde dicha perspectiva cognitiva, dedicando una especial atención a las implicaciones que tendría en el aula de ELE. De ahí que este libro pase revista a una serie de aspectos de especial relevancia de el aprendizaje de lenguas como son el léxico y la gramática, los actos de habla, la cortesía y el discurso. Es, por tanto, además de una introducción a la pragmática pensada para profesores de ELE, un intento innovador de caracterizar la comunicación lingüística desde una perspectiva de pragmática cognitiva, por un lado, y una forma práctica de reflexionar sobre sus implicaciones didácticas más inmediatas, por otro.

Abstract

The recent renovation trends of teaching Spanish as a foreign language have been advocating the need to incorporate the advances occurring in the language description field of theoretical linguistics. Although there is plethora of research on pragmatics (in second language learning), it is the cognitive aspect which has aroused a new interest due to more recent developments within cognitive linguistics. Hence the need of this book; which reviews the main concepts of pragmatics, paying special attention to the implications it would have in the ELE classroom, from the cognitive perspective. Therefore, this book re-examines a series of aspects with special relevance to language learning, such as lexicon and grammar, speech acts, courtesy and discourse. Consequently, this book is more than an introduction to pragmatics designed for ELE teachers, it is, on the one hand, an innovative attempt to characterize linguistic communication from a cognitive pragmatic perspective, and, on the other hand, a reflection on its most immediate didactic implications.

Palabras clave

Competencia comunicativa, competencia sociolingüística, conocimiento del mundo, pragmática.

Keywords

Communicative competence, sociolinguistic competence, world knowledge, pragmatics.

(Reseña)

De nuevo la editorial Edinumen nos regala uno de sus volúmenes de la colección “Claves para la enseñanza del español”, esta vez, ahondando en la necesaria formación del profesorado de español como lengua extranjera (ELE) en aspectos fundamentales que han de cimentar la necesaria profesionalización de nuestra labor docente. El tema de la pragmática es sin duda complejo. Desde la perspectiva de la lingüística teórica se oscila entre la consideración de la pragmática como un nivel de análisis de lengua más, que habría que añadir a los tradicionales del nivel fonético y fonológico, morfosintáctico y semántico, y la consideración de esta disciplina como forma de análisis transversal de la lengua que afectaría a todos los niveles mencionados anteriormente. En cualquier caso, está claro que la pragmática está vinculada a los problemas de determinación del significado sobre el que está asentada la comunicación, y para la cual se utilizan procedimientos específicos de análisis (que darían cuenta del segundo enfoque de análisis pragmático), que además actúan en todos los niveles de la lengua (que darían paso al primer enfoque). Parece que el libro que aquí vamos a reseñar se decanta por el segundo de los enfoques mencionados, ya que va dirigido a dirimir las herramientas básicas de que dispone la actual ciencia lingüística para abordar la cuestión del análisis pragmático de la lengua y de sus implicaciones didácticas.

Como acabamos de indicar, el libro que estamos reseñando se inserta dentro de una colección de marcado carácter formativo, donde ya han aparecido varios volúmenes dedicados a temas cruciales en el ámbito de la didáctica de ELE (enseñanza de la gramática, de la pronunciación, la evaluación, los factores afectivos, la reflexión docente). Así pues, en el marco de esta publicación de indudable carácter didáctico, la obra presenta una estructura específica, encaminada a facilitar el aprendizaje de los conceptos por parte del lector de la misma. Al final de cada capítulo aparece un conjunto de tareas de revisión práctica de las ideas planteadas a lo largo de cada capítulo, apartado muy necesario, ya que los conceptos manejados a lo largo del

volumen requieren de una profunda reflexión y representan una visión innovadora del lenguaje que puede chocar con algunas de las ideas preexistentes. Estas tareas se reparten en tres bloques: un test de reflexión, con preguntas sobre conceptos aparecidos en el texto; una serie de actividades de revisión, donde, a través de un conjunto de tareas de diferente tipología, se intenta que el lector sea capaz de aplicar algunas de las ideas que se han desarrollado a lo largo del capítulo; y, por último, un tercer apartado de temas de reflexión, donde se lanzan preguntas para debatir, matizar y, en buena medida, ampliar o incluso darle la vuelta a algunas de las ideas planteadas en el texto. Cada capítulo, a su vez, cuenta con una breve bibliografía virtual, casi de obligada consulta, que se ve completada con la bibliografía final y la extensión digital de que dispone el volumen. El solucionario de las tareas viene al final del libro, con una propuesta muy sugerente de opciones de respuesta a las tareas planteadas, lo que hace de este libro un excelente manual de autoaprendizaje para el desarrollo formativo de profesores y futuros profesores de ELE.

Entrando un poco en el contenido del libro, los autores parten, en el capítulo uno, de una crítica razonada a los límites que ha tenido la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras a la hora de abordar las cuestiones pragmáticas. De ahí que consideren que el enfoque comunicativo introdujo, en su momento, la competencia comunicativa como objetivo de la enseñanza, con base pragmática. Este enfoque dio paso, a su vez, a la enseñanza centrada en el alumno y orientada al uso (enfoque por tareas y enfoque accional). En la actualidad se vienen defendiendo las virtudes del enfoque ecléctico, que postula aprovechar lo más apropiado de cada corriente. Sin embargo, los autores consideran que los estudios más recientes —sea cual fuere su enfoque— prestan mayor atención a los aspectos cognitivos y afectivos, al entender que el aprendiente no accede a una lengua nueva como *tabula rasa*, sino que es un individuo dotado de un mundo propio de experiencias, conocimientos, habilidades y emociones.

Esto conlleva que en el aula se esté aplicando una concepción de la lengua que también ha sufrido una evolución a través de los últimos años: el conocimiento lingüístico interactúa con el conocimiento social y con los estados afectivos e intencionales. No es la misma la pragmática de hoy que la de los años 70 y 80 del siglo pasado. La vinculación de la pragmática con los procesos mentales (cognitivos y afectivos) ocupa la mayor parte de los estudios más recientes sobre la disciplina y es uno de los aspectos que todavía no ha llegado de forma plena a la enseñanza de la lengua dos (L2) o lengua extranjera (LE). Este espacio es el que viene a cubrir la obra que estamos reseñando.

Después de analizar algunos ejemplos de producciones de no nativos, se observa la persistencia de errores gramaticales, pero se concluye que la gramática no lo es todo. En todas las producciones analizadas encontramos que los fallos pueden ser de eficacia, adecuación, intención comunicativa, efectos interpretativos, gramática, inferencias... Serán nociones que tratará este libro para poder entender cómo funciona realmente el uso de la lengua y, por ende, cómo se ha de abordar su enseñanza: “Está claro que el dominio de las pautas gramaticales de una lengua no basta para garantizar el éxito comunicativo; y viceversa: una escasa competencia gramatical no necesariamente es un obstáculo para entenderse” (p. 20).

En relación a la adquisición de la L2 se han desarrollado dos modelos teóricos como formas distintas de concebir dicha adquisición: una, centrada en los procesos cognitivos, internos a la mente humana, relacionados con la representación mental de los diferentes niveles del lenguaje; otra, en la que se considera que los procesos tienen lugar entre personas, de tipo más externo y relacionados con factores interpersonales, sociales y emocionales. En ningún caso estas dos perspectivas son excluyentes, sino

que, muy al contrario, son complementarias y obedecen claramente a las dos formas de entender la pragmática que mencionamos al principio de este trabajo.

Un concepto muy interesante que abordan los autores en este capítulo es el de la *disposición cognitiva*, entendida como el conjunto de factores que se relacionan con las aptitudes, el grado de motivación, la experiencia previa, las expectativas, además de otras características particulares individuales. Esto justifica las diferencias de aprendizaje entre aprendientes, pero, ¿cómo se actúa sobre esta disposición cognitiva? Si la disposición cognitiva está condicionada, ir en contra de estos condicionantes puede resultar negativo para su aprendizaje (si el aprendiente tiene la idea que necesita ejercicios puramente gramaticales para aprender, la no realización de este tipo de ejercicios puede resultar un obstáculo para su aprendizaje porque parte de la idea de que no está avanzando). La implicación para el aula de ELE de esta idea resulta más que evidente.

En el capítulo dos se abordan las relaciones entre léxico y gramática. La manera de explicitar esta relación es intentando explicar cómo funciona el significado de las palabras. En un principio se establece que las palabras poseen un significado que viene categorizado de manera convencional en la lengua. Rápidamente se plantea la necesidad de ver que las palabras no tienen un único significado, sino que normalmente el significado es producto de la interpretación. De esta manera se llega a lo que la lingüística tradicional ha venido estudiando desde tiempos remotos que no es otra cosa que lo que denominamos el *sentido figurado*. La novedad radica en el cuestionamiento del concepto de sentido figurado tradicional, vinculado a la idea de que existe un significado principal y otros significados derivados, secundarios en los que difícilmente se ha podido establecer una relación con el significado primario. En un principio, la perspectiva cognitiva aplicada a la interpretación del significado lo que intenta es establecer vínculos entre los distintos significados que se pueden percibir en una palabra, independientemente de que se consideren significados básicos o derivados (Castañeda, Sánchez, 2021). La idea tradicional de sentido figurado lo que hace es ocultar la existencia de “ciertas regularidades cognitivas que están detrás de la aparición de extensiones figuradas del significado de las palabras” (p. 40). La respuesta de la lingüística para este estudio ha sido la distinción fundamental entre el *significado de las palabras* y el *significado del hablante*, es decir, se diferencia entre el contenido que las palabras codifican y la intención comunicativa que tiene el uso de la palabra por parte del hablante en un contexto concreto.

Resulta muy interesante la mención que hacen los autores del concepto de *plasticidad* como caracterización del significado léxico, puesto que lo que supone es que el significado se moldea para representar diferentes conceptos dependiendo tanto de “la información del contexto discursivo textual como de la intención del hablante” (p. 47). Desde el punto de vista cognitivo, la comprensión de los usos no literales en una L2 se basa en mecanismos que los aprendientes ya poseen debido a su carácter universal. Sobre todo, están relacionados con estrategias y tendencias cognitivas que son propias del lenguaje natural humano, no de las formas lingüísticas en sí mismas. Para estos autores es imprescindible, para que se produzca un aprendizaje en un L2, el desarrollo de la familiaridad con las estructuras conceptuales propias de la cultura a la que pertenece la lengua, ya que es lo que va a posibilitar la capacidad de interpretación de los usos figurados que utiliza dicha lengua. De esta manera, los autores de este libro defienden que el aprendiente de la L2 ha de desarrollar no solo una competencia léxica, en el sentido más convencional del término, sino también una competencia metafórica en el sentido de las claves de interpretación de los usos metafóricos que son habituales en la L2 y que no necesariamente tienen que coincidir con los de la L1, a pesar de que

se pueda, en ocasiones, utilizar lo que se llama la *estrategia compensatoria* que consiste en el uso de la competencia en la L1 (Guerrero, Moreno, Castañeda, 2022) para interpretar determinados usos de la L2.

En el capítulo tres, que los autores titulan “Hablar es hacer cosas con palabras”, se repasan algunos conceptos fundamentales de la pragmática clásica y su evolución hasta la pragmática cognitiva. El concepto fundamental que articula esta visión de la lengua es el de *acto de habla*: esto es, el indicio lingüístico de una intención comunicativa. A varios enunciados lingüísticos les corresponde el mismo acto de habla (por ejemplo, “pedir la hora”). La interpretación del acto de habla abarca más elementos que los puramente lingüísticos, como puedan ser, lo físico, lo social, lo emocional o lo mental. Es más, cada uno de los oyentes puede construir una “interpretación distinta del acto de habla realizado por el hablante” (p. 75). Los actos de habla son, pues, unidades de comunicación (no unidades estrictamente lingüísticas), cuyo análisis debe tener en cuenta la intención del hablante y la situación comunicativa y discursiva, así como los rasgos lingüísticos y gramaticales de las formas empleadas para llevar a cabo cada uno de estos actos.

Para actuar en la L2, por lo tanto, no es suficiente con el reconocimiento de la codificación lingüística, sino que para llegar a la interpretación de la intención del hablante tenemos que activar información sobre la relación social entre los interlocutores, así como sus estados mentales, sobre el entorno físico y sobre el contexto discursivo, esto es, “relacionar la información lingüística con nuestro conocimiento del mundo” (p. 77). Todo ello es debido a que el contexto del acto de habla tiene una representación mental de la información construida por los interlocutores. Estas representaciones se adquieren en la infancia, a partir de la detección de patrones de interacción adoptados de manera automática e implícita durante el proceso infantil de socialización y adquisición de la lengua materna. Estos patrones pueden diferir de la L1 a la L2, por eso el aprendizaje de esta segunda debe estar sometido a la exposición de dichos patrones, de manera que el aprendiz compare, diferencie y adquiera la L2.

Entre las habilidades que se necesitan para progresar en la L2 destaca la identificación de patrones adecuados para “interactuar verbalmente con ciertas garantías de eficacia” (p. 80). En este caso, dentro de los patrones conversacionales, adquiere gran relevancia el denominado *principio de cooperación*, para que los intercambios conversacionales lleguen a buen puerto. Este principio no es una norma impuesta, sino una pauta de comportamiento que los hablantes asumimos de forma tácita; de hecho, puede incumplirse con las consecuencias e inferencias derivadas de ello que puede realizar el oyente.

La implicación de estas ideas en el aula de lenguas extranjeras es fundamental, puesto que análisis de necesidades comunicativas de los estudiantes resulta, en estos momentos, primordial para una programación eficaz de los programas educativos. Esto derivó en la aplicación nociofuncional a la enseñanza de ELE, que posee muchas limitaciones. Parece evidente que una de las grandes dificultades de la aplicación de esta visión nociofuncional de la enseñanza de una L2 estriba en el establecimiento de la cantidad de funciones que se pueden delimitar en una lengua y cuáles son los exponentes que forman parte de determinada función, a lo que habría que añadir la decisión de en qué nivel se considera que son de uso común. Sin duda, la complejidad de la comunicación obliga a tener en cuenta muchos tipos de factores y exige un nivel de reflexión considerable por parte del docente.

Por su parte, la concepción de la lengua como la intención de hacer algo conduce, en la enseñanza, al enfoque orientado a la acción, recogido en *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*. Se parte de la idea de que las personas

que aprenden y utilizan segundas lenguas son agentes sociales: actores que utilizan la lengua para llevar a cabo “diferentes tipos de tareas y actividades en una variedad de ámbitos de la vida social, entre los que destacan el educativo, el profesional, el público y el personal” (p. 89). En el enfoque accional, un término crucial es el de *tarea*, que se define como cualquier acción intencionada para resolver un problema o conseguir un objetivo. Algo que recuerda al acto de habla, aunque no se utilice en los mismos términos. El *MCER*, que adopta este marco pedagógico, como ya hemos indicado, diferencia entre *macrofunciones* y *microfunciones*: las primeras tienen que ver con los actos de habla tomados aisladamente, frente a las segundas que tienen que ver con esquemas interaccionales que se producen en series comunicativas coherentes. Esta diferenciación sirve para organizar los exponentes lingüísticos y para establecer vínculos relacionales entre ellos.

En el capítulo cuatro se aborda el aspecto de la cortesía, desde el punto de vista pragmático y didáctico. Está claro que el mantenimiento de las pautas de comportamiento de la L1 en la lengua meta da lugar a malentendidos culturales. El mecanismo cognitivo que funciona es el de *transferencia interlingüística*, que se refiere a la idea de que todas las lenguas poseen mecanismos similares de comunicación. Cuando la transferencia es negativa, tenemos la denominada interferencia que se puede dar en todos los niveles lingüísticos. Sin embargo, a los autores les interesan especialmente las *interferencias pragmáticas* que caracterizan de la siguiente manera:

- Son más difíciles de detectar.
- Producen interpretaciones erróneas del componente lingüístico.
- Se clasifican en dos:
 - Las que afectan al uso de recursos lingüísticos.
 - Las que provienen de la diferente conceptualización de las situaciones.
- Toman cuerpo en las fórmulas rutinarias de la conversación

En el caso de la *cortesía pragmática*, esta se entiende como “el estándar, la norma, lo habitual, lo frecuente, lo esperable en cada situación de interacción” (p. 108). Sin embargo, hay que tener en cuenta que, los estándares comunicativos no son homogéneos y uniformes, sino relativos. Una de las facetas de la cortesía es la existencia de un patrón automático, con el siguiente esquema de funcionamiento:

1. Expectativas de comportamiento.
2. Cortesía como cordialidad.
3. Cortesía como tacto.

Las situaciones convencionalizadas contemplan unas expectativas que han sido denominadas *marcos, esquemas o guiones*, que tienen diferente grado de ritualización, en función de la situación. De ahí deriva la cortesía, la descortesía y la anticortesía, entendida esta última como la ruptura de las partes de la cortesía, de manera preestablecida como marco de grupo social. La cortesía, como producto social que es, presenta diferentes formas de adquisición, dependiendo del grado de contacto con los usuarios de la lengua meta. Los contextos de inmersión facilitan la adquisición de estos comportamientos, frente a los contextos de no inmersión.

En el capítulo quinto los autores abordan el tema del discurso, como marco de la comunicación lingüística. Imprescindible resulta traer a colación la definición inicial: “El discurso es un enclave complejo formado por un entramado de informaciones lingüísticas y pragmáticas más o menos específicas (es decir, algo más que contenido puramente lingüístico)” (p.129). Resulta fundamental la distinción entre discurso oral y discurso escrito, no solo por sus condiciones de producción, sino por la relación de los

interlocutores, por la situación, por la información compartida, etc., elementos todos ellos contextuales que afecta la formulación lingüística. El discurso no viene a ser otra cosa que el uso de la lengua en las diversas actividades comunicativas orales o escritas. El texto forma parte del discurso atendiendo a los factores de producción y de recepción del mismo. La unidad de análisis, pues, es, en este caso, el enunciado que puede estar formado por un texto, ribeteado de todos los elementos contextuales que lo acompañan. Evidentemente oración y enunciado no tiene por qué coincidir (aunque pueden hacerlo). El enunciado, por lo tanto, es una unidad de sentido.

Aunque los autores hacen un breve repaso de los principios y normas de textualidad que los estudios del discurso han venido estableciendo a través de la investigación lingüística, su interés se centra en el hecho de que los textos incluyen un marco de expectativas que es el que hace que el interpretante puede descodificarlo de manera conveniente, en función de algunos parámetros que han sido definidos por la lingüística textual. Los géneros textuales son uno de ellos y van asociados a esquemas de conocimientos y expectativas determinadas. Desde el punto de vista cognitivo, al procesar un texto parece preexistir una expectativa mucho más simple y general: “se trata, simplemente, de la presunción de que es conveniente considerar el texto como un todo a fin de poder interpretar con eficacia la intención del emisor” (p. 137).

Es evidente que se considera el discurso oral como prevalente, y en este contexto se hace hincapié en la idea de que toda forma de interacción oral se caracteriza por la *coenunciación*, una forma de construcción cooperativa del discurso, siempre a través de los guiones o esquemas mentales que rigen la conversación. No podemos dejar de destacar en este capítulo la vinculación que se establece entre cultura y estilos comunicativos. Según los autores, la forma más destacada en la que se manifiesta esta vinculación es en la conversación, que vienen a caracterizar, de forma muy acertada, de la siguiente manera:

- Ritualización de ciertas rutinas conversacionales.
- Reacción ante ciertos actos de habla.
- Establecimiento de turnos de palabra.
- Valoración y funciones del silencio.
- Predominio culturalmente marcado de la cortesía positiva o negativa en situaciones concretas.

Y, para finalizar, hacemos propias las conclusiones a las llegan los propios autores. En definitiva, a lo largo de este trabajo se hace un repaso a una amplia gama de aspectos que tienen que ver con la perspectiva pragmática de la lengua: el léxico y la gramática, los actos de habla, la cortesía y la dimensión discursiva de la lengua. En todos y cada uno de ellos se han establecido vinculaciones entre los usos lingüísticos y los condicionantes cognitivos que regulan las relaciones interpersonales y sociales. A la hora de vincular esta visión de la lengua con su enseñanza se hace un claro hincapié en que, al usar la lengua, se ponen en funcionamiento competencias generales del individuo, que abarcan su conocimiento del mundo (adquirido a través de la socialización), y que son las que guían actitudes y percepciones usadas para categorizar sus experiencias. De esta forma, conectan los autores con las ideas expresadas en el *MCER* en relación a la determinación del componente lingüístico, en el que se insertan también la organización cognitiva y la forma de almacenamiento de este conocimiento, a la vez que se tiene muy en cuenta la dimensión sociolingüística y pragmática. No olvidemos que la competencia sociolingüística conlleva el conocimiento de las convenciones sociales que regulan el uso de la lengua (conocimiento del

funcionamiento de la cortesía, conciencia de las relaciones jerárquicas o afectivas de los interlocutores, etc.). Cabe destacar el hecho de que, a pesar de que, el *MCER* da una preeminencia clara al papel de agente social del hablante y al enfoque centrado en la acción en lo que se refiere a la enseñanza de la L2, no sería lógico pensar que solo se parte de la concepción de la pragmática como actos de habla, sino que también aparecen referencias a las competencias generales del individuo y al conocimiento lingüístico del mismo, en el que se incluyen los guiones que rigen determinadas situaciones comunicativas. Por lo tanto, también aparece reflejada la dimensión cognitiva de la pragmática que es la que se ha venido estudiando a lo largo de este trabajo y que se ha vinculado claramente con la enseñanza del español LE o L2.

La interconexión entre la pragmática y la sociolingüística es evidente, de ahí que los autores remarquen que el enfoque cognitivo de la pragmática establece los parámetros de dicha relación. Si se parte de la concepción de la pragmática como un “conjunto de conocimientos regulados socialmente” (p. 163), no podemos olvidar que unido a esa idea está el hecho de que el procesamiento de esos conocimientos tiene una clara base cognitiva, genérica y común a la especie humana. Un ejemplo muy claro es la capacidad inferencial, así como la tendencia general a relacionar y procesar los estímulos lingüísticos. El hecho de que la inferencia funcione alimentada por datos socioculturales (manifestados a través del léxico y del conocimiento del mundo) es lo que diferencia a unas lenguas de otras y lo que posibilita, a su vez, el aprendizaje de una lengua nueva. La competencia pragmática, a su vez, también englobaría las instrucciones de procesamiento que están presentes en algunas unidades lingüísticas, donde el significado está íntimamente relacionado con el contexto en el aparece y en las condiciones intencionales de comunicación que le otorga el hablante (piénsese en ELE en el caso de los artículos, los modos o los tiempos verbales, por ejemplo). En realidad, todos estos elementos gramaticales vienen a poner en alerta los mecanismos de inferencia que son los que tiene que actuar para la adecuada interpretación del mensaje. No enfocar la enseñanza de la lengua de esta forma novedosa sería insistir en presentar la gramática de forma fragmentada (a modo de “puzle”, que diría Lourdes Miquel), sin ser capaz de ayudar alumno a establecer puentes entre los diferentes elementos que conforman la competencia comunicativa de dicha lengua.

Por eso, tal y como defienden los autores del libro, es necesario incorporar la enseñanza de la dimensión pragmática en el aula de ELE. Frente a la idea de que los mecanismos pragmáticos son universales (un conjunto de conocimientos y la base cognitiva que los sustenta), nos encontramos con el hecho de que su aplicación está regida por una serie recursos lingüísticos de la lengua meta que restringen los procesos de interpretación y ahí de donde debemos actuar como enseñantes, en ayudar a dirigir esos procesos de interpretación según los indicios y parámetros que establecen la coordinadas socioculturales y cognitivas. Es, parece, la forma más fiable de avanzar en el aprendizaje de una lengua extranjera, y a bucear en ella invita esta obra, y nosotros, por ende, también. ¡Feliz y provechosa lectura!

Bibliografía

- Amenós Pons, José, Ahern, Aoife y Escandell Vidal, M.^a Victoria, 2018. Del significado a la interpretación: gramática y pragmática, en F. Herrera, Fernando y Sans, Neus, eds. *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*. Barcelona: Difusión, pp. 95-106.
- Castañeda Castro, A.; Sánchez Cuadrado, A. (2021). The role of metonymy in teaching the Spanish verbal system to L2/FL learners of Spanish. En *Tense, Aspect and*

Modality in L2. Recent Applied Studies, L. Quintana Hernández and B. Rodríguez Arrizabalaga (eds.). Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 32 (3), pp.71-94.

- Escandell Vidal, M.^a Victoria, 2009. Social Cognition and Intercultural Communication, en Guillén-Nieto, Victoria *et al.*, eds. *Intercultural Business Communication and Simulation and Gaming Methodology*. Berna: Peter Lang, pp. 65-96.
- Escandell Vidal, M.^a Victoria, 2014. *La comunicación*. Madrid: Akal (reedición de *La comunicación*. Madrid: Gredos, 2005).
- Escandell-Vidal, M.^a Victoria, Amenós Pons, José, Ahern, Aoife, eds., 2020. *Pragmática*. Madrid: Akal.
- Guerrero García, S.; Moreno Jaén, M.^a; Castañeda Castro, A. (2022). Desarrollo de la competencia gramatical mediante actividades de gramática cognitiva y mediación. En A. Sánchez Cuadrado (coord.). *Mediación el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*. Madrid: Edelsa-Anaya, pp. 155-188.
- Montolío Durán, Estrella, 2019. *Cosas que pasan cuando conversamos*. Madrid: Ariel.
- Pastor Cesteros, Susana, 1996. La perspectiva pragmática en la descripción gramatical, en Grande Alija, F. Javier; Le Men, Janick; Rueda Rueda, Mercedes y Prado Ibán, Elena, coords. *Actuales tendencias en la enseñanza del español lengua extranjera II*. León: Universidad-ASELE, pp.281-288.
- Portolés, José, 2004. *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- Robles Ávila, Sara, coord., 2021, *Pragmática. Estrategias para comunicar*. Madrid: Edelsa-Anaya.