

NÚMERO 3, FEBRERO 2022

ForLingua

Noviembre - 2022

FORO SOBRE EL ESPAÑOL: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

REVISTA DIGITAL



Universidad
de Alcalá

ALCALINGUA



Revista digital

***Foro sobre el español: investigación
y docencia***

Año 2022, número 3

ALCALINGUA - UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

ForLingua 3

REVISTA DIGITAL
Número 3. Año 2022

EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE
DEL ALUMNO DE UNA LM/LE

DIRECTORAS
M.^a Teresa del Val y
M.^a Ángeles Álvarez

EDICIÓN AL CUIDADO DE
María Salud Álvarez Martínez

DIGITALIZACIÓN Y MAQUETACIÓN
María Salud Álvarez Martínez

© 2022, de los textos, los autores
© 2022, de la edición, Alcalingua de la Universidad de Alcalá

ISSN: 2660-7026



El proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno de una LM/LE

Año 2022, número 3

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
------------------------	---

ENTREVISTAS

Entrevista con el Dr. D. Julio CAÑERO SERRANO, Vicerrector de Relaciones Internacionales	9
Entrevista con la Dra. Dña. Marisol MORALES LADRÓN, Vicerrectora de Gestión de la Calidad	19
Entrevista con Dña. Maite del VAL NÚÑEZ, Directora General de Alcalingua y de la Fundación General de la Universidad	27

CONFERENCIA

Antonio ALVAR EZQUERRA: Latín y Griego en el siglo XXI	37
--	----

PONENCIAS

Sonia ADEVA MERINO: El desarrollo de la competencia digital docente en el siglo XXI	55
Elina AGARONIAN: La importancia de los signos no verbales en el acto de comunicación	65
Valentina BRANCATELLI: El mundo teatral en aula de Literatura ELE, como medio para conocer la cultura española	77
María Virginia BRUZZO: El aprendiz de ELSE enmarcado en el interaccionismo estructural: la adquisición como constitución del sujeto	97
María Elma CORUJO GONZÁLEZ: El Tándem lingüístico en un programa de español de los negocios	115
Rocco DABELLONIO: Enseñanza/aprendizaje de ELE en las TIC: YouTube como herramienta educativa	137
Katarzyna DZIEKAN: El poder de la gramática. Aportaciones del enfoque cognitivo a la enseñanza de los tiempos pasados del español a los estudiantes polacos	161
Juan José GARCÍA LUIS BECERRO: Eurovision, Song Contest: A cross-curricular educational proposal for Primary Education	179
Gema GAYETE DOMÍNGUEZ: Beliefs towards Multilingual Education: EFL Teachers vs Parents	209
Lisa GOZZI: El Portfolio Europeo de las Lenguas y el Marco Común Europeo de Referencia: su uso en la didáctica de lengua extranjera	225
Laura de MINGO AGUADO: Comprensión, expresión e interacción en el estudiante de español como lengua extranjera	261
Daniel OWONO SIMA NCHAMA: Anglicismos en el español de Guinea Ecuatorial	285
Maria Helena PEREIRA GOMES: Didáctica de la variación lingüística del español en la provincia de Paraíba, Brasil	313
Cristina RIVET RUBIO: La dimensión emocional del alumno de ELE. Siento luego existo	331



PRESENTACIÓN

Desde Alcalingua de la Universidad de Alcalá, queremos presentar la nueva revista digital que dará cabida a los trabajos e investigaciones de los alumnos de Posgrado y de Grado, vinculados a la Universidad de Alcalá, así como a todos los profesionales dedicados a la enseñanza de una lengua (extranjera o materna), que quieran participar en estas Jornadas, que se celebran una vez al año.

Las primeras Jornadas, octubre de 2019, presenciales, acogieron a más de una veintena de participantes que desde diferentes ámbitos (alumnos de Grado y Posgrado, profesores, ámbito editorial y representantes institucionales de la UAH) debatieron sobre la importancia de la figura del profesor de una lengua extranjera y las posibles salidas profesionales. El resultado de algunas ponencias, mesas redondas y conferencias se publicó en el nº 1 de esta revista digital para que su difusión fuera mayor.

En mayo de 2021, se celebraron de forma virtual las segundas Jornadas, donde participaron profesores y estudiantes de Guinea Ecuatorial, Italia, o Reino Unido, además de españoles y de las editoriales del Grupo Anaya.

Las terceras Jornadas se celebraron en febrero del 2022. Fueron virtuales para dar cabida a los profesores y doctorandos que en Europa, América y África querían participar.

Ahora se presentan los resultados de esas últimas jornadas, para su difusión. En esta ocasión, el tema central de debate y estudio era *El proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno de una LM/LE*. Como siempre en este foro, el tema central se plantea desde la perspectiva de la investigación y la docencia.

Confiamos en que esta iniciativa siga recibiendo el apoyo y el interés de nuestros nuevos, o futuros, egresados, para que se despierten vocaciones sobre una profesión atractiva y muy sugerente, que permite conocer el mundo, otras lenguas y otras culturas.

Alcalá de Henares, 13 de noviembre de 2022

M^a Teresa del Val
Directora General

M^a Ángeles Álvarez
Directora de *Estrategia e Innovación*

Alcalingua-Universidad de Alcalá

ENTREVISTAS

Nuestras autoridades académicas nos presentan las diversas posibilidades de movilidad y calidad que ofrece la Universidad de Alcalá, así como las ventajas de viajar para realizar la investigación que nos ocupa. No cabe duda de que el viaje enriquece el aprendizaje de las lenguas extranjeras, pero siempre hay que perseguir el objetivo de que ese viaje tenga como final último un centro de investigación de reconocido prestigio que sea un referente internacional.

Entrevista con el Dr. D. Julio Cañero Serrano, Vicerrector de Relaciones Internacionales

MODERADORA: El Dr. D. Julio Cañero Serrano es vicerrector de Relaciones Internacionales, pero es ante todo profesor de la Universidad de Alcalá, catedrático de Filología Inglesa, con especial atención a la literatura norteamericana, a la literatura chicana, pero también muy pendiente de las cuestiones de política, de sociedad y de movimientos sociales en general tanto norteamericanos como mundiales, puesto que Norteamérica influye en Europa y viceversa. Durante mucho tiempo ha sido Director del Instituto Universitario de Investigación en Estudios Norteamericanos «Benjamin Franklin», periodo que dedicó a crear nuevos programas de intercambio entre Estados Unidos y la Universidad de Alcalá. Estudios centrados no solo en cuestiones filológicas, sino también en cuestiones políticas y sociales. Ha establecido muchos programas con universidades americanas y en estos momentos, entiendo yo que, como vicerrector de Relaciones Internacionales, con todo el mundo. Preside usted este Vicerrectorado, ¿en qué consiste su trabajo?

VICERRECTOR: En principio, de todos los vicerrectorados de una Universidad, quizá el más atrayente, el más interesante, sea el mío. Tienes la posibilidad de mover las relaciones internacionales de tu propia universidad, tu institución, y de transmitir la mejor de las imágenes de tu casa, del lugar donde ejerces como profesor, donde formas a los estudiantes. Es, además, un vicerrectorado que te permite conocer gente de todo el mundo, abrir

la universidad a gente de todo el mundo y, al mismo tiempo, recoge también las iniciativas de otras universidades que quieren colaborar de forma más o menos estrecha con la Universidad de Alcalá. Esta universidad, y esa es una de las cuestiones que más me atraen de este vicerrectorado, es un referente internacional, es algo que me ha llamado la atención tanto en el tiempo en que estuve dirigiendo el Instituto «Franklin» como ahora como vicerrector de Relaciones Internacionales. La Universidad de Alcalá es prestigio, significa prestigio, emana prestigio, y eso es lo más importante de este Vicerrectorado, lo que yo resaltaría de este trabajo. Otros compañeros míos tienen másteres universitarios o estudios propios, programas de doctorado, otros trabajan para el PDI, es decir, para el personal docente e investigador. Sin embargo, yo tengo que verme como algo muy transversal en muchos de estos aspectos, porque, desde otras universidades, gracias al prestigio de esta universidad, que se ha labrado desde la época de José Vicente, pero también, por supuesto, con nuestro anterior rector, años en que la internacionalización ha sido muy fuerte, muy importante. Así que las universidades extranjeras buscan colaboraciones con la Universidad de Alcalá. Lo hacen desde distintas iniciativas, les interesamos por nuestros Estudios Propios, concebidos y programados para dar una respuesta concreta, que demanda la sociedad y que no encuentran en la enseñanza reglada; en tribunales mixtos para las tesis doctorales en cotutela, o más recientemente, todo lo que tiene que ver con la iniciativa de alianzas con universidades europeas que, como sabéis, es una de las iniciativas más importantes que está promoviendo la Comisión Europea. El Vicerrectorado de Relaciones Internacionales está muy involucrado desde el primer momento en la incorporación de la Universidad de Alcalá dentro de una de estas alianzas de universidades europeas. Concurrimos junto a otras universidades en el mes de marzo a la convocatoria administrativa del mes de noviembre pasado. Si todo va bien, y confiamos en que así sea, estaríamos ya integrados en esa red de universidades europeas a partir del mes de junio, luego trabajando a pleno desarrollo a partir de noviembre o diciembre de este mismo año. Es uno de los trabajos, este de ser vicerrector de Relaciones Internacionales, que para mí personalmente, como investigador, como profesor y también como gestor, y llevo muchos años

en la gestión académica, repito, es de los trabajos más satisfactorios que he desarrollado, pero también de los más exigentes.

MODERADORA: En efecto, porque hay que viajar continuamente.

VICERRECTOR: Eso es lo que hacemos siempre, viajar. Pero algo bueno que nos ha traído esta pandemia es que nos hemos dado cuenta de que no es necesario viajar tanto, sino que se puede tener una relación muy fluida con otras universidades y con otros *partenaires* a través de estos medios tan maravillosos como son las plataformas digitales.

MODERADORA: Últimamente, se oye hablar mucho de la internacionalización en esta Universidad y en otras. ¿Todas las universidades españolas son internacionales? ¿En qué nos diferenciamos de otras con respecto a esa internacionalización?

VICERRECTOR: La Universidad de Alcalá es una universidad abierta al mundo, proyectada al mundo. No quiere decir solo que enviemos o recibamos estudiantes, que lo hacemos, la movilidad es parte de ese concepto de la internacionalización; pero es parte, no es todo lo que implica ser una universidad internacional. La Universidad de Alcalá es un foco de atracción. Los años anteriores a la pandemia tuvimos casi seis mil estudiantes internacionales que nos visitaban o se enrolaban en los distintos programas académicos que ofrece nuestra Universidad. Es cierto que la pandemia ha hecho decrecer estos números, desgraciadamente esa es la realidad, pero poco a poco nos estamos recuperando. Y eso es porque nuestra Universidad, y quiero reiterarlo nuevamente, es un foco de atracción de estudiantes internacionales.

Pero la internacionalización, como bien decías, Mariángeles, trasciende la movilidad. Es mucho más. Consiste en atraer talento, es atraer colaboraciones con instituciones universitarias de prestigio, es crear ayudas y becas para que nuestros estudiantes, pero también nuestro personal administrativo y nuestro profesorado, puedan realizar estancias en las mejores universidades del mundo, y es atraer a los investigadores, a los profesores y a los estudiantes de otras universidades, y si son las mejores del mundo mejor, a tomar clases o a colaborar con nosotros en la Universidad de Alcalá.

¿En qué nos prestigia y en qué nos distingue de otras universidades? Creo que, últimamente, hay una competencia muy grande en el mundo académico universitario por atraer estudiantes internacionales. Por ejemplo, universidades como la de Salamanca o Granada, que están geográficamente peor situadas que la de Alcalá o que otras universidades de la Comunidad de Madrid, son focos de atracción constante de estudiantes internacionales. Pues bien, nos distingue frente a esas otras la proximidad de Madrid. La capital es un foco de atracción, como lo es la Universidad de Alcalá. Y también porque somos un centro de referencia en la enseñanza del español, gracias a iniciativas como las que desarrolláis vosotras en Alcingua. Es muy de agradecer la labor que se hace porque, si se nos conoce fuera, es porque somos una universidad puntera en la docencia en español y de clases con contenido en español. Eso para estudiantes chinos, para estudiantes estadounidenses, canadienses o británicos o de cualquier otro país europeo, es un reclamo muy interesante. Yo diría que ser ese lugar donde nació Miguel de Cervantes lo aprovechamos, pero que tiene todavía más recorrido, lo podemos aprovechar todavía más. Es un reclamo, es un rasgo diferenciador de la Universidad de Alcalá. Nuestra capacidad, también, de atraer estudiantes, investigadores, etc., porque tenemos Madrid muy cerca y somos parte de Madrid. Por ejemplo, nos han invitado a participar en una reunión de universidades de capitales de Europa, que se llama UNICA, en la que están las mejores universidades europeas en capitales de nación. Nos han invitado, nos ha llegado la propuesta a través de dos universidades de Madrid, que realmente están la ciudad de Madrid, como son la Autónoma y la Complutense. Han pensado que Alcalá tiene tanto que ofrecer que puede ser parte de esa capitalidad por pertenecer a la gran área metropolitana de Madrid. Es decir, Alcalá, al estar en Madrid, es una universidad atrayente. Tenemos el aeropuerto al lado y eso significa, como yo digo cuando tengo que vender nuestra Universidad, que estamos a dos horas de París, a una hora de Lisboa, a una hora y media de Oporto, a dos horas de Roma, y no miento. Todos estos pequeños detalles que parecen triviales son atractivos para aquellos que quieren venir a formarse en la Universidad.

MODERADORA: Por tanto, crees que la internacionalización de la Universidad en estos momentos es importante.

VICERRECTOR: Sí, lo es, porque, como decía antes, la Comisión Europea está prestando atención a la internacionalización, no a la movilidad estricta. Lo que tradicionalmente se entiende como relaciones internacionales, visitar la Unión Europea... No. Se está prestando mucho la atención..., se está poniendo el foco, sobre todo, en que los estudiantes tienen que tener una experiencia internacional, que tengan la posibilidad de formarse no solo en sus universidades, sino en el resto de las universidades europeas. Al fin y al cabo, la experiencia europea es lo que la Comisión reclama realmente, que los estudiantes tengan esa formación internacional dentro de la propia Unión Europea. Como decía antes, el Proyecto de Universidades Europeas, por ejemplo, que es una idea que presentó el presidente de la República Francesa, Emmanuel Macron, determina que nuestros estudiantes, los que estén dentro del consorcio de universidades europeas, tengan o puedan alcanzar una movilidad del 50%, es decir, que el 50 % de los estudiantes tengan esa experiencia internacional. Eso no quiere decir que se tengan que desplazar a ningún sitio, muchos de los estudiantes de Alcalá no tienen, o bien, la capacidad económica, o bien, la posibilidad de desplazarse al tener que trabajar para pagar sus estudios, así que no tienen que trasladarse a otras universidades. Pues bien, la Comisión Europea está financiando, y va a financiar a través de estas redes de universidades europeas, esa movilidad corta, mixta. Es decir, una movilidad en la que el estudiante esté compartiendo, como estamos haciendo nosotros ahora con estudiantes internacionales que, probablemente, nos escuchen o que nos escucharán, que podamos enseñar y recibir información desde distintas partes de Europa. Esa es una capacidad que antes no teníamos y que las nuevas tecnologías nos las están ofreciendo. Y eso es internacionalizar. No es necesario desplazarse un cuatrimestre, no. Conque estemos una semana atendiendo durante todo el cuatrimestre desde casa, escuchando a un profesor extranjero con estudiantes extranjeros todo este tipo de programas, con programas incluso cortos de formación, esto es internacionalización. Y esto es lo que ahora mismo demanda el mercado, más experiencia internacional.

MODERADORA: ¿Qué consejo le darías a tu hijo o a un estudiante español cualquiera que va a elegir una universidad donde formarse? ¿Cuál sería, a tu juicio, el criterio que hay que seguir para elegir la mejor para su formación?

VICERRECTOR: Pues hay muchas cosas. Como bien dices, tengo hijos, mi hijo está estudiando en esta Universidad Ciencias Ambientales y a mi hija la tengo estudiando primero de Bachillerato en EE.UU. Desde el comienzo, a los dos les he tratado de inculcar la idea de que hay que viajar. Es muy importante viajar, y elegir dónde viajar. La Universidad de Alcalá está desarrollando programas de excelencia. Ahora mismo lo que el Rectorado está buscando son programas de excelencia, programas con las mejores universidades para que nuestros estudiantes puedan ir a las mejores universidades. Eso no significa que el resto de las universidades sean malas, no. Nosotros tenemos un programa que se llama AVENIR, becas de excelencia, que es para realizar un año académico en la Universidad de Paris-Saclay, que es la número 13 del *ranking* de Shanghai, que es, probablemente en investigación, el mejor y el único *ranking* al que se puede acudir. Pues tenemos una beca, y se ha aceptado que uno o dos estudiantes nuestros puedan formarse, a través del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales, y financiarle una estancia anual en una de las universidades punteras no solo de Europa sino del mundo. También tenemos para los posdoctorales e, incluso para los predoctorales, ayudas para estudiar o para formarse en universidades como Harvard, a través del Real Colegio Complutense de Harvard, al que la Universidad de Alcalá pertenece. Incluso tenemos programas para que estudiantes nuestros puedan estudiar o incorporarse a grupos de investigación en un centro de prestigio internacional, como es el Massachusetts Institute of Technology.

Todas estas iniciativas son reclamos para que nuestros estudiantes puedan ir a estudiar en universidades punteras. Pero las universidades europeas en general y las universidades con las que la Universidad de Alcalá tiene firmados convenios, hay que seleccionarlas, en eso somos muy cuidadosos. Desde que yo conozco la evolución de la UAH, he seguido ese cuidado a la hora de seleccionar los socios con los que uno firma convenios. No voy a preparar un convenio con universidades a las que se sabe que no va a ir nadie. Lo que estamos buscando nosotros ahora mismo es que exista una estrecha colaboración con la Universidad. Muchas veces lo que hemos pedido a los decanatos es que sean ellos los que nos digan con qué universidades quieren firmar convenios, qué áreas geográficas son las que les interesan y,

a partir de ahí, el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales lo que hace es promover esos acuerdos de intercambios de estudiantes. Entonces, ¿qué es lo que buscamos? Lo que nuestras facultades nos demandan. Si lo que me quieres decir es cómo atraer a estudiantes que no hayan estudiado en la Universidad de Alcalá, para que vengan a nuestra universidad, puedo darte muchos ejemplos. Tenemos una oferta muy amplia, que cubre prácticamente todas las áreas o materias de conocimiento; tenemos una universidad de tamaño medio, con un profesorado altamente cualificado, que es lo más importante, porque a veces hay profesores muy cualificados, pero que desconocen la realidad de los estudiantes, sin embargo, en nuestro caso es todo lo contrario, en nuestro caso son profesores muy cualificados y altamente involucrados en la evolución de los estudiantes. Sinceramente, se me nota que soy egresado de esta universidad y que estoy muy orgulloso de la UAH, de lo que ofrece y de las posibilidades que tiene la UAH. Me decía una embajadora de España en Costa Rica, en una entrevista que tuve con ella, que qué bien hablábamos de nuestra casa, de nuestra institución, que ella nunca hablaría así del Ministerio de Asuntos Exteriores. Está claro que el vínculo que un profesor tiene con su universidad, que lo hace involucrarse, que disfruta con la docencia, con la investigación, es algo, supongo, que un diplomático no tiene que tenerlo.

MODERADORA: No debería tenerlo, se supone, en cualquier caso. Entonces dirías que la Universidad de Alcalá es una universidad cercana, siendo una universidad de Madrid y siendo una universidad grande por el número de estudiantes, pero es cercana con ellos, empática.

VICERRECTOR: Muy cercana, muy cercana. De verdad, lo hemos visto con esta pandemia. Rápidamente se adaptó la Universidad a las necesidades de nuestros estudiantes. No se han perdido clases, aunque nuestros profesores –entre los que me incluyo– son (yo me siento un inmigrante digital, no un nativo digital como lo son nuestros estudiantes) inmigrantes digitales. Accedí al mundo digital porque nos ha tocado. Tuvimos que adaptarnos con rapidez a las necesidades de nuestros alumnos. Pues bien, pusimos sobre la mesa un programa de ordenadores portátiles para que nuestros estudiantes pudieran seguir las clases a través de la red, mejora-

mos la plataforma de estudio Blackboard, que es nuestra plataforma, es decir, la UAH se preocupa por los estudiantes, y los profesores lo hacen. Y esto no se puede decir de otras las universidades, aunque, como dices, estamos en Madrid y se supone que Madrid es un foco de atracción general de estudiantes internacionales. Tenemos universidades gigantescas, como puede ser la Universidad Complutense, y muchas veces hasta los propios profesores lo dicen, si tenemos que hablar con el Rector o con un Vicerrector en la Universidad de Alcalá es muy sencillo, pero en otras universidades es muy complicado. Lo mismo ocurre en el ámbito de la docencia, hablar con cualquier profesor de la Universidad es muy sencillo, son profesores que están altamente valorados. Y se puede ver en las encuestas que se elaboran todos los años y que están al alcance de los estudiantes, cercana.

MODERADORA: Muchas gracias, vicerrector, sé que estás muy ocupado. No sé si algún asistente quiere hacerte alguna pregunta.

VICERRECTOR: Sí, me preguntan si se van a convertir en ciudadanos globales. Sí, esa es la idea. Supongo que se refiere a los Proyectos de Universidad Europea. Hoy hemos asistido a un acto porque tenemos elecciones a Rector el próximo 22 de febrero, y en ese acto que se ha organizado en la Facultad de Filosofía y Letras, a la cual pertenecemos, el Rector ha ahondado precisamente en esta iniciativa. Realmente, lo que quieren hacer es formar estudiantes dentro de ese consorcio para que luego se les dé la posibilidad de estudiar también fuera de la Universidad de Alcalá. Se intenta que la formación que tengan, el grado o, incluso los posgrados que consigan, el título que consigan, sea global dentro del consorcio, que tengan una formación internacional. Entendemos que eso es fundamental. Como le decía antes a Mariángeles, a mis hijos siempre les he dicho que tienen que viajar y a mis alumnos siempre les digo lo mismo, que tienen que viajar, que abre la mente, que así se conocen otras formas de entender el mundo y que abre también el mercado laboral. Las empresas en ese mercado laboral reclaman ciudadanos con una capacidad de adaptación, que la internacionalización, ese bagaje internacional que uno adquiere viajando y estudiando fuera, proporciona, lo que de otra manera es más difícil de conseguir.

MODERADORA: Preguntaban, Julio, que con cuántas universidades de EE.UU. tenemos convenios, y les he respondido que con muchas, porque...

VICERRECTOR: Con muchas. A través de distintos planes, tenemos convenios con muchas universidades en distintas partes de EE.UU, como la Universidad de Alabama, por citar esta entre otras. También tenemos convenios a través de Alcalingua con universidades como Loyola y como Brigham Young University. Y también tenemos convenios con otras universidades a través de la propia UAH. Vamos a firmar dentro de nada un convenio de intercambio K-171 con la Universidad de Nuevo México, que yo como director del Franklin intenté firmar, estuve detrás de ello durante mucho tiempo, pero no lo conseguí y, sin embargo, lo he conseguido para Alcalá dentro del programa de intercambio K-171. Que yo recuerde con Brown no tenemos convenio en la Universidad de Alcalá, pero nunca se sabe si, al final, hay una Facultad o un Instituto o la propia Alcalingua, que decide que es interesante, que hay posibilidades de ese convenio, entonces la UAH, el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales, hará todo lo posible por promocionarlo y brindarle toda la ayuda que sea necesaria para que se cumpla ese convenio.

MODERADORA: Con Brown tuvimos un acercamiento en su momento para un programa de aprender español exclusivamente. Creo recordar que solo vino un grupo, hace mucho tiempo, en mi etapa anterior en Alcalingua, pero no llegó a cuajar. Ahora, el problema de los programas en las distintas universidades es precisamente el de la movilidad y la pandemia. Confiemos en que en breve..., porque a los norteamericanos no les gustan las clases virtuales. Ellos prefieren estar en el lugar, la inmersión y, sobre todo, empaparse de la cultura. Es ir de tapas, comer tortilla, gazpacho, y la fiesta... Confiemos en que pronto podamos retomar nuestras vidas como antes.

VICERRECTOR: Estoy totalmente de acuerdo. Pero no solo los estadounidenses, sino todos los estudiantes internacionales quieren tener una experiencia en España, buscan eso, pero añádele la calidad. Y eso es importante. Sé que hablaréis mañana con la Vicerrectora de Calidad y ella lo va a decir. Los estudiantes buscan calidad y ya no se les puede ofrecer cualquier cosa. Hay que darles estudios formativos de calidad. Eso es incuestionable. Ahora

mismo esa es la condición *sine qua non*, si queremos seguir siendo una de las mejores universidades.

MODERADORA: ¿Alguna pregunta más, chicos?

VICERRECTOR: También tenemos posibilidades para los doctorandos. Tenemos convenios de cotutela (tesis en cotutela) con una universidad socia. Existen unas becas para que puedan pasar aquí un tiempo con nosotros, se alojan incluso en nuestras residencias, y creo recordar que hay una pequeña cantidad de dinero para el billete y pueden estar aquí realizando su estancia obligatoria para poder alcanzar el grado de doctor tanto por una universidad como por la otra. Si ellos son alumnos del doctorado, los invito a explorar esa posibilidad.

MODERADORA: Muchísimas gracias, Julio, por estar con nosotros aquí en *Forlingua* hablando sobre la dimensión internacional de nuestra universidad, lo que es muy importante, porque a veces solo se ve lo que es la Universidad de Alcalá y no todo lo que hay detrás de trabajo, de convenios, de acuerdos, que es algo por lo que se ha luchado desde hace mucho tiempo.

VICERRECTOR: Muchas gracias a vosotras y enhorabuena por esta iniciativa. Ya sabéis, es la tercera vez que participo y encantado de hacerlo porque pienso que estas iniciativas son fundamentales para nuestros estudiantes y para darnos a conocer.

Entrevista con la Dra. Dña. Marisol Morales Ladrón, Vicerrectora de Gestión de la Calidad

MODERADORA: Presentamos a continuación a la profesora doctora y catedrática de Filología Inglesa, Dña. Marisol Morales Ladrón, con especialidad en Literatura Irlandesa, además, como es una mujer muy trabajadora, también es licenciada en Filología Hispánica y en Psicología. Ha obtenido Premio Extraordinario de Doctorado, ha sido vicerrectora de Docencia y Estudiantes y, actualmente, desde hace unos cuatro años, lleva el Vicerrectorado de Gestión de la Calidad de esta Universidad de Alcalá.

Precisamente por ser vicerrectora de Calidad es por lo que hemos querido entrevistarla. Ayer hablamos con el vicerrector de Relaciones Internacionales y le preguntábamos por la importancia de la internacionalización de los estudios y de la Universidad, pero evidentemente esa internacionalidad de una universidad debe tener detrás la gestión de una calidad y aquí comienza mi entrevista. Presides un Vicerrectorado de Gestión de la Calidad, ¿podría decirnos en qué consiste exactamente tu trabajo?

VICERRECTORA: En primer lugar, muchas gracias por invitarme. Es un placer y un gusto estar aquí.

La calidad es un concepto complejo, puesto que todos lo empleamos en nuestro lenguaje habitual. Todos hacemos cosas utilizando productos de calidad. Nos ponemos una ropa que hemos elegido por calidad, compramos un coche que nos gusta porque tiene calidad, cogemos un determinado medio de transporte porque tiene más calidad que otro. Todo lo que

hacemos es el fruto de una selección que hemos hecho inconscientemente con respecto a la calidad. De hecho, la palabra «calidad» es un constructo, no se puede tocar, no es tangible, por tanto, su significado es conceptual. La calidad viene del latín «qualitas», que significa la propiedad o conjunto de cualidades que son inherentes a las cosas y que nos permiten evaluarlas. Las evaluamos con respecto a algo. ¿Qué quiere decir eso? Pues que calidad es evaluación. Cuando decimos que trabajamos en calidad, lo que estamos haciendo es trabajar en un ámbito en el que vamos a evaluar lo que hacemos, porque lo vamos a medir y, por lo tanto, va a ser igual, mejor o peor que otra cosa.

Entonces ¿qué es presidir un Vicerrectorado de Calidad? Es trabajar en una unidad que es responsable de implementar las políticas de calidad de la Universidad. ¿Cuáles son esas políticas de calidad? Pues son medidas que adopta la Universidad para comprobar que el sistema con el que estamos trabajando siempre va a mejorar. La Universidad no es una entidad estable. Está en la sociedad, tiene que ir avanzando con los tiempos, tiene que ir adecuándose a lo que sucede, por lo tanto, tiene que estar siempre sujeta a la mejora continua.

El núcleo de la calidad es el sistema de garantía de calidad para que podamos medir con cierta fiabilidad y podamos evaluar si lo que hacemos es correcto y, para poder mejorar, tenemos que estar trabajando dentro de un sistema. Un sistema que nos permite autoevaluarnos y evaluar a la parte externa. Es una visión integradora y muy holística de la realidad, y el principio principal es la transparencia. Todo lo que hacemos tiene que quedar instrumentalizado, tiene que haber procesos, tiene que haber procedimientos. Y esos procesos y esos procedimientos tienen que ser compartidos por una comunidad, en este caso, con la comunidad universitaria.

¿Qué es un sistema de garantía de calidad? Realmente, es un manual, es un documento que recoge cómo trabaja la Universidad, desde el punto de vista del proceso en cualquier ámbito hasta el procedimiento que hay que hacer. Involucra, naturalmente, a todos los usuarios de la Universidad, empezando por el cliente principal, que es el estudiante, el profesorado, personal de administración y servicios, pero cualquier otro servicio que forme parte de la Universidad.

Entonces ¿en qué trabaja el Vicerrectorado de Gestión de la Calidad? En garantizar de alguna manera que tanto la docencia como el profesorado estén sometidos a un proceso de mejora continua. Para poder mejorar tenemos que evaluarnos continuamente. Y eso es lo que básicamente hacemos.

¿Y cuál es el otro objetivo del Vicerrectorado? Es trabajar en la creación de una cultura de calidad compartida. Es muy importante que todos sepamos de qué hablamos cuando hablamos de calidad, sobre todo, que todos hablemos de lo mismo. Y para eso se trabaja fundamentalmente en simplificar los procesos, los procedimientos. En los últimos años, se ha incrementado el trabajo administrativo que estamos llevando a cabo, pero desde el Vicerrectorado de Calidad se intenta sistematizar, protocolizar, crear plantillas de trabajo de manera que al final hay detrás un sistema que nos avala en todo lo que hacemos. Al fin y al cabo, es un reto que se plantea la Universidad, al que, realmente, estamos obligados y lo hacemos en mayor o menor medida de acuerdo a la madurez de la institución y la robustez de esa necesidad para crear un sistema que nos garantice que todo funciona de forma engranada.

MODERADORA: ¿Qué se entiende por calidad en los estudios universitarios? ¿Todas las universidades españolas la tienen (o deberían tenerla)? ¿En qué nos diferenciamos de otras universidades en donde ese sistema tal vez no esté tan desarrollado?

VICERRECTORA: Nos diferenciamos, precisamente, en la creación y desarrollo de nuestro propio sistema. En todas las universidades, desde que nos adaptamos al espacio europeo de Educación Superior, estamos dentro de un sistema de Educación General Europeo, tenemos una regulación europea que nos va a medir.

¿Cómo se nos va a medir? Se nos va a medir a través de agencias de calidad y siempre se nos mide externamente.

¿Qué diferencia tiene la Universidad de Alcalá con otras universidades? La Universidad de Alcalá ha creado un sistema interno de autoevaluación que funciona en línea con el sistema externo, de forma que nos va a facilitar todos esos procesos de evaluación. Entonces, quizá, la mayor diferencia es el desarrollo público, accesible, de un portal de calidad que

tenemos en el Rectorado, pero para toda la comunidad universitaria y para todos los externos, en que se define qué es lo que hacemos.

¿Y qué evaluamos? Pues dos ámbitos: profesorado y los títulos que impartimos tanto grado como máster o programas de doctorado, y también el desarrollo de una política de calidad. Todos son documentos públicos que se pueden consultar, en donde se ve cuál es la directriz de la Universidad, el plan de actuación y, por supuesto, va alineado con la sinergia de la Universidad.

MODERADORA: ¿Qué consejo le daría a un estudiante español que va a elegir la universidad en que desarrollará su formación? ¿Cómo sabe un estudiante que esa universidad es de calidad, que tiene un sistema que garantiza la calidad? ¿Cómo debería informarse para saber que los estudios que piensa realizar son mejores en una determinada universidad?

VICERRECTORA: Como madre, tengo una hija ya en la universidad y un hijo que entrará dentro de unos años. Para mí, el indicador que me mediría que una universidad es mejor que otra sería, en primer lugar, si esa universidad tiene un sistema de garantía de calidad. El estudiante tiene que encontrarlo todo, el estudiante y el profesor, porque un agente externo tiene que encontrarlo todo. Si hay un buen sistema de garantía de calidad puesto, tendríamos que saber cómo funciona esa universidad, con quién hay que hablar, qué procedimiento hay que seguir, y podemos encontrarlo todo. Tenemos que ser capaces de buscar, por ejemplo, un grado en Ingeniería Electrónica y ver qué nota saca ese grado, qué evaluación ha obtenido, y esos documentos han de ser públicos, eso es algo que la Universidad de Alcalá tiene. Tenemos publicados los resultados de las evaluaciones de todos los títulos que impartimos, que son ciento veinte en total, entre grados, másteres y programación de doctorado. Podemos saber la evaluación que ha recibido ese título, la satisfacción del estudiantado por ese título, la satisfacción del profesorado. Digamos que lo que marca la diferencia es la accesibilidad a la información que demos sobre la evaluación que ha obtenido ese título. Eso sería un poco la clave, porque, aunque tengamos todo accesible en internet, una universidad lo tiene que dar hecho. Y la Universidad de Alcalá tiene un repositorio con todos los documentos y con el histórico de la evolución

de cada uno de los títulos. También se puede ver cuáles han sido los resultados obtenidos en los últimos años. En resumen, tiene que haber orden, transparencia y calidad en la información que se aporta.

MODERADORA: O sea, que transparencia y calidad son prácticamente sinónimos.

VICERRECTORA: Sí, es uno de los requisitos. Cuando nos evalúan en cualquiera de los criterios —y no voy ahora a enumerarlos—, uno de ellos es la transparencia, la accesibilidad a la información. Una universidad tiene que publicar cómo funciona por dentro y tiene que ser totalmente accesible al estudiante, pero no solo al estudiante, también al profesor o a cualquier persona interesada en participar en una institución universitaria que no solo imparte la docencia reglada, sino otros muchos aspectos. Transparencia y orden son elementos esenciales, y luego tiene que tener los datos, además de que tenemos un portal de transparencia —de hecho, Alcalá recibió hace unos años un premio por ser la Universidad más transparente de España (ocupamos la segunda posición en este momento)—. Hay un portal de transparencia en el que publicamos datos, hay una universidad en cifras, en que se publican también resultados. Todo lo que alguien quiera conocer es accesible para que pueda conocerla por dentro. Si una universidad publica todo eso, quiere decir que lo puede publicar, es decir, cuando hay buena calidad, siempre se publica todo, cuando algo no está publicado, normalmente es porque no interesa que se sepa o porque ha habido una evaluación negativa.

MODERADORA: Tenemos aquí a un alumno de doctorado, Daniel Owono, que es el decano en la Universidad de Guinea Ecuatorial (UNGE), quien quiere hacerle una pregunta.

DANIEL OWONO: Quería preguntarle si en unas universidades como las nuestras africanas, donde el problema de internet sigue siendo un hándicap en muchos países de África. Muchas veces entendíamos la calidad como el perfil académico de los instructores, de los profesores que imparten los programas, también la homologación de los programas, comparados con otras universidades. Más o menos en esos términos. Si una universidad no tiene accesibilidad para ver la información, las publicaciones en su repositorio con los datos de sus trabajos de investigación, etc. ¿la calidad docente

se podría medir en el perfil de esos profesores, qué titulaciones tienen, su currículum académico o en qué universidad se titularon? ¿Esos datos nos podrían dar algo de calidad o necesariamente deben ser los que usted ha mencionado?

VICERRECTORA: Eso que me pregunta es muy importante porque menciona la calidad docente. Por eso, he dicho que había dos ámbitos esenciales dentro de la calidad: uno es la calidad de los estudios, de lo que impartimos, y otra cosa es la calidad del profesorado. La calidad del profesorado nos puede dar un indicador de calidad sobre el nivel de formación académica que ese profesorado ha recibido. Es decir, una universidad puede tener una determinada cantidad de catedráticos, con x sexenios, de profesores titulares o de profesores que acaban de empezar su carrera académica. Ahí vamos a obtener un medidor de calidad en cuanto a los recursos humanos que posee esa universidad y que nos va a dar una idea de la docencia que van a impartir. Pero un medidor y un indicador de una materia impartida no nos va a dar el nivel académico del profesor, sino el desempeño docente de ese profesor. Es decir, que podemos tener una universidad con un porcentaje altísimo de catedráticos que tengan un desempeño docente no tan elevado, como lo sea las que tengan una proporción menor. Una cosa es la docencia misma, la enseñanza, la trasmisión de conocimientos, y otra es la formación académica del profesorado. Ambas cosas son esenciales y son dos caras de la misma moneda. Es esencial contar con una plantilla de profesorado preparado, con profesorado formado académicamente, pero también es esencial que a ese profesorado se le evalúe no solo en su producción investigadora, sino en su desempeño docente. Por eso, la gestión de la calidad también lo que hace..., nuestro programa del profesorado también tiene dos caras, se llaman formación y evaluación del profesorado. Nosotros no podemos evaluar al profesorado si solo lo evaluamos, también lo tenemos que formar y la formación es evaluación continua. Ya sabes, la metodología docente evoluciona, cambia. Estos tiempos de pandemia nos han enseñado que no podemos seguir dando clases como lo hacíamos antes. Para eso los docentes tenemos que seguir formándonos. Da igual que seas ayudante o que seas catedrático, lo importante es que sigas pensando como docente que tienes que seguir formándote y que tu desempeño do-

cente es tan importante como tu desarrollo investigador. Y ese desempeño docente es el que va a redundar en la calidad del título al final. No sé si he respondido a tu pregunta.

DANIEL OWONO: Sí, sí... Muchas gracias.

MODERADORA: Lo que ocurre es que la situación que vive Daniel es otra. Lo que planteabas tú son unas directrices que nos vienen marcadas por Europa, no solo las tenemos en toda España, sino que proceden del espacio europeo y debemos ajustarnos a ellas.

VICERRECTORA: Por eso, me gustaría añadir, Daniel, que, si una universidad no posee los recursos tecnológicos suficientes como para dar difusión a lo que hace, no quiere decir que no sea una buena universidad. Y que muchas universidades de África pueden tener también un profesorado excelente. Pero sin los recursos de internet, la difusión de la información o la transparencia, no se va a ver. Y esa va a ser también la diferencia.

MODERADORA: Yo sí sé que, en el caso de la UNGE, porque hemos tenido acuerdos y convenios con ellos, esto no es problema de la universidad en sí, sino de la situación de internet. No depende de ellos, porque ahora está y ahora no está. El año pasado en *Forlingua*, Daniel tuvo muchos problemas para poder conectarse con nosotros y participar, sin embargo, este año parece que la cosa ha sido más llevadera.

Y una última pregunta: ¿crees que la formación de un estudiante puede ser igual de sólida en una universidad que tiene un sistema de calidad que funciona muy bien, frente a otra cuyo sistema de calidad sea deficiente? Me refiero especialmente a la formación sólida del estudiante.

VICERRECTORA: Es una pregunta difícil porque la formación debería ser la misma. Al final, el objetivo principal de una universidad es formar estudiantes. Todas deben tenerlo como misión. La estructuración externa y visible de cómo se mide, sí es un indicador de la importancia que se le da. Pero no necesariamente de los resultados. Podemos tener universidades que no tengan un sistema de garantía de calidad tan establecido, tan claro, y que tengan un profesorado muy bueno. Únicamente, no se ha encontrado el modo de desarrollar todos esos recursos y colocarlos en un sistema que los

avale. Creo que una universidad que tenga un buen sistema de evaluación y de formación va a tener después una mejor calidad de estudios y, en definitiva, de resultados. Al final, se van a medir y cuando medimos es cuando sabemos qué es lo que tenemos que mejorar. Si no los medimos, no sabemos en dónde estamos; y cuando medimos, sabemos el espacio de mejora que tenemos. Si no, podemos pensar que lo hacemos todo bien cuando en realidad no lo hacemos todo bien. O podemos pensar que estamos muy mal y estamos mucho mejor que una universidad vecina. La medición es esencial para saber dónde nos encontramos, porque nos da la identidad.

MODERADORA: Supongo que no solo nos da la identidad, sino que nos hace generar equipos. De la otra forma vamos un poco más en solitario, cada uno a su manera, mientras que así trabajamos conjuntamente. Tenemos un objetivo común. Al menos, es mi experiencia al pasar por los procesos de calidad como profesora.

VICERRECTORA: Yo quiero pensar que sí, que se crean sinergias importantes, sinergias interdisciplinarias muchas veces, transversales, que al final redundan en el desarrollo de un docente y también creo que, al estar obligados a tener que evaluarnos, exige de alguna manera que reflexionemos sobre nuestro propio trabajo. Una cosa es nuestro trabajo y desempeñarlo con inercia y otra cosa es pensar en lo que hacemos y por qué lo hacemos. Cuando nos paramos a pensar en lo que hacemos y cómo lo hacemos es cuando somos capaces de poder mejorar. La autorreflexión al final es un aprendizaje.

MODERADORA: Y la autorreflexión es cada vez más necesaria en la vida actual. Vivimos demasiado deprisa y, si no nos paramos a pensar un poco qué es lo que hacemos y hacia dónde vamos, pues nos perdemos sin duda. Muchísimas gracias por tu intervención, sabemos lo ocupada que estás, por haber venido con todo tu entusiasmo a participar en este foro y a explicarnos en qué consiste la Gestión de la Calidad.

Entrevista con Dña. Maite del Val Núñez, Directora General de Alcalíngua y de la Fundación General de la Universidad

MODERADORA: La profesora Dra. Dña. Maite del Val Núñez, Catedrática en Economía (con especialidad en Dirección de Empresas) es la Directora General de Alcalíngua (empresa propiedad de la Universidad de Alcalá encargada de la enseñanza del español como lengua extranjera y de la formación de profesores de español) y Directora General de la Fundación General de la Universidad, cuyo objetivo es establecer relaciones entre la Universidad de Alcalá y otras instituciones públicas y privadas, que redunden en el desarrollo de la Cultura en todas sus manifestaciones, el bienestar social y la Sociedad en general. Buenas tardes, Maite, y muchísimas gracias por estar en una tarde de sábado dispuesta a darnos tu visión sobre las empresas del español, algo que conoces muy bien.

Se habla mucho del *español como recurso económico*, pero ¿qué significa exactamente esta expresión?

DIRECTORA GENERAL: Resulta difícil definir esta expresión como tal, porque yo creo que el español es más que un recurso económico. Ante todo, creo que el español es un recurso cultural, un recurso de unión y comunicación, ya que sirve para aunar culturas, para entenderse a la gente, conocerse mejor mientras se habla la misma lengua. ¿Por qué se habla más de recurso

económico? Yo creo que obedece al hecho de que, alrededor del español, se genera valor económico. Es obvio que crea empleo y da trabajo a las empresas editoriales, a las academias, favorece el turismo y todo lo que ello conlleva. También se usa esta expresión, porque el español es una de las lenguas importantes para hacer negocios.

Ahora bien, siendo cierto todo esto, el español es –por encima de todo– un recurso cultural, lo más importante a mi juicio. Si el español no es un recurso cultural, ¿en qué se diferencia el español de vender patatas, por ejemplo, algo que genera igualmente negocio y beneficio económico? Enseñar español tiene un valor añadido muy relevante: hace que la gente se entienda, conozca otra cultura y otra forma de pensar.

Evidentemente, a los gobiernos les gusta hablar de recurso económico, porque la enseñanza de una lengua genera mucho negocio y obtiene grandes beneficios económicos en distintas áreas como la educación, el turismo, la moda, la música, la gastronomía, etc., pero lo verdaderamente importante es la sinergia cultural que va aparejada al conocimiento de la lengua.

MODERADORA: Todos nuestros asistentes al ForLingua, profesores de español, son embajadores de nuestra lengua y de nuestra forma de ser. No hay que olvidar que es la lengua oficial de 21 países y, por ello, tienen una gran responsabilidad en su desempeño profesional. ¿Cómo valora el futuro de las empresas dedicadas al español? ¿Tienen futuro verdaderamente?

DIRECTORA GENERAL: Creo que tienen futuro, pero deben cambiar su forma de actuar, como le ocurre a cualquier persona. Se deben modernizar tanto en la gestión como en la orientación de su actividad. La pandemia las está obligando a cambiar rápidamente y estamos viendo que quien no tenga esa flexibilidad está «perdiendo la batalla».

Estas empresas tendrán futuro, como cualquier otra empresa de otro ámbito, si saben adaptarse al nuevo entorno que se ha creado. La enseñanza de un idioma de forma tradicional, como se ha venido desarrollando hasta ahora, se ha acabado. Lo que hemos visto esta tarde sobre las nuevas tecnologías, sobre las competencias tecnológicas del profesor, sobre diferentes formas de enseñar el léxico, valorar los nuevos conceptos que ofrece

el Marco Común de Referencia, etc. demuestra que hay que cambiar. Si las empresas se adaptan a estos cambios, tendrán futuro. El español no es aprender una gramática o un léxico, porque eso podemos realizarlo de forma individual en nuestras casas con múltiples libros. Las empresas del español son mucho más: son vínculos de unión que permiten intercambiar experiencias, conocimientos e interrelacionarnos. La mera academia del español no tiene sentido, si no se aprovechan foros como el de hoy que permiten comunicarnos y relacionarnos con otros profesionales del sector. La simple academia no tiene futuro. Hay que ir más allá, poner la vista en el futuro y ampliar las perspectivas. Además, en el sector de las empresas del español hay una enorme competencia desleal.

Para empezar, todo aquel que habla español cree que puede enseñar español. Para ser profesor, es necesaria la formación previa tanto en los recursos lingüísticos que debe conocer y saber explicar –para eso existe un Grado en Filología Hispánica–, como en la formación como profesores. Tenemos el caso de China, donde el español se ha puesto de moda, porque con esta lengua se accede a todo el continente americano. Las clases para los que se forman en español se imparten en inglés, con lo cual tenemos ya un grave obstáculo para el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes chinos.

A su vez, muchas empresas certifican niveles de español, sin que el alumno domine las competencias de ese nivel. Conceder estos diplomas de forma tan «alegre» implica falta de profesionalidad y hace daño al sector de las empresas serias.

Yo he recibido en mis másteres alumnos chinos con un DELE o un SIELE que le acreditan un nivel de español de B2 o C1, pero el alumno no sabe hablar español, por lo que no puede seguir los estudios en los que se ha matriculado. ¿Qué ha sucedido entonces? Probablemente, la academia donde realizó los exámenes no fue seria en todo el procedimiento que se ha de llevar a cabo. O el alumno recibió ayuda en el examen u otra persona hizo el examen por él.

También en España hay empresas que prometen que, de inicial absoluto, en 7 meses, habrán adquirido el nivel B2/C1. Toda persona que haya

aprendido un idioma extranjero sabe que eso es inviable y que solo puede darse en contadas y excepcionales ocasiones.

De igual forma que, cuando surgió internet, todas las empresas creyeron que poniendo un anuncio iban a vender muchísimo por este medio; la realidad demostró que con solo un anuncio no se puede desarrollar la venta, pues se requiere una gran logística detrás para secundar los pedidos que puedan hacerse.

Además, se da la circunstancia de que los estudiantes prefieren a veces un precio barato, que no garantiza la calidad, o la playa y la diversión antes que el estudio. Esto perjudica a las empresas serias. El mercado asiático, por ejemplo, busca el precio antes que la calidad. Hay de nuevo competencia desleal al ofrecer precios bajos, o porque los profesores no están contratados, o bien, porque quienes dan clase no son profesionales. Es obvio que bajar los precios implica margen de negocio para la empresa, por lo que recortan por otro lado. Ya lo dice el dicho español: *lo barato sale caro*.

Desgraciadamente, el intrusismo laboral es muy alto en este sector, como ya hemos dicho, y esto daña la reputación del resto de centros que sí son responsables. Dicho esto, sí creo que las empresas serias y que sepan adaptarse a la nueva realidad que tenemos tendrán futuro, porque ineludiblemente se seguirá enseñando español.

MODERADORA: ¿Clase presencial o clase virtual en la enseñanza de una LE?

DIRECTORA GENERAL: Presencial en la medida de lo posible. La enseñanza de una lengua es mucho más que asistir a una clase. La clase viene acompañada de las relaciones entre compañeros, por las interacciones fuera de la clase propiamente dicha, por la inmersión en la cultura, por conocer la vida cotidiana de un país. Desde luego, soy partidaria de la clase presencial, ante todo. Cierto es que, en estos dos años, la pandemia nos ha relegado al mundo virtual; de alguna manera, se ha avanzado en el estudio de las lenguas extranjeras, pero a estas clases virtuales les faltaba algo imprescindible, el trato humano que, si cabe, hace avanzar mejor en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Quizás en un nivel alto, sí es más factible una clase virtual. Pienso, por ejemplo, en clases de conversación, o *one to one*, con

personas que ya tienen un dominio bastante alto de la lengua y que solo necesitan practicar su fluidez. Se ha hablado esta tarde de las competencias digitales, que no quiere decir que las clases sean virtuales, sino que el profesor sea capaz de usar los recursos digitales cuando sean necesarios y eficaces. Sin embargo, para los niveles bajos, la clase presencial es primordial; hay mayor relación entre los estudiantes y con el profesor. Esta relación es fundamental para el buen desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. La interacción es imprescindible y en una clase virtual, donde los estudiantes no conectan sus cámaras, esta interacción es inexistente.

Este foro, por ejemplo, es interesante porque permite la comunicación con profesores de todo el mundo. No obstante, si hubiera sido presencial, habría sido mucho más enriquecedor. Las relaciones personales aquí se pierden.

La clase virtual resulta menos enriquecedora. Se pierde la atención con rapidez y la concentración tan necesaria para el estudio desaparece en la clase virtual. Si se puede, la clase presencial es el sistema ideal para el aprendizaje de un idioma. A su vez, la clase presencial conlleva la inmersión en la cultura, en la vida cotidiana de un país, en la interacción con las personas que se encuentran por la calle, en las tiendas o en las cafeterías. Todo esto se une para favorecer el aprendizaje y todo esto se da, cuando hay clases presenciales. Las clases virtuales no dan idea de cómo está avanzando el estudiante. No se les ven las caras, por lo que el profesor no sabe si sus alumnos avanzan o no. Un profesor, un buen profesor, está pendiente de las expresiones de sus estudiantes, para aclarar dudas, para avanzar con rapidez, para detenerse ante el alumno que se ha quedado atrás. Eso es vital en la labor docente. En las clases virtuales, todo esto desaparece y el profesor se siente desasistido, pues todos los recursos que siempre ha empleado ahora no le valen. En la clase virtual, se pierde el trato humano, que es lo más importante.

MODERADORA: ¿Cree que es importante el proceso de inmersión en el desarrollo de la enseñanza/aprendizaje de una lengua?

DIRECTORA GENERAL: Fundamental, diría yo. Un idioma se aprende viviendo en el país. Yo, por ejemplo, estudié en el colegio alemán y hablaba alemán,

pero verdaderamente dominé la lengua cuando visité el país. El proceso de inmersión es insustituible. En el aprendizaje de una lengua hay dos estadios claros: por un lado, conocer las estructuras básicas y un reducido número de palabras que permitan una comunicación precaria y de subsistencia; y, por otro lado, el dominio de una lengua, el conocimiento de cómo son y cómo piensan en esa sociedad. Esto último solo se adquiere en proceso de inmersión, conviviendo día a día en los pequeños actos cotidianos que dan la dimensión de cómo es ese grupo social.

Cuando se llega a Rumanía, por ejemplo, sorprende cuántas personas hablan español (rudimentario y poco ajustado a la realidad) hasta que se descubre que hay varios canales de televisión con telenovelas, que es lo que sigue gran parte de la población para aprender español desde sus casas. ¿Pueden comunicarse? Sí. ¿Dominan el idioma? No, hasta que no viajan a cualquier país que tenga el español como lengua materna.

MODERADORA: Puesto que habla varias lenguas extranjeras, ¿cuál cree que es la clave para el dominio de una LE?

DIRECTORA GENERAL: Si es posible, hay que aprender las lenguas de pequeños, antes que de mayor. Cuando se es pequeño, se aprende con mayor facilidad una lengua extranjera. También leyendo mucho en la lengua extranjera. Siendo curioso, escuchando TV o radio y hablando con nativos. En este último aspecto, la virtualidad es positiva, pues permite conocer y hablar con personas nativas de esa lengua extranjera sin moverse de casa. Lo que es fundamental es practicarlo el mayor tiempo posible. Si no se puede hablar con otras personas, se debe leer en esa lengua, porque es fundamental estar ejercitando continuamente la lengua extranjera. Si pasa tiempo sin usarla, se «oxida» y se pierde.

Como ya he repetido varias veces, la inmersión cultural es importante, porque en ella se aprende una dimensión de la lengua que no está en los manuales y, en ocasiones, ni siquiera en la literatura. Convivir con nativos de la lengua extranjera permite aprender los pequeños detalles cotidianos y también los valores culturales y pragmáticos en el contexto preciso, tanto verbal como extraverbal.

Si se trabaja continuamente con esa lengua que estamos aprendiendo, lograremos llegar a pensar en esa lengua e, incluso, soñar. Uno de los métodos que están de moda en la actualidad (aunque lleva décadas poniéndose en práctica) es realizar ejercicios o lecturas en la lengua extranjera poco antes de acostarse. De esa forma, nuestro cerebro sigue en activo, mientras se duerme, y sigue trabajando de manera inconsciente en la otra lengua. Es un método que da resultados a corto plazo.

MODERADORA: ¿Qué opinión le merecen foros de este tipo? ¿Cree que son positivos para la difusión del estudio de las LE?

DIRECTORA GENERAL: Sí. Son muy interesantes, en tanto que suponen intercambiar experiencias y conocer a otros profesionales, con nuestros mismos problemas e inquietudes. Es enriquecedor todo lo que suponga interacción con personas que viven lo mismo que nosotros. Demuestra que no estamos «solos» y suponen una ayuda inestimable en la resolución de problemas comunes.

Obviamente, lo ideal es que este tipo de foro fuera presencial, por todo lo que tiene de realidad en el trato con los otros profesores. Un foro presencial no solo ofrece las exposiciones de los trabajos que se están realizando, sino que también están las pausas de café, las comidas conjuntas, las salidas nocturnas o las visitas culturales. Durante todo ese tiempo juntos, se crean lazos duraderos, se forman equipos de trabajo, surgen proyectos de investigación, se establecen redes afines. Todo ello es importantísimo en los tiempos en que vivimos. Aunque también es cierto que, al no tener desplazamientos, un foro virtual tiene mayor alcance y es más económico.

En cualquier caso, que el foro sea presencial o virtual no resulta tan crucial. Lo verdaderamente notable es participar en ellos. ¿Por qué? Pues por la labor de reflexión y de síntesis que hay que realizar en la participación. Pensemos, por ejemplo, en una profesora que está desarrollando una investigación, quiere darla a conocer, pero necesitaría muchas horas para explicarla. Si participa en un foro de este tipo ha de reducir a 20 minutos los datos y los hechos esenciales, de manera que se entienda todo el conjunto. Ese trabajo de sistematización la lleva, ineludiblemente, a un

proceso de ejercicio mental que impregna de madurez la labor que realiza. Significa un esfuerzo ímprobo –intenso y continuado– que da solidez a su planteamiento teórico o metodológico. Además, en estos foros puede coincidir con otros profesores que, mediante una pregunta, un comentario o una simple duda, puede mostrarle en un instante una faceta de su investigación que no había contemplado. Esa es la riqueza de la interacción con otras personas de nuestro mismo perfil profesional. Estos foros deberían ser más frecuentes, porque son muy útiles. Quizá, dos veces al año sería lo ideal.

El profesor de una lengua extranjera desempeña una profesión compleja y difícil. No solo ha de tener la formación y los conocimientos requeridos, sino que ha de desarrollar otras competencias y habilidades sociales imprescindibles para el buen desarrollo de la clase. La seriedad y la responsabilidad de esta profesión constituyen los pilares sobre los que se sustentan las empresas de español. Si el profesor no está preparado y se practica el intrusismo, por creer que con ser nativo de español y ser simpático ya está todo hecho, el sector se verá afectado negativamente. Desde luego, es una profesión difícil y que requiere mayor profundización en su estudio y, sobre todo, mayor seriedad en los planteamientos, de ahí que foros de este tipo generen unas sinergias positivas de apoyo entre profesionales de todos lados que quieran trabajar con responsabilidad.

CONFERENCIA

Latín y Griego en el siglo XXI

Antonio ALVAR EZQUERRA

Catedrático de Filología Latina

de la Universidad de Alcalá

y ex Presidente de la Sociedad Española de Estudios Clásicos

Como es bien sabido, el griego y el latín son las lenguas en las que se expresó la antigua civilización grecolatina.

El griego, cuyas primeras manifestaciones escritas se remontan a la cultura micénica del segundo milenio antes de Cristo, se expandió por toda la cuenca del Mediterráneo y por amplias extensiones del Próximo Oriente, de modo que se constituyó en la lengua de uso y comunicación mayoritaria en la mitad oriental del mundo conocido durante muchos siglos, incluso después de



que el Estado romano hubiera puesto bajo su dominio esos territorios, incluso después de la desaparición del Imperio romano de occidente, incluso después de que el Imperio bizantino sucumbiera bajo el Imperio otomano. De hecho, el griego hablado hoy día en Grecia es la continuación directa –con indudables y profundas modificaciones, claro está– del griego hablado en el período clásico de la Antigüedad. El periodo de máximo esplendor de la lengua griega (y de la cultura que se expresó en esa lengua) va desde el siglo VIII a. C. (Homero) hasta el siglo VI d. C. (Justiniano).



Por su parte, el latín se usó desde el siglo VIII a. C. (fundación de Roma) hasta la Edad Media temprana (siglos VI a IX d. C.), pues fue la lengua del Estado romano que, primero bajo la forma de una República, luego bajo la forma de un Imperio, dominó toda la cuenca del Mediterráneo desde Gran Bretaña, el río Rin y el río Danubio hasta el desierto del Sáhara y desde la Península ibérica hasta Mesopotamia, hasta el siglo V d. C.

E incluso sobrevivió como lengua de cultura de la Europa occidental hasta el siglo XVIII (y como la lengua de la Iglesia Católica hasta hoy), de modo que en latín se expresaron –en particular, por escrito– las mentes más privilegiadas de

occidente hasta ese momento. Todos los hombres cultos de Occidente durante casi dos milenios sabían hablar y escribir el latín, de modo que durante ese larguísimo periodo histórico el latín cumplió las funciones que hoy cumple el inglés.

Por lo demás, el latín hablado no se perdió por completo, sino que se diluyó en las llamadas «lenguas románicas» (portugués, español, catalán, provenzal, francés, italiano, rético, rumano...), habladas hoy por unos mil millones de hablantes en todo el mundo.

▶ 1. Inglés (1121 millones de hablantes)
▶ 2. Chino mandarín (1107 millones de hablantes)
▶ 3. Hindi (698 millones de hablantes)
▶ 4. Español (512 millones de hablantes)
▶ 5. Francés (284 millones de hablantes)
▶ 6. Árabe (273 millones de hablantes)
▶ 7. Bengali (265 millones de hablantes)
▶ 8. Ruso (258 millones de hablantes)
▶ 9. Portugués (234 millones de hablantes)
▶ 10. Indonesio (198 millones de hablantes)

La Europa occidental, pues, se ha expresado en latín o en alguna lengua derivada de él durante más de dos mil quinientos años y cabe decir que Occidente, incluso cuando el latín había dejado de ser la lengua de comunicación cotidiana, seguía aprendiéndolo, pues era la lengua de comunicación culta. No es exagerado decir que Occidente no estudiaba *latín*, sino que estudiaba *en latín*. Todos los libros y todas las herramientas de aprendizaje estaban escritos en latín hasta bien entrado el siglo XVIII. Saber latín era un sinónimo de ser culto.

Pero esta situación cambió de manera sustancial a partir del siglo XIX, de modo que el latín dejó de ser la lengua de cultura y civilización en Occidente.

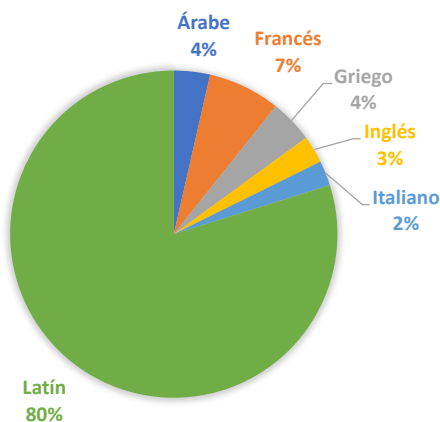
Por tanto, es lícito formularse, doscientos años después de ese cambio, qué sentido tiene enseñar/aprender «latín» y «griego» hoy.

Las razones que se pueden esgrimir para dar respuesta a esa pregunta son de variada naturaleza. Hay razones intrínsecas, por llamarlas de algún modo, y hay razones extrínsecas.

Entre las razones intrínsecas, merece la pena subrayar las siguientes:

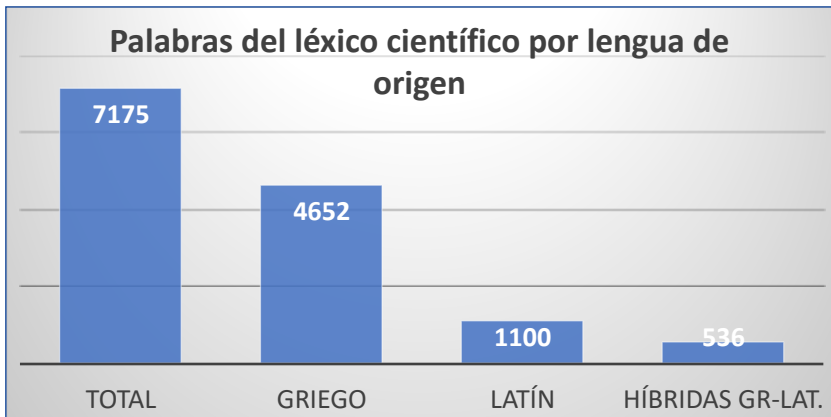
1. Aprender las lenguas que han sido las lenguas en las que se ha expresado la cultura y el pensamiento de occidente durante más dos mil años es un deber como lo es respetar, mantener y difundir todo el patrimonio cultural, material e inmaterial, que hemos recibido de nuestros mayores. Ignorar esas lenguas y lo que han significado en la conformación de nuestra propia cultura equivale a despreciar lo que somos y a ignorar por qué somos como somos.
2. Conocer esas lenguas, y en particular el latín, es el camino más directo y seguro para conocer mejor nuestra propia lengua, que es hija del latín (y en parte también del griego).

COMPONENTES DEL ESPAÑOL



Datos a partir de Enclave | RAE:
<<https://enclave.rae.es/recursos/diccionarios/dle-avanzado>>

3. Conocer el latín permite acceder mejor al conocimiento de otras lenguas románicas mediante el mecanismo intelectual de la intercomprensión lingüística. Franceses, italianos, portugueses, catalanes, castellanos hablamos lenguas distintas, pero la distancia que las separa se cubre con más rapidez y facilidad si se conoce la lengua de la que todas ellas proceden. En definitiva, el conocimiento del latín nos ayuda a identificar lo que nos une y a salvar lo que nos separa, de modo que se facilita la mutua comunicación y comprensión.



Datos tomados de:
<<https://dicciomed.usal.es>>

4. Conocer el latín y el griego facilita el acceso al conocimiento del léxico culto de cualquier lengua occidental (incluidas las no románicas). De hecho, el vocabulario científico universal se nutre muy principalmente de helenismos y de latinismos.
5. Conocer el latín y el griego también facilita la comprensión de muchísimos fenómenos lingüísticos y culturales aún vigentes en zonas del mundo que, sin haber sido sometidas directamente por la civilización grecolatina o habiéndolo sido tan solo por un periodo de tiempo limitado, sí se han visto fuertemente influidas por ella.

Localidades y topónimos romanos en Britania (algunos ejemplos)

✓ Derivados de *castrum/castra*:

- Chester
- Chesterfield
- Chichester [campamento levantado, al suroeste de Londres, por Vespasiano al frente de la legión II Augusta, durante la invasión de Britania el 43 a.C.; todavía hoy quedan restos]
- Colchester
- Dorchester
- Exeter
- Gloucester
- Lancaster
- Leicester
- Manchester
- Rochester
- Silchester
- Winchester
- Worcester

✓ Derivados de *colonia*

- Lincoln



✓ Derivados de *vicus*

- Bewick
- Butterwick («granja de mantequilla»)
- Chiswick («granja de queso»)
- Cowick («granja de vacas»)
- Fenwick
- Gatwick («granja de cabras»)
- Honeywick
- Warwick

✓ Otras localidades:

- Bath
- Eburacum (York)
- Londinium (Londres)

Primeros latinismos en inglés (algunos ejemplos)

- *cooper* «cobre rojo», del lat. *cuprum* «cobre»
- *street* «calle» del lat. *strata (via)* «calle pavimentada»
- *wall* «muro», del lat. *vallum* «empalizada»
- *inch* «pulgada», del lat. *uncia* «onza»
- *cheese* «queso» del lat. *caseus* «queso»
- *wine* «vino», del lat. *vinum* «vino»
- *plum* «ciruela», del lat. *prunum* «ciruela»
- *cup* «taza», del lat. *cuppa* «tonel»
- *dish* «plato, fuente», del lat. *discus* «disco, bandeja»
- *kitchen* «cocina», del lat. *coquina* «cocina»
- *pillow* «almohadón», del lat. *pulvinus* «cojín»

Segunda oleada de latinismos (algunos ejemplos)

- *abbot* «abad», del lat. *abbas*
- *bishop* «obispo», del lat. *episcopus*
- *master* «maestro», del lat. *magister*

- *monk* «monje», del lat. *monachus*
- *nun* «monja», del lat. *nonna*
- *pope* «papa», del lat. *pappa*
- *psalter* «salterio», del lat. *psalterium*
- *school* «escuela», del lat. *schola*
- *verse* «verso», del lat. *versus* (...)

Tercera oleada de latinismos, llegados a través del normando Dobletes léxicos anglosajones y latinos (algunos ejemplos)

Verbos

- | | |
|-------------------------|---------------------------------|
| • <i>to die</i> | <i>to perish</i> «morir» |
| • <i>to end</i> | <i>to finish</i> «terminar» |
| • <i>to help</i> | <i>to assist</i> «ayudar» |
| • <i>to hinder</i> | <i>to prevent</i> «evitar» |
| • <i>to put up with</i> | <i>to tolerate</i> «tolerar» |
| • <i>to spit</i> | <i>to expectorate</i> «escupir» |
| • <i>to take</i> | <i>to apprehend</i> «tomar» |

Sustantivos

- | | |
|------------------------|-----------------------------|
| • <i>bill</i> | <i>beak</i> «pico de ave» |
| • <i>blossom</i> | <i>flower</i> «flor» |
| • <i>folk</i> | <i>people</i> «gente» |
| • <i>inner</i> | <i>interior</i> «interior» |
| • <i>outer</i> | <i>exterior</i> «exterior» |
| • <i>looking-glass</i> | <i>mirror</i> «espejo» |
| • <i>share</i> | <i>part</i> «participación» |
| • <i>wish</i> | <i>desire</i> «deseo» |
| • <i>wits</i> | <i>reason</i> «razón» |
| • <i>work</i> | <i>labour</i> «trabajo» |

Adjetivos

- *blunt* *brusque* «brusco»
- *clever* *intelligent* «inteligente»
- *darling* *favourite* «favorito»
- *deep* *profound* «profundo»
- *hearty* *cordial* «cordial»
- *holy* *saint* «santo»
- *lonely* *solitary* «solitario»
- *loving* *amorous* «amoroso»

Adverbios

- *indeed* *in fact* «de hecho»

La forma de origen latino es más usada (algunos ejemplos)

- *valley* frente a *dale* «valle»
- *action* frente a *deed* «acción»

PREAMBLE OF THE CONSTITUTION

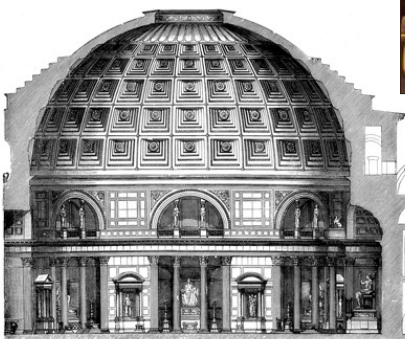
"We the people of the United States, in order to form a more perfect union, establish justice, insure domestic tranquility, provide for the common defense, promote the general welfare, and secure the blessings of liberty to ourselves and our posterity, do ordain and establish this Constitution for the United States of America."

PREAMBLE OF THE CONSTITUTION

"We the _____ of the _____, _____ to a more _____, _____, _____ for the _____ welfare, and _____ the blessings of _____ to ourselves and our _____, do _____ and _____ this _____ for the _____ of _____."

Preámbulo de la Constitución de Estados Unidos con y sin las palabras de origen latino

6. Por fin, habida cuenta de que las lenguas no son simplemente herramientas de comunicación –y eso ya es mucho– sino también portadoras de una determinada manera de entender y comprender el mundo, a través del conocimiento del latín y del griego podemos acceder a la cultura clásica grecolatina, uno de los grandes pilares (junto con la religión judeocristiana y, ahora, con la tecnología digital) de la civilización occidental, y, por tanto, acceder a una mejor comprensión de la literatura, del pensamiento, del arte, etc. que constituyen la esencia de la civilización occidental.



Panteón de Agripa (Roma), primera cúpula conservada de la historia de la Arquitectura

En particular, Grecia y Roma nos han legado un enorme caudal de mitos, de leyendas y de historias, quizás en mayor cantidad y con unas propiedades narrativas más refinadas que ninguna otra civilización, y todo ello ha dejado una huella perenne y maravillosa en todas las expresiones artísticas y culturales de Occidente. Y ¿por qué es bueno conocer eso? En primer lugar, por el simple placer de conocerlo, porque son mitos, leyendas e historias apasionantes, porque son divertidos, porque son interesantes; porque nos gusta que nos cuenten cosas. También porque, como hemos dicho, de ellos se ha nutrido toda la civilización occidental a lo largo de siglos, de modo que nuestro imaginario, nuestra literatura, nuestros museos, nuestras ciudades están llenos de referencias directas o indirectas a ellos. Por fin, porque nos ayudan a comprender mejor el mundo en el que vivimos y a nosotros mismos: en ellos está contenido un inmenso caudal de sabiduría sobre la condición humana y dan respuestas a nuestros mismos problemas, a nuestras mismas inquietudes, a nuestras mismas preguntas.



Tiziano, *Dánae y la lluvia de oro*.
Museo del Prado



Gian Lorenzo Bernini, *Apolo y Dafne*.
Galleria Borghese



Diego de Velázquez, *La fragua de Vulcano*. Museo del Prado



Prometeo, Rockefeller Center (Nueva York) y Fuente de Cibele, Madrid



Picasso, *El minotauro*

La cultura latina, de este modo, impregnó de manera definitiva la literatura en lengua vulgar, hasta el punto de que una de las características fundamentales de la literatura de Occidente, se exprese en la lengua que se exprese, es la de estar en permanente diálogo con los escritores del pasado, en especial con los que escribieron en latín. Así, cuando nuestro gran Garcilaso comienza su canción V con los famosos versos (que evocan el mito de Orfeo):

CANCIÓN V

ODE AD FLOREM GNIDI

Si de mi baja lira
 tanto pudiese el son que en un momento
 aplacase la ira
 del animoso viento
 y la furia del mar y el movimiento,

 y en ásperas montañas
 con el süave canto enterneciese
 las fieras alimañas,
 los árboles moviese
 y al son confusamente los trujese...

Garcilaso de la VEGA



Francisco de Goya, *Saturno devorando a sus hijos* (detalle).
 Museo del Prado

no hace sino adecuar su figura de poeta a la del mítico Orfeo que llegó a bajar a los Infiernos para recuperar, con el arma poderosa de su música, a su esposa Eurídice. Cuando Cervantes nos muestra a Don Quijote, hablando a unos cabreros con un puñado de bellotas en la mano, pone en sus labios un largo discurso sobre el mito de la Edad de Oro, tomado obviamente de los autores clásicos. En fin, cuando Federico García Lorca compone su conocidísimo romance de la gitanilla Preciosa perseguida por el viento verde, está recreando no solo el personaje cervantino sino también el mito del viento Bóreas y de la ninfa Oritía narrado por Ovidio.

Y del mismo modo son legión los escritores que continúan sirviéndose de ese acervo, siempre fascinante:

PROTEO

Habitador de arenas recelosas,
mitad dios y mitad bestia marina,
ignoró la memoria, que se inclina
sobre el ayer y las perdidas cosas.

Otro tormento padeció Proteo
no menos cruel, saber lo que ya encierra
el porvenir: la puerta que se cierra
para siempre, el troyano y el aqueo.

Atrapado, asumía la inasible
forma del huracán o de la hoguera
o del tigre de oro o la pantera
o de agua que en el agua es invisible.
Tú también estás hecho de inconstantes
ayeres y mañanas. Mientras, antes...

Jorge Luis BORGES

En cuanto a las razones extrínsecas, conviene subrayar las siguientes:

1. El conocimiento de una segunda (o una tercera) lengua ayuda a formalizar el pensamiento lingüístico, fundamental para estructurar convenientemente los procesos intelectuales que rigen la comunicación,

tanto desde la dimensión receptora como desde la dimensión emisora de la mente humana. En definitiva, se trata de facilitar el entendimiento, la comprensión y la formalización de los mensajes emitidos o recibidos.

2. El dominio del lenguaje articulado (frente al tonal, que proporciona la música, o el lógico, que proporcionan las matemáticas) contribuye de manera decisiva a la formalización del pensamiento abstracto, que confiere al ser humano su plena dimensión como ser racional, creativo y social. Y es que el conocimiento del latín (y del griego) fortalece la mente y genera saberes racionales, del mismo modo que la práctica de la traducción –y los textos de Cicerón son el punto de partida imprescindible– fomenta a base indudablemente de esfuerzo la capacidad individual de trabajo intelectual y contribuye más que ninguna otra experiencia a entender la «sintaxis» del mundo que nos ha tocado vivir, sea la que subyace en el urbanismo de una ciudad, sea la de la ubicación de productos en una gran superficie comercial, sea la de la organización de un colectivo humano para desarrollar una tarea común.
3. Por fin, el conocimiento del latín y del griego y, consecuentemente, de la cultura que se expresa con ellos, ayuda a cobrar conciencia de la dimensión histórica (espacio-temporal) del ser humano.

El contrato social que se establece entre una determinada colectividad y sus intelectuales –en este caso los humanistas y, por el caso de que se trata ahora, en particular los filólogos clásicos–, exige en primer lugar que los intelectuales traten de explicar al resto de la colectividad el mundo que viven y el futuro que se avecina. Y ello no es posible sin una permanente mirada al pasado. Sin la mirada retrospectiva no es posible la crítica, la autocrítica –el signo a mi entender más distintivo de la Civilización occidental de base grecorromana–; y sin la autocrítica no es posible el progreso, progreso entendido no como simple cambio, como tantas veces ocurre, sino como cambio enriquecedor –por más justo y más liberador– individual y socialmente. Precisamente por la asunción de esa cláusula de ese contrato virtual, debemos transmitir a nuestra generación ante todo los conocimientos que nosotros recibimos y de los que somos privilegiados depositarios. Y a partir de ese momento y como segunda

cláusula, debemos procurar ensanchar, en la medida de nuestras posibilidades, los límites de nuestro conocimiento. Por tanto, si tan solo dependiéramos del cumplimiento exacto de la que he llamado la primera de esas cláusulas, la que nos exige transmitir el conocimiento, nuestra tarea sería ya descomunal, habida cuenta del enorme legado que hemos recibido. Sí, hay que volver a contar todo de nuevo a nuestros conciudadanos. No basta con que lo hicieran algunos alemanes portentosos en el siglo XIX. Debemos transmitir con el lenguaje apropiado al hombre de hoy esos saberes por más que a nosotros nos parezcan ya demasiado trillados; quizás deberíamos reflexionar colectivamente sobre la necesidad de practicar, y consecuentemente de respetar como una sagrada tarea, la divulgación y no solo en el ámbito de nuestras aulas que, poco a poco, vemos cómo van quedando desiertas.

Así, Grecia y Roma (el latín y el griego), para nosotros, no valen tanto por lo que fueron en sí mismas, por muy grandes que fueran, sino por lo que representaron para Occidente durante muchos siglos y hasta ayer mismo. La historia y la civilización de Grecia y Roma han sido un vivero inagotable de *exempla* para todos los tiempos. Ha habido otras grandes civilizaciones, en Egipto o en Mesopotamia, en América central y en Sudamérica, en China y en la India, en el Mediterráneo y en el Oriente Próximo musulmanes; también son gigantescos sus legados y en determinados ámbitos geográficos, por supuesto, más determinantes para el hombre de hoy que el legado de la civilización grecorromana. Pero ha sido precisamente la veneración de quienes quisieron seguir hablando y escribiendo en latín, fieles a la idea de Grecia y de Roma como sinónimo de cultura y civilización, los que han hecho verdaderamente grande el legado clásico por excelencia. Grecia y, aún más, Roma han representado siempre la civilización frente a la barbarie, la unidad frente a la fragmentación, la paz frente a la inseguridad. Occidente cometería un grave error si dejara de atender y de aprender de ese inmenso legado, base de su identidad y de su capacidad de progreso y civilización.

PONENCIAS

El desarrollo de la competencia digital docente en el siglo XXI

Sonia ADEVA MERINO

Alcalingua

Doctoranda de la Universidad de Alcalá

COMPETENCIA DIGITAL

La llegada de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se ha extendido a todos los ámbitos de la sociedad. Fue en 2006 cuando el Parlamento Europeo estableció las ocho competencias clave que todos los estudiantes deberían haber asimilado al concluir su enseñanza obligatoria, siendo la competencia digital una de las que deben desarrollar para poder ingresar a la vida adulta de forma eficaz y para que sean capaces de impulsar un aprendizaje continuo a lo largo de su vida (Long Life Learning). La competencia digital no solo proporciona la facultad de aprovechar la riqueza de las nuevas posibilidades asociadas a las tecnologías digitales y los retos que estas plantean, sino que resulta cada vez más necesaria para poder participar de forma significativa en la nueva sociedad del siglo XXI.

En el ámbito que nos ocupa, la educación, se ha convertido en un requisito que se ha hecho mucho más necesario y palpable desde la situación pandémica creada por el COVID-19. Es cierto que en muchos centros el desarrollo de la competencia digital docente antes de esta circunstancia se estaba efectuando, aunque paulatinamente, pero hasta ese momento no se ha considerado como una necesidad inaplazable.

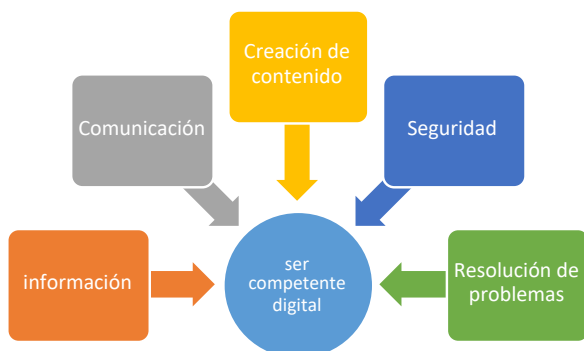
Para poder desarrollar completamente la competencia digital en el entorno educativo es imprescindible adoptar ciertos cambios o adaptaciones por parte del centro docente, pero también por parte de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de estas adaptaciones se pueden ejemplificar en la adquisición de nuevas herramientas digitales, aplicación en el currículum y material didáctico empleado.

Las nuevas metodologías de aprendizaje, que actualmente se están aplicando en la formación, implican al estudiante como gestor de su propio aprendizaje. Esto no presupone una implicación negativa del docente, no significa una abolición del rol del docente, sino que cambian sus funciones para ser el guía del autoaprendizaje del aprendiente.

¿SOY COMPETENTE DIGITAL?, ¿QUÉ SIGNIFICA SER COMPETENTE DIGITAL?

El Ministerio de Educación y Formación en su documento Marco Común de Competencia Digital Docente de octubre de 2017 define la competencia digital como: «La competencia que implica el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad».

Según el Marco Común de Competencia Digital actualizado en 2017 y publicado por INTEF, se considera que ser competente digital implica adoptar cinco dimensiones diferentes.



En primer lugar, tanto el docente como el estudiante deben saber identificar, localizar, recuperar, organizar y analizar la información proporcionada en el ámbito digital, siendo capaces de discriminar y evaluar la relevancia, pues nuestros alumnos han de aprender a ser críticos con las fuentes y a tener criterio a la hora de elegir la información más adecuada y veraz. Este aspecto se puede ejemplificar: como en ocasiones he explicado a mis estudiantes, es necesario buscar información en enciclopedias colaborativas –todos utilizamos la conocida Wikipedia–, esta información que se puede encontrar en dichas wikis la incluyen los usuarios y no siempre es veraz, contrastada y/o relevante.

En segundo lugar, la comunicación no solo es una parte importante en el desarrollo de la ciudadanía, sino que, además, es un componente fundamental para estudiantes y docentes. Ambos participantes deben utilizar y saber comunicarse en entornos digitales. Es imprescindible que sepan compartir recursos a través de diferentes plataformas o herramientas en línea. El docente debe saber manejar dichas herramientas para poder formar e informar a sus estudiantes. Y, asimismo, debe tener la capacidad de colaborar en comunidades y redes docentes con las que cooperar.

La creación de contenidos sería el tercer componente indispensable para poder desarrollar la competencia digital docente. La época en la que los profesores cortaban y pegaban materiales para crear sus propios contenidos ha pasado a la historia. El docente del siglo XXI debe saber crear y editar contenidos multimedia, tiene que ser capaz de incorporar textos, imágenes, vídeos, hipertextos, etc. Además, debe conocer los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.

En cuarto lugar, la seguridad en la red es algo primordial. Todos los ciudadanos deberían tener conciencia de la protección de datos personales, esto es, proteger su identidad digital. Es necesario hacer un uso seguro y sostenible de las redes y entornos digitales.

Por último, la resolución de problemas sería la quinta dimensión que se ha de desarrollar para ser competente digital. El docente tiene que identificar necesidades y ser conocedor de los recursos digitales existentes y sus funcionalidades con el fin de decidir qué herramienta digital es la apropiada para el objetivo educativo que se quiere acometer en cada momento del proceso de

enseñanza-aprendizaje. El docente también debe ser capaz tanto de resolver problemas conceptuales a través de medios digitales como de resolver problemas técnicos que puedan surgir al usarlos.

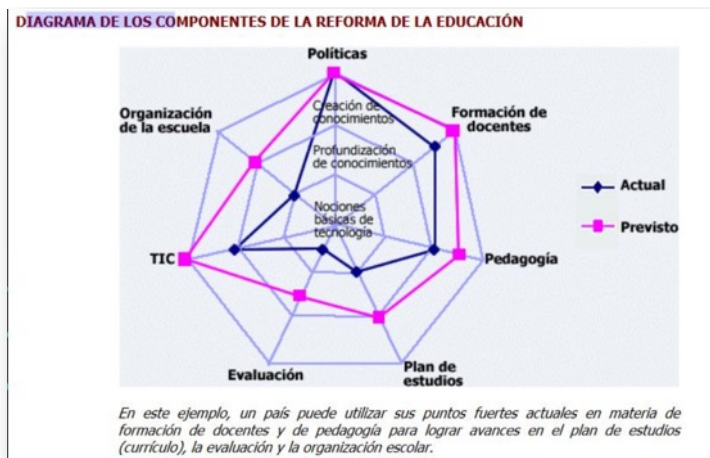


Como se puede ver, desde 2013 el currículum docente ya indicaba que los profesores debían desarrollar su competencia digital, pero en muchos casos, bien por edad, bien por la dificultad que implica actualizarse, no habían tomado en serio esta competencia o retrasaban su puesta a punto. En 2017, se actualiza el documento aumentando y especificando las cinco áreas de desarrollo de la competencia digital.



Comparación de cambios en las áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente

Las tecnologías de la información y la comunicación se han establecido en muchos centros y podemos darle infinidad de usos, desde establecer proyectos colaborativos con otros centros hasta romper los límites del libro de texto proporcionando al alumnado el acceso a un abanico amplio de contenidos en cualquier momento y lugar, convertir a los alumnos en generadores de contenidos que pueden compartir en línea, evaluar en tiempo real e involucrar a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



A los centros han llegado los recursos de manera dispar. Mientras que hay centros que no tienen todavía buenas conexiones de wifi, otros disponen de wifi, han adquirido tabletas para los alumnos, pizarras digitales, ordenadores para el profesor en el aula... Ciertamente, todavía queda mucho por evolucionar, no solo en cuanto al equipamiento, sino también en la formación del profesorado.

Muchos profesores muestran cierta reticencia a implicarse con las tecnologías, ya que no han tenido la oportunidad de desenvolverse con confianza. Aunque los profesores han tenido esa tecnología a su disposición, no han sabido qué hacer con ella o les ha resultado difícil adaptarse a su uso, ya que han sido incapaces de integrarlas en sus necesidades curriculares.

En marzo de 2020 y con la situación excepcional que vivió el mundo con la pandemia provocada por el virus COVID-19 que desembocó en un confinamiento global, cambió en parte la situación planteada anteriormente, pues muchas instituciones y docentes se encontraron con la necesidad de seguir con sus clases. Algunos centros tenían sus propias plataformas educativas con las que continuar con el programa establecido, pero en otros muchos casos ni los centros ni los docentes contaban con recursos para seguir de forma virtual. Es entonces cuando se hace evidente que una gran parte de los docentes no

eran competentes digitales, así que no había más remedio que actualizarse y ponerse al día en esta competencia.

Muchos tuvieron que acelerar su proceso de actualización para poder mantener las clases durante el periodo de confinamiento, situación que les hizo ser conscientes de la necesidad de actualizarse. Otros docentes más cercanos a su jubilación decidieron que el proceso era demasiado exigente y que requería un esfuerzo de aprendizaje que no tenían intención de realizar.

MARCO COMÚN DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

Para clarificar y ordenar las líneas de trabajo, surge un marco de referencia denominado Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu), cuyo objetivo es implementar herramientas y programas de capacitación competencial docente tanto regionales como nacionales, guiando así las políticas educativas en este sentido.

Este marco específico está dirigido a educadores de todas las etapas de un sistema educativo, desde infantil hasta la educación superior, incluyendo la formación profesional, la educación para necesidades especiales y contextos de aprendizaje no formal.

	Novato (A1)	Explorador (A2)	Entusiasta (B1)	Profesional (B2)	Experto (C1)	Pionero (C2)
1. Competencia Profesional	Poco uso; No estar seguro	Ser consciente; Uso de herramientas básicas	Uso eficiente, responsable, experimental	Práctica creativa, responsiva, transparente, refleja	Evaluar, discutir, reflexionar de manera crítica y estratégica	Rediseñar, Innovar
2. Recursos Digitales	Usar poco; No estar seguro	Estar consciente; Uso de herramientas básicas	Criterios y estrategias básicos y a veces avanzados	Estrategias avanzadas, criterios complejos; crear recursos	Usar herramientas avanzadas de manera comprensiva; publicar recursos	Crear y publicar de manera profesional
3. Pedagogía Digital	Usar poco; No estar seguro	Estar consciente; Uso de herramientas básicas	Integración y implementación de manera significativa	Mejorar; orquestrar	Adaptar métodos de manera flexible, estratégica, intencional	Innovar en la enseñanza
4. Evaluación Digital	Usar poco; No estar seguro	Uso de herramientas básicas para reforzar estrategias tradicionales	Uso de herramientas digitales para mejorar estrategias tradicionales	Uso estratégico y eficiente	Práctica comprensiva, crítica y refleja	Innovar en la evaluación
5. Empoderar a los Estudiantes	Usar poco; No estar seguro	Estar consciente; Uso de herramientas básicas	Considerar empoderar a los estudiantes	Usar varias herramientas de manera estratégica	Mejorar de manera comprensiva y crítica	Innovar métodos
6. Competencia de los Estudiantes	Poco uso de las estrategias para la CD del estudiante	Animar a los estudiantes a usar herramientas digitales	Implementar actividades para fomentar la CD de los estudiantes	Usar varios métodos de manera estratégica	Métodos comprensivos y críticos	Usar formatos innovadores para fomentar la CD de los estudiantes

El marco establece tres dimensiones en cada una de las áreas que lo componen. Esta clasificación es muy similar al Marco Común Europeo de las

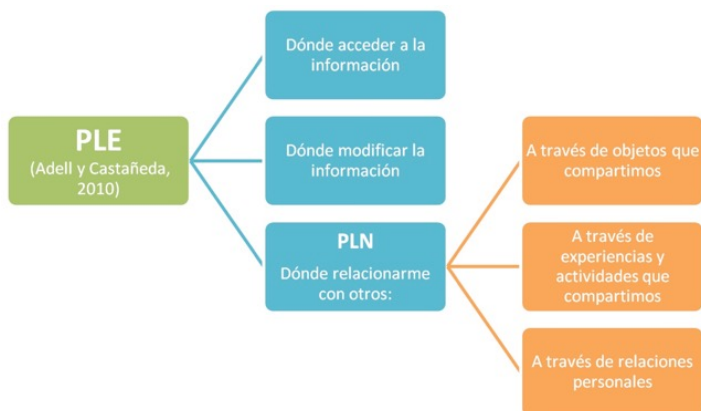
Lenguas. La primera dimensión básica incluye los niveles A1 y A2. La segunda dimensión es intermedia donde se encuentran los niveles B1 y B2. Por último, la tercera dimensión es avanzada e incluye los niveles C1 y C2. Esta estructura está diseñada para que los docentes puedan identificar el nivel de competencia digital que poseen, y, naturalmente, hay que tener en cuenta que los docentes pueden aumentar de nivel de forma progresiva y autónoma desde el A1 hasta su nivel máximo C2.

La Universidad Internacional de La Rioja (Unir) ha desarrollado un cuestionario digital docente para poder evaluar las competencias digitales y saber qué áreas necesitan desarrollar los profesores. La Unir proporciona el siguiente enlace con 50 preguntas para poder evaluar su nivel: <<https://www.competenciasdigitalesdocentes.es/api/cdd/cddapp>>.

PLE: PERSONAL LEARNING ENVIRONMENT

Un PLE es un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender (Adell y Castañeda, 2010). También se puede definir como una aplicación o conjunto de aplicaciones utilizadas por un aprendiz (alumno o docente) para organizar su propio proceso de aprendizaje.

Para algunos un PLE no solo debe incluir las herramientas digitales, sino también las relaciones interpersonales entre todos los roles del proceso de



aprendizaje-enseñanza. Asimismo, se pueden incluir los espacios físicos donde el proceso de aprendizaje se produce, esto es, en bibliotecas, en la oficina, etc., e incluso, los materiales impresos utilizados, tanto libros como revistas.

Es decir, es una forma concreta de entender cómo se aprende, en qué contexto se aprende y haciendo qué. Cada persona desarrolla su propio PLE, cómo se establece el dar y recibir información con las personas que la ayudan a aprender y con quién comparte la información. Establece el sitio (websites, entornos o plataformas) haciendo trabajos colaborativos con más personas o docentes.

Cada uno integra en su PLE las experiencias que han configurado su aprendizaje en la educación formal y las nuevas experiencias que le han facilitado las Tecnologías de la Información. El PLE reconoce que el aprendizaje es permanente y nos proporciona herramientas para apoyar dicho aprendizaje.

En la siguiente imagen podemos ver un ejemplo de posibles herramientas que pueden integrar un entorno de aprendizaje personal. Debe incluir herramientas que nos ayuden a gestionar la información, creación de contenido y de relaciones con otras personas para poder establecer proyectos colaborativos. ¿Cómo es el tuyo?



BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, J. (2009). «Sobre entornos personales de aprendizaje», en Webnode.es. Universitat Jaume I.
- ADELL, J. (Author) (2011). Jordi Adell-PLE. Espanya. Disponible desde: <<https://www.youtube.com/watch?v=PblWWIQbkUQ>>.
- BATES, A. W. (2015). «Teaching in a Digital Age». *Open Educational Resources Collection*, 6. Disponible en: <<https://irl.umsl.edu/oer/6>>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2014). «Creación, reutilización y distribución de contenidos digitales». Área de Formación en Red. INTEF.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Competencia Digital*. Disponible en: <<https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave/digital.html>>.
- PÉREZ ALCALÁ, M. y otros (2015). «Redes Sociales en Educación y Propuestas metodológicas para su estudio». En *Ciencia, Docencia y Tecnología*, v. 26, n.º 50, pp. 188-206. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id>>.
- SANAGUSTÍN, Eva (2017). *Plan de contenidos para medios sociales*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- VIÑALS BLANCO, A., y CUENCA AMIGO, J. (2016). «El rol del docente en la era digital». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 30, n.º 2, pp. 103-114.

La importancia de los signos no verbales en el acto de comunicación

Elina AGARONYAN

Profesora Asociada de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid)
Facultad de Filología Inglesa. Departamento de Derecho Público II y Filología I

ORCID: 0000-0002-0627-4235

RESUMEN

En este artículo analizamos diferentes signos no verbales en el proceso de comunicación en diferentes culturas: rusa, armenia, española. Lo focalizamos en el papel que juegan estos signos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y, especialmente, en la (in)comunicación que se produce en ocasiones, debido a la carencia de conocimientos sobre los comportamientos culturales de los interlocutores en dichos actos de comunicación.

1. INTRODUCCIÓN

Sin duda, los conocimientos de los signos no verbales son importantes para cualquier persona que desee aprender o enseñar una lengua extranjera, así como conocer la cultura del país del que proviene este idioma.

El científico Папян (2011:1-7) valora este tipo de comunicación por ser espontánea e inconsciente. A pesar de que la gente puede controlar sus palabras e intentar controlar la mímica, dice el autor, resulta ser bastante complicado el controlar los gestos, ya que permiten revelar sus pensamientos verdaderos, su

personalidad. Estamos de acuerdo con el académico que piensa que la lengua de gestos no es de toda la humanidad, no es, a pesar de lo que *a priori* pudiera parecer, una lengua global, sino que existe una *translation* en el sentido de un traslado de los símbolos de una cultura a la otra. El dominio de un idioma supone una comprensión de la mentalidad de los poseedores de este idioma; implica, pues, el dominio de la cultura nacional. La falta de estos conocimientos puede ser un impedimento en el acto de comunicación.

Lo mismo explica el autor Нарожная (2012:1-10) en su estudio, cree que los gestos y el habla pueden caracterizar a una persona desde el punto de vista de sus rasgos nacionales, territoriales y sociales. Nos ha llamado la atención el hecho de que el científico vincule los gestos con la comunicación intercultural; es el primer autor que elabora el concepto de «la imagen cultural del mundo» —el modo en que los representantes de un país, una cultura determinada, entienden, perciben el mundo a través de sus valores, normas, mentalidad—. Ambos, gestos y cultura, tienen el carácter nacional, si la cultura se basa en la mentalidad y psicología nacionales; un gesto, afirma Нарожная (2012:1-10), depende de diferentes factores como el grado de buena educación, el temperamento, incluso el género del interlocutor. Al igual que el académico Папян (2011:1-7), Нарожная (2012:1-10) considera que la interpretación incorrecta de los gestos comunicativos puede conducir no solamente a un desacuerdo mutuo de los interlocutores, sino también a conflictos sociales, étnicos, políticos aún más serios.

La motivación para elegir la comparación entre las culturas rusa, armenia y española se debe a nuestro origen armenio, por nacimiento y años de estancia en Ereván, capital de Armenia; emigración a Rusia por motivos familiares, donde están nuestras raíces del núcleo familiar y, desde hace unos años, nuestra estancia en España en calidad de profesora de lenguas extranjeras.

2. ANÁLISIS DE SIGNOS NO VERBALES EN DIFERENTES CULTURAS

Como podemos observar, recientemente se ha puesto de moda la noción de *choque cultural*, que es ‘el estado en que se encuentran los hablantes de diferentes idiomas cuando empiezan a vivir en el país ajeno e intentan apren-

der el idioma extranjero'. Las tradiciones y los rasgos culturales resultan ser bastante distintos en diferentes culturas.

Vamos a fundamentar nuestro análisis tanto en algunos teóricos de la Lingüística, armenios y rusos, como en la exposición de la investigadora hispano-rusa María Sánchez Puig¹ durante el curso dedicado al tema *Del Signo al Símbolo. La utilización de signos no verbales en la comunicación*. Nos interesó muy especialmente la ponencia de María Sánchez Puig, pues en ella puso de relieve, al igual que el académico Папьян (2011:1-7), que el hombre no ha aprendido todavía a dominar el lenguaje corporal. En su ponencia dio a conocer a los asistentes el lenguaje no verbal en el contexto cultural ruso. Bajo nuestro punto de vista, la exposición que realizó la doctora resulta muy valiosa desde la perspectiva conceptual y de contenidos, ya que nos permite no solamente ampliar nuestros conocimientos sobre la cultura rusa, sino también evitar los *choques culturales* en el acto de comunicación con la gente rusa. Además de ello, resultó motivadora para nosotros, pues se presenta la gran oportunidad también de realizar un análisis contrastivo entre el lenguaje no verbal de las culturas rusa, armenia y española. Delimita sus siguientes componentes: los signos corporales, la mímica, los gestos, la pose, la mirada, la distancia física. Nos previene de que estos elementos habitualmente estén acompañados de interjecciones u onomatopeyas.

Nos gustaría empezar nuestro análisis siguiendo el plan que nos ofrece la doctora María Sánchez Puig. Al principio prestamos atención al **espacio individual**, que resulta depender en la cultura rusa de tal rasgo como formalidad. En un ambiente formal, como reuniones de trabajo o estudios, la distancia suele ser de 1,5-1 metros. Si es un ambiente informal, la distancia entre dos interlocutores puede equivaler a la de los brazos extendidos sin doblar los codos. La profesora observa la conexión que consiste en que cuanto mayor sea la distancia entre los individuos, mayor es la distancia interpersonal. Creemos que los armenios en este sentido son parecidos a los españoles, que son más abiertos

¹ La Doctora y Catedrática de Filología rusa, María Sánchez Puig, doctora HC de la Academia Rusa de la Lengua, Traductor jurado del MAE, participó como ponente invitada en el curso *Del signo al símbolo...*, dirigido a estudiantes de Doctorado, celebrado durante los días 16 y 17 de noviembre de 2017 en la Facultad de Traducción de la Universidad de Valladolid, campus «Duques de Soria».

que los rusos, no dependiendo de la formalidad de la situación la distancia entre los hablantes, ya que suele ser de menos de 1,5 metros.

El siguiente elemento es **la mirada**, que en el concepto cultural ruso igualmente como en el armenio y también en el español se dirige a la cara de una persona. Pero a diferencia de la gente armenia y española, la mirada fija, mantenida por un tiempo largo, se percibe en la cultura rusa en modo negativo, como un reto.

La mímica de la gente rusa también se caracteriza por ser reservada. Los rusos comparten los mismos gestos con los armenios o europeos a la hora de sorprenderse, levantan cejas o fruncen el ceño cuando están enfadados, pero no suelen gesticular mucho. Una persona que gesticula mucho se toma como cómica o histriónica. Se debe notar que la gente armenia, al igual que los españoles, gesticula mucho. Podríamos suponer que por esta causa a veces esta diferencia cultural entre los armenios y rusos forma una impresión negativa sobre los armenios en la mente de la gente rusa.

Otro componente que merece la atención es **la sonrisa**. Los armenios, al igual que los españoles, suelen intercambiar y devolver la sonrisa mucho, a diferencia de la gente rusa. La falta de sonrisa, como admite María Sánchez Puig, aún puede crear en la mente de los europeos el rasgo sobrio del carácter ruso y tomarlos, quizá de forma un tanto equivocada, como gente hosca. Los turistas japoneses la aceptan como un *choque cultural*, una reacción negativa contra ellos. Pero es posible evitarla, nos explica la doctora, si se toma en cuenta que los rusos suelen reservar la sonrisa para un ámbito muy estrecho, como los amigos más cercanos o la familia. Descubrimos observar el hecho de que para la gente rusa sonreír demasiado significa falseamiento.

Por lo que respecta al **contacto físico**, este rasgo resulta unir a los rusos, armenios y españoles. La gente rusa, reconoce María Sánchez Puig, es gente táctil, acuden a tocar a la persona con la que se comunican. Pueden tocar el brazo si quieren ganar la simpatía de la persona con quien hablan, o bien, tocan el hombro si quieren animarla, demostrar apoyo. Los españoles y los armenios, en estas dos expresiones del contacto físico, se parecen a los rusos. Si analizamos otras formas de demostración del contacto físico como besos y abrazos, a diferencia de los españoles, la gente rusa y armenia es más reser-

vada. El modo en que se saludan unos a otros depende del género de las personas. Cuando se presenta un hombre a otro hombre se suele saludar dando la mano o una palmada en el hombro. Los hombres españoles pueden saludar uno al otro dando la mano o intercambiando besos. Especialmente contenido resulta ser el saludo entre un hombre y una mujer, tanto en la cultura rusa como en la armenia. Los rusos normalmente dan la mano, los armenios son aun más reservados, no demuestran ningún gesto, solamente saludan en el modo verbal. El hombre español puede saludar a una mujer española rozando sus mejillas. Las mujeres si son conocidas rozan las mejillas o dan un beso simbólico.

Nos ha parecido bastante curiosa la tradición de los rusos de dar tres besos. Está conectada con su religión. En la religión ortodoxa existe la tradición de la celebración del Domingo de Resurrección, que consiste en dar tres besos de unas personas a otras en el Nombre del Padre, Hijo y Espíritu Santo, acompañando este gesto con las palabras: «Jesucristo ha resucitado», «Verdad resucitado».

Las **posturas** de los rusos, armenios y europeos suelen ser parecidas.

Recurrimos ahora al último componente, el de **los gestos**. Está comprobado que los rusos suelen hacer menos gestos que la gente de otros países. Como justamente nota Нарожная (2012:1-10), la gente armenia no suele gesticular mucho tampoco, ya que demasiada gesticulación se percibe como la falta de buena educación.

Al igual que los ciudadanos de otros países para expresar si están de acuerdo o no, esto se expresa moviendo la cabeza arriba a abajo.

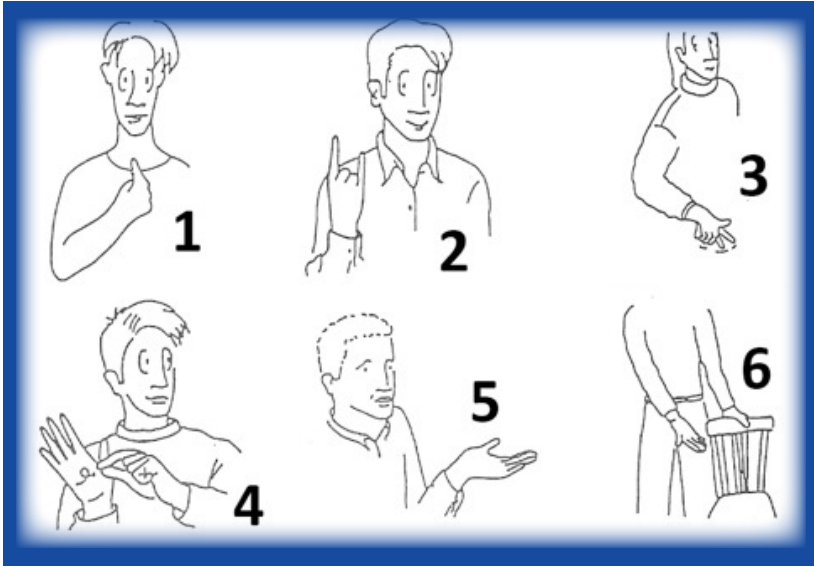
Si se rascan la nuca o la oreja, este gesto significa duda. Habitualmente está acompañada por la palabra rusa *Hy...* para manifestar que aún no han tomado la decisión.

Otro gesto que une a los rusos con los españoles es dar un tirón de orejas, agarrando el lóbulo y tirando de él hacia abajo para felicitar a una persona por su cumpleaños. El número de tirones depende de la cantidad de años que cumpla la persona. Los armenios no suelen felicitar a las personas de este modo, simplemente lo felicitan verbalmente o abrazándolo.

Nos gustaría concentrarnos en un gesto que puede tener varias interpretaciones positivas y negativas en diferentes culturas. Está mencionado por María Sánchez Puig y Gema Sánchez Benítez (2009:1-16) y se trata de «la cabra». Entre españoles este gesto tiene una connotación negativa y se usa cuando alguien pone cuernos a su pareja. Gema Sánchez Benítez (2009:1-16) lo compara con la cultura china en que este gesto denota «Te amo». La profesora María Sánchez Puig presenta las siguientes lecturas de este gesto:

1. Lo asocia con el juego de niños, que se llama «La cabra», que consiste en que habitualmente un adulto está haciendo este gesto acompañándolo de las palabras en ruso «Идет коза рогатая за мальыми ребятами», que significa que una cabra con cuernos está persiguiendo a los niños pequeños para pillarles. El juego acaba haciéndoles cosquillas a los niños.
2. Se utiliza este gesto también en el ámbito de la mafia, que puede significar una amenaza como «te voy a sacar los ojos», o cuando se ponen los dedos en el abanico en ruso, este gesto se llama распальцовка. Este gesto pertenece a la clase de los nuevos rusos o nuevos ricos, y apareció en los años noventa junto con la llegada de los nuevos rusos. Subraya el poder de la persona y equivale a las palabras «Soy el rey, soy la ley, soy el que manda aquí». Este gesto en este ámbito representa lo mismo para ambas culturas, para la gente rusa y la armenia.
3. En el ámbito más juvenil, este gesto ha aparecido recientemente, lo usan en los conciertos de rock, significa «bien».

Nos ha llamado la atención una observación curiosa que hace el académico Нарожная (2012:1-10). Conecta el resultado de asimilación del material por parte de los oyentes con el modo de la gesticulación del hablante. Nos asegura que los oyentes acogen de modo positivo a los hablantes que recurren a los gestos en que sus palmas están vueltas arriba o abajo. Facilita la comprensión del material el gesto «OK», a los hablantes que lo utilizan los oyentes los llaman ‘intelectuales’, ‘perseverantes’, ‘ensimismados’. Los gestos indicadores al revés contribuyen al hecho de que la información escape de los oyentes. A los hablantes que recurren a este tipo de gestos los llaman ‘agresivos’, ‘soberbios’, ‘toscos’.

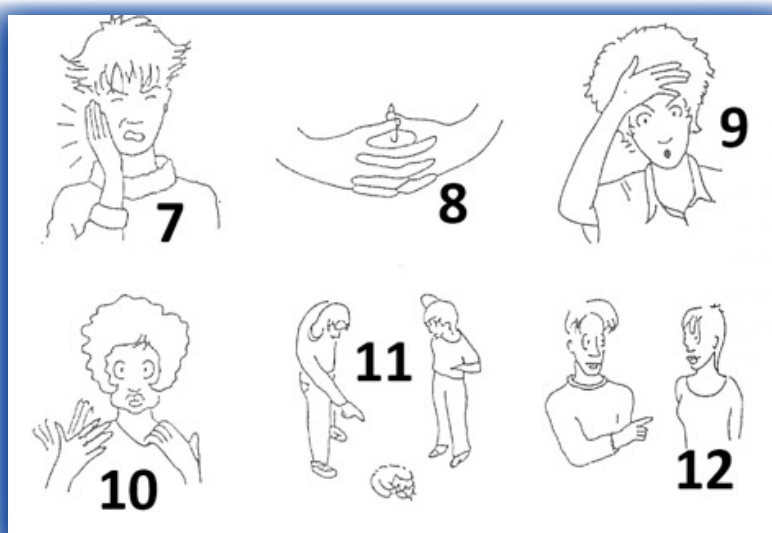


La interpretación de los gestos según el criterio del intento de transmisión
Fuente: Ueda (1998:178-179)

El autor Ueda (1998:165-181) también ha efectuado una investigación profunda y detallada sobre uno de los elementos de la comunicación no verbal-gestos. Parte de tres criterios: la posibilidad de interpretación, el intento de transmisión, la arbitrariedad o norma social. Vamos a examinar cada criterio con más precisión. En cuanto a la posibilidad de interpretación, Ueda (1998: 165-181) insiste que no todos los movimientos corporales tienen un significado comunicativo. El autor admite que los movimientos corporales o expresiones faciales de la gente japonesa, por ejemplo, resultan ser bastante complicados de interpretar, ya que no llevan ningún mensaje lingüístico.

El científico clasifica los gestos interpretables, según el criterio del intento de transmisión, en gestos con claro intento de comunicación o no. Los siguientes gestos nº 4 = 'cuenta', nº 5 = 'pedir', nº 6 = 'síntese', Ueda (1998:178-179) los denomina como los que asumen la responsabilidad comunicativa.

Los gestos nº 7 = 'dolor', nº 8 = 'impaciente', nº 9 = 'olvidarse' están caracterizados sin ninguna responsabilidad comunicativa. Desde su punto de vista, la persona que los ha hecho puede fácilmente olvidar el haberlos hecho.



El autor afirma que el mismo gesto puede tener un intento comunicativo o no. El gesto nº 10 lo atribuye a la clase de estos gestos, ya que puede ser realizado de manera natural o con la intención de transmitir el mensaje de que ‘abran la ventana’.

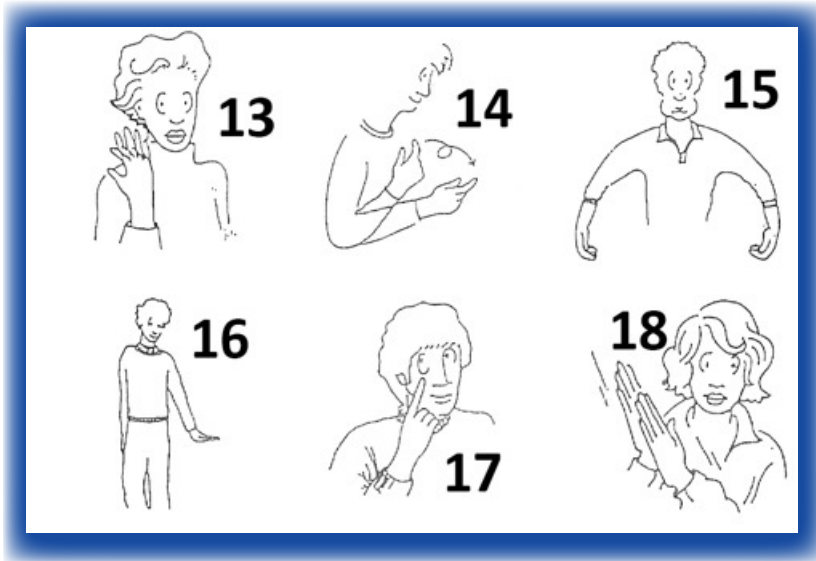
El último criterio de arbitrariedad Ueda (1998:178-179) lo vincula con la relación natural entre la expresión y el ‘significado’. Los gestos españoles han sido analizados en un contexto heterocultural, si son fáciles o difíciles de interpretar para la gente japonesa. Se consideran como fáciles de interpretar los gestos indicadores nº 11 = ‘aquí’ y nº 12 = ‘tú’².

A la misma clase de los gestos indicadores, como admite el autor, atribuímos los gestos nº 13 = ‘antes’, nº 14 = ‘después’, si no fuera por expresiones lingüísticas, a los japoneses les sería bastante arduo entenderlos.

Resultan ser bastante fáciles los gestos nº 15 = ‘gordo’ y nº 16- = ‘bajo’. Son gestos descriptivos, tienen el carácter natural de la relación entre la expresión y el ‘significado’³.

² Los gestos indicadores son los que orientan el objeto que está dentro del campo visual para llamar la atención.

³ Los gestos descriptivos son los que pormenorizan los objetos.



Los gestos que verdaderamente pueden provocar dificultades para los extranjeros que no dominan los códigos culturales, el citado académico considera que son los gestos simbólicos⁴. Corresponden al nº 17 = ‘llamar la atención’ y nº 18 = ‘como expresión de alegría’. Considera que la relación entre los movimientos kinésicos y el ‘significado’, lo que indica el gesto, puede ser arbitraria. Notamos que el gesto nº 17 no tiene el mismo significado en la cultura española y rusa, pues en la cultura rusa este gesto se explica como ‘yo lo veo todo, lo sé todo’.

Teniendo en cuenta los criterios mencionados anteriormente, presentamos la clasificación desarrollada por Ueda (1998:165-181):

- **Gestos espontáneos.** Se realizan de modo inconsciente y no llevan ninguna arbitrariedad, ya que son comunes en distintas sociedades lingüísticas.
- **Gestos inmediatos.** Se caracterizan por su inmediatez, tienen el claro intento de comunicación, excluyen la ambigüedad.

⁴ Los gestos simbólicos son los que tienen el significado concreto, comprensibles a otras personas.

- **Gestos habituales.** La relación entre la acción y el ‘mensaje’ de este tipo de gestos es arbitraria, existe una gran diferencia entre las distintas culturas lingüísticas.
- **Gestos simbólicos.** Son gestos de la cultura lingüística. La relación entre el gesto y el ‘significado’ se determina como arbitraria y subordina las normas de sociedad.

Presenta un interés especial el trabajo elaborado por el académico Князян (2015:1-4) sobre la manifestación de la agresión verbal y no verbal en el contexto humorístico. Admitimos que el estudio tiene un carácter original e innovador, nadie ha analizado anteriormente la comunicación verbal y no verbal en el ámbito de las anécdotas. El autor ha analizado más de 1000 anécdotas rusas, armenias e inglesas, y llega a una conformidad bastante curiosa: en la mayoría de los casos la agresión verbal y no verbal en anécdotas se detecta más entre hombres que entre mujeres. Esta agresión está dirigida contra la suegra por parte del yerno. El yerno tiene intención de expulsarla, hacerle partir. Por esta causa, el bordón de anécdotas se enfoca en la salida o muerte de la suegra. La causa de este comportamiento tan agresivo Князян (2015:1-4) la ve en el propósito de humillar por parte del hombre, es decir, trata de denigrar a su interlocutora.

El académico Меликян (2004:166-170) realiza una observación bastante curiosa sobre el experimento que hicieron de la enseñanza de la lengua rusa en clase de estudiantes armenios. Admite que el proceso de instrucción ha pasado por sus dificultades, cuya causa ven en el hecho de que los profesores al efectuar el proceso de enseñanza-aprendizaje no han prestado la atención suficiente a los signos verbales y no verbales en las diferentes culturas rusa y armenia, lo que ha provocado un impedimento en el proceso de asimilación de la materia.

3. CONCLUSIONES

Al igual que muchos científicos y lingüistas, consideramos el estudio de los signos verbales y no verbales como la condición imprescindible para el aprendizaje de cualquier lengua, ya que el dominio de una lengua presupone

el dominio de su cultura nacional, la comprensión de la mentalidad de sus hablantes nativos, la falta de estos conocimientos puede llevar a un choque cultural y estorbar el acto de comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ПАПЯН, Г.Б. (2011). «Вербальная и невербальная коммуникация в процессе обучения русскому языку как иностранному». En *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*, 4, 1-7.
- Меликян, Л. (2004). «Проблемы речевого и неречевого этикета в системе обучения иностранным языкам», en ՀՀ ԳԱԱ Չնկրդյունք, 104/2, 166-170.
- BENÍTEZ SÁNCHEZ, G. (2009). «La comunicación no verbal», en *Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*, 1-16.
- Congreso *Del Signo Al Símbolo. La utilización de signos no verbales en la comunicación*, Campus Universitario Duques de Soria. Disponible en: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLHccbtaWu9I14W4vzRFc3CPDyEHQR2ORK>> [Consultado: 23/02/2018].
- НАРОЖНАЯ, В.Д. (2012). «Национально-культурная специфика невербальной коммуникации: ментально маркированные концепты межэтнического общения», 1-10
- УЕДА, Н. (1998). «Semántica de los gestos españoles», en *Lingüística Hispánica*, 20, pp. 165-181.
- Князян, А.Т. (2015), «Вербальная и невербальная агрессия в юмористическом дискурсе на материале английских, русских и армянских “Бытовых” анекдотов», en *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 4-2/46, 1-4.

El mundo teatral en aula de Literatura ELE, como medio para conocer la cultura española

Valentina BRANCATELLI

Departamento de Filología
Universidad de Burgos

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es compartir mi experiencia personal como alumna Erasmus, como profesora de idiomas y, finalmente, como docente de Literatura Española en la Universidad de Burgos. Actividades diferentes, enriquecedoras, que me han permitido perfeccionar y adaptar los enfoques metodológicos a los diferentes cursos y niveles, con el objetivo de difundir la lengua y la cultura españolas entre los estudiantes ELE, para que puedan aprovechar al máximo las clases de Filología y sus estancias en nuestro país. Cuando un estudiante ELE llega al aula de Literatura Española, se encuentra con un mundo rico, variado, lleno de matices, de colores, y es una pena que la diferencia de idioma frene tal descubrimiento.

Soy docente de Literatura Española en la Universidad de Burgos y antes fui estudiante Erasmus. Mi experiencia viene del contacto que tengo con los alumnos Erasmus que llegan cada año desde diferentes países para cursar estudios en el Grado de Español como Lengua Extranjera y también de mi propia experiencia como alumna ELE y profesora de idiomas. Una mezcla que puede resultar extraña, que me ha ayudado mucho en mi práctica docente a desarrollar esa empatía con el alumnado extranjero. Los alumnos ELE no vienen solo a aprender otro idioma, sino a impregnarse de la cultura española, y considero que la literatura es un buen medio para alcanzar tal objetivo.

Un texto literario es un elemento importante de comunicación, a pesar de que, durante muchos años, de acuerdo con Wahiba Menouer Fouatih (2009), los textos fueron rechazados al considerarlos poco útiles e insuficientemente comunicativos. El análisis pormenorizado del lenguaje del mismo ayuda a los estudiantes a interpretarlos correctamente y a apreciarlos, a la vez que les brinda la posibilidad de conocer más en profundidad una cultura diferente a la propia.

Cuando empecé con las clases de Literatura, en diferentes ocasiones comprobé cómo un simple cuento, por ejemplo, *El cuento de la Lechera* que todos conocemos desde pequeños, a un estudiante ELE le resultaba complicado de entender. El cuento trata de una mujer que se iba al pueblo con un cántaro de leche en la cabeza y, mientras recorría el camino entre su casa y la plaza donde iba a vender la leche, iba fantaseando, haciendo castillos en el aire, sobre cómo se gastaría el dinero que supuestamente iba a ganar. Pero se tropieza y el cántaro se cae al suelo, derramando toda la leche. Así que todos sus sueños se desploman antes de empezar y se queda con menos de lo que tenía. Un cuento simple, pero, curiosamente, al 80% de los estudiantes ELE que he tenido les resulta difícil de interpretar y es que ocurren dos cosas: o no son capaces de sacar la moraleja y se quedan con el elemento literal –la gente no sueña con vender una olla de leche– y no ven más lejos de la palabra escrita considerando el cuento lleno de conceptos antiguos que carecen de importancia hoy en día; o bien, le dan unas interpretaciones extrañas, ambiguas y de carácter filosófico, relacionando el relato con el tema de la muerte.

Unos resultados que me sorprendieron muchísimo y me empujaron a cambiar la manera de organizar las clases, para que, al ser más entretenidas, visuales e interactivas, los alumnos captaran más fácilmente los conceptos, con el objetivo de que cada día se quedaran con algo y valoraran los textos que les ofrecía. Mi gran sorpresa la he recibido a lo largo de este 2022, cuando después de realizar un control de lectura rutinario sobre el *Cantar del mio Cid*, todos los alumnos ELE quisieron remarcar lo mucho que les había gustado la obra y lo mucho que la habían disfrutado. Gracias al material didáctico que habíamos trabajado juntos en clase, desde cómics hasta recorridos turísticos por los lugares de interés relacionados con el texto –viviendo en Burgos no podía desaprovechar esa posibilidad de aprendizaje fuera del aula–, a los alumnos el

estudio de la obra les resultó mucho más entretenido, a pesar de que lingüísticamente el texto precisamente fácil no es, y los resultados obtenidos fueron todo un éxito.

TEATRO ESPAÑOL

Como en todas las asignaturas, hay partes o autores que les gustan más y otros que no logran entender del todo, algo común también al estudiante de Lengua Materna (LM). Pero, sin duda alguna, una constante positiva está representada por la fascinación que los alumnos ELE y de LM sienten por el teatro español, el teatro barroco en concreto, y por todo el mundo de la farándula en general. Me he encontrado con el problema de que muchos de ellos, aparte de no tener unas bases sólidas en ámbito teatral, desconocían, por ejemplo, las características de determinadas figuras teatrales –como el *zanni*, la mujer vestida de hombre o los hidalgos–, o no entendían del todo los dobles sentidos y giros de palabras que caracterizan a los graciosos. Entonces, reflexionando sobre este problema, sobre lo complicado que a veces les resulta entender determinados matices del contexto literario/teatral, y considerando que vienen a aprender una lengua extranjera, que tienen que seguir las clases en un idioma diferente a su lengua materna, llegué a la conclusión de que es más agradable y fructífero facilitarles herramientas válidas y amenas para que el proceso de aprendizaje no les resulte abrupto, y aprovecharlo al máximo.

Por tanto, con el objetivo de dar a conocer la cultura española a través del fascinante mundo del teatro barroco, opté por elegir un autor como Francisco de Rojas Zorrilla, un dramaturgo menos conocido que Calderón o Lope de Vega, pero suficientemente distinguido también en el extranjero, sobre todo en Italia, Alemania y Francia, lugares de origen de muchos de mis alumnos Erasmus, y junto a su figura y a su *corpus dramático* ofrecer una visión global de la época barroca, haciendo hincapié en uno de los temas estrella de toda comedia del Siglo de Oro como es el honor, junto al amor y a las leyes sociales. De manera que, a la hora de trabajar los demás famosos dramaturgos, los alumnos pudieran tener una base firme para comprender la diversidad lingüística del español, las obras, los personajes, su forma de hablar y actuar, junto al interesante entorno social y cultural de la época.

METODOLOGÍA INTERACTIVA

Para empezar, para que la labor de aprendizaje resulte más amena, lo primero que veo con ellos son unas series de infografías realizadas con la herramienta genial.ly (<<https://auth.genial.ly/es/login?backTo=https://app.genial.ly/dashboard>>) que tratan sobre el espacio teatral de los corrales, las vestimentas, los personajes y los temas, por ejemplo, la siguiente:



La infografía está organizada en cinco partes, cada una de ellas, como muestra la imagen, compuesta por elementos interactivos, que nos remiten principalmente a videos y fotos relacionados con el tema que estamos tratando:

- Origen del teatro
- Personajes de la *Commedia dell'Arte*
- El Corral de Comedias
- Actantes y estructura de la comedia española
- Temas

Empezando por una pregunta, como, por ejemplo: «¿Qué sabemos sobre teatro?», voy tratando varios puntos, pero primero dejo que sean ellos los que comenten cada aspecto, mediante una lluvia de ideas. De esta manera, los estudiantes realizan una actividad didáctica comunicativa y colaborativa, se van confrontando, van surgiendo ideas. Resulta ser un ejercicio útil para compro-

bar sus conocimientos y emergen claramente los puntos que se deben reforzar. Intento seguir un hilo conductor empezando con el nacimiento del teatro, pasando por su estructura y sus características principales, así como hago hincapié en los autores clave, para luego concentrar la atención en Francisco de Rojas Zorrilla, relevante autor áureo, y en alguna de sus obras, este año, por ejemplo, analizamos *Obligados y ofendidos* y el drama *Casarse por vengarse*.

En este caso, se ha optado por dividir la asignatura en cinco partes o puntos, que trataremos detalladamente a continuación, aunque la estructura y el uso interactivo de la misma nos permite ampliarla según las necesidades de la clase.



El primer punto está formado por una parte de introducción, acompañada de videos compuestos por fragmentos de diferentes representaciones, entre ellas, *El canto de la Sibila*, *el Auto de los Reyes Magos*, una pieza dramática del siglo XIII, o por una o dos escenas cortas, llamadas *pasos*. El más apreciado por los alumnos suele ser *Las aceitunas* de Lope de Rueda, que logran entender a la primera al sacar similitudes con *El cuento de la Lechera*. Se trata del mismo tema, de albergar ilusiones sin fundamento, y los protagonistas se pelean por unas aceitunas que ni han nacido. La introducción les permite realizar un breve recorrido a lo largo de la historia del teatro, espaciando desde las primeras piezas teatrales, la mezcla entre sacro y profano, pasando por la

unión entre el elemento litúrgico y el paralitúrgico, por el uso de los espacios hasta llegar a la época del Barroco, el periodo de máximo esplendor del teatro español. Empiezan así a afianzarse con los términos teatrales y entienden más fácilmente la dinámica social de la época. Además, tienen el primer contacto con los giros lingüísticos que encontrarán a lo largo de los textos teatrales, sobre todo en boca de personajes como el gracioso o las criadas, cuya ambigüedad lingüística es conocida.



El punto dos representa el primer obstáculo y formulan muchas preguntas. Quieren saber por qué la *Commedia dell'Arte* italiana fue tan importante para el desarrollo del teatro español, cuáles fueron las figuras clave, cómo se adaptaron a la escena española o qué aspectos y personajes fueron más relevantes. Entonces, se sorprenden muchísimo, indistintamente se trate de alumno ELE o de LM, cuando les cuento cómo la Comedia del Arte, que llegó a España en el siglo XVI, influyó en el desarrollo del teatro español, mejoró las técnicas escénicas, contribuyó al nacimiento de las compañías estables, y cómo el teatro absorbió algunos de sus personajes tipos, como el *zanni*, un criado sobre cuyas características, es decir, la astucia, la grosería o la ingenuidad se forjará la célebre figura del gracioso. Los dramaturgos áureos adaptaron su imagen al contexto social español y lo utilizaron como elemento humorístico de las comedias. No solo adaptaron los personajes, sino que también se vio modificado todo el aparato escénico, el actor empezó a ser valorado como tal y

las compañías se fueron ampliando y construyendo cada vez con más esmero, para cubrir todas las necesidades de la comedia. La vida social alrededor del espectáculo, de la fiesta barroca, es un punto muy interesante que los alumnos aprecian mucho, porque les permite tener una visión de la sociedad de la época, entrando de lleno en el contexto cultural.

A través de una imagen interactiva de Arlequín, figura clave de la Comedia del Arte y ejemplo de sirviente travieso, punto de unión entre el público y el actor, les facilitó toda una serie de información relevante sobre actores, escena y lenguaje. Hablamos de vestimenta, de máscaras, de elementos escénicos, acotaciones y gestualidad. También vemos una conferencia de la RESAD sobre Stefanello Bottarga, actor, director y escritor teatral italiano y la *Commedia dell'Arte* en España (<<https://www.youtube.com/watch?v=0eB7sWOrkUA>>). Suele tener buena acogida y es una actividad que compagino con una tarea llamada «¿Quién es quién?», para reforzar conceptos. Me gusta trabajar cada parte mediante enfoque por tareas, método que se hizo celebre en los años 80,

porque, como afirman Richards y Rodgers (2003), trabajar por tareas activa el aprendizaje, y me gusta utilizar el texto literario como recurso para el desarrollo de la interculturalidad (Granero Navarro, 2017), para que el alumno observe y confronte su realidad cultural con la del país que está visitando. La tarea consiste en analizar los diferentes tipos de la Comedia del Arte y buscar puntos de unión con los personajes teatrales del país de origen. Es interesante ver cómo cada estudiante ELE, simplemente viendo la vestimenta que define cada tipo, lo asocia con



algún personaje en concreto de su país y nos enumera todas sus características, desarrollando la competencia comunicativa. Por ejemplo, los alumnos de LM en automático identifican al *zanni* con el gracioso; al doctor con el padre, y a

Colombina con la criada que se aprovecha del galán de turno. De este modo, cuando veamos algún fragmento de obra teatral, serán capaces de identificar rápidamente quién es quién, y se esperan determinadas actuaciones del personaje y, simultáneamente, serán capaces de entender cómo interpretar sus frases. El uso del elemento interactivo hace que todo el proceso sea más fácil, cuanto más visual más claro; los alumnos tienen la inmediatez de la imagen, los gestos, el sonido, y absorben los conceptos mejor y de forma amena.



En el tercer punto trato el tema del Corral de Comedias. Aquí, a través de unos videos realizados por la UNED junto a RTVE, que nos muestran la estructura de un corral y la función que tenía (<<https://www.rtve.es/play/videos/uned/uned-15102010-prog-1/902207/>>), pasando por el Corral de Almagro (<https://www.rtve.es/play/videos/telediario/corral-comedias-almagro-recibe-visita-miles-estudiantes/3941009/>) y por la vista en sección de la estructura de un corral, logramos dos importantes objetivos: los alumnos se familiarizan con términos y palabras del repertorio cultural –como, patio, gallinero, aloja, cazuela, aposentos, corredores o tramoya–, y tienen la posibilidad de visualizar la acción en su contexto escénico.

También, cuando es posible, visitamos lo que queda del Corralón de las Tahonas, que fue el patio de comedias de Burgos, el mejor acondicionado y el segundo teatro cubierto de España. Hoy en día ha quedado en una plaza sin más, como se aprecia en la imagen aérea tomada por el Diario de Burgos, pero



es útil para explicar la estructura escénica de forma diferente y las varias partes de un corral que previamente vemos en una imagen en sección. Una vez allí, les entrego fragmentos de comedias para que ellos mismos realicen pequeñas representaciones. A través de la lectura, obtienen conocimientos culturales y lingüísticos, se familiarizan con el entorno y esto favorece su aprendizaje.

En el cuarto punto, el apartado de los actantes y de la estructura de la comedia, ya con las nociones aprendidas, suelo abarcar las características clave de cada uno de los actantes del teatro español, haciendo hincapié en la figura del hidalgo del entremés, una figura que nos llevamos a lo largo de toda la literatura, presente también en muchísimos textos narrativos, típico de la sociedad española y sin referentes en el extranjero; hablamos de la *Venus Anadiomena*, de las criadas y de los graciosos, de las damas bobas, de la ausencia de la madre en la comedia

<h1 style="margin: 0;">PUNTO 4</h1>		LOS ACTANTES
Don Lope	Pues toma... (Dale un bolsillo)	
Beatriz	No hay que tratar.	
Don Lope	...este bolsillo.	
Beatriz.	Esto fuera, por pagarme la amistad quererme hacer alcahueta.	
Don Lope	Mira que llega tu ama.	
Beatriz	Venga el bolso si llega, y créeme que le tomo por no parecer grosera. (Vase)	
[Donde no hay agravios no hay celos, vv. 1339-146. (2007)]		

y de la presencia constante del honor, entre otras cosas. Principalmente, en la tarea que sigue son los alumnos quienes, a través de un trabajo en grupo, que luego exponen en clase reportando fragmentos de textos, analizan uno de los personajes de la comedia, que eligen libremente, como, por ejemplo, la conversación que sigue y que se desarrolla entre un galán que corteja a una dama

y la criada de esta, sirvienta que el caballero intenta sobornar con éxito, para que interceda en su favor:

<i>Don Lope</i>	Pues toma... (<i>Dale un bolsillo</i>)
<i>Beatriz</i>	No hay que tratar.
<i>Don Lope</i>	...este bolsillo.
<i>Beatriz</i>	Esto fuera, por pagarme la amistad, quererme hacer alcahueta.
<i>Don Lope</i>	Mira que llega tu ama.
<i>Beatriz</i>	Venga el bolso si llega, y créeme que le tomo por no parecer grosera. (<i>Vase</i>)

[Donde no hay agravios no hay celos, vv. 1339-146. (2007)]

Obviamente, los criados son los personajes que más juego dan, tanto a nivel lingüístico como en la intriga y hasta con sus nombres, siempre originales e indicativos. En el ejemplo que acabamos de ver, la criada Beatriz primero se finge ofendida y, luego, acepta el soborno sin problema, y se transformará en alcahueta, otra figura del repertorio teatral / literario que los alumnos aprenden e identifican sin problema.

Por último, antes de pasar al análisis de una o varias obras teatrales, me detengo sobre los temas que tratan las comedias, en concreto la venganza,



el conflicto amoroso y el honor. De acuerdo con Marta Sanz (2000: 25), la literatura alimenta la lengua y en ese espacio se reflejan comportamientos y hábitos de la vida cotidiana. La discusión en clase y el trabajo en grupo acerca de los temas que surgen de la lectura de los textos, como las supersticiones, la diferente educación entre los hombres y mujeres de la época o las leyes sociales, el matrimonio concordado, etc., serán muy útiles para que los estudiantes reflexionen y vayan creándose opiniones propias, extrapolando los distintos temas a su realidad más próxima, para que el aprendizaje sea también funcional. Vemos juntos unas adaptaciones realizadas por la Compañía Nacional de Teatro Clásico de *Donde hay agravios no hay celos* de Rojas Zorrilla, *La vida es sueño* de Calderón o *El Perro del Hortelano* de Lope de Vega. Los invito a visionar la película de 2010 titulada *Lope*, de Andrucha Waddington, que les permite ver la vida que se organizaba alrededor del teatro, de un dramaturgo y de la puesta en escena.

Y acabamos nuestro viaje en el mundo teatral, con dos actividades (anejos 1 y 2), basadas sobre unos fragmentos de las diferentes jornadas de dos obras de Francisco de Rojas Zorrilla, la comedia *Obligados y ofendidos* y el drama *Casarse por vengarse*. Cada actividad irá acompañada por unas preguntas que nos permiten aplicar todo lo que hemos aprendido sobre el Teatro del Siglo de Oro.

CONCLUSIONES

A lo largo de este breve recorrido basado en una metodología activa, socio-comunicativa y colaborativa, organizada en cinco puntos, el alumno va construyendo sus conocimientos a través del aprendizaje, y anota los resultados en un cuadernillo/diario que le pido que escriba a lo largo del semestre. Los alumnos le dedican unos minutos después de la clase, pero al final de curso allí encuentran todo lo aprendido, las cosas que les han entusiasmado, las que no les han gustado, los problemas y dudas que hemos resuelto y, sobre todo, para los alumnos ELE un amplio abanico de términos y expresiones idiomáticas como: echar chispas, echar en cara, buscar tres pies al gato, armarse de valor, a bombo y platillo, consultar con la almohada, donde las dan las toman, plantar cara, feo como un pecado o tomar las de Villadiego; y también proverbios:

«hombre prevenido vale por dos», «quien mucho abarca poco aprieta» o «el perro del hortelano ni come ni deja comer», entre muchos otros, que les resultarán útiles a lo largo de sus estudios literarios y, además, representan un fresco detallado de la cultura española.

Un profesor es un *mediator*, tiene que orientar y proporcionar oportunidades para poner en práctica los nuevos conocimientos recibidos, de manera que el alumno, sea de ELE o LM, pueda comprobar la utilidad de lo aprendido y consolidar su aprendizaje. Del mismo modo, es necesario fomentar la reflexión personal para que recuerden los contenidos previos que los ayudarán a asentar los nuevos, y en este caso el diario les resulta muy útil.

Al principio, tenía varias dudas sobre cómo estructurar las clases y las tareas, pero tengo que decir que cada año el resultado final es sorprendentemente bueno. Sin duda alguna, influye que el 80% de los alumnos tiene una buena motivación, le interesa lo que estudia y quiere aprender, de ahí que el camino sea más fácil. Rota la pasividad inicial, les muestro los aspectos más atractivos del periodo que van a estudiar, y eso los motiva. Los recursos didácticos empleados facilitan el aprendizaje, muestran cómo la literatura puede ser una fuente inagotable de recursos que, a través de las nuevas tecnologías, se ven amplificadas. Erróneamente, se piensa que la literatura no puede facilitar el aprendizaje de idiomas, pero mi experiencia demuestra todo lo contrario. Hablar delante de los compañeros, defender conceptos, opiniones, leer y confrontarse empuja a mejorar el idioma, amplía el vocabulario, resulta muy gratificante y, además, el alumno se integra en la comunidad de la lengua que está aprendiendo. Intentando recordar cómo me sentía yo cuando vine a España de Erasmus y las primeras dificultades que tuve, y finalmente la experiencia positiva que resultó ser, me ha permitido empatizar de forma especial con los alumnos, aportar mi granito de arena y pensar que los estudiantes ELE que cursan sus estudios en nuestro país, cuando vayan por ahí, recuerden y aprecien los aspectos culturales que también han aprendido a través de las clases de literatura.

BIBLIOGRAFÍA

- MACCURDY, R. (1963). «*Obligados y Ofendidos* de Rojas Zorrilla». Anaya, Salamanca.
- MENOUER, F. W. (2009). «La Literatura como recurso didáctico en el aula de ELE». *Actas del Taller «Literaturas Hispánicas y ELE» del Instituto Cervantes de Orán* p.121. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/13_fouatih.pdf>.
- MESONERO ROMANOS, R. (1918). «*Casarse por Vengarse* de Francisco de Rojas Zorrilla». Rivadeneyra, Madrid.
- NAVARRO GRANERO, A. (2017). «La literatura en el aula ELE». *Actas del II Encuentro de Profesores de Español* en Sofía, Bulgaria. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, p.66. Disponible en: <07_granero.pdf (cervantes.es)>.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, F. B. (2007). *Estudios sobre Rojas*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.
- RICHARDS, J. y RODGERS, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Edinumen, Madrid.
- SANZ, M. (2000). «La literatura en el aula de ELE». *Revista universitaria Frecuencia L*, n.º 14 de Julio, p. 25.

RECURSOS WEB

- FERNÁNDEZ RULL, E., SUÁREZ MIRAMÓN A. y PRIOR FERNÁNDEZ, A. (2010). *El Teatro Barroco*. Disponible en: <<https://www.rtve.es/play/videos/uned/uned-15102010-prog-1/902207/>>.
- OJEDA CALVO, M. V. y RESAD. (2016). *Stefanello Bottarga y la Commedia Dell'Arte en España en el siglo XVI*. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=0eB7sWOrkUA>>.
- RTVE. (2017). *El Corral de Comedias de Almagro recibe los estudiantes*. Disponible en: <<https://www.rtve.es/play/videos/telediario/corral-comedias-almagro-recibe-visita-miles-estudiantes/3941009/>>.
- ARTEPROMOCIONES (2013). *Donde hay agravios no hay celos*. CNTC. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=xx1RvW8vNwI&t=377s>>.
- COMPAÑÍA NACIONAL TEATRO CLÁSICO (2016). *El perro del Hortelano*. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=I95N9tME42g&t=7s>>.
- COMPAÑÍA NACIONAL TEATRO CLÁSICO (2012). *La vida es sueño*. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=X0cjCWSsq20&t=4s>>.

ANEXO 1

Texto 1

Obligados y Ofendidos

La comedia fue publicada en la *Parte 32 de las Comedias de diferentes autores* y aparece en la *Parte Primera de las comedias de Don Francisco de Rojas Zorrilla*, impresa en Madrid en 1640. El conde de Belflor goza del amor de Fénix y luego se niega a casarse con ella. Justo en medio de la cuestión, empieza la comedia, porque el Conde se encuentra en la habitación de la amante, encerrado por la criada Beatriz. Él no puede salir y Fénix aprovecha para regañarle por unas cuantas cosas. Entre ellas, el hecho de que antes, para conquistarla, había prometido casarse con ella y ahora ya no quiere. Y el Conde añade que la quiere mucho pero que no se puede casar con ella porque es de clase social más baja y le promete que si siguen como amantes él será más cariñoso. Pero las cosas se complican, ya que en una pelea el Conde salva la vida de Don Pedro hermano de Fénix y se prometen ayudarse, así que serán Obligados y al mismo tiempo Ofendidos: don Pedro ofendido porque el Conde ha deshonrado el honor de su hermana porque no se quiere casar con ella y el Conde también ofendido porque Don Pedro le ha matado el hermano, pero al mismo tiempo los dos serán obligados el uno al otro. Es una comedia de los equívocos, bastante divertida.

Jornada primera	
CONDE (amante de Fénix)	<p>[...] que vuestro prometí me habéis llegado a culpar; ¿quién no promete al desear por llegar al merecer? Yo os prometo ser constante en lazo más cariñoso, como olvidando lo esposo me consintáis en lo amante.¹</p> <p style="text-align: right;">[I, vv. 327-334]</p>
CRISPINILLO (criado)	<p>Sí, Señor; es muy perdido, muy activo, muy cabal, (es que uno y otro te cuento) en prometer muy atento, en cumplir muy puntual; muy cortés, muy advertido, valor y prudencia mide, lo que presta, no lo pide, lo que da, lo da sin ruido, y respete su valor, si es que de vivir gustare,</p>

¹ Uso la edición de Raymond R. MacCurdy, *Obligados y Ofendidos*, 1963.

	cualquiera que le tocara en la punta del honor. Porque no hallarás, recelo, del mundo en la variedad, caballero de ciudad que esté mas bien en el duelo. [I, vv. 654-670]
DON PEDRO. (hermano de Fénix)	En fin, vos me dais palabra...
CONDE.	De que la vida pondré por vos, y aun mi propia honra si la importare poner.
DON PEDRO.	Esa palabra os admito. [I, vv. 1007-1011]
DON PEDRO.	Ya el valor se ha declarado, yo estoy de vos obligado
CONDE.	Yo estoy de vos ofendido, y hoy he de ver en mi suerte mi venganza prevenida. [I, vv. 1158-1162]
DON PEDRO	vengo a ampararme de vos; porque aunque sois mi enemigo, quien fue padrino a mi vida será de mi honor padrino; [II, vv.1373- 1376]
CONDE	y así desde luego digo que en tanto que no os vengáis y que sepáis quién ha sido quién ofendió a vuestro padre, tengo de ser vuestro amigo; [II, vv. 1454-1458]

Segunda Jornada.

DON PEDRO	Obligados y ofendidos estamos a un mismo tiempo, el un duelo está acabado esotro duelo empecemos.
CONDE	Pues a la calle salgamos, que aunque agora me suspendo, es por no echarte a perder lo mismo que te agradezco. [II, vv. 2173-2180]

Tercera Jornada.

DON PEDRO.	El puesto es éste; aquí me han avisado que es el sitio aplazado. Hoy, Crispín, la mayor venganza espero;
------------	--

agora es tiempo; retirarme quiero
entre estos verdes ramos. [III, vv.3245-3249]

- CONDE. A reñir con vos me obligo
pues es vuestra intención ésa;
mas, vive Dios, que me pesa
de perder tan buen amigo.
- DON PEDRO. Y a mí me pesa perder
por vuestra causa, por Dios,
un amigo como vos;
pero ya no puede ser,
pues ofendidos estamos. [III, vv.3331-3339]
- CONDE. ¡Lástima me da mataros!
- DON PEDRO. ¡Mucho siento el daros muerte! [III, vv. 3349-3350]
- CONDE. Busco un medio, vive Dios,
para no reñir con vos
y para quedar bien puesto;
que mataros es rigor. [III, vv.3356-3359]

El tema del honor.

Rojas, con los personajes del padre y del hijo, quisiera proponer al espectador un doble análisis del código de honor. El padre viejo cree firmemente en las leyes de la honra y no ve otra solución que matar al ofensor de la hija, mientras el hijo, joven, se ve obligado por la influencia del padre a intentar vengar su ofensa, pero parece no creer mucho en las leyes de honor y valora mucho más la amistad, cosa inconcebible para don Luis de Céspedes, que ha vivido toda su vida firmemente influenciado por el código de honor, como demuestran las palabras que siguen:

- DON LUIS. ¡Vive Dios, hijo cobarde,
desconocido y ingrato
al honor que te dio el cielo,
que a poderte hacer pedazos
y a ser posible quitarte
esa sangre que te he dado,
que hiciera...
- DON PEDRO. ¿Qué es esto, padre?
- DON LUIS. ¿Tú abrazas a tu contrario?
¿El que mereció tu acero
llega a merecer tus brazos?
Yo soy viejo y tengo ya
la ira y valor templados,
y si con él me abrazara,
por los cielos soberanos
que le arrancara del pecho
el corazón a pedazos.
- DON PEDRO. ¡Padre!
- DON LUIS. No me llames padre:
quitate de aquí.
- DON PEDRO. Templaos. [III, vv.3109-3126]

ANEXO 2

Texto 2

Casarse por Vengarse

*La tragedia aparece en la Parte Primera de las comedias de Don Francisco de Rojas Zorrilla, impresa en Madrid en 1640. Según los estudios de Cotarelo y Mori fue atribuida a Calderón y en colecciones siguientes a otros autores². MacCurdy cree, como los demás críticos, que la obra *El médico de su honra* de Calderón de la Barca, es la referencia seguida por Rojas, ya que tal obra fue representada en 1635, un año antes de la publicación de nuestro drama.³ La historia propuesta por Rojas es bastante rica en la intriga, usa personajes nobles como el del Condestable de Sicilia y además, como veremos, resuelve el conflicto eludiendo las convenciones. No tenemos que olvidar que el personaje femenino de Blanca morirá a manos del marido y en la escena, cosa un tanto fuera de las reglas generales, ya que en la mayoría de los casos los dramaturgos preferían sacar las escenas macabras del escenario.*

Rojas cuenta la historia de Blanca y del infante Enrique de Sicilia. Los dos están enamorados, pero, a pesar de eso, si Enrique quiere heredar la corona que con su muerte le deja el hermano, se tiene que casar con Rosaura, su prima. En consecuencia de tal decisión, obedeciendo a su padre Roberto, Blanca se casa con el Condestable de Sicilia. Pero, Enrique y Blanca, aunque estén casados, siguen su relación y, para encontrarse, se sirven de una puerta secreta que se oculta en casa de ella. El Condestable se entera de la traición de la mujer y la mata, haciendo irónicamente que se caiga sobre ella la pared en la que se halla la puerta que ha unido a los dos amantes. Así acaba el drama, con Blanca muerta y con el Rey Enrique que jura vengarse del Condestable. Es la única ocasión en el teatro de Rojas en que una mujer muere a manos de su marido.

Primera Jornada	
-----------------	--

BLANCA	<p>nos hemos criado juntos, porque el Rey, tu hermano invicto, te aborreció por decretos que observan los astros limpios. Mi padre, Roberto, aquí te ha criado como a hijo, y desde nuestras niñeces parece que nos leímos las almas, pues tan conformes amantes hemos vivido, que siendo iguales en todo, en el campo parecimos dos flores que de una mata</p>
--------	---

	despliega el fresco rocío. ⁴	[I, vv. 71-84]
ENRIQUE	Tu esposo tengo de ser, en Palermo quiero ufano casarme, y pues glorias gano, pretendo por lauro y palma, si en secreto te di el alma, darte en público la mano. Aquella firma que di fue (pues mi estado te altera), para que tu amor hiciera lo que quisiese de mí, queda adiós, tuyo he de ser.	[...] [I, vv. 443-468]
ENRIQUE. BLANCA. ENRIQUE. BLANCA. ENRIQUE. BLANCA.	Eterno será mi amor. Firme seré. Yo constante. Roca soy. Seré diamante. Así de tu amor lo infiero ¿En fin, iré?	
ENRIQUE. BLANCA. ENRIQUE.	Allá te espero. Soy tu esposa. Y yo tu amante.	[I, vv. 482-487]

Jornada segunda

CONDESTABLE	Doy el oído al silencio, a la evidencia me aguardo, y oigo decir, «Blanca, Blanca». Ella, si no con los labios, respondió con la inquietud	[II, vv. 118-121]
CONDESTABLE	lo cierto es que oí la voz, que he reñido, que he dudado, que está Blanca descontenta,	[II, vv.155-157]
ROBERTO	[..] Moderaos en las fantasías, Conde, que ¿cómo estando cerrados los postigos por de dentro pueda alguno haber entrado? Y si alguien dentro quedara al acostaros, no es llano que al salir dejara abierto? ¿Veis como estáis engañado?	[II, vv.232-240]
CONESTABLE	Yo he de intentar esta noche ser juez de su inocencia, o testigo de mi agravio;	

⁴ Utilizo la edición de *Casarse por vengarse* de Francisco de Rojas Zorrilla, ordenadas en colección por Ramón de Mesonero Romanos, Madrid, Rivadeneyra, 1918.

dando al indicio castigos,
dando al honor resistencias,
al deseo sufrimientos,
quilates a la prudencia,
palma a mi honor si hay victoria,
muerte a Blanca si hay ofensa. [II, vv. 759-780]

Jornada tercera

- BLANCA
Ahora tú consulta cuidadoso,
qué debo hacer discreta con mi esposo
si mi muerte pretende,
mi amor agravia y a tu honor ofende;
pues cuando con mi sangre me disfama,
él se queda con honra y tú sin fama. [III, vv.201-206]
- ROBERTO.
Tu lengua calle;
no digas más, porque si aquí me dices
que no hay riesgo en tu honor, te contradices,
que es inútil la cura,
si tu propia inocencia te asegura;
y puesto que en tu honor no estás culpada,
antes busca el suplicio de su espada,
vuelve a tu esposo, porque así te abones,
haz de las ansias tuyas corazones,
que quien huye vestida de imprudencia,
hace delito lo que fue inocencia. [III, vv.236-246]
- BLANCA
quien se casa por vengarse,
¡qué de veces se arrepiente!,
porque el enojo se acaba,
y el agravio vive siempre. [III, vv. 840-844]
- CONDESTABLE
¿Esta pared no derribó mi honra?
¿No fue instrumento vil de mi deshonra?
Pues porque sirva al mundo de escarmiento
sea el castigo de que fue instrumento,
porque desta manera
viva mi fama y mi deshonra muera. [III, vv.1004-1009]

Actividad 1. Contesta a las siguientes preguntas sobre el texto 1:

1. ¿Quiénes son los personajes principales y cuál es el tema central?
Justifica tu respuesta haciendo referencia a los versos.
2. ¿Por qué Don Luis, padre de Don Pedro y Fénix, acusa en ese modo?
¿Qué representa la figura del padre y cuál es su importancia en la comedia?

3. ¿Cuál es la obligación y cuál es la afrenta de los actantes masculinos?
4. ¿Cómo acaba la comedia? ¿Y cómo se resuelven todos los conflictos?
5. ¿Qué opinas de la comedia? ¿Qué conclusiones sacas?

Actividad 2. Contesta a las siguientes preguntas del texto 2:

1. ¿Qué quiere decir Blanca a través de los versos 840-844 de la III Jornada?
2. ¿Quién es Enrique? ¿Cómo se ven los amantes?
3. ¿Qué conclusiones sacas leyendo los fragmentos de la tercera jornada?
4. ¿Has apreciado este drama?

El aprendiz de ELSE enmarcado en el interaccionismo estructural: la adquisición como constitución del sujeto

María Virginia BRUZZO

Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)

Universitat Rovira i Virgili (Tarragona)

Para este trabajo, nos proponemos presentar los principales resultados de un estudio en proceso sobre adquisición de ELSE (Español como Lengua Segunda y Extranjera). En este estudio de tipo exploratorio y cualitativo, nos centramos en cinco estudiantes de intercambio en Argentina –de Brasil, Dinamarca, Francia y Bélgica–. Nuestro marco teórico-metodológico es una aplicación al campo de ELSE del *interaccionismo estructural*, teoría sobre la adquisición de primeras lenguas desarrollada por Claudia de Lemos (2000a, 2000b, 2002), sobre la base de la lingüística saussureana y el psicoanálisis lacaniano. En este marco, la *lengua* no es concebida como una *herramienta*, sino como una condición para la constitución del niño en *sujeto*, es decir, en una *subjetividad* diferenciada del Otro, madre-cuidador (Lemos, 1995, 2000a, 2000b, 2002), *tesoro de significantes* (Lacan, 1966). En este sentido, más que *adquirir* la lengua, el niño pasa por un proceso de *captura* de la lengua que lleva a una *subjetivación*: el niño se constituye en *sujeto* hablante de su lengua materna (Lemos, 2000a, 2002). En nuestro estudio, entonces, hemos observado, siguiendo el análisis del discurso de la línea francesa-brasileña (Lemos, 2000a, 2000b, 2002, Desinano, 2009), el desarrollo del español de estos cinco estudiantes, entre septiembre de 2019 y junio de 2020. Según los resultados parciales obtenidos (Bruzzo y Wingeyer, 2020a, 2020b y Bruzzo, 2020), el estu-

diante, al igual que el niño, pasa por un proceso de *captura* y *subjetivación*, que consiste en tres posiciones estructurales, no superables, con un polo dominante, caracterizadas por las relaciones que el alumno establece con la lengua, el español: (i) el polo dominante es el Otro, ya que predominan en el *habla* del estudiante fragmentos de *habla* del Otro –docente, compañeros, otros–; como el niño, es un *corps pulsionnel* (Lemos, 2002) que *demand*a interpretación; (ii) el polo dominante es la *lengua*, dado que emergen en el *habla* del aprendiente las regularidades de la lengua, hay una fluctuación entre momentos de uso «correctos» e «incorrectos»; es el *error* lo que caracteriza a esta posición y es lo que marca el momento de la *captura* de la lengua, propiamente dicha; (iii) el polo dominante es el *sujeto*, el alumno se vuelve consciente de su propia *habla*, por lo que emerge la *escucha* que le permite corregirse, reformularse, volver sobre su propio discurso. Con estos resultados, hemos revisado los conceptos de *error* y de *interlengua* considerándolos en un marco en el que el estudiante es concebido como una *subjetividad* ya constituida en su L1, que entra en conflicto con nuevas cadenas significantes, la L2, el español, que se acomodan y reacomodan entre las cadenas de significantes previas.

INTRODUCCIÓN

Para la presente ponencia tenemos como objetivo presentar los principales resultados de un estudio en proceso sobre adquisición del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), de tipo cualitativo y exploratorio, en el marco del *interaccionismo estructural* (Lemos, 2000a, 2000b, 2002). Por una parte, este estudio nace de la necesidad de mayor desarrollo en esta área en la Universidad Nacional del Nordeste, luego de que pasara a formar parte del Consorcio ELSE-CIN (Consejo Interuniversitario Nacional), un consorcio de universidades nacionales en Argentina, encargado de la elaboración y toma de los exámenes CELU (Certificado de Español Lengua y Uso), examen argentino de dominio del español para extranjeros. Por otra parte, también nos motivó el necesario replanteamiento de concepciones sobre la adquisición y el aprendizaje de una lengua extranjera, en especial, sobre el *error*, entendido en las teorías cognitivistas como una falta de conocimiento de las reglas gramaticales (Alba Quiñones, 2009 y Baralo Otonello, 2004). Para ello, recurrimos a otra teoría en la que la lengua no es concebida como un objeto

o herramienta que se aprende a dominar, sino que es condición del sujeto y del conocimiento. Nos referimos al interaccionismo estructural de Claudia de Lemos (2000a, 2000b y 2002) y Norma Desinano (2009, 2018). De esta manera, nuestra investigación tiene como objetivo desarrollar un modelo teórico para poder explicar ciertos fenómenos lingüístico-discursivos en la adquisición del español como lengua segunda o extranjera (ELSE), en estudiantes de intercambio –por tanto, en condición de inmersión–, desde la perspectiva del *interaccionismo estructural*.

EL INTERACCIONISMO ESTRUCTURAL

El niño y la lengua materna

El *interaccionismo estructural* nace de los estudios sobre el desarrollo del lenguaje en niños, realizados por Claudia de Lemos de la Universidad Estatal de Campinas (Brasil). Según Lemos (1986), las teorías interaccionistas desarrolladas hasta el momento no logran integrar los distintos niveles de la lengua –fonológico, morfológico, sintáctico–, ni describir la función de la interacción en el desarrollo del lenguaje. Por todo esto, en su investigación, sustentada por la lingüística saussureana y el psicoanálisis lacaniano, busca describir cómo la *interacción* modifica y amplía los recursos iniciales del niño.

En relación con el lenguaje, Lemos afirma que, a diferencia de lo que se sostiene en las teorías interaccionistas cognitivistas, la lengua no puede ser entendida como un «objeto que puede ser parcelado o cuyas propiedades pueden ser indagadas por una serie ordenada de procesos reorganizacionales» (Lemos, 2014, p. 23). La autora sostiene que hay una serie de hechos empíricos que demuestran lo contrario (Lemos, 2014, pp. 25-26).

En primer lugar, el hecho de que tanto expresiones correctas como incorrectas (aparentemente construidas según procesos morfológicos y sintácticos) pueden ser encontradas en el habla de un mismo niño, en una misma sesión de grabación. En segundo lugar, el hecho de que el orden de emergencia de expresiones y de estructuras no puede ser previsto en base a su grado de complejidad en la lengua a ser adquirida. En tercer lugar, el hecho de que, a pesar de la heterogeneidad e imprevisibilidad del habla del niño desde el punto de vista lingüístico, los hablantes de una comunidad lingüística –representada por lo menos por sus

padres— se dirigen a él y la interpretan como un hablante de lengua. En otras palabras, enunciados fragmentados, errores y todo lo que aparentemente puede señalar la ausencia de conocimiento del niño no llevan ni a malentendidos explícitos, ni llevan a los hablantes adultos a enseñar al niño a hablar.

De este modo, retomando a Saussure, señala que «o indivíduo está sempre sujeito a um funcionamento da língua» (Lemos, 1995, p. 15), dado que las restricciones e imprevisibilidades del habla del niño no se dan de maneras distintas entre fonema, palabra, enunciado y texto (Lemos, 1995). Entonces, el lenguaje más que un objeto que se aprende a dominar, es entendido como condición para la constitución del sujeto; es realización de lo simbólico, como sostiene Henry a partir de Lacan (Lemos, 1995), en cuanto que las imprevisibilidades son «efeito da diferença que, sob a semelhança e a oposição, pode sempre desfazê-las, refazendo-as em outro lugar» (Lemos, 1995, p. 18). La lengua precede y determina el desarrollo del niño como hablante, es capturado por el lenguaje, «atravesado y significado como es por la parole [el habla] de otro, matriz de su identificación como semejante, referido a una subjetividad figurada como individual» (Lemos, 2014, p. 31). El habla del otro es entendida como instanciación de la lengua, «en tanto funcionamiento sistémico, esto es, que deshace y rehace estructuras y sentidos». Por ende, el desarrollo del lenguaje en el niño «no es concebible como dirigido ni a un estado final de conocimiento lingüístico, ni a una posición subjetiva vista como mero producto de los procesos de identificación asociables al habla del otro» (Lemos, 2014, p. 32).

Por todo esto, la adquisición del lenguaje, según esta teoría, es definida como un proceso de *subjetivación*, que consiste en cambios de posición del niño en relación con la *lengua* y el *habla* del otro, madre-cuidador, que están «indisociablemente relacionadas a un cuerpo pulsional, i.e., al niño como cuerpo cuya actividad demanda interpretación» (Lemos, 2014, p. 32). Estas posiciones no son superables, sino que encontramos un polo dominante en cada una de ellas. De esta manera:

- (i) el *habla* del Otro es el polo dominante en la primera posición, en la que retornan en el habla del niño fragmentos del habla de la madre-cuidador;

- (ii) la *lengua* es el polo dominante en la segunda posición, porque emergen en el habla del niño estructuras latentes de la lengua con una fluctuación de usos correctos e incorrectos y;
- (iii) es el *sujeto* el polo dominante en la tercera posición, sujeto que se vuelve consciente de su habla, por lo que emerge la escucha, lo que le permite corregirse y reformularse (Lemos, 2000a, 2000b, 2002).

El alumno universitario y los discursos científicos

Por su parte, Norma Desinano (2009) desarrolla sus estudios, siguiendo este mismo marco teórico, en relación con la escritura de estudiantes universitarios cuando se enfrentan por primera vez a los discursos científicos. Según esta autora, el estudiante universitario se encuentra frente a los discursos científicos en la misma posición que el niño frente a la lengua materna. Por tanto, pasan por un proceso de subjetivación en el que son capturados por los discursos académicos-científicos. Para explicar los fenómenos lingüístico-discursivos –errores, lagunas, lapsus, hápax, etc.– que los estudiantes universitarios producen en sus escritos cuando se enfrentan inicialmente a los discursos científico-académicos, desarrolla dos conceptos el del *polo de la fragmentariedad* y el *polo de la continuidad*. En las primeras dos posiciones, se podría decir que los escritos de los alumnos universitarios se ubican más cercanos al *polo de la fragmentariedad*, ya que se observa una serie de fenómenos lingüístico-discursivos que irrumpen en la textualización, volviéndola fragmentaria. En cambio, en el *polo de la continuidad* encontramos textos en los que el estudiante se hace sujeto, esto quiere decir que se vuelve lector de su propio texto y logra elaborar una propia versión de los textos científicos con los que se ha estado enfrentando.

Por último, cabe mencionar que esta autora formula una tercera hipótesis, con la que sostiene que: «[l]a propuesta del interaccionismo respecto de las posiciones del sujeto en relación con la lengua durante la adquisición pueden considerarse como una constante del funcionamiento del sujeto en Lenguaje» (Desinano, 2009: 93). Es justamente sobre la base de esta última hipótesis de Desinano sobre la que propusimos que el estudiante de ELSE pasa por un proceso de captura que implica una *captura* del y una *subjetivación* en español (Wingeyer y Bruzzo, 2019; Bruzzo y Wingeyer, 2020a y b y Bruzzo, 2020).

METODOLOGÍA

Nuestra investigación es de tipo exploratoria, dado que se trata de un marco teórico no explorado en la adquisición de segundas lenguas. A su vez, la metodología es cualitativa y se trata de un estudio longitudinal.

Para la recolección de datos, hemos recurrido a la observación participante de dos cursos de español. En total, se trataba de cinco sujetos en estudio, estudiantes de intercambio en Argentina entre septiembre de 2019 y junio de 2020. En uno de los cursos, había dos estudiantes universitarias de origen brasileño, K y J, y en el otro curso, había tres estudiantes de nivel medio, provenientes de Dinamarca, Francia y Bélgica, N, T y E, respectivamente. Las interacciones en el aula fueron observadas, anotadas en un cuaderno de campo y grabadas para su posterior transcripción. Asimismo, recolectamos textos, correspondientes a resoluciones de actividades de producción escrita. En total, contamos con 1500 minutos de grabaciones y alrededor de 50 escritos.

Para la transcripción recurrimos al sistema de transcripción de la cátedra de Lingüística II de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad Nacional del Rosario (Báez, 2000). Y para el análisis recurrimos a la metodología del análisis del discurso de la línea francesa-brasileña (Lemos, 2000a, 2000b, 2002, Desinano, 2009). Las categorías tomadas fueron: *fragmentariedad*, *cadena* y *estructuras latentes*, *escucha* y *reformulación*. Con ellas, logramos determinar las posiciones de los estudiantes en relación con la lengua, el español.

RESULTADOS: EL ALUMNO DE LENGUA EXTRANJERA Y EL ESPAÑOL

Según los resultados parciales obtenidos (Bruzzo y Wingeyer, 2020a, 2020b y Bruzzo, 2020), el estudiante, al igual que el niño, pasa por un proceso de *captura* y *subjetivación*, que consiste en tres posiciones estructurales, no superables, con un polo dominante, caracterizadas por las relaciones que el alumno establece con la lengua –el español–.

- **Primera posición: el polo dominante es el habla del Otro**

El polo dominante es el habla del Otro, *tesoro de significantes* (Lacan, 1966), dado que retornan en el habla del estudiante fragmentos del habla del Otro –docente, compañeros u otras personas–. Como consecuencia, el habla

del estudiante es fragmentaria en todos los niveles de la lengua. Al retorno en el habla del estudiante de fragmentos del habla del Otro, se le conoce como proceso de *metonimia* (Lemos, 2000a, 2000b, 2002). Con relación a la interacción, vemos que el docente y determinados compañeros toman el rol de intérprete (Lemos, 2000, 2002), que consiste en «restricting the indeterminations» [restringir las indeterminaciones] (Lemos, 2000, p. 171) del discurso del alumno. Esta interpretación consiste en reconstruir los fragmentos y devolver el significante (o las cadenas de significantes) al estudiante, quien al reconocerlo como propio hace que la interacción avance. Para el movimiento hacia la siguiente posición esta interpretación es fundamental. El estudiante es entendido como *corps pulsionel*, que demanda interpretación. Por último, señalamos que esta posición se divide en dos momentos estructuralmente diferentes.

Primer momento

En el primer momento, los enunciados del estudiante son altamente fragmentarios y estructuralmente más simples (Wingeyer y Bruzzo, 2020a, 2020b y Bruzzo, 2020). En el *fragmento 1*, vemos una situación entre N, E y la profesora (P) del curso destinado a alumnos de nivel medio. En ese momento, N y E habían solicitado a la docente cómo expresar algunas emociones. En un momento dado, N presenta una duda vinculada con una emoción en particular:

Fragmento 1 [14-10-2019]

N: how do you say that (?) I always say estoy [ɪmæʊʃənədə]¹ It doesn't mean I'm nervous it means that I'm looking forward right (?)
 E: ah excited (!)
 N: how do you say excited (?)
 P: entusiasmada –lo escribió en el pizarrón–.
 N: what (?) oh but when I say estoy [imoʃənədə] I say that I'm nervous (?)
 P: no I don't understand what (?)
 E: nervous

¹ Como vemos, se trata de un fenómeno a nivel fonológico y, por tanto, recurrimos al alfabeto fonético internacional para intentar plasmar de manera más clara la fragmentariedad en este enunciado.

P: yeah
 N: [ɪməʊʃənədə] because when I'm like
 E: [**imozionada**] it means that you're really like **emotional**
 P: ah (!) emocionada
 N: no no what I want to say
 E: ella quiere [**dezer**] que ella está [**nervioza**]
 P: sí que ella
 N: no I don't want to say that I want to say that I'm excited like when I find something really interesting it's like estoy [ɪməʊʒənədə]
 E: +++
 P: imaginado (?)
 N: yeah (?)
 P: em
 N: it seems I said something weird
 P: imagi
 N: no no **ee** [ɛməʊʃənədə]
 P: mm
 N: I'm e /
 P: **emocionada emocionada** –lo escribió en el pizarrón– **e mo cio na da**
 N: **e mo cio na da** is that something that you use (?)
 P: sí es un sinónimo de esta palabra –señaló entusiasmada–

En este caso, es la palabra 'emocionada' el significante que N trae a su discurso, lo que en la interacción intentan reconstruir E y la profesora. Este significante es fragmentario a nivel fonológico. Tanto es así que cada vez que la alumna mencionaba la palabra, lo hacía con una pronunciación diferente. Mediante varios intercambios entre las tres, pudieron reconstruir el significante y devolverlo a la estudiante, quien finalmente lo reconoció. Destacamos que recurrieron al inglés como lengua vehicular.

Segundo momento

En el segundo momento, los fragmentos que retornan en el habla del estudiante son estructuralmente más complejos que en el primero. En el *fragmento 2*, observamos una situación entre N, T y la profesora, en la que se le explica a N el significado del verbo 'soler'.

Fragmento 2 [16-12-2019]

- P: ejemplo / **solemos ir a la costanera** / entendés (?)
- N: –con cara pensativa– sí
- P: me podés dar un ejemplo (?)
- N: sí por ejemplo **solemos ir al shopping** con mis amigas yo pregunto a mi mamá
- T: y qué significa (?)
- N: que yo pido permiso
- P: ah no no es una pregunta es para un hábito una rutina suelo ir al gimnasio todos los días quiere decir que es algo que normalmente hago todos los días **suelo comer chipacitos** en la merienda
- T: es algo que haces siempre
- N: ah (!) entiendo **yo suelo comer helado** siempre
- P: yo suelo vos solés tú sueles él suele es una rutina
- N: ah –anota – yo sue lo vos solés él sole
- P: él suele
- N: él suele nosotros solemos (?) ellos suelen
- P: ellos ellas ustedes suelen sí
- N: ujum
- T: entiendes (?) es algo que hacés siempre
- N: sí una rutina
- P: un hábito
- T: sí por ejemplo vos sales el fin de semana puede decir
- P: podés o puedes decir
- T: puede decir yo **suelo** el fin de semana **salgo con T**
- N: ujum
- P: salir
- T: a salir
- P: no no **suelo salir**
- T: ah ah (!) **suelo salir suelo salir**
- N: um qué es la palabra en inglés o no hay (?)
- P: eeh sí se puede decir
- N: can we (?)
- P: no no / no es exactamente lo mismo pero es similar we are used to go out on the weekends

N: mmm
 T: pero depende puede decir **suelo sa lir con T el fin de semana**
 N: ah (!) entonces no es una pregunta
 T: eso es **every every weekend you go out**
 P: no no no no es una pregunta
 N: ah
 P: es una afirmación yo **suelo salir los fines de semana con T**
 N: ah (!) ok ok then it's ++ **suelo suelo comer una pizza en la costanera después escuela**
 T: y qué significa (?)
 N: I use to /
 [...]
 P: decilo de otra manera
 N: +++ ah **siempre** estoy después de escuela
 T: estás en una pizzería
 N: –asintió–

Lo que destaca de esta interacción es que, por un lado, las intervenciones de T trajeron situaciones que N pudo reconocer, lo que ayudó a la asociación del significante con estas situaciones (Bruzzo y Wingeyer, 2020a y 2020b). Por otro lado, destacamos las construcciones metonímicas de los enunciados de N en relación con los enunciados de la profesora (Bruzzo y Wingeyer, 2020a y 2020b), de este modo, cuando esta última dijo «suelo salir a la costanera», N dijo «suelo salir al shopping»; y cuando la primera dijo «suelo comer chipacitos», la alumna, «suelo comer helado». Como ya se ha señalado, esta metonimia es constitutiva de la primera posición, lo que diferencia este momento del anterior, no obstante, es la complejidad de los fragmentos que retornan.

• ***Segunda posición: el polo dominante es la lengua***

En la segunda posición el polo dominante es la lengua, debido a que emergen en el habla del estudiante estructuras latentes del sistema del español. No son simples fragmentos, sino que son factibles de ser descolocados para significar otras cosas. Es por esto por lo que los procesos en los que

emergen las estructuras de la lengua, es decir, las regularidades de la lengua, son denominados *procesos metafóricos* (Lemos, 2002); en otras palabras, esto significa que son construcciones de enunciados por similitud. Justamente, debido a la construcción por similitud, no hay consciencia de la diferencia: entre regularidades e irregularidades y entre el habla propia y el habla del Otro. Esto lleva a una fluctuación entre enunciados correctos e incorrectos. Esto indica que es el error lo que caracteriza a esta posición. El error no se da por desconocimiento o por falta de un monitoreo (Krashen, 1982), sino efecto de captura. Precisamente, porque el sujeto fue capturado por el español y empieza a funcionar en él es por lo que emergen estos fenómenos. Se podría decir que la relación de interacción es entre el sujeto y su lengua.

En los fragmentos 3a y 3b, correspondientes a una misma sesión, vemos como K fluctúa entre estructuras gramaticalmente correctas en español y estructuras del portugués: *la/as, que/qui, tienen/preparan/mostran/atirei*.

Fragmento 3a [11-09-2019]

K: acá em **as** personas son **mais** son **más** cómo se dige (?) eeh son más amigo **tienen** más ami amistad en **la** facul tad de in ye yeniería porque son pocos no **tienen** muchos alumnos como en mi universidad que tiene tres cu cursos de inye inyeniería / yy también acá creo que preparan más para trabajo porque en mi universidad eeh son más teóricos comooo se **quedan** escribiendoo integrales cálculo mucho cálculo acá prepara para cosas **más** prácticas am **tenemos** que fabricar un eje entonces es así así y así en tu trabajo vas hacer eso eso es más práctico creo que es más para tra trabajo que mi universidad

Fragmento 3b [11-09-2019]

K: AH penso que me parece un pocooo exayerada exagerada sí (?) / para dar dinero al luego dejar de fumar creo **queee** campañas comoo qui **mostren** as personas **quii** no es bueno para su salud fumar es mejor y **atirei** más personas do **que** gastar dinero es una iniciachiva buena pero no sé cuan / efec tiva (?) sea para muchas personas

La situación que se genera en este fragmento 4, es el de la revisión por parte de J y K, junto con la profesora, de una actividad de rellenado de huecos con la conjugación en pretérito imperfecto o indefinido del verbo indicado, según correspondía. Consideramos que nos encontramos frente a una muestra de la emergencia de estructuras latentes porque da señales de regularidades de las estructuras en el habla de estas estudiantes. Al mismo tiempo, es de destacar que son las mismas aprendientes las que señalan la no consciencia sobre estas estructuras, como si se las aprendieran, según sus propias palabras, por «osmosis» [sic] (Bruzzo, 2020).

Fragmento 4 [29-10-2019]

J: ella llamó a varios hoteles de la ciudad hasta que con / ...

P: consiguió

K: consiguió

J: escribí cierto pero no

P: sin la tilde (?)

J: no no pensaba que era correcto

[...]

P: bien (!) bastante bien

J: sí pero bastante instinto instintivo porque yo escribí consiguió y fui pero ni sé porqué

—risas—

++

K: por osmosis

—risas—

• **Tercera posición: el polo dominante es el sujeto**

En esta última posición, el polo dominante es el *sujeto*, dado que toma consciencia del propio discurso. Esto lleva a que esta posición se caracterice por la construcción de enunciados a través de la diferencia, lo que le permite al estudiante escuchar los enunciados erróneos y corregirlos. El estudiante *escucha* su propia habla. Lemos (2002) sostiene en relación con el niño, retomando a Freud, que el sujeto que habla y el que escucha son distintos.

En los fragmentos 5, 6 y 7 se pueden observar situaciones en las que N y K han logrado escucharse con la intervención del otro y sin ella. Son el desconcierto, los cuestionamientos o preguntas sobre el discurso del propio estudiante, en la interacción con el Otro, docente o compañero, los que llevan a estimular en el estudiante el extrañamiento ante su propio discurso, es decir, a escucharse, hasta el punto de llegar a situaciones de escucha sin intervención del Otro.

En el *fragmento 5*, K se escucha en dos momentos: en la primera advierte que «cola» no pertenece al español, pide a su compañera la traducción y, aun habiéndole respondido su compañera, explica, tanto verbalmente como mediante la comunicación no verbal, la situación de «copia» a la que se estaba refiriendo. La segunda situación se da cuando dice «consulta» que la reemplaza por «apunte». Se trata de un caso dado por arrastre (Desinano, 2009) del devenir del discurso, debido a la asociación de situaciones que podríamos decir pertenecen al mundo del estudiante universitario.

Fragmento 5 [07-11-2019]

K: cuando yo hice la parcial / eeh yo estaba así esperando más hojas
[...]

+++

K: + nosotros que tenemos que sacar así yo pensé eso es muy bueno para
quien cola (?) cómo cómo es cola (?)

J: aam quien copia (?)

K: tipo alguien que hace así tipo hace una consulta un apunte y saca sus
hojas y yo aaah (!)

En el *fragmento 6*, observamos una situación en la que a través de un juego de cartas se incentivaba el uso de estructuras condicionales. Notamos que N produce un enunciado y ante la duda, primera señal de *escucha*, pregunta a la profesora si estaba bien su enunciado. Ante la respuesta de la docente, N reformula su enunciado, esta vez utilizando uno de los tiempos verbales que estaban aprendiendo para estas situaciones, el pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo:

Fragmento 6 [11-06-2020]

N: si pudiera cambiar algo de lo que pasó hoy (?) mm **proteger mis piernas de la pintura tiene sentido eso** (?)

P: mm sí el contenido está bien pero la parte gramatical tiene algo raro

N: ah (!) sí vuelvo a intentarlo / **si pudiera cambiar algo de lo que pasó hoy hubiera protegido mis piernas de la pintura**

Lo relevante en el *fragmento 7* es el error por arrastre (Desinano, 2009) por el devenir del discurso. Las estructuras reemplazadas son muy similares: (i) «podría» y «podía», y «lo hecho» y «lo he hecho», desde el punto de vista fonético, y (ii) «otra» y «otro» por la variación morfológica de género. En todos los casos, N se pudo corregir apropiadamente por la escucha de la diferencia frente a la similitud.

Fragmento 7 [07-07-2020]

N: como sentía que también tenía otra tarea pero no **podría podía** buscar la **otra otro** ejercicio que el tres y el cuatro el tres y el buscando justicia y leí un poquito del texto

P: bien sí era el tres el que dice completá con

N: sí lo **hech lo he hecho**

DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos, hemos notado que se establecen reconceptualizaciones de ciertos conceptos establecidos en la enseñanza-adquisición de lenguas segundas y extranjeras. En los siguientes subapartados, desarrollamos la reconceptualización del concepto de *error* y de *interlengua*.

Reconceptualizando el error

Desde esta perspectiva, los errores no son causados por una falta de conocimiento o de monitoreo (Krashen, 1982), sino que son *efectos de captura* o *efectos de lengua* (Lier De-Vitto y Arantes, 1998 y 2006), tanto de la L1 por la que ya fue capturado, como por la L2, a partir de la segunda posición.

A diferencia de las teorías cognitivistas en las que el individuo es visto como un procesador de datos o información, en el *interaccionismo estructural*, es considerado una subjetividad en proceso de construcción en la nueva lengua. Veíamos, entonces, que el sujeto es capturado por la lengua. De esta manera, los errores no son del todo azarosos, sino que, aunque imprevisibles, siguen las posibilidades que el sistema de la lengua (L2 o L1) le habilita al hablante. A partir de la tercera posición, es gracias a la *escucha*, la toma de la consciencia, por la que el sujeto evita los errores o los corrige.

Por último, cabe señalar junto con Desinano (2018) que el sujeto está en una constante relación de tensión con la lengua, entre la *escucha* y los efectos de la lengua. Esto quiere decir que los *efectos de captura o de lengua* son una constante en la vida del sujeto. Por tanto, el estudiante de una lengua segunda o extranjera está en constante tensión entre las lenguas por las que fue capturado; lo que da como resultado el que se encuentre entre *efectos de captura* y la *escucha*.

Reconceptualizando la interlengua

En cuanto a la *interlengua*, tendríamos que traer de nuevo a la mente que, según este marco teórico, la adquisición del español como lengua extranjera se daría como un proceso de *subjetivación*, en el que «se acomodan y reacomodan cadenas latentes» (Bruzzo, 2020). Como resultado, la *interlengua* sería el *sujeto* intentando emerger, hacerse presente en su discurso entre *cadenas latentes de significantes* –de todas las lenguas y variedades de lenguas en las que fue *subjetivado*– que están continuamente reacomodándose.

De esta manera, vemos que hay un cambio de visión sobre el sujeto aprendiente. No se trata de un sujeto que procesa datos y aprende a dominar la lengua, sino una subjetividad que emerge en la lengua por la cual está siendo capturado.

CONCLUSIONES

Como cierre de este trabajo, queremos resaltar que consideramos que esta teoría coloca al sujeto no en el lugar de un procesador de datos, sino como una subjetividad en proceso de cambio. Se trata de un proceso de *resistencia*,

diferenciación y alienación, en suma, un proceso de *captura y subjetivación* en la lengua extranjera, en este caso, el español.

Por su parte, considerando la reconceptualización de adquisición y de la posición del sujeto, nos podríamos preguntar para seguir indagando: ¿cómo se pueden reinterpretar los roles del profesor y del alumno?; ¿cómo podríamos explicar las fosilizaciones y el estancamiento en un «nivel» de la lengua?, ¿podría ser como una falta de *escucha*?, ¿una impermeabilización de las cadenas de significantes? Esta, y quizá otras preguntas, podrían abrir camino a seguir explorando este marco teórico como posibilidad explicativa de los fenómenos de la adquisición de una segunda lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBA QUIÑONES, V. de (2009). «El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas». En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), pp. 1-16. Disponible en: <<https://bit.ly/2QBR6x4>>.
- BÁEZ, M. (2000). «Reflexión acerca de los rasgos lingüísticos de la interacción en la producción dialógica: nuevas perspectivas acerca del lenguaje oral». Trabajo Final de Seminario: *La pragmática comunicativa: análisis de textos conversacionales*. No publicado.
- BARALO OTTONELLO, M. (2004). «La interlengua del hablante no nativo». En SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 369-389. Alcobendas, SGEL.
- BRUZZO, M. V. (2020). «La *adquisición* del español L2/E como proceso de *subjetivación*. Una propuesta desde el *interaccionismo estructural*». En *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, (15), pp. 2-18.
- BRUZZO, M. V. y WINGEYER, H. R. (2020a). «La adquisición del español como lengua extranjera como proceso de subjetivación: una cuestión de captura». En *Anais do XI Congresso Brasileiro de Hispanistas*, pp. 1-15. Campina Grande, Realize Editora. Disponible en: <<https://bit.ly/3p0MBIm>>.
- (2020b). «Adquisición del español como lengua extranjera como proceso de subjetivación. Estudio de caso». En *Contextos*, 47, pp. 1-27. Disponible en: <<https://bit.ly/3sHtdT2>>.

- DESINANO, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario, Homo Sapiens.
- , (2018). «La condición precaria del sujeto como hablante y la fragilidad del sistema de la lengua». Ponencia presentada en 21.º *InPLA Intercambio de Pesquisas em Lingüística Aplicada*. Disponible en: <[https:// bit.ly/2YH2lo4](https://bit.ly/2YH2lo4)>.
- KRASHEN, S. ([1982] 2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Los Angeles, University of Southern California.
- LACAN, J. ([1966] 2013). *Seminario XIII. El objeto del psicoanálisis*. Ciudad de Buenos Aires, Paidós.
- LEMONS, C. de (1986). «Interacionismo e Aquisição de Linguagem». En *DELTA*, 2 (2), pp. 231-248.
- , (1995). «Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem». En *Letras de Hoje*, 102, pp. 9-28.
- , (2000a). «Questioning the notion of development: the case of language acquisition». En *Culture & Psychology*, 6 (2), pp. 169-182. Disponible en: <[https:// bit.ly/3idkUcv](https://bit.ly/3idkUcv)>.
- , (2000b). «Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação». En *Interações*, 5 (10), 53-72. Disponible en: <<https://bit.ly/2G9RP37>>.
- , (2002). «Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação». Em *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 42, pp. 41-69.
- , (2014) «Una crítica (radical) a la noción de desarrollo en la adquisición del lenguaje». En: LIER DE VITTO, María Francisca y ARANTES, Lucía (coord.): *Adquisición, patología, clínica del lenguaje*. Rosario, UNR Editora.
- LIER-DE VITTO, M. F. y ARANTES, L. (1998). «Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos». En *Letras de Hoje*, 33 (2), pp. 65-72.
- , (2006) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo, Fapesp.
- WINGEYER, H. R., BRUZZO, M. V. y ANGELINA, A. (2019). «Expresiones escritas de estudiantes extranjeros de la UNNE. El proceso de constitución en sujeto del discurso académico». En BARROSO, S. y DANDREA, F. (comps.): *Actas X Coloquio CELU*, pp. 101-114. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- WINGEYER, H. R. y BRUZZO, M. V. (2019). «La escritura de estudiantes extranjeros de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Fragmentariedad y distorsiones enunciativas». En *Itinerarios Educativos*, 12, pp. 35-50. Disponible en: <<https://bit.ly/38oQKg6>>.

El Tándem lingüístico en un programa de español de los negocios

María Elma CORUJO GONZÁLEZ

Doctoranda de la Universidad de Alcalá (España)

Profesora en la Universidad de Economía de Esmirna (Turquía)

RESUMEN

Este estudio se centra en el uso del dispositivo Tándem lingüístico (TL) en un programa de español de los negocios. ¿El TL favorece el desarrollo de la competencia intercultural en términos de saber aprender?

Además de basarme en principios teóricos sobre el área, el objetivo se persiguió mediante el diseño de cinco tareas de TL en un programa educativo transnacional entre estudiantes de la Universidad de Economía de Izmir, Turquía, y la Universidad de Córdoba, Argentina. A partir de información cualitativa se observó si las medidas adoptadas tuvieron los resultados esperados. Finalmente, obtuve algunas conclusiones sobre cómo mejorar el diseño de tareas para el aprendizaje intercultural autónomo en un contexto de TL.

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un momento en el que la internacionalización de la educación superior es una tendencia creciente que conduce a la globalización (Leask, Hicks, Kohler y King, 2005). En este horizonte, la lengua española posee un gran protagonismo si se tiene en cuenta que es «una de las cinco lenguas más habladas e influyentes en el mundo» (Lacorte, 2007: 41). Tal como

señala Calvi (2003: 207): «El desarrollo de unas comunicaciones y unos mercados globalizados, a diferencia de lo que cabría esperar, no ha consolidado el monopolio total del inglés, sino que ha puesto de manifiesto la necesidad de conocimientos lingüísticos más flexibles y plurales».

Este estudio forma parte de una investigación, basada en un escenario pedagógico de tándem, para ayudar a los estudiantes a mejorar su inserción profesional y movilidad. Se ha implementado una experiencia de cooperación internacional (TL), entre el sistema educativo turco y el argentino, dentro de un curso de español de los negocios.

Si la lengua que enseñamos es la del mundo profesional, conviene que se haga atendiendo al conocimiento del ‘cliente objetivo’ de la empresa, de su cultura. Se trata de poner al alcance del discente situaciones de encuentro en el que se pongan a prueba no solo el conocimiento de la lengua, sino el desarrollo de la competencia intercultural. De hecho, en la programación de un curso de EFE (español con fines específicos), los contenidos de carácter intercultural del ámbito se programan junto con los contenidos lingüísticos (J. Gómez de Enterría, 2009). Teniendo en cuenta el peso que aporta la carga cultural en un curso de español de los negocios, se plantea la siguiente pregunta: ¿El tándem lingüístico favorece el desarrollo de la competencia intercultural en términos de saber aprender? Siguiendo las recomendaciones de Crotty (1996), se utilizó un enfoque cualitativo para abordar la pregunta inicial.

Nos proponemos examinar, primero, a grandes rasgos el TL en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Segundo, exponer someramente cómo se contempla la competencia intercultural en EFE. Tercero, hablar de la tarea de aprendizaje en TL. Más tarde, describimos el método, los participantes y el análisis de los datos. Finalmente, exponemos algunas conclusiones.

2. EL TÁNDEM LINGÜÍSTICO EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

2.1 Definición, orígenes y principios del TL

El TL es el aprendizaje de un idioma entre hablantes pertenecientes a dos comunidades de diferentes lenguas maternas que se encuentran, permanen-

temente, en una situación de comunicación auténtica (Brammerts, 2003: 30). Además de ser un método autónomo de aprendizaje, posibilita el aprendizaje intercultural y completa las clases de idiomas. Entre la nómina de autores que proponen distintas definiciones, Eschenauer (2013: 90) presenta la siguiente a partir del acrónimo ‘tándem’.

- ✓ **T** de «Trabajo por proyectos»;
- ✓ **A** de Autonomía –«aprender a aprender»–;
- ✓ **N** de Núcleo fuerte –identidad cultural, competencias interculturales–;
- ✓ **D** de Descentralización –diferencia, diversidad–;
- ✓ **E** de Empatía –reciprocidad, agradecimiento...–, y
- ✓ **M** de Metodología –estrategias cognitivas, reflexividad...–.

Para comprender el desarrollo de este dispositivo realizamos un somero recorrido histórico, que comienza en el siglo XVIII. La economía y la falta de docentes motivó la enseñanza mutua, también conocida como lancasteriana o monitorial. Este método lo estableció, primero en Madrás (India), el pastor anglicano A. Bell, en 1797. Dos años más tarde, con algunos cambios, J. Lancaster lo extendió por Europa. Se basaba en la instrucción comunicada por los discentes más aventajados a los más retrasados. Este método fue el precursor de muchos dispositivos de enseñanza recíproca surgidos a lo largo del siglo XIX. Es en el siglo XX, en los setenta, cuando aparece por primera vez como un concepto didáctico y metodológico (Bechtel, 2003). En los años ochenta, emerge la idea de aprendizaje autónomo a raíz de las teorías sobre el aprendizaje de adultos. Su precursor Holec, con su estudio *Autonomy and Foreign Language Learning*, sostenía que la educación de adultos debería ser «un instrumento que sirviera para despertar la consciencia y fomentar el espíritu de liberación en el ser humano y, en algunos casos, un instrumento para cambiar su entorno» (Holec, 1981: 3). A mediados de los noventa, algunos investigadores, como Brammerts (1996), Calvert (1996) o Little (1996), se centraron en definir los principios y objetivos del aprendizaje en TL. Estos esfuerzos continuaron con la creación de materiales y desarrollo del asesoramiento individual (Gremo y Riley, 1995, Lewis, 2003). En la actualidad, el interés en TL ha incrementado gracias a las nuevas tecnologías que han permitido multiplicar y diversificar este dispositivo.

2.2 Los principios del TL

A través del TL se amplía la clase de idiomas mediante el aprendizaje individualizado a distancia; se mejoran las habilidades lingüísticas (conocimientos y práctica del idioma) en un contexto dinámico; se establece una comunicación auténtica; promueve el intercambio cultural; prepara a los alumnos para la movilidad; se comparten experiencias humanas, culturales y lingüísticas, y promueve la autonomía del aprendizaje. El modelo de aprendizaje en TL involucra socios, lo que implica una responsabilidad de todos. Se pueden resumir en siete los principios de este dispositivo: reciprocidad, autonomía, empatía, compromiso, periodicidad, corrección de errores y autoevaluación.

El principio de reciprocidad, tal y como apuntan Brammerts y Gabdorf (1996: 5), implica aprender del compañero, «[...] el éxito del aprendizaje en tándem reside en la mutua dependencia y el apoyo recíproco de los compañeros tándem», obteniendo como resultado un beneficio por igual. Los estudiantes deben ser conscientes de su dominio y el nivel del idioma para poder detectar la brecha entre su propia producción y la del socio nativo (Kurata, 2012).

El principio de autonomía permite a los estudiantes asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje. Tal como y destaca Brammerts (2003: 33): «Les confiere la obligación y la oportunidad de fijar sus propias metas para su trabajo en tándem, y pensar en cómo pueden ser alcanzados esos objetivos en colaboración con sus compañeros». Esta responsabilidad implica que ambos componentes definan claramente sus necesidades y darlas a conocer. Deben establecer la frecuencia y duración de las sesiones, los temas a tratar y cómo quieren ser corregidos. El reto de la autonomía es motivador y es una de las claves del éxito. Para Brammerts (2003), la autonomía y la reciprocidad son los principios fundamentales.

El principio del compromiso se basa en respetar los horarios, los objetivos idiomáticos y culturales, las limitaciones y el ritmo del otro. Un estudiante puede tener gustos muy diferentes a los de su compañero de TL. Debe percibirse como un activo y no como una limitación. El alumno no funciona solo como un elemento lingüístico, sino también como un elemento extralingüístico. Además, el compromiso puede medirse en función de la preparación de las sesiones previamente o por el tiempo dedicado al TL.

El principio de la empatía juega un papel fundamental en el proceso de formación de las competencias interculturales (Thiriox y Betthoz, 2010). El apoyo y la colaboración de la pareja TL debe basarse en la comprensión y en la tolerancia de las diferencias que puedan existir.

El principio de periodicidad se basa en respetar la frecuencia fijada entre los socios. Es muy importante para el éxito del TL. La conversación en tándem requiere esfuerzo, preparación y autoevaluación. Si todo esto se hace periódicamente, se establece una sinergia beneficiosa para ambos alumnos.

El principio de corrección de errores es fundamental para los discentes, deben establecer un acuerdo sobre cómo corregirlos. En TL los estudiantes están menos inhibidos a equivocarse, lo que es muy beneficioso. Sin embargo, el objetivo no es anclar los errores repitiéndolos. Cada alumno debe preguntar al otro cómo desea ser corregido: durante la conversación, después de cada oración o al final de la conversación.

El principio de autoevaluación se basa en la importancia de la reflexión sobre el propio aprendizaje. Puede ser de forma autónoma, con ayuda de una ficha o un diario de aprendizaje. Little (2006: 31) nos explica:

Es a través de la reflexión que los estudiantes pueden construir gradual e individualmente una agenda apropiada para el aprendizaje que esté en armonía con la agenda marcada en el currículo prescrito; y solamente se puede lograr la autonomía total construyendo tal agenda personal, controlando de forma consciente el propio proceso de aprendizaje.

2.3 Ventajas e inconvenientes del tándem

Si queremos destacar las ventajas y desventajas de este dispositivo, diremos que son dependientes de dos procesos: la planificación y la improvisación. Cuando se planifica, se obtiene seguridad en las acciones que se pondrán en práctica. Lo planificado servirá como baremo para determinar hasta qué punto se ha cumplido con lo que se había previsto. Sin embargo, querer cumplir según lo programado puede llevar a caer en la rigidez. En lo que se refiere a la improvisación, permite que se establezca una comunicación espontánea entre ambos participantes creando un clima dinámico. Aunque, si no existe un objetivo preestablecido, se puede crear un clima de confusión en cuanto a las metas que

se deben alcanzar. En este marco de acción, el estudiante es responsable de su capacidad de conjugar los límites de la improvisación y la planificación.

De acuerdo con H. Holec (1981: 4), cabe señalar que, aunque un estudiante pueda responsabilizarse de su propio aprendizaje, no significa que lo vaya a hacer, y viceversa. Es de mencionar que el rol del profesor debe ser motivar al alumno, en todas las dimensiones implicadas en la responsabilidad sobre el propio aprendizaje, sin olvidar que «los aprendices no son autónomos por sí solos, sino que necesitan unas pautas y unos modelos que les ayuden a ser más independientes» (Canga Alonso, 2006: 65).

2.4 Integración del TL en el currículo

Existen distintos modos de integrar el TL en el currículo, siendo potestad de las instituciones participantes organizar la forma de su implementación. En este sentido, Gläsmann, S. y Calvert, M. (2001: 16-17) diferencian tres formas posibles. La primera, «El trabajo en tándem forma parte del trabajo de clase/ programa de estudios». La segunda, «Tándem en paralelo al curso, con el profesor como facilitador/asesor». La tercera, «Tándem libre». Nuestro caso se basó en una combinación de la primera y la segunda. Las tareas se realizaban fuera del periodo lectivo, pero su proceso se exponía y trataba en las horas lectivas.

3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EFE

Los miembros de un grupo social poseen un sistema de conocimientos y creencias que es «la ficha de identidad de esa sociedad» (Porscher, 1986: 127) y promueve el sentido de pertenencia y la cohesión social. El desconocimiento de las diferencias en los esquemas culturales puede crear un choque cultural o lo que Byram y Zárate (1996) denominan «error intercultural», debido a la reacción construida a partir de un único marco de referencia. En este sentido, Clouet (2013) define las competencias interculturales como la habilidad del discente para relacionar su propia cultura con la cultura extranjera, la habilidad para superar relaciones estereotipadas; la habilidad para ser sensibles y usar una variedad de estrategias para contactar con personas de otras culturas, y la capacidad para tratar, de forma efectiva, los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.

En contextos profesionales, el éxito de una misión concreta (negociación, desarrollo de una campaña publicitaria, entrevista de trabajo, etc.) puede depender mucho de convenciones pragmáticas que subyacen al mismo idioma. Según Dodd (2001: 174), en muchas ocasiones «la comunicación auténtica y la conciencia social/cultural son más importantes que la precisión lingüística». Para alcanzar una competencia comunicativa que permita al futuro profesional desenvolverse en contextos propios de su ámbito de especialidad, (reduciendo el asombro, la ambigüedad, el rechazo, el choque cultural), la concienciación intercultural es un factor esencial para el desenvolvimiento de su actividad laboral.

En este marco, el LT se erige como un potente dispositivo de desarrollo progresivo de la competencia intercultural. Estudios recientes (O'Dowd, 2018) sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en TL sostienen que este entorno favorece la co-construcción de la relación intercultural en línea lograda mediante la adopción de un conjunto de reglas y referencias dentro del grupo, basadas, posiblemente, en intereses compartidos. Esta actividad permitirá a los participantes ver su propia cultura desde una nueva perspectiva (Woodin, 2006) para fomentar el desarrollo progresivo de una conciencia cultural crítica, permitiendo relativizar la opinión del compañero, que no deja de ser una opinión subjetiva.

Por lo que respecta a la adquisición de habilidades, sabemos que hay factores que influyen en el desarrollo de la competencia intercultural. Como sostiene Nauta (1992: 11), «ya no hablamos de conocimientos culturales, sino de una competencia, una destreza cultural». Según Neuner (1997: 48), comprende la dimensión cognitiva del aprendizaje, condicionada por procedimientos de comparación, inferencia, interpretación, discusión, y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero. El autor señala, además, el motivacional y el conductual (respectivo a lo que se hace, a las acciones observables).

Partiendo del planteamiento expuesto se deberán crear propuestas pedagógicas, en dispositivo TL, estrechamente enraizadas en la cultura de referencia del aprendiz, en las que este pueda observar, por sí mismo, los contenidos culturales tanto propios como ajenos que le permitan comportarse como un actor social activo e interactivo, para lo cual deberá movilizar las operaciones

mentales de búsqueda, descubrimiento, análisis, comparación, reflexión, interpretación y descripción.

3.1 La dimensión intercultural según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

El desarrollo de la competencia intercultural, según el MCER, se debe realizar a partir del entrenamiento de una serie de competencias generales que, a su vez, constan de varios subcomponentes. Basándose en la propuesta de Byram y Zárate (1994), el MCER (2002: 99) considera las competencias generales en términos de cuatro saberes que apelan a diferentes objetivos:

Competencias generales MCER			
Saber	Saber hacer	Saber ser	Saber aprender
Conocimiento declarativo	Destrezas y habilidades	Competencia existencial	Capacidad de aprender
<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento del mundo. • El conocimiento sociocultural. • La consciencia intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas y habilidades prácticas (destrezas sociales, destrezas de la vida, destrezas profesionales, destrezas de ocio, destrezas y habilidades interculturales). 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes • Motivaciones • Valores • Creencias • Estilos cognitivos • Factores de personalidad 	<ul style="list-style-type: none"> • La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación. • La reflexión sobre el sistema fonético y fonético y las destrezas correspondientes. • Las destrezas de estudio. • Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis).
La consciencia intercultural	Las habilidades interculturales	La personalidad intercultural	

El MCER nos señala la necesidad de adquirir conocimientos socioculturales (2002: 100), profundizando en características singulares de la cultura de las comunidades en las que se habla la lengua refiriéndose a siete temas: la

vida diaria; las condiciones de vida; las relaciones personales; los valores, las creencias y las actitudes; el lenguaje corporal; las convecciones sociales, y el comportamiento ritual. Asimismo, nos habla, por una parte, de destrezas y habilidades prácticas –sociales, de ocio y profesionales– y, por otra, de destrezas y habilidades esencialmente interculturales, como por ejemplo (2002: 102), abordar con eficacia los malentendidos interculturales o superar relaciones estereotipadas. A nuestro modo de ver, las actividades de mediación que contempla el MCER cobran una importancia esencial en los ámbitos profesionales.

4. LA TAREA DESDE LA PERSPECTIVA TL

Existen diferentes definiciones (Richards y Rogers, 1986) sobre el significado de ‘programa de aprendizaje’. El dispositivo TL lo definimos como aquel aprendizaje en línea, estructurado en una secuencia combinada de tareas, de tal forma, que el discente pueda alcanzar los objetivos propuestos a través del uso de herramientas colaborativas, en línea, que lo ayudan a compartir experiencias y adquirir ciertas competencias. De acuerdo con Guichon (2012), la forma más eficiente de estructurar el desarrollo de la competencia comunicativa, utilizando las nuevas tecnologías, es el aprendizaje-enseñanza basado en tareas.

El MCER (2.1) define la tarea como:

Cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo...

Por su parte, Puren (2004: 33-34) expone una definición abstracta de tarea: «unidad de sentido dentro del proceso conjunto de aprendizaje y enseñanza», y proporciona una distinción basada en la oposición entre ‘tarea’ y ‘acción’. Considera la primera, la que realizan los alumnos durante su proceso de aprendizaje y, la segunda, lo que tienen o tendrán que hacer con la lengua extranjera en la sociedad durante su aprendizaje y/o al final.

La noción de tarea ha sido muy cuestionada, por ejemplo, Coughlan y Duff (1994) consideraban que una tarea determinada debía ser una constante,

característica que debía permitir la comparación y la réplica. Desde esta lógica realizaron un estudio diferenciando el concepto de tarea y actividad, definida esta última como «el comportamiento que realmente se produce cuando un individuo [...] realiza una tarea» (Coughan y Duff, 1994:174). Los autores demostraron que una misma tarea puede dar lugar a distintas actividades con diferentes aprendices e, incluso, el mismo estudiante puede realizar diferentes actividades en distintos momentos. En esta línea, desde la perspectiva TL, Dooly (2011) reconoce la variación de tareas y distingue entre la tarea como plan de trabajo y la tarea como proceso. La primera, definida como el conjunto de intenciones y expectativas del diseñador. La segunda, corresponde a la actividad, es decir, el comportamiento real producido por los discentes. Por su parte, Kurek y Muller-Hartmann (2017) consideran que se debe observar críticamente el diseño de tareas y la tarea como proceso.

Con base en estos estudios, consideramos que debemos comprender la perspectiva de los alumnos sobre las tareas como proceso y compararla con las intenciones y objetivos pedagógicos de su diseño.

Al hilo de la pregunta de investigación, nos planteamos:

- ¿Existe evidencia de una convergencia entre la tarea como plan de trabajo (los objetivos pedagógicos propuestos) y la tarea como proceso (según las reflexiones de los estudiantes)?
- ¿Existen divergencias entre la tarea como plan de trabajo y la tarea como proceso?
- ¿Los estudiantes cumplen con las exigencias del principio de autonomía?

La última pregunta surge de la integración del dispositivo TL en el curso de EFE. Considerando las investigaciones realizadas en el área de la autonomía (Benson, 2001: 183) y siguiendo el convencimiento de que los estudiantes que no son autónomos por sí mismos poseen la capacidad de desarrollar su propia autonomía, siempre y cuando tengan la oportunidad de ejercer el control sobre su propio aprendizaje, el docente en este contexto debe crear oportunidades para que esto se produzca. Así el programa de TL se crea para fomentar la necesidad y el interés del TL en beneficio de un aprendizaje para el curso de EFE.

5. MÉTODO

En el presente estudio se utilizó un enfoque cualitativo. Contiene indagación, observación, análisis de los documentos y entrevistas (Crotty, 1996: 14). Se estudia la efectividad de las tareas propuestas desde la perspectiva del discente en TL, observables en sus registros de aprendizaje. Se indaga sobre qué tareas, como proceso, fueron creadas por las tareas como plan de trabajo. Además, se realizan tres entrevistas durante el semestre, ya que brinda la oportunidad para la autoexpresión (Warwick, 1982), además, comprueba si se cumplen todos los principios del TL y si los estudiantes satisfacen el principio de ‘saber aprender’.

5.1 Los participantes

La experiencia de TL se implementó en el entorno educativo de la Universidad de Economía de Esmirna (IEU), Turquía, y la Universidad de Córdoba (Argentina) durante el primer semestre del curso 2021-2022. Participaron 26 estudiantes, 13 estudiantes turcos del curso de ‘Español de los negocios’ y 13 estudiantes argentinos de la Facultad de Lengua, futuros profesores de español. La mayoría de los estudiantes tenían una edad comprendida entre 22 y 25 años. El nivel de competencia de español de los estudiantes turcos oscilaba entre A2+ y B1, según el Marco Común Europeo para las Lenguas.

La distribución de las parejas se realizó al azar, ya que los participantes tenían edades similares, por lo que compartían intereses y aficiones, aspecto clave para que el LT surta efecto (Gläsmann y Calvert, 2001: 26).

5.2 Procedimiento

La ruta de aprendizaje comenzó con una sesión para explicar la dinámica del dispositivo tándem integrado en el currículo de EFE. Se expuso una idea fundamental, es decir, los discentes, con la ayuda de su pareja TL, se debían marcar unos objetivos y decidir qué querían aprender a partir de las tareas que se les proponían. Asimismo, se consideraron unas estrategias de aprendizaje para implementar en las sesiones de tándem, se discutieron dificultades y cómo se iba a evaluar el trabajo. Se organizaron las parejas y se les proporcionó el correo electrónico y el número de teléfono.

El plan de TL se organizó de forma que los estudiantes pudieran poner en funcionamiento toda una serie de estrategias que les permitiera desarrollar una conciencia intercultural aplicable en el curso de EFE. La parte principal del itinerario constaba de cinco módulos, de los cuales tres eran obligatorios. Todos los estudiantes debían comunicarse, al menos, ocho veces durante el curso.

Para fomentar la reflexión y animar a seleccionar métodos apropiados, se pidió a los estudiantes rellenar una ficha, es decir, registros individuales en documento Word. Para ello, se tuvo en cuenta el modelo aplicado a la metodología TL propuesto por Walker (2003).

¿Qué quiero ser capaz de hacer?	¿Para cuándo?	¿Qué medios voy a utilizar?	¿Con qué frecuencia?	¿Dónde?	Día y hora
---------------------------------	---------------	-----------------------------	----------------------	---------	------------

En las fichas debían especificar los temas hablados, el día, la frecuencia y el medio (WhatsApp, Teams, Google Meets, Zoom, etc.). Se les dio la libertad de escribir en español o en inglés, con el fin de que pudieran expresar posibles matices de su aprendizaje. Estas fichas constituyeron una de las fuentes de datos del presente estudio. Asimismo, para comprobar que cumplían con los principios del TL y verificar si los discentes eran más autónomos o, por el contrario, no había cambios significativos, además de utilizar las fichas, como indicador se utilizaron las tres entrevistas, al principio del semestre, en la parte intermedia y al final de este.

Para la elección de las tareas se consideraron dos factores, por un lado, se siguieron las pautas marcadas por Brammerts y Calvert (2003). Los autores sostienen que las tareas deben estimular la comunicación auténtica entre el binomio. Por consiguiente, deben ser suficientemente abiertas para que el discente pueda incluir experiencias, ideas u opiniones partiendo de su conocimiento del mundo. Por otro lado, tenían que complementar el curso de EFE. Los estudiantes debían incorporar coordenadas de la cultura meta para poder aplicarlas durante las sesiones presenciales del curso. El modelo previsto quedó formulado como sigue:

TL EN EFE. ARGENTINA-TURQUÍA		
Tarea	Tema central	
1. Encantado de conocerte	Autobiografía	Escribe una autobiografía y envía un correo electrónico en el que te presentas a tu compañero tándem.
2. Cuando a Roma fueres, haz lo que vieres (Roma'da romalılar givi dravan)	Presentaciones de las universidades y los alumnos	Sesión grupal – Zoom.
3. Rompiendo el hielo	Preferencias	Discute con tu compañero las preferencias según la lista planificada.
4. Estereotipos	Los estereotipos en la comunicación intercultural	Compara y analiza los estereotipos entre ambas culturas. (Presentación colaborativa en clase)
5. Publicidad	Análisis de anuncios	Encuentra un anuncio representativo de algún aspecto de tu cultura. Pide a tu compañero que busque otro. Compara, analiza y escribe tus valoraciones.

Partiendo del modelo previsto se espera que el discente reflexione a través de las siguientes preguntas:

¿Qué me interesa aprender?	¿Por qué debo aprenderlo?	¿Qué estrategias voy a utilizar?	¿Cómo me puede ayudar mi compañero a conseguir mi objetivo?	¿Qué le voy a ofrecer a cambio para que me ayude a conseguirlo?	¿Cuál será el papel de mi profesor en este proceso?
----------------------------	---------------------------	----------------------------------	---	---	---

5.3 Recogida y análisis de datos

Para el análisis de los resultados, optamos por emplear la triangulación, cuyo principio básico es «recoger relatos, observaciones de una situación o de algún aspecto de esta, desde diversos ángulos y perspectivas para compararlos

o contrastarlos» (Latorre, 2003: 92). Se analizaron los resultados de las tareas, se realizó un análisis de contenido «a ciegas» para encontrar temas recurrentes en las fichas y, finalmente, a través de las entrevistas se recabaron los datos necesarios para corroborar nuestro argumento.

5.4 Resultados de las tareas

Tarea 1. Descripción, objetivo y resultado

Esta tarea consistía en enviar un correo electrónico a su compañero TL, en el que debían compartir información personal. El objetivo pedagógico era preparar el primer contacto. Esta actividad fue modificada por algunos de los componentes al utilizar diferentes herramientas digitales, como, por ejemplo, WhatsApp. Según sostienen Brammerts y Calvert (2003: 57-58), se debe tomar como sugerencia que las actividades sean modificadas por los miembros del tándem, cuando así lo estimen oportuno, por considerarlo más adecuado para lograr sus objetivos de aprendizaje.

Tarea 2. Descripción, objetivo y resultado

Se realizó un primer encuentro grupal entre las dos universidades, a través de Zoom, con un doble objetivo. Por un lado, preparar a los estudiantes y disminuir el grado de inseguridad ante una cultura que les es extraña. Por otro, despertar la curiosidad del grupo TL. Este primer encuentro fue muy motivador, ya que animó a los estudiantes a comenzar rápidamente el tándem.

Tarea 3. Descripción, objetivo y resultado

Esta tarea se basa en una lista de preguntas a través de la cual los estudiantes comparten sus gustos o aversiones. El diseño se realizó en grupo-clase para que los estudiantes eligiesen las preguntas para satisfacer sus necesidades, ya que era una tarea obligatoria que debían entregar. El objetivo pedagógico era el primer contacto individual.

Tarea 4. Descripción, objetivo y resultado

Esta actividad consiste en comparar y analizar los estereotipos que existen sobre los mundos de habla argentina y turca. Algunas de las preguntas que debían responder eran: ¿de dónde provienen los estereotipos?, ¿cuáles son los riesgos de los estereotipos en la comunicación intercultural?, etc. La fecha

de entrega de esta actividad se programó para la mitad de curso con el fin de que los estudiantes tuviesen tiempo de construir su relación (Cappellini, 2016). Debían realizar una presentación y, si era posible, en binomio.

Esta tarea fue muy apreciada por los estudiantes. Estaba dirigida a hacerles comprender que una perspectiva estereotipada es demasiado simplista, una creencia «de segunda mano que provee las bases conceptuales mediante las cuales interpretamos lo que pasa a nuestro alrededor» (Barna, 1994: 341), y que puede ser acertado o no.

Se diseñó la actividad para que los estudiantes llegasen a la conclusión de que, en los encuentros interculturales, las negociaciones de identidad son más importantes que cualquier marco que reduzca una cultura a un conjunto de afirmaciones. Los resultados de las presentaciones mostraron que gran parte de los estudiantes se limitaron a responder las preguntas, sin aportar una visión crítica.

El objetivo estaba ligado a identificar los auto estereotipos y compararlos con los estereotipos del interlocutor, con el fin de ser un primer paso para reconocer que los estereotipos deben ser cuestionados. Por consiguiente, este objetivo no se alcanzó.

Tarea 5. Publicidad

En la última tarea se pidió, tanto por el lado turco como por el lado argentino, buscar un anuncio representativo de algún aspecto de sus culturas. Tenían que compararlo, analizarlo y escribir un resumen de sus valoraciones.

La siguiente cita es un ejemplo de parte de la actividad de una estudiante de IEU. En el primer párrafo surge el asombro ilustrado en el extracto siguiente:

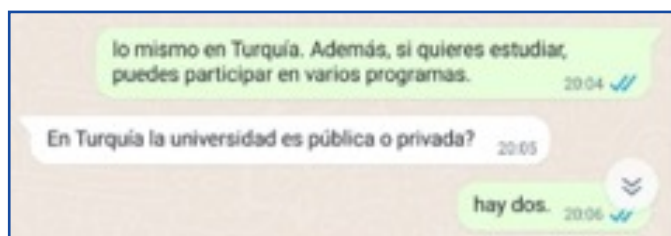
Voy a revisar un anuncio de un festival sobre la cultura argentina. Le pedí a mi amiga que anunciara este festival y obtuve información sobre este festival. El nombre del festival es «Festival de Doma y Folclore de Jesús María». Este festival es muy importante para su cultura. Pero en realidad hay elementos inquietantes en este festival. Por ejemplo, «Doma». Los caballos se utilizan en este festival. [...].

Porque si las personas de dos culturas diferentes tienen pensamientos y características similares, no tienen prejuicios entre sí. Y estas similitudes facilitan la comunicación. Creo que es muy bueno que al menos personas de diferentes culturas puedan encontrarse en el mismo lugar o en uno similar. También es bueno saber que existe una comunidad con características similares en dos partes diferentes del mundo. (S. Arik, IEU)

En el segundo párrafo se observa una reflexión, en beneficio de una mejor autocomprensión y una comprensión más justa del grupo extranjero. La actividad estaba pensada para permitir a los estudiantes pasar de una perspectiva intercultural a la co-cultural, definida como «el conjunto de las concepciones compartidas por y para la acción común» (Puren 2011: 28).

5.5 Resultados de las fichas y las entrevistas

En las fichas se observa, de nuevo, cómo se apartan de la actividad como plan de trabajo y hablan sobre temas que no estaban incluidos. Este extracto extraído de una de las fichas muestra una conversación de WhatsApp sobre la universidad.



Las fichas muestran el papel activo en el aprendizaje. El número de encuentros fue uno de los indicadores que ayudó a medir el grado de autonomía. En su análisis se observa que de los trece estudiantes nueve realizaron más reuniones de las fijadas, seis realizaron nueve y tres llevaron a cabo once. Para corroborar si un número más de encuentros se relacionaba con el hecho de ser más autónomo en el aprendizaje, se completó a través del análisis de las



entrevistas. Todos aquellos que habían realizado más reuniones de las fijadas estaban de acuerdo en que el aprendizaje en TL los había ayudado a desarrollar su autonomía.

En las entrevistas realizadas durante el semestre, reflejaron, de forma general, ideas similares. Mencionaron la utilidad del TL aplicado en el curso de EFE. Valoraban la oportunidad de conocer, en contexto real, la cultura de su público objetivo para el que debían desarrollar su proyecto final. Se había pasado de conocer a su compañero desde una perspectiva simplista a una funcional con un fin determinado. Pasar del mero conocimiento cultural a una competencia intercultural no es un proceso automático. Y es que la comunicación, como señala Rodrigo Alsina (1997), «no es sólo un intercambio de mensajes. Es, sobre todo, una construcción de sentido». Asimismo, sostenían que esta experiencia los había ayudado a ampliar su punto de vista. Todos los estudiantes concluyeron que, a pesar de las diferencias horarias, el TL cumplía con las expectativas e, incluso en alguno de los casos, las superaba.

5.6 Implicaciones pedagógicas

El análisis de las actividades y de las fichas, enunciadas anteriormente y realizadas durante el semestre, es una prueba objetiva que mide las respuestas

a las dos primeras preguntas de investigación. Se encontraron evidencias de convergencia y divergencia entre las actividades como plan y las actividades como proceso.

- a) Convergencia + objetivo pedagógico alcanzado
- b) Divergencia + objetivo pedagógico alcanzado
- c) Convergencia + objetivo pedagógico no alcanzado o parcialmente no alcanzado
- d) Divergencia + objetivo pedagógico no alcanzado

La tarea 1 fue modificada por alguno de los discentes, pero se alcanzaron los objetivos pedagógicos. La tarea 2 y la tarea 5 se ubican en el caso 'a'. El análisis de la tarea 3 y las fichas muestran cómo se apartan de la actividad como plan de trabajo y hablan sobre temas que no estaban incluidos, alcanzándose, de todas formas, los objetivos pedagógicos. El análisis de la tarea 4 se halla en el caso 'c'. Los estudiantes siguieron las instrucciones proporcionadas, pero no se alcanzaron los objetivos pedagógicos. No se verificaron casos de la opción 'd'.

6. CONCLUSIONES

Los resultados hallados nos llevan a cuestionar el diseño de las actividades, en favor de utilizar otras formas posibles de formular las instrucciones e, incluso, de formular instrucciones en absoluto, así como opciones para mejorar el entorno pedagógico.

El aprendizaje en TL ha mejorado la conciencia de la propia cultura, las habilidades intrapersonales e interpersonales, ha desarrollado creencias y valores personales, ha creado seguridad y ha fomentado la autonomía del aprendizaje. Podemos subrayar que el punto en que confluye el aprendizaje en TL y un curso de EFE pretende dotar al discente de una competencia intercultural para desenvolverse en los negocios, adaptarse a las situaciones, evitar malentendidos, en definitiva, promover ciudadanos globales. Este último, es el desafío al que todos debemos responder y uno de los retos pedagógicos más fascinantes que afrontamos.

BIBLIOGRAFÍA

- BARNA, L. M. (1994). «Stumbling blocks in intercultural communication». L. A. Samovar y R. E. Porter (eds.). *Intercultural Communication: A Reader*. California, Wadsworth, 337-346.
- BECHTEL, M. (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem*, Linden: GNV, 3.
- BELL, A. (1807). «An analysis of the experiment in education, made at Egmore, near Madras». Disponible en: <https://books.google.fr/books?id=eO9Prv4mOGk-C&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_g_e_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=falseLondon>. T. Bensley, Bolt Court, Fleet Street, for Cadell and Davies, in the strand.
- BENSON, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Londres, Longman.
- BRAMMERTS, H. (1996). *Tandem per-Internet und das International E-Mail Tandem Network*. H. Brammerts, y D. Little (eds.). *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet (Manuskripte zur Sprachlehrforschung. 52)*. Bochum: Brockmeyer, 1-14.
- BRAMMERTS, H. (2003). «Autonomous Language Learning in Tandem: The Development of a Concept». T. Lewis, y L. Walker. *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield, Academy Electronic Publications, 27-36.
- BRAMMERTS, H. Y CALVERT, M. (2003). «Learning by Communicating in Tandem». T. Lewis y L. Walker. *Autonomous Language Learning in Tandem*, 45-59.
- BRAMMERTS, H Y GABDORF, A. (1996). «Tándem a través de Internet y la Red Internacional Tándem por correo electrónico». J. A. Álvarez, M. Blanco, A. Ojanguren, H. Brammerts y T. Little. *Guía para el aprendizaje de lenguas en Tándem a través de Internet*. Oviedo, Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo, 3-16.
- BRAMMERTS, H Y LITTLE, D. (1996). *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet (Manuskripte zur Sprachlehrforschung. 52)*. Bochum: Brockmeyer. Disponible en : <<http://www.slf.ruhr-unibochum.de/learning/tanbib.html>>.
- BYRAM, M. Y ZÁRATE, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. Strasbourg, Council of Europe.
- CALVERT, M. (1996). *Die integration von e-mail-tandem in den fremdsprachenunterricht*. H. Brammerts, H. y D. Little, (eds.), 28- 35.

- CALVI, M.V. (2003). «El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos». *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam, 107-122. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0010.pdf>.
- CANGA ALONSO, A. (2006). *E-mail tándem y autonomía en el aprendizaje del inglés en alumnos de diferente capacidad*. Universidad de Oviedo.
- CAPELLINI, M., et al. (2016). «Interactions plurielles d'étudiants en autoformation guidée et autonomisation». *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 42, 4.
- CLOUET, R. (2013). «Understanding and assessing intercultural in an online environment: a case of transnational education programme delivery between college students in ULPGC, Spain, and ICES, France». *RESLA*, 26, 139-157.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas modernas*. Madrid, Instituto Cervantes, MECED y Grupo Anaya S. A. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>.
- COUGHLAN, P. Y DUFF, P. (1994). «Same tasks different activities: analysis of a second language acquisition tasks from an activity theory perspective». *Vigotskian approaches to second language research*. J. P. Lantolf y G. Appel, Ablex, 173-194.
- CROTTY, M. (1996). *Phenomenology and nursing research*. South Melbourne, Australia, Pearson Professional.
- DODD, C. (2001). «Working in tándem: an Anglo-French project». M. Byram, M. Nichols y D. Stevens (eds.). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon, Multilingual Matters, 162-175.
- DOOLY, M. (2011). «Divergent Perceptions of Telecollaborative Language Learning Tasks: Task-workplan vs. task-as-process». *Language Learning and Technology*, 15, 69-91.
- ESCHENAUER, J. (2013). «Apprendre une langue en tandem. Réinterprétation des tandems à la lumière d'une approche sociocognitive». *Langages*, 192, 87-99.
- GLÄSMANN, S. Y CALVERT, M. (2001). *Tandem Language Learning in Schools*. Sheffield, Philip Armstrong Publications.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2009). *El español lengua de especialidad enseñanza y aprendizaje*. Madrid, Arco/Libros.
- GREMO, M.J., RILEY, P. (1995). «Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history and idea». *System*, 23, 151-164.

- GUICHON, N. (2012). *Vers l'integration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- KURATA, N. (2012). *Foreign language learning and use. Interaction in informal social networks*. Londres, Continuum.
- KUREK, M. Y MULLER-HARTMANN, A. (2017). «Tasks designs for telecollaborative exchanges: in search for new criteria». *System*, 64, 7-20.
- LACORTE, M. (2007). «Introducción: Lingüística aplicada del español. Consideraciones generales». *Lingüística aplicada del español*. Madrid, Arco Libros, 17-46.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó.
- LEASK, B., M. HICKS, M. KOHLER Y B. KING. (2005). *AVCC offshore quality project report: a professional development framework for academic staff teaching Australian programmes offshore*. Australian Vice-Chancellors Committee.
- LEWIS, T. (2003). «The Case for Tandem Learning». T. Lewis y L. Walker (eds.). *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield, Academy Electronic Publications, 13-25.
- LEWIS, T. Y WALKER, L. (2003). *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield, Academy Electronic Publications.
- LITTLE, D. (2006). «El aprendizaje de lengua en tándem y la autonomía del estudiante». A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (coord.). *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: principios, estrategias y experiencia de integración*. Oviedo, Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo, 29-36.
- NAUTA, J. P. (1992). «¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia comunicativa». *Cable*, 10, 10-14.
- NEUNER, G. (1997), «The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning». *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Estrasburgo, Council of Europe Publishing, 47.96.
- O'DOWD, R. (2018). «From telecollaboration to virtual exchange: stage-of-the-art and the role of unicollaborarion in moving forward». *Journal of virtual exchange*, 1, 1-23.
- PORCHER, L. (1986). *La civilisation*. Paris, Clé International.
- PUREN, C. (2004). «Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional». *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 1, 31-36. Disponible en: <http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf>.

- PUREN, C. (2011). «Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles): exemples de validation et d'application actuelles». Disponible en: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/>>.
- RICHARDS, J. C. Y T. S. ROGERS. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- RODRIGO ALSINA, M. (1997). «Elementos para una comunicación intercultural». *Revista Cidob d'Afers Internacionals*, 36. Disponible en: <www.cidob.org/ca/content/.../file/36rodrigo_cast.pdf>.
- THIRIOUX, B. Y BERTHOZ, A. (2010). «Phénoménology and physiology of empathy and sympathy : how intersubjectivity is the correlate of objectivity». T. Aden, et al. (eds.). *Enseigner les langues culturelles à l'ère de la complexité. Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. Bruxelles, Peter Lang, 45-60.
- WARWICK, D. (1982). «Tea Room Trade: Means and Ends in Social Research». M. Bulmer (Eds.). *Social research ethics: an examination of the merits of covert participant observation*. London, Macmillan.
- WOODIN, J. (2006). «Fomento de la competencia intercultural en el aprendizaje en tándem». A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (coords.). *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: principios, estrategias y experiencia de integración*. Oviedo, Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo, 69-76.

Enseñanza / aprendizaje de ELE en las TIC: YouTube como herramienta educativa

ROCCO DABELLONIO

Doctorando en Lingüística Teórica y Aplicada
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Vivimos en la «Era Digital» o «Era de la Información», donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC¹) han afectado a todos los ámbitos de la sociedad, desde el transporte, la vida privada, hasta la manera de comunicarnos y relacionarnos con los demás (Area *et alii*, 2012: 21).

Las TIC se han convertido en una realidad creciente no solo en nuestro día a día, sino también en muchas aulas de los centros educativos (escuelas y universidades). En particular, el cambio se ha producido entre las generaciones jóvenes que ya asumen conocimientos, habilidades y el lenguaje utilizando las herramientas digitales y las formas audiovisuales que los rodean. Por lo tanto, el sistema educativo ha tenido que adaptarse a una realidad más dinámica y multimedial, incluyendo nuevas maneras de motivar y educar al alumnado (Belloch, 2012: 7).

¹ Las TIC constituyen un conjunto de aplicaciones, sistemas, herramientas, técnicas y metodologías asociadas a la digitalización de señales analógicas, sonidos, textos e imágenes, manejables en tiempo real (Gil, 2002: 78).

En particular, por lo que concierne a esta investigación, es interesante ver cómo el «vídeo» ha adquirido un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, sobre todo a través de la plataforma YouTube. La presente investigación pretende hacer un recorrido de los mayores canales de YouTube dedicados a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Mediante un análisis de sus características principales se proporcionará el estado de la cuestión y el impacto que tienen en el mundo de la enseñanza del español.

1. INTRODUCCIÓN A YOUTUBE

YouTube es un medio de comunicación asincrónico, transmisivo e interactivo² (Ramírez - Ochoa, 2016: 542), lanzado en 2005 precisamente para compartir y visualizar vídeos en la red. El 23 de abril del mismo año, uno de los fundadores de la plataforma, Jawed Karim, subió en YouTube el primer vídeo titulado *Me at the zoo*³ y desde entonces los vídeos publicados han aumentado enormemente hasta convertir YouTube en la segunda página web con más visitantes en el mundo (tras Facebook), activa en 90 países y con contenidos en 81 idiomas diferentes (Martínez, 2021: 76).

YouTube se auto-define como:

Un foro donde los usuarios pueden interactuar, obtener información e inspirar a otras personas de todo el mundo, y sirve de plataforma de distribución para creadores de contenido original y para anunciantes grandes y pequeños. (YouTube, 2016)

Sus principales objetivos parecen evidentes: interactuar, informar y compartir. En este sentido, YouTube representó una revolución en la Era de la Información por ser un espacio gratuito, libre y bidireccional, donde los usuarios pudieran disfrutar de la visión de cualquier tipo de vídeo y, sobre todo, tener la posibilidad de subir sus propios vídeos para llegar a un público am-

² Es asincrónico porque no es en tiempo real, transmisivo porque admite el envío, de manera efectiva, de mensajes del emisor a los destinos e interactivo porque permite que el aprendizaje se dé a partir de un diálogo constructivo entre individuos que usan medios digitales para comunicar e interactuar.

³ Enlace del vídeo *Me at the zoo*: <<https://youtu.be/jNQXAC9IVRw>>.

plio, sin límites de tiempo o de espacio. De hecho, el eslogan de la plataforma, «Broadcast Yourself», se refiere a la oportunidad que ofrece este canal de producir autónomamente lo que antes solo se podía disfrutar de forma pasiva (López-Aguilar, 2018: 6).

1.1 E-learning: Internet y YouTube como herramientas educativas

El potencial de YouTube ha sido aplicado a todos los ámbitos: para producir y escuchar, ver películas, tutoriales, series, también como blog y punto de encuentro para comunidades de usuarios y para compartir informaciones. El uso que vamos a investigar en este estudio es el de la plataforma como espacio didáctico, o sea, de enseñanza y aprendizaje de diferentes disciplinas y dirigido a diferentes tipos de usuario.

La inclusión de Internet dentro del proceso de aprendizaje del estudiante no es nada nuevo. La enorme cantidad de información y el libre acceso a la web han hecho posible que se utilizara para completar y ampliar el proceso educativo desde el principio. Con el pasar de los años y el avance tecnológico, este medio se ha vuelto en un potencial sustituto de la enseñanza presencial tradicional, bajo el nombre de e-learning (Jiménez Palmero *et alii*, 2016: 212). Además, la COVID-19 ha sido un fuerte factor de empuje hacia la consideración de Internet, y en particular YouTube, como medio de aprendizaje por padres y estudiantes, que han utilizado los vídeos como sustitutos temporáneos a los centros educativos (escuelas y universidades), pero también por profesores y educadores, que han descubierto las ventajas de la enseñanza virtual como apoyo a la enseñanza tradicional a través de esta plataforma (Pattier, 2021: 536).

1.2 Las ventajas de la educación a través de YouTube

Los beneficios que ofrece la educación a través de YouTube como soporte a la didáctica tradicional son varios. Lo que ha convertido el vídeo en una herramienta útil a los fines didácticos es sobre todo su capacidad de entretener, de llamar la atención de unos jóvenes cada día más exigentes en términos de innovación.

Ante todo, hay que considerar que la mayoría de los contenidos subidos en YouTube presenta una dimensión visual y otra acústica, actuando como un

«despertador» de múltiples áreas cerebrales (Berk, 2009: 3). Aunque parezca que sea más complejo elaborar información de diferente naturaleza en lugar de tener que enfrentarse a una dimensión única, la estimulación visual junto a la acústica facilita la memorización a largo plazo (Steffes & Duverger, 2012: 3). La razón de esto parece ser muy sencilla: los vídeos son lo más parecido a una conversación donde vemos y oímos al mismo tiempo. Por lo tanto, ver vídeos es algo más «natural» e inmediato que, por ejemplo, leer (Moreno, 2016: 47).

Pero, si queremos ir más a fondo en el tipo de impacto que los contenidos audiovisuales producen en los espectadores, tenemos que considerar el carácter emocional del asunto:

No cabe duda de que tanto la música, las imágenes como la conjunción de ambas nos afectan profundamente. La emoción es generada como respuesta a un acontecimiento interno o externo, como serían las interrelaciones sociales, los pensamientos o las sensaciones propioceptivas. De esta forma estamos ante tres tipos de respuesta emocional que se combinan: neurofisiológica, conductual y cognitivo verbal. (Garrido et alii, 2017: 31)

La conjunción de estas respuestas emocionales frente a los contenidos de YouTube permite a los espectadores crear asociaciones emocionales más efectivas y duraderas que las que produce el aprendizaje «monótono» tradicional.

Otro punto, estrechamente relacionado con el anterior, consiste en la percepción que los estudiantes tienen de la plataforma. YouTube nació como instrumento de entretenimiento y diversión, y el primer acceso al canal de un usuario casi siempre se produce por razones que no tienen nada que ver con la enseñanza; solo en un segundo lugar, los usuarios empiezan a considerar la posibilidad de usarlo como recurso de aprendizaje.

Por consiguiente, a menudo los EduTubers⁴ intentan atraer a los usuarios con vídeos cautivadores, que, además de educar, intentan entretener: el formato vídeo empleado en un contexto educativo sale de lo convencional y resulta más atractivo para los estudiantes precisamente porque el proceso de aprendizaje no es tan consciente (Lozano Díaz *et alii*, 2020: 165).

⁴ Más adelante volveremos sobre la definición de «EduTuber».

Otro gran beneficio de la educación a través de este medio es la posibilidad de acceder a los vídeos en cualquier momento y lugar. Esta facilidad de acceso permite y favorece el aprendizaje autónomo, porque los estudiantes tienen el control del proceso de visualización de los vídeos, que incluye también la posibilidad de parar, adelantar o repetir la reproducción del vídeo según las necesidades (McKinney, 2018: 139).

Merece también la pena recordar que YouTube, como toda la Web 2.0, es una fuente de información hipertextual. Esto significa que la visita a un vídeo proporciona al usuario una serie de enlaces a otros vídeos relacionados con los mismos temas o publicados por el mismo canal, a los cuales es posible acceder con solo un clic. Así como es posible hacer búsquedas sobre una temática específica para poder obtener una amplia gama de vídeos entre los cuáles elegir. Mucho más inmediato y cómodo que buscar libros y artículos en el mundo «real».

Por último, adelantamos otro aspecto fundamental que concierne a la enseñanza de lenguas extranjeras, o sea, la posibilidad que ofrece esta plataforma de superar el aislamiento lingüístico de los estudiantes a través de vídeos con ejemplos reales de hablantes nativos procedentes de diferentes lugares. Un corpus de datos al que no sería físicamente posible acceder en la enseñanza tradicional (Sala Caja, 2009: 243).

1.3 Los EduTubers

La frecuente publicación en YouTube de vídeos y canales con contenido didáctico ha llevado a la difusión de una nueva figura profesional virtual: el EduTuber. Este término, formado por las palabras «educación» y «YouTuber»⁵, se refiere a los YouTubers que crean contenidos educativos con el fin de compartirlos y divulgarlos entre los usuarios de dicha red (López José *et alii*, 2020: 71). En otras palabras, los EduTubers son los «profesores» de YouTube, los creadores de contenidos didácticos, y los usuarios que acceden a sus vídeos son los alumnos.

Los EduTubers son generalmente jóvenes y hay un más alto porcentaje de hombres (76%) que de mujeres (24%), aunque desde el año 2017 el número ha

⁵ Término que designa a los creadores de contenido en la plataforma YouTube.

crecido enormemente (Pattier, 2021: 537). En lo que se refiere al tema tratado, los ámbitos más populares son historia, geografía y arte (Martínez, 2021: 83).

El investigador español, Daniel Pattier (2021), ha llevado a cabo un estudio bien detallado sobre cuáles son los factores que determinan el éxito de los EduTubers españoles y ha evidenciado que hay algunas características que se repiten en los contenidos de los EduTubers más seguidos en España:

- Constancia en la publicación de los vídeos (un vídeo cada una/dos semanas).
- Predilección para vídeos cortos y concisos sobre un tema específico (que sea gramatical, lexical o cultural).
- Presencia física y constante en los vídeos de uno (o dos) EduTubers, que permite a los espectadores crear un sentimiento de familiaridad y confianza.
- Uso de un lenguaje coloquial y directo.

El formato, los contenidos, el lenguaje y las técnicas de enseñanza son elementos imprescindibles que hay que considerar antes de la publicación de cada vídeo, así como es importante mantener una cierta disponibilidad y apertura hacia los espectadores, respondiendo a los comentarios y tratando de cumplir con sus solicitudes y necesidades. El EduTuber es una de las nuevas figuras profesionales que las TIC han generado y muy pronto su presencia formará parte del día a día de todos los estudiantes.

1.4 Tipologías de vídeos educativos en YouTube

Como acabamos de ver, para ser un buen EduTuber y tener un canal popular, existen unos «trucos», que los mayores EduTuber españoles bien conocen. A pesar de esto, cada EduTuber tiene su personalidad, sus peculiaridades y se diferencia de los demás. De hecho, ser únicos y reconocibles se puede considerar otro factor fundamental para el éxito del canal. (López José *et alii*, 2020: 197)

Una de las elecciones a la cual cada EduTuber tiene que enfrentarse a la hora de abrir su canal es la tipología de vídeos que quiere publicar. Se trata, en el contexto didáctico, de la modalidad de enseñanza, o sea, la manera de orga-

nizar el contenido de los vídeos, adoptando diferentes formas y tácticas según sus preferencias y objetivos. El profesor López Aguilar (2017) identifica tres de los formatos más populares entre los EduTubers: los tutoriales, las videoclases y los documentales.

Los tutoriales son los vídeos en que el EduTuber enseña, paso a paso, cómo se hace una determinada actividad o ejercicio. Considerando la practicidad de los tutoriales, generalmente son empleados para explicar ejercicios matemáticos o informáticos, o sea, asignaturas más científicas y que necesitan la aplicación de un determinado método para solucionar los problemas. No obstante, en la actualidad este tipo de producciones abarcan una amplia variedad de temáticas tales como: maquillaje, peluquería, diseño gráfico, recetas de cocina, reparación de dispositivos, interpretación de instrumentos musicales, baile, *fitness*, entre otros.

Las videoclases son lo más similar a las clases tradicionales, donde el EduTuber explica las temáticas dirigiéndose a sus alumnos virtuales. Aunque, al contrario que las clases tradicionales, las videoclases son más cortas, más informales y generalmente emplean elementos multimediales como imágenes, músicas y vídeos. De hecho, en el caso de la educación a través de YouTube parecen representar el formato más exitoso, porque unen la tradicional relación entre profesor y estudiante a los recursos multimediales que la red ofrece, en un contexto más informal y cercano.

Por último, los documentales en YouTube emplean vídeos e imágenes reales, pero en la mayoría de los casos se trata de vídeos híbridos (López Aguilar, 2018: 10), difíciles de colocar en una única categoría, porque, además del documental, aparecen explicaciones del EduTuber como en las videoclases.

2. ENSEÑANZA DE ELE EN YOUTUBE

Después de haber introducido los diferentes elementos que forman parte en la realización de un canal de educación en YouTube, es el momento de centrarse en los canales de enseñanza del español como Lengua Extranjera para identificar las principales tendencias y definir el estado de la cuestión de este sector.

Los estudiantes pueden acceder en cualquier momento y lugar a vídeos de EduTubers procedentes de distintos países que enseñan el español utilizando recursos y técnicas diferentes y pueden elegir los más apropiados en relación con sus objetivos. De hecho, los EduTubers lingüísticos proporcionan contenidos abarcando temas diferentes, tanto gramaticales y lexicales como culturales; en muchos casos, intentan incluir los tres niveles del aprendizaje lingüístico: comprensión, escucha y conversación. De esta manera, los usuarios pueden también decidir hacer búsquedas específicas de acuerdo con su propio nivel, según el aspecto de lengua en el que están interesados (morfosintaxis, léxico, pronunciación, etc.) o simplemente buscar el argumento que necesitan profundizar.

En particular, teniendo en consideración la gran variedad diatópica presente en el español, YouTube parece ser el mejor instrumento para poder tener acceso directo a material auténtico, es decir, a ejemplos de diferentes acentos, términos y diferencias morfosintácticas explicadas por hablantes nativos procedentes de diferentes países y regiones (Palmero *et alii*, 2016: 213). Algo que sería imposible en las clases tradicionales, donde los alumnos suelen relacionarse con tan solo un docente.

2.1 Análisis de los canales de enseñanza ELE

En este artículo se han analizado 66 canales de YouTube, o sea, todos aquellos canales con más de 10000 suscriptores dedicados a la enseñanza/aprendizaje de ELE hasta la fecha del 4 octubre de 2021 y se han intentado clasificar en grupos diferentes según sus características: la audiencia a la cual se dirigen, el formato elegido, la presencia o ausencia física del EduTuber u otros elementos distintivos. Los resultados de esta clasificación han sido resumidos en una tabla donde se ha puesto énfasis sobre los 10 canales con más suscriptores y visualizaciones entre los 66 canales seleccionados, con el propósito de delinear una posible preferencia del público de YouTube por cierto tipo de canales más que otros.

A continuación, se presentan los cinco grupos identificados y de cada uno se indican los elementos que aúnan los canales y que los distinguen de los demás, añadiendo unos ejemplos con los canales más representativos. Hay que

tener en cuenta que gran parte de los canales analizados no solo se dedican a la enseñanza del español, sino también a otros idiomas.

Grupo 1: Canales explicativos con animaciones

El primer grupo identificado, el más numeroso, presenta vídeos en los cuales los creadores explican los temas con el auxilio de animaciones e imágenes. Los canales de este grupo tratan varios ámbitos de la lengua y de la cultura española y se caracterizan por elegir un formato en el cual el EduTuber habla de manera directa, en parte parecido a las videoclases, incluyendo elementos atractivos y divertidos. Además, el hecho de que en todos los vídeos aparezca el mismo EduTuber, que también interactúa con los espectadores a través de los comentarios, permite a estos últimos establecer una relación de «confianza» hacia él, razón por la cual muchos vuelven a visitar el mismo canal.

En algunos canales los educadores hablan y explican mientras escriben las cosas más importantes en una pizarra (real o ficticia) para que los espectadores puedan seguirlos con más facilidad. Son los canales que más se acercan a las clases tradicionales, aunque en algunos el «profesor» no está presente físicamente, es decir, que en la pantalla solo aparece una pizarra donde se apunta la información más importante, mientras una voz explica los contenidos.

Destacan en particular:

- *YosoyPepe*, el canal creado por Giuseppe Guiduccio, un joven profesor de lengua española que procede de Italia y vive en Sevilla. Giuseppe, o mejor dicho «Pepe», en la sección «Learn Spanish» de su canal, publica vídeos en los que explica de manera coloquial toda la gramática de la lengua española.
- *Español con Juan* ha sido creado por un hispanohablante nativo, Juan Fernández, profesor de español en Londres, que enseña su idioma a través de vídeos sencillos divididos por niveles de dificultad.

Grupo 2: Canales para niños

Este segundo grupo reúne los canales de enseñanza de ELE para los más pequeños; por lo tanto, presentan a menudo dibujos animados y canciones divertidas aptas para niños. A través de estos canales los niños se acercan al

mundo de los idiomas con curiosidad e interés. Teniendo en cuenta la edad de los espectadores, estos canales publican vídeos muy breves, con pocas nociones de gramática y mucha música, animación y en algunos casos incluyen también pequeños juegos para llamar la atención de los niños y poner en práctica lo que se acaba de enseñar.

Los canales de enseñanza para niños en YouTube pueden presentar a protagonistas de historias ficticias o a EduTubers disfrazados que están presentes en todos los vídeos, pero más que a las videoclases se parecen a los programas televisivos para niños, donde se trata de disimular el intento educativo con historias y aventuras divertidas.

En la enseñanza para niños deben ser tomados en consideración todos aquellos tipos de contenidos que responden a la función poético-imaginativa, expresiva, narrativa, creativa, que les permitan utilizar el lenguaje por el puro placer de usarlo, crear mundos fantásticos, jugar con él (Luise, 2000: 179).

Smile and Learn - Español es un canal dirigido a niños de los 3 a los 12 años y resulta ser uno de los canales educativos más populares de YouTube. De hecho, *Smile and Learn* ofrece vídeos sobre todas las asignaturas que los niños suelen tener en la escuela (geografía, historia, arte, etc.) y los usuarios pueden elegir en qué idioma ver el contenido ofrecido.

Grupo 3: Canales de léxico

Durante mucho tiempo el léxico fue un aspecto de la lengua ignorado por la enseñanza de idiomas. Durante muchos años predominó una visión dicotómica del lenguaje: la gramática, por un lado, las palabras por otro, donde la primera gozaba de una atención casi total en el camino educativo. Las cosas cambian en los años 70, también gracias al *lexical approach* de Lewis. La competencia sociopragmática y la competencia comunicativa se toman como base y no como producto de la competencia gramatical. En efecto, la lengua no está constituida por una gramática con un léxico, sino por un léxico gramaticalizado (Cardona, 2004: 19).

El tercer grupo de canales de enseñanza de ELE está formado por aquellos canales que ponen más énfasis sobre el nivel léxico de la lengua, explicando

sobre todo cómo se pronuncian y cómo se escriben las palabras, y las expresiones que hay que utilizar en determinados contextos. Los vídeos están divididos por niveles de dificultad y las gráficas empleadas son bastante minimalistas, básicas. Cada vídeo suele tratar un tema específico, así que muchos usuarios acceden a los contenidos de forma ocasional, sin necesidad de saber lo que ha sido publicado anteriormente.

Por ejemplo, en el canal *Useful Spanish with Chris* los vídeos presentan diapositivas blancas en las que aparece la palabra en español con la relativa traducción en inglés y la voz del EduTuber, Chris, que pronuncia despacio tal palabra. Mientras que, en *Español automático*, se puede notar un acercamiento a la didáctica tradicional, porque la EduTuber Karo Martínez explica los términos y las expresiones dirigiéndose directamente a los espectadores, sin la necesidad de emplear recursos multimediales como imágenes, vídeos o animaciones.

Grupo 4: Canales de aprendizaje durante el sueño

Una idea innovadora y funcional que ha sido introducida en algunos canales de enseñanza de ELE es la posibilidad de aprender español durmiendo. Este cuarto grupo de canales está formado por los canales que han incluido, entre sus materiales, vídeos muy largos (hasta 8 horas de duración), donde están grabadas voces que repiten palabras y expresiones para que los usuarios las escuchen mientras duermen.

El sueño después del aprendizaje es fundamental para la consolidación de la memoria humana (Huber *et alii*, 2004: 80). Del mismo modo, el sueño antes del aprendizaje es igualmente esencial para la formación de nuevos recuerdos. Sin embargo, todavía no hay estudios científicos que confirmen el efectivo éxito de un aprendizaje «nocturno» (Del Castillo & Mendoza, 2005: 62).

Aunque muchos son, y con razón, escépticos de este método, el número de visualizaciones de estos vídeos sigue siendo significativo. En particular, *EKO Languages*, uno de los canales con más suscripciones, presenta muchos vídeos de este tipo (en diferentes idiomas) que superan el millón de visualizaciones.

Grupo 5: Canales con miniseries y blogs

El quinto grupo está formado por unos canales que están concebidos como «miniseries», donde hay personajes animados, aunque a veces son los mismos creadores de los canales quienes viven escenas de vida cotidiana e intentan enseñar a los espectadores el léxico y las expresiones que se pueden utilizar en diferentes contextos. A menudo en los vídeos aparecen también subtítulos e imágenes para que los usuarios puedan leer las palabras o expresiones escritas y saber a qué se está haciendo referencia en los diálogos.

La popularidad de esta tipología de canales se debe a la semejanza con las series de televisión que encantan a los jóvenes y con la reciente moda de ver series en Internet. De hecho, son vídeos que «enganchan», porque se desarrollan como historias breves y esto lleva a los espectadores a seguir con más vídeos y les permite aficionarse a los personajes. En algunos casos el formato de estos vídeos es el de los blogs, donde los EduTubers se relacionan directamente con los espectadores contándoles episodios de su propia experiencia.

La ventaja de este método es el hecho de que se privilegia la competencia comunicativa. El lenguaje se presenta en términos de propósitos comunicativos universales, de funciones y actos lingüísticos (Williams & Lutes, 2007: 5).

En *Spanish Lessons Paco*, el protagonista de la miniserie es Paco (nombre del creador del canal), que en los vídeo-episodios interactúa con otros personajes en diferentes contextos de vida (escuela, deporte, cine, etc.) y lo que los personajes dicen aparece escrito en unas viñetas. Los espectadores pueden de esta manera aprender palabras y expresiones relacionadas con un determinado ámbito y ver también cómo se escriben.

El canal-blog *Spanish and Go* ha sido creado por Jim y May, que son los mismos protagonistas de los vídeos (unas veces solos, otras juntos) y que frecuentemente simulan viajes a diferentes países hispanohablantes con el objetivo de enseñar a su público tanto los diferentes acentos como las culturas de esos lugares.

2.2 Resultados

La tabla incluye los 10 canales de enseñanza de ELE más populares, que están clasificados según: el número de suscripciones, el número de visualizaciones, la fecha de creación y el grupo al que pertenece⁶.

	Canal	Suscripciones	Visualizaciones	Fecha creación	Grupo
1	<i>Blippi Español</i>	11,7 millones	6 024 791 524	13 enero 2017	2
2	<i>Eko Languages</i>	4,34 millones	291 761 796	2 mayo 2016	4
3	<i>Smile and Learn</i>	1,94 millones	475 858 850	15 noviembre 2016	2
4	<i>BabyFirst Spanish</i>	1,78 millones	852 880 974	17 septiembre 2013	2
5	<i>Polyglot Pablo</i>	1,34 millones	181 754 327	15 julio 2013	3
6	<i>Rock'n'Learn</i>	1,13 millones	302 172 267	13 marzo 2007	2
7	<i>Butterfly Spanish</i>	922 000	47 566 585	19 agosto 2012	1
8	<i>Aprender idiomas y cultura general con Rodrigo</i>	852 000	50 795 684	12 noviembre 2013	1
9	<i>Homeschool Pop</i>	760 000	98 390 371	24 marzo 2015	2
10	<i>Learn Spanish with SpanishPod101.com</i>	749 000	37 286 070	20 octubre 2017	3

La tabla indica que los canales de enseñanza para niños (Grupo 2) son los que cuentan con más suscripciones ocupando cinco de las diez posiciones (*Blippi Español*; *Smile and Learn*; *BabyFirst Spanish*; *Rock'n'Learn* y *Homeschool Pop*). Los padres ahora parecen estar particularmente atentos a la formación lingüística de sus hijos desde la primera infancia, tanto a través de métodos tradicionales (escuelas infantiles bilingües) como en contextos familiares. De hecho, la edad óptima para el aprendizaje de idiomas es desde los primeros años hasta la pubertad, cuando el niño tiene mayor plasticidad cerebral, rápida adquisición y una marcada sensibilidad fonética (Balboni, 2002: 161).

⁶ Los datos se han recopilado entre enero y febrero de 2021.

Otra consideración es que los usuarios de YouTube prefieren canales que emplean métodos más directos y sencillos, donde las palabras y las expresiones se pronuncian despacio y se pone la traducción en inglés. *Polyglot Pablo* y *Learn Spanish with SpanishPod101.com*, en la quinta y en la décima posición, eligen gráficas muy básicas y sencillas y ponen un mayor énfasis sobre el vocabulario y la pronunciación de términos y expresiones. Son canales que presentan vídeos divididos por niveles y que son útiles sobre todo para empezar a aprender español o para perfeccionar la pronunciación y aprender nuevas expresiones.

Destaca en la segunda posición el canal *EKO Languages*, que proporciona a sus espectadores vídeos para aprender idiomas (español, inglés, italiano y otros) mientras se duerme. Aunque en los comentarios muchos usuarios lamentan la escasez de los resultados, parece que la curiosidad de probar ese método de aprendizaje supere el escepticismo hacia el mismo.

Dos de los canales presentes en la clasificación, *Butterfly Spanish* y *Aprender idiomas y cultura general con Rodrigo*, que ocupan respectivamente la séptima y la octava posición, se desarrollan de forma más tradicional, con la presencia de un tutor que explica los contenidos de la clase. De esto se puede deducir que hay muchos estudiantes «virtuales» de Español como Lengua Extranjera que todavía prefieren un método de enseñanza similar al que se aplica en los colegios y universidades o que, simplemente, les parece más efectivo.

CONCLUSIÓN

Es evidente que esta clasificación de tipo cuantitativo tiene unos límites en su capacidad de identificar efectivamente los canales de enseñanza de ELE más seguidos en YouTube. En concreto, una parte de los canales analizados se dedican exclusivamente a la enseñanza del español, mientras que otros incluyen secciones de enseñanza de diferentes idiomas y que, por lo tanto, presentan también una audiencia potencial más amplia. De hecho, de las diez posiciones presentadas solo tres son los canales que publican vídeos únicamente de enseñanza del español (*Blippi Español*, *Butterfly Spanish* y *Learn Spanish with SpanishPod101.com*).

El empleo de las TIC para fines didácticos es una consecuencia inevitable, y cada vez más necesaria, del avance tecnológico de nuestro milenio. En este contexto, YouTube demuestra ser una herramienta ventajosa como complemento y, en ciertos casos, sustituto de la enseñanza tradicional. En particular, con esta investigación se ha tratado de evidenciar las posibilidades que esta plataforma ofrece en la enseñanza del español como Lengua Extranjera a través de una infinidad de canales innovadores y gratuitos. La facilidad de acceso a estos canales y la posibilidad de elegir entre una oferta tan amplia permite a los usuarios de todas las edades y de todos los niveles aprender español autónomamente.

Los 66 canales de enseñanza de ELE analizados representan solo una pequeña parte de todos los canales de enseñanza activos que existen en YouTube, pero son un buen ejemplo de la variedad de formatos, contenidos y métodos de enseñanza que pueden desarrollarse dentro de esta plataforma.

La división en grupos de estos canales ha servido para evidenciar las diferencias entre los métodos de enseñanza y ver cuáles son los que más éxito tienen sobre los estudiantes que utilizan YouTube como medio de aprendizaje. Independientemente del método que elija cada EduTuber, entre las características recurrentes identificamos la tendencia de los educadores a estar físicamente presentes en los vídeos e interactuar activamente con los usuarios, especialmente a través de comentarios, para establecer una relación de confianza y cercanía con la audiencia.

Del mismo modo, ha habido un creciente consenso hacia los vídeos atípicos, muy alejados de los métodos tradicionales de enseñanza. Entre ellos destacan los vídeos (sobre todo pertenecientes al tercer grupo relativo al léxico) con gráficos muy sencillos, que actúan casi como un diccionario interactivo, con el léxico clasificado en temas; estos vídeos están especialmente indicados para usuarios que no acceden al canal siguiendo constantemente un «camino educativo», sino que necesitan aclaraciones y repeticiones rápidas y ocasionales.

En definitiva, si la tecnología tiene que ser vista como un instrumento que introduce mejoras en todos los ámbitos de vida, YouTube puede, sin duda, desempeñar tal función en el contexto didáctico y ser un medio de transmisión de conocimiento. Además, por las razones que han sido subrayadas en

este estudio, el empleo de los canales de YouTube para aprender idiomas es ventajoso tanto en el caso de ser un soporte a la didáctica tradicional como en el aprendizaje autónomo y autodirigido, al que se están acercando cada vez más personas.

En fin, los contenidos audiovisuales ya no se pueden considerar recursos opcionales, sino que son la «alfabetización del siglo XXI» (Tornero & Pi, 2015: 6).

BIBLIOGRAFÍA

- AREA, M.; GUTIÉRREZ, A., y VIDAL, F.: *Alfabetización digital y competencias informacionales*. España, Ariel, 2012.
- BALBONI, P.E.: *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, UTET, 2019.
- BELLOCH, C.: «Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje». Material docente [on-line]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Valencia, 2012. Disponible en: <<http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>>. [Consultado el: 23-02-22]
- BERK, R. A.: «Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom». *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 2009, pp. 1-21. Disponible en: <<https://bit.ly/37Tv9iZ>>. [Consultado el: 25-02-22]
- CALDERÓN-GARRIDO, D.; GUSTEMS-CARNICER, J.; y MARTÍN-PIÑOL, C.: «Multimodalidad, emoción y publicidad. Un estudio empírico sobre Youtube», en *Icono 14*, 15(2), 2017, pp. 25-48. Disponible en: <<https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1041>>. [Consultado el: 25-02-22]
- CARDONA, M.: «Applicazioni del Lexical Approach nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera», en *Babylonia*, 3(5), 2005, pp. 19-23. Disponible en: <http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-3/Baby3_05Cardona.pdf>. [Consultado el: 01-03-22]
- CASTILLO, L. del, y MENDOZA, D.: «Algunos aspectos fisiológicos acerca del sueño», en *Revista de la Facultad de Ciencias de Salud*. DUAZARI, 2(1), 2005, pp. 57-64.
- HUBER, R.; GHILARDI, M.F.; MASSINI, M; y TONONI, G.: «Local sleep and learning», en *Nature*, 430, 2004, pp. 78-81. Disponible en:<<https://doi.org/10.1038/nature02663>>. [Consultado el: 01-03-22]

- JIMÉNEZ PALMERO, D.; MORA NÚÑEZ, M.; y CUADROS MUÑOZ, R.: «La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: mELEndien7dias», en *Revista Fuentes*, 18(2), 2016, pp. 209-223. Disponible en: <<http://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2814>>. [Consultado el: 24-02-22]
- LÓPEZ AGUILAR, J. L.: «YouTube como herramienta para la construcción de la sociedad de conocimiento», en *ReHuSo (Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales)*, 3(1), 2018, pp. 1-16. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047193>>. [Consultado el: 24-02-22]
- LÓPEZ JOSÉ, L.; MAZA-CÓRDOVA, J.; y TUSA, F.: «Educar en el contexto digital: el reto de ser edutuber», en *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, E25, 2020, pp.188-200. Disponible en: <https://media.proquest.com/media/hms/PFT/1/FrKAE?_s=ITn01mFnLQCluKoyseYjv3%2BKs%2BI%3D>. [Consultado el: 28-02-2020]
- LOZANO DÍAZ, A.; GONZÁLEZ MORENO, J.; y CUENCA PIQUERAS, C.: «Youtube como recurso didáctico en la Universidad», en *EDMETIC*, 9(2), 2020, pp. 159-180. Disponible en: <<http://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/12051>>. [Consultado el: 26-02-22]
- LUISE, M. C.: «L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera a bambini», in Dolci, R. y Celentin, P.: *La formazione di base del docente di italiano a stranieri* (pp. 173-186). Roma, Bonacci, 2020.
- MARTÍNEZ, M. A.: «La educación a través de YouTube: análisis de los canales de EduTubers Españoles», en *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI*, 2021, pp. 71-87. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8018054>>. [Consultado el: 28-02-22]
- MCKINNEY, S.: *Educational Techniques and Methodology*. Essex, ED-Tech Press, 2018.
- MORENO, P.: *De mayor, YouTuber: descubre los secretos del éxito de YouTube*, en Fueracódigos.com. Amazon distribution, 2016.
- OCHOA-RAMÍREZ, M. I.: «Posibilidades del uso educativo de YouTube», en *Ra Ximhai*, 12(6), 2016, pp. 537-546.
- PATTIER, D.: «Referentes educativos durante la pandemia de la COVID-19», en *Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 51(3), 2021, pp. 533-563. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8035491>>. [Consultado el: 25-02-22]

- PATTIER, D.: «The gender Gap Among EduTubers and the factors significantly influencing it», en *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 2021, pp.313-329. Disponible en: <<https://doi.org/10.7821/naer.2021.7.732>>. [Consultado el: 28-02-2020]
- PÉREZ TORNERO, J. M.; y PI, M.: *El uso del audiovisual en las aulas*. Barcelona, Editorial Planeta, 2015. Disponible en: <https://www.aulaplaneta.com/wp/content/uploads/2015/09/Dossier_Perspectivas_IV_2015_100dpi.pdf>. [Consultado el: 01-03-22]
- RAMÍREZ-OCHOA, M. I.: «Posibilidades del uso educativo de youtube», en *Ra Ximhai*, 12(6), 2016, 537-546. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194036>>. [Consultado el: 23-02-22]
- SALA CAJA, L.: «Las TIC en el aula de español como lengua extranjera: vídeos digitales y YouTube», en *Journal of international relations and comparative culture*, 7(3), 2009, pp. 239-249. Disponible en: <https://u-shizuoka-ken.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=1204&item_no=1&page_id=13&block_id=21>. [Consultado el: 26-02-22]
- STEFFES, E., y DUVERGER, P.: «Edutainment with Videos and its Positive Effects on Long Term Memory», en *Journal for Advancement of Marketing Education*, 20(1), 2012, pp. 1-10. Disponible en: <<http://www.mmaglobal.org/publications/JAME/JAME-Issues/JAME-2012-Vol20-Issue1/JAME-2012-Vol20-Issue1-Steffes-Duverger-pp1-10.pdf>>. [Consultado el: 25-02-22]
- WILLIAMS, R. T; LUTES, P.: «Using video in ESL classroom», en *Takamatsu University Journal*, 2007. Disponible en: <http://www.takamatsuu.ac.jp/library/06_gakunaisyupan/kiyo/no48/001-013_williams.pdf>. [Consultado el: 01-03-22]
- ZORRILLA, M. Z.: *Análisis de vídeos destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera en YouTube*. Santander, Universidad de Cantabria, 2018.

APÉNDICE 1

TOP 10 canales de YouTube

1. *Blippi Español*

- Número de suscriptores: 11,7 millones
- Número de visualizaciones: 6 024 791 524
- Metodología: *Blippi* es un canal pensado para los niños que quieran aprender la lengua española. En los vídeos se encuentra un personaje que hace cosas divertidas a lo largo de su rutina diaria para entretener a los niños en español. Mientras Blippi habla repite palabras específicas para facilitar la comprensión de elementos comunes como nombres y adjetivos.

2. *EKO Languages*

- Número de suscriptores: 4,34 millones
- Número de visualizaciones: 291 761 796
- Metodología: Este canal es específico para aprender frases, palabras y gramática mientras se duerme. Los vídeos son muy largos, para que se aprendan el mayor número de expresiones posibles, y consisten en frases en cierta lengua que se traducen a otra y se repiten más veces.

3. *Smile and Learn - Español*

- Número de suscriptores: 1,94 millones
- Número de visualizaciones: 475 858 850
- Metodología: *Smile and Learn* enseña el español a los niños a través de dibujos animados sobre la vida cotidiana (fruta, colores, partes de la casa, animales, etc.). Además, hay vídeos sobre matemáticas de base, expresiones de vocabulario y vídeos en italiano que explican a los niños cómo pronunciar ciertas palabras.

4. *BabyFirst Español*

- Número de suscriptores: 1,78 millones
- Número de visualizaciones: 852 880 974

- Metodología: En este canal musical los niños pueden aprender en español todo lo que atañe a la vida cotidiana como los colores, los medios de transporte, los animales, etc. Los vídeos consisten en cancioncillas en español acompañadas por animaciones divertidas que representan lo que se dice en las palabras de la canción.

5. *Polyglot Pablo*

- Número de suscriptores: 1,34 millones
- Número de visualizaciones: 181 754 327
- Metodología: En este canal se encuentran vídeos, cada uno de una hora aproximadamente, donde una voz masculina repite muchas veces frases y palabras españolas. Cada expresión cuenta con una traducción en otras lenguas. Dichas expresiones son muy sencillas y básicas (como, por ejemplo, las maneras para saludar en español), pero sirven para aprender el español y mejorar la pronunciación.

6. *Rock 'N Learn*

- Número de suscriptores: 1,13 millones
- Número de visualizaciones: 302.172.267
- Metodología: Este canal incluye vídeos con cancioncillas para que los niños aprendan los sonidos de la lengua española. Por ejemplo, el verbo «ir» se asocia a la palabra inglesa «girl» para aprender el sonido de dicha sílaba. Todos los vídeos cuentan con imágenes animadas con el fin de no aburrir a los niños y mantener su interés.

7. *Butterfly Spanish*

- Número de suscriptores: 922 000
- Número de visualizaciones: 47 566 585
- Metodología: En sus vídeos Ana habla español e inglés y se dirige a su público de forma coloquial. En los vídeos explica cómo aprender el español y, para hacerlo, se sirve de una pizarra donde escribe y enseña los verbos, los números, las expresiones, el alfabeto, etc. Además, muestra algunos ejemplos de situaciones de la vida cotidiana y explica qué palabras sería mejor usar y cómo usarlas.

8. *Aprender Idiomas y Cultura General con Rodrigo*

- Número de suscriptores: 852 000

- Número de visualizaciones: 50 795 684
- Metodología: Rodrigo hace vídeos de aprendizaje en diversos idiomas. El formato típico es simplemente una videoclase, donde explica temas de carácter sobre todo gramatical y propone pruebas. Es uno de los canales que más se acercan al método educativo tradicional.

9. Homeschool Pop

- Número de suscriptores: 760 000
- Número de visualizaciones: 98 390 371
- Metodología: En el apartado «learning Spanish» de este canal se encuentran vídeos con imágenes animadas. En los vídeos, una voz masculina lee y repite muchas veces palabras y expresiones que tienen que ver con temas como los colores, el alfabeto, la comida, los animales, el deporte, el tiempo, etc. El protagonista habla en inglés cuando introduce el tema y durante algunas explicaciones.

10. Learn Spanish with SpanishPod101.com

- Número de suscriptores: 749 000
- Número de visualizaciones: 37 286 070
- Metodología: En este canal se repiten y explican palabras y frases que se usan en la vida cotidiana. También se puede mejorar la pronunciación gracias a representaciones de personajes que se expresan muy lentamente, para mejorar la comprensión de quien escucha. En los vídeos hay unas imágenes que acompañan las explicaciones.

APÉNDICE 2

División por grupos de los canales

Grupo 1

- ✓ *Erre que ELE Egness - impara e vivi lo spagnolo*
- ✓ *Lingo Mastery Spanish*
- ✓ *YoSoyPepe*
- ✓ *Hola Spanish*
- ✓ *Spagnolo e Italiano ESPONVIDEO*
- ✓ *Tu escuela de español*

- ✓ *PRACTIQUEMOS by Catalina Moreno E.*
- ✓ *Español con Juan*
- ✓ *Why Not Spanish?*
- ✓ *Linguriosa*
- ✓ *Spanish with Vicente*
- ✓ *SergiMartinSpanish*
- ✓ *María Español*
- ✓ *Giulia per School2u*
- ✓ *The Language Tutor*
- ✓ *Español Con María*
- ✓ *Spanishland School*
- ✓ *Holamigo - apprendre l'espagnol*
- ✓ *Corso di Spagnolo con Helena Girls4Teaching*
- ✓ *Spring Spanish - Learn Spanish with Chunks*
- ✓ *Español Y Olé*
- ✓ *Language of Earth*
- ✓ *Tío Spanish: aprender español online*
- ✓ *Butterfly Spanish*
- ✓ *AIB*
- ✓ *Le Cactus*
- ✓ *Step by Step Spanish*
- ✓ *Aprender Idiomas y Cultura General con Rodrigo*

Grupo 2

- ✓ *Calico Spanish for Kids*
- ✓ *Blippi Español,*
- ✓ *Smile and Learn – Español*
- ✓ *BabyFirst Español*
- ✓ *Rock 'N Learn*
- ✓ *TuTiTu español*
- ✓ *BASHO & FRIENDS,*
- ✓ *Spanish games*
- ✓ *Homeschool Pop*

Grupo 3

- ✓ *Useful Spanish with Chris*
- ✓ *Learn Spanish World,*

- ✓ *Langs Club*
- ✓ *Espanol Automatico*
- ✓ *LingoJump Languages*
- ✓ *21 languages*
- ✓ *Lecciones Español*
- ✓ *Learn Spanish,*
- ✓ *CultureAlley*
- ✓ *OuinoLanguages*
- ✓ *¡Aprende español con Saby!*
- ✓ *Language Animated*
- ✓ *Learn Spanish with SpanishPod101.com*
- ✓ *Polyglot Pablo*
- ✓ *Use your Spanish*
- ✓ *Spanish With Paul*
- ✓ *YouStudySpanish*

Grupo 4

- ✓ *EKO Languages*
- ✓ *Real World Spanish Lessons*

Grupo 5

- ✓ *Spanish Lessons Paco*
- ✓ *Aprender español online*
- ✓ *Spanish from Spain*
- ✓ *SpanishSessions*
- ✓ *Dreaming Spanish*
- ✓ *SOL School of Language*
- ✓ *Spanish Playground*
- ✓ *Spanish and Go*
- ✓ *Easy Spanish*
- ✓ *Spanish After Hours*

El poder de la gramática

Aportaciones del enfoque cognitivo a la enseñanza de los tiempos pasados del español a los estudiantes polacos

Katarzyna DZIEKAN

Universidad de Silesia, Polonia

El presente estudio plantea la utilidad del enfoque cognitivo en la enseñanza de los tiempos pasados del español a los estudiantes polacos, oponiéndose a la óptica tradicional que trata la gramática tan solo en términos de reglas y propiedades del sistema lingüístico. Se abordan aquí dos problemas recurrentes en las aulas:

1. La incomprensión del sentido de la gramática por parte de los estudiantes. Los alumnos se concentran en memorizar las reglas de uso de los tiempos verbales en L2 y no llegan a entender el valor verdadero de las construcciones gramaticales en la lengua estudiada.
2. La instrucción de la gramática en una forma separada del uso de la lengua. En muchos centros la gramática se sigue enseñando por separado de las clases de lengua general, mediante la exposición de las reglas y la repetición de ejercicios mecánicos.

Se propone responder a estos problemas a través de dos de las hipótesis básicas de la lingüística cognitiva enumeradas por Croft y Cruise (2008, p. 20):

Ad.1 La gramática es conceptualización.

Ad.2 El conocimiento lingüístico surge a través del uso de la lengua.

En las páginas siguientes, estas ideas se exponen de una forma más detallada. En los primeros apartados se explican las nociones teóricas, la reflexión

tiene un carácter universal, ya que podría aplicarse al aprendizaje e instrucción de cualquier idioma. Posteriormente, pasamos a analizar unos ejemplos del uso de tiempos pasados españoles, centrándonos en algunos de sus aspectos interesantes desde el punto de vista de un estudiante polaco. El aprendizaje de los tiempos verbales en el castellano, especialmente los pasados, les resulta problemático a los estudiantes polacos debido a las diferencias que presenta la gramática polaca respecto a la española. El objetivo del estudio es promover el enfoque cognitivo en la clase de L2 y demostrar su aplicación en el caso concreto del estudiante polaco de lengua española. Con el fin de reducir el área del estudio, el presente texto se limita a analizar ejemplos en tres tiempos pasados del español: el pretérito perfecto simple, el pretérito perfecto compuesto y el pretérito imperfecto.

1. EL SENTIDO DE LA GRAMÁTICA

Para llegar a explicar el sentido de la gramática, en particular de los tiempos verbales, vamos a partir de un ejemplo ilustrativo tomado de Josep Cuenca y Hilferty (2007, p. 79-80).

- a. El vaso está medio lleno
- b. El vaso está medio vacío

¿Significan estas dos expresiones lo mismo? Aunque objetivamente describan la misma situación, estas oraciones no son sinónimas, ya que se centran en distintos elementos de la imagen semántica.

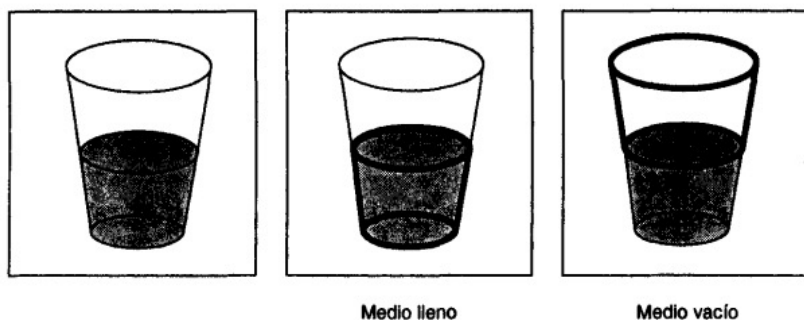


Fig. 1. Josep Cuenca, Hilferty, 2007, p. 80

La imagen «a» representa el estado de los hechos, mientras que las imágenes «b» y «c» llaman la atención sobre diferentes aspectos de la situación: el contenido y la parte sin llenar, respectivamente, por lo cual no significan exactamente lo mismo (Josep Cuenca, Hilferty, 2007, p. 80). La diferencia radica en la perspectiva adoptada por el hablante. En cada enunciado elegimos como figura un elemento de la situación diferente y apartamos el resto de los componentes de la escena al fondo (Castañeda Castro, Alonso Raya, 2009, p. 6)¹. Este ejemplo demuestra la posibilidad de representar una misma situación de diferentes maneras. ¿Qué tiene que ver esto con los tiempos verbales? Pasemos a explicarlo.

Una de las capacidades mentales más importantes que posee el hombre es la conceptualización, relacionada con la creación de representaciones mentales, imágenes que reflejan cómo concebimos diferentes situaciones (Josep Cuenca, Hilferty, 2007, p. 79). Nuestras experiencias se conceptualizan en nuestra mente creando en ella diferentes dominios, llamados también marcos o modelos cognitivos (Croft, Cruise, 2008, p. 50), que abarcan nuestro conocimiento de diferentes relaciones, acciones, procesos, estados, etc. Cuando hablamos, construimos ciertas escenas mentales. Al seleccionar un morfema temporal concreto, perfilamos algunos aspectos de los dominios que poseemos, es decir, los tratamos como figura, llamamos la atención sobre estos aspectos, dejando otros en el fondo. Dicho de otro modo, escogemos un ángulo de representación de los hechos (Castañeda Castro, Alonso Raya, 2009, p. 21), igual que hemos visto en el ejemplo de los vasos. Vemos así que los tiempos verbales desempeñan un papel fundamental en la creación de representaciones mentales, dan una perspectiva desde la que percibir la escena. La imagen desempeña un papel primordial en la generación de significado (Castañeda Castro, Alonso Raya, 2009, p. 25). Según Langacker (2008, p. 78), cada elemento gramatical hace una contribución semántica y cada distinción gramatical

¹ Las nociones de «figura» y «fondo» vienen del campo de la psicología. En la gramática cognitiva les es análoga la oposición entre «base» y «perfil», en la que la base actúa como trasfondo para el perfil. Algunos autores de la corriente cognitivista usan la distinción entre «figura» y «fondo», incluso, a veces, presentando estas nociones por separado de las de «perfil» y «base», lo cual puede resultar confuso. Según Josep Cuenca y Hilferty, estas nociones son análogas (ver Josep Cuenca, Hilferty, 2007, p. 76) y esta es la óptica aceptada en nuestras consideraciones.

tiene una importancia conceptual. En otras palabras, la gramática no sirve solo para aglutinar otros elementos con valor semántico en oraciones, sino que es, en sí misma, portadora de significado, y la elección de uno u otro tiempo verbal conlleva consecuencias en el nivel conceptual.

2. LAS VISIONES DEL MUNDO ENCERRADAS EN LAS LENGUAS

La problemática de la conceptualización tiene dos facetas importantes, también desde el punto de vista de la enseñanza de L2. Por un lado, hay que tener presente que diferentes comunidades sociolingüísticas observan el mundo desde perspectivas distintas, lo cual queda reflejado en sus lenguas. Cada lengua natural tiene una estructura conceptual fijada en sus propiedades gramaticales y lexicales, su visión del mundo, que refleja la manera de percibir el mundo de sus hablantes, miembros de la comunidad socio-cultural que la creó (Wilk-Racięska, 2007, p. 451-452). La gramática de una lengua concreta refleja los rasgos de una realidad objetiva que son los más significativos y cercanos para su comunidad de hablantes (Wilk-Racięska, 2007, p. 445). De ahí surgen las diferencias entre lenguas, por ejemplo, en las construcciones gramaticales utilizadas para hablar del pasado, cuyos ejemplos en los idiomas español y polaco vamos a ver en los apartados siguientes. Por otro lado, un hablante individual, miembro de esta comunidad sociolingüística, al hacer uso del lenguaje en un enunciado concreto crea unas representaciones mentales, sirviéndose de los medios de su lengua. Esto es, de forma inconsciente se refiere a las propiedades grabadas en la estructura conceptual y adopta una perspectiva. Ahora bien, ¿qué necesita hacer un miembro de una comunidad sociolingüística que aspira a entrar y comunicarse en otra comunidad sociolingüística a través de la lengua de esta? Siguiendo las palabras de Wilk-Racięska, es imprescindible conocer y luego aprender a cruzar las fronteras entre las visiones del mundo que las lenguas representan (2008, p. 441), lo cual significa que al estudiar una lengua hay que darse cuenta de la entidad de nuestro propio prisma por el que vemos el mundo y abrirse a otras perspectivas, otras formas de conceptualización, otras maneras de representar el mundo. En definitiva, estudiar una segunda lengua no se limita a cambiar las etiquetas de las cosas, es reclasificar nuestro mundo.

3. LA DOBLE IMPORTANCIA DE LA PERSPECTIVA EN CLASES DE LENGUA

La palabra clave de este trabajo es perspectiva, tanto en la construcción de escenas conceptuales y el uso de los tiempos verbales, de acuerdo con lo dicho en las secciones anteriores, como también en el mismo planteamiento del tema de los tiempos verbales y la gramática en general en las clases de L2. En vez de presentar los tiempos gramaticales en términos de reglas de uso, abogamos por enfatizar la noción de perspectiva del hablante y las representaciones conceptuales alternativas relacionadas con ella, representaciones alternativas que se pueden crear a través del uso de uno u otro tiempo verbal de acuerdo con la intención del hablante. Este es precisamente el poder de la gramática al que nos referimos en el título del presente trabajo, el poder creativo de la gramática que está al alcance del estudiante de lengua.

El método tradicional, tal como se entiende aquí, consiste en proporcionarles a los aprendices de L2 unos listados de reglas teóricas que rigen el uso de cada tiempo verbal y su posterior práctica a través de ejercicios orientados a las formas² o usos prototípicos de cada tiempo verbal³. La práctica de la gramática en clase limitada a estos dos puntos no es suficiente para que el estudiante sea capaz de usar los tiempos verbales de la L2 en situaciones de la vida real con seguridad y confianza en sus habilidades lingüísticas, ya que en la vida real es posible que en circunstancias idénticas se puedan usar diferentes tiempos verbales, dependiendo de lo que se quiera enfatizar. En otras palabras, hay situaciones reales en las que tienen cabida diferentes reglas de diferentes tiempos verbales, y el hablante escoge un tiempo verbal en función de su punto de vista sobre las cosas, lo cual se pretende ilustrar a través de ejemplos en la sección 5.

El enfoque cognitivo, al poner de relieve la figura del hablante y su intención comunicativa, le da un mayor sentido de libertad en el uso de la gramática al estudiante de L2. Como constata Llopis García, el uso de las herramientas cogni-

² Del tipo de transformaciones de frases.

³ Del tipo de rellenar los huecos con la forma adecuada de verbo en oraciones individuales, enumeradas y orientadas a una sola forma verbal, la más prototípica.

tivas en el aula, entre otras la perspectiva, facilita el aprendizaje motivado que, a su vez, fomenta la adquisición, ayuda a compaginar el entendimiento y el uso de construcciones gramaticales por parte del estudiante (Llopis García, 2016, p. 36).

Llegados a este punto, cabe aclarar que no se trata de que le permitamos a los estudiantes hablar «como les dé la gana», rompiendo las reglas gramaticales. Se trata de intentar demostrar las consecuencias en el nivel representativo. En el caso de los errores no basta con tachar el fallo, sería recomendable explicar qué consecuencias tiene la elección del estudiante en el nivel conceptual, por qué una determinada forma gramatical no cuadra en el contexto. En la sección 5 se presenta un ejemplo de tal situación.

4. LOS MÉTODOS COMUNICATIVOS Y EL ENFOQUE COGNITIVO

Es imprescindible que los estudiantes vean la utilidad de la gramática fuera de los ejercicios gramaticales. Muy a menudo perciben la gramática como algo complicado, abstracto y alejado de la comunicación real, mientras que la gramática es parte de ella. Tal percepción de la gramática se debe, en mi opinión, al trato separado que se le da a la gramática y a la práctica de otras destrezas lingüísticas en clase. Como advierte Larsen-Freeman, la gramática sigue siendo enseñada de una forma tradicional, en la mayoría de las aulas se centra en la precisión de las formas, el aprendizaje de reglas y los ejercicios mecánicos (Larsen-Freeman, 2015, p. 263–264). Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo hacen una observación parecida, constatando que la instrucción de la gramática ha tenido tradicionalmente un carácter descriptivo, filológico, y las estrategias de la enseñanza de la gramática han permanecido en gran medida iguales (Llopis García, Real Espinosa, Ruiz Campillo, 2012, p. 15, como se citó en Llopis García, 2016, p. 29).

Como afirma Llopis García (2016, p. 29), refiriéndose al estudio llevado a cabo por Antón (2011), los enfoques tradicionales de la enseñanza de gramática no interactúan bien con los métodos comunicativos, porque es difícil encontrar un equilibrio entre el estudio formal del sistema lingüístico y los procesos activos de aprendizaje necesarios para una interacción con la lengua meta en los contextos de la vida real más allá del aula (Llopis García, 2016, p. 29). En cambio, el enfoque cognitivista parece más prometedor a este respecto, ya

que uno de sus pilares es la idea de que el conocimiento del lenguaje surge de su propio uso (Croft, Cruise, 2008, p. 20), le interesa la lengua real y no una idealización encerrada en reglas (Josep Cuenca, Hilferty, 2007, p. 30). Se subraya aquí la importancia de los procesos inductivos de abstracción y esquematización responsables de la adquisición de idiomas.

López García señala que últimamente se han popularizado el método comunicativo y el funcional en las aulas, a través de los cuales estudiar una lengua no equivale a estudiar solo su gramática (López García, 2005, p. 12), pero esto no significa que la gramática no se pueda estudiar a través del método comunicativo. Técnicamente, como explica Mitchell, la estrategia comunicativa no es un solo método estructurado rígidamente, se trata más bien de un conjunto de ideas cuyo objetivo es enseñarles a los aprendices a usar la lengua en diferentes situaciones comunicativas, es decir, obtener la competencia comunicativa, compuesta, entre otras, por la competencia gramatical⁴ (Mitchell, 2003, p. 33-34). La gramática es una parte inseparable de la competencia comunicativa y, como tal, se puede aprender a través de métodos comunicativos.

Los métodos comunicativos ponen el énfasis sobre la práctica del lenguaje útil en las situaciones de la vida real y la idea de naturalidad en la clase de L2, lo que significa que el aprendizaje de L2 debe inspirarse hasta donde sea posible en la adquisición de la lengua materna (Mitchell, 2003, p. 37). Por consiguiente, los métodos comunicativos recurren a menudo a los juegos de rol, los proyectos, los cuestionarios y suponen un papel activo del estudiante en clase, tanto en la lengua hablada como en la escrita (Mitchell, 2003, p. 38-39). A pesar de todo lo que acabamos de decir, esto no significa que se deba prescindir de cualquier explicación de cuestiones gramaticales, al contrario, las aclaraciones son imprescindibles en muchos casos. Sin embargo, la idea es que las clases se centren en la práctica, que se dé la mayor exposición posible del estudiante a varios materiales auténticos y a los usos de construcciones gramaticales para que él mismo pueda observar el uso de construcciones gramaticales, captar algunos matices y construir el lenguaje de acuerdo con su propia intención comunicativa.

⁴ Que abarca el conocimiento de la sintaxis, la pronunciación y el vocabulario (Canale, 1983 como se citó en Mitchell, 2003, p. 34-35).

5. LOS TIEMPOS PASADOS ESPAÑOLES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE UN ESTUDIANTE POLACO

Hasta ahora hemos estado discutiendo la enseñanza de gramática de L2 en términos generales, sin hacer referencia a ninguna lengua en particular. En este apartado nos proponemos aplicar el razonamiento expuesto en los apartados anteriores, identificando algunas dificultades que puede tener un alumno polaco al estudiar los tiempos pasados españoles y verificando la utilidad del enfoque cognitivo en la superación de estas dificultades por parte del estudiante. Vamos a hablar, en concreto, de los tiempos verbales en pasado del español: el pretérito perfecto simple (también nombrado como pretérito indefinido), el pretérito perfecto compuesto (abreviado como pretérito perfecto) y el pretérito imperfecto. No pretendemos hacer aquí un estudio exhaustivo de estas estructuras gramaticales, ya que tal análisis sobrepasaría los límites del presente trabajo, sino que el objetivo es llamar la atención sobre algunas cuestiones, las que consideramos más interesantes desde el punto de vista de la enseñanza de los tiempos verbales españoles arriba nombrados a los estudiantes polacos.

La dificultad que tienen los alumnos polacos al estudiar los tiempos pasados españoles se debe a la diferente estructura conceptual fijada en las propiedades gramaticales del polaco, lo cual significa que la gramática del polaco presenta muchas diferencias con respecto a la del español. En la lengua polaca actual existe solo un tiempo pasado, el pretérito (Dobrowolska, 2005, p. 324). Como en todas las lenguas eslavas, el aspecto adquiere una importancia especial, dividiendo la mayoría de los verbos en perfectivos e imperfectivos hasta en el nivel de los infinitivos. En consecuencia, en muchos casos, un infinitivo español equivale a dos infinitivos eslavos con el mismo sentido léxico, uno en forma imperfectiva y otro en la perfectiva. Por ejemplo, el verbo español «cantar» se traduce al polaco como dos infinitivos «śpiewać» y «zaśpiewać». Las formas imperfectivas expresan los eventos en curso, mientras que las perfectivas expresan los eventos que han llegado a su término (Wilk-Racięska, 2020, p. 7-8). También existen en el polaco verbos que solo tienen la forma imperfectiva, por ejemplo, «żyć» – «vivir», «spać» – «dormir» (Pawlik, 1997, p. 142).

Las características que acabamos de enumerar constituyen solo una introducción al tema del aspecto eslavo para acercarle la perspectiva de un estudiante polaco a un lector que no conoce esta lengua. Hablando de la perspectiva de un estudiante, consideramos solamente su lengua materna y la visión del mundo impuesta por esta lengua como cierta base de la que dispone el estudiante que decide estudiar español. No tomamos en cuenta experiencias previas de aprendizaje de otras lenguas, como, por ejemplo, el inglés, que puedan tener los estudiantes, que a su vez puedan influir en el entendimiento de las estructuras españolas, puesto que añadir esta variable requeriría un estudio más amplio. En definitiva, la situación del alumno polaco es que debe aprender a utilizar las cuatro formas básicas de los tiempos pasados españoles (el pretérito indefinido, imperfecto, perfecto compuesto y pluscuamperfecto) con las cuatro formas adicionales de gerundio, mientras que en su lengua materna existe solo un tiempo pasado, con sus dos formas: una perfectiva y otra imperfectiva en la mayoría de los casos o una solo forma en algunos casos (o bien, perfectiva, o bien, imperfectiva). Pasemos ahora a considerar unos ejemplos de los tres tiempos verbales escogidos para el presente trabajo.

5.1 Pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto

El pretérito indefinido se describe como un tiempo perfectivo y el imperfecto, como el propio nombre indica, como imperfectivo (Castañeda Castro, Alonso Raya, 2009, p. 11). Teniendo en cuenta los valores aspectuales de los tiempos indefinido e imperfecto y la importancia de la categoría del aspecto perfectivo/imperfectivo en el polaco arriba mencionada, podríamos llegar a pensar que la aplicación de este par de pretéritos españoles les resulta natural y fácil a los estudiantes polacos. Es cierto que en algunos contextos los usos del pretérito imperfecto concuerdan con el verbo imperfectivo en polaco y los usos del indefinido concuerdan con el verbo perfectivo en polaco⁵ (Dobrowolska, 2005, p. 326). Sin embargo, la perfectividad en el polaco se entiende de una

⁵ Por ejemplo, para acciones habituales y repetidas del pasado, para expresar simultaneidad de dos acciones en desarrollo o para describir circunstancias, personas, estados, etc., en el polaco se usa la forma imperfectiva y en el español el pretérito imperfecto, mientras que para la sucesión de acciones puntuales en el polaco se usa la forma perfectiva de verbo y en el español el pretérito indefinido (Dobrowolska, 2005: 326).

forma más restringida que en el español, por lo cual los verbos imperfectivos abarcan más contextos. El imperfecto siempre se traduce al polaco a través de los verbos en la forma imperfectiva (Cybulska-Janczew, Perlin, 2008, p. 228), pero el problema surge si buscamos correspondencia entre estas categorías en la dirección opuesta, es decir, del polaco al español.

Mientras que en el español la perfectividad significa que una acción tuvo su principio y fin dentro de un periodo de tiempo en el pasado, el aspecto perfectivo polaco conlleva una información más, a saber, que los acontecimientos o acciones se han realizado con éxito y su objetivo se ha logrado (Dobrowolska, 2005, p. 323). Dicho de otro modo, se observan diferencias en la conceptualización de la perfectividad en ambos idiomas, lo cual les resulta problemático a los estudiantes polacos que tienden a identificar el imperfecto con el aspecto imperfectivo polaco y el indefinido con el aspecto perfectivo. Consideremos el siguiente ejemplo:

(1) *Wczoraj wieczorem chwilę czytałem przed pójściem spać*

Lo cual se traduce como

(2) *Anoche leí un rato antes de acostarme, o bien,*

(3) *Anoche estuve leyendo un rato antes de acostarme*

En la versión polaca (1) se usa el verbo en la forma imperfectiva, se hace hincapié en la acción en curso y en su duración, mientras que el uso del verbo 'leer' en Indefinido focaliza la acción como acabada porque tuvo lugar en un periodo concreto en el pasado (2). Para perfilar el carácter durativo de la acción de 'leer' del ejemplo original, en polaco funciona mejor la construcción perifrástica 'estar + gerundio' (3).

La diferencia entre los tiempos pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto radica en la imagen que proyectan, como escribe Castañeda Castro (Castañeda Castro, 2004, p. 65):

Mientras que el indefinido representa una visión distante o panorámica que abarca el principio, el desarrollo y el término del proceso, el imperfecto representa una visión fragmentaria o menos abarcadora que no incluye la representación del término o la conclusión del proceso.

Dicho de otro modo, lo que diferencia ambos tiempos es la perspectiva desde la que el hablante puede presentar los mismos acontecimientos y el enfoque que escoge en la representación mental. Si los estudiantes no se dan cuenta de las diferencias entre la perspectiva escondida en las formas gramaticales españolas y la perspectiva polaca, obtendremos enunciados como el siguiente

(4) **Anoche leía un libro un rato antes de acostarme**

El morfema del pretérito imperfecto conlleva la idea de acción en desarrollo, focaliza la imagen, la hace ver desde dentro, lo cual no concuerda con los complementos «anoche» y «un rato», ya que estos encierran la acción dentro de un tiempo determinado del pasado y exigen una visión panorámica del indefinido. La incongruencia en este caso es de carácter conceptual, no se trata solo de falta de corrección formal.

Consideremos ahora otro ejemplo problemático desde el punto de vista de los estudiantes polacos

(5) *Mi abuelo era un hombre muy simpático. Hace cinco años que murió*

(6) *Mi abuelo fué un hombre muy simpático. Hace cinco años que murió*
(Llopis García, 2016, p. 40)

Según lo describe Llopis García, la oración con el verbo en imperfecto (5) sitúa al hablante dentro de los acontecimientos, como si el interlocutor estuviera dentro de los recuerdos del hablante y pudiera ver cómo el abuelo interactuaba con la gente. La duración no se conceptualiza aquí porque no es relevante. Mientras que la frase con el indefinido (6) presenta una perspectiva distante que abarca toda la vida del abuelo y considera su carácter en este período de tiempo (2016, p. 40). Esta diferenciación no se refleja en el polaco, ambas frases se traducen al polaco de la misma manera puesto que el verbo «być», equivalente a «ser», pertenece a los *imperfectiva tantum* y tiene una sola forma pasada (7).

(7) *Mój dziadek był bardzo sympatycznym człowiekiem. Zmarł pięć lat temu*

Dado que en el polaco existe solo una forma para expresar la idea de las dos frases españolas, en este caso no corremos el riesgo de transferencia de

los modelos de la lengua materna que hemos visto en el ejemplo anterior. No obstante, el riesgo aquí es diferente, esto es, que los estudiantes no entiendan la diferencia entre ambas formas en el nivel representativo. Por lo tanto, es de gran utilidad familiarizar a los alumnos con la cuestión de la perspectiva alternativa que está a su alcance.

5.2 Pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto

Pasemos ahora a la comparación del pretérito indefinido y el pretérito perfecto. Tanto el pretérito perfecto simple como el compuesto se caracterizan por su aspecto perfectivo, no obstante, el pretérito perfecto compuesto perfila la vigencia o relevancia de los acontecimientos pasados en el ámbito del presente. Según advierten Castañeda Castro y Alonso Raya, la elección entre los dos tiempos verbales es una cuestión de opción de representación, cada tiempo verbal perfila diferentes aspectos (Castañeda Castro, Alonso Raya, 2009, p. 19).

Con el indefinido representamos un estado, proceso o acción en su realización completa; el pretérito perfecto designa, además, la localización de dicho evento completamente realizado en un período actual que incluye el momento en el que hablamos, la oposición entre el Pretérito Perfecto e Indefinido tiene carácter de concepción, de perspectiva, de imagen que sirve para estructurar una escena, de configuración representacional más que de diferencia factual o reducible a condiciones de verdad.

Como hemos explicado al principio de este apartado, en polaco existe solo un tiempo pasado, en el que se conjugan los verbos perfectivos e imperfectivos. Los perfectivos indican la realización completa de las actividades y las sitúan en el pasado, pero no informan sobre su relación con el presente o falta de tal relación. En otras palabras, como advierte Pawlik, el polaco ignora la oposición propia de muchos idiomas europeos que radica en el uso del pretérito indefinido y perfecto en diversos contextos (Pawlik, 1997, p. 150). En consecuencia, a los estudiantes polacos no les resulta natural diferenciar entre el pretérito indefinido y pretérito perfecto compuesto. Al hablar español, se aferran a las reglas de uso de cada tiempo que les han sido expuestas en clase y a los diferentes marcadores temporales característicos para ambos tiempos verbales que ayudan a reconocer el contexto correcto, por ejemplo, «ayer»,

«la semana pasada», etc., en el caso del pretérito indefinido, y «esta semana», «hoy», etc., en el caso del pretérito perfecto compuesto. Ahora bien, los marcadores refuerzan la idea de tiempo y acción terminados o de la conexión con el momento presente (Moreno García, 2008, p. 17-20), pero no es indispensable que se expresen explícitamente en un enunciado. El empleo de los tiempos indefinido/pretérito perfecto depende de la perspectiva del hablante, de su conceptualización de la situación y el contexto situacional. Analicemos el ejemplo siguiente:

(8) *¿Qué tal la película?*

- *Fue buena.*

(9) —*¿Qué tal la película?*

— *Ha sido buena.*

Las dos versiones se traducen al polaco de forma igual

(10) —*Jak film?*

—*Był dobry.*

En ambas versiones en español (8) y (9), observamos la misma situación comunicativa, se presenta el mismo estado de cosas, las mismas personas, lo único que las diferencia es la perspectiva del hablante frente a los acontecimientos. La variante en la que se aplica el pretérito indefinido (8) percibe la acción de ver la película como acabada en un momento en el pasado, sin remarcar su relación con el presente, mientras que con el participio (9) el hecho de ver la película se sitúa dentro del ámbito temporal del presente, se perfila su relación con el momento actual. Este acercamiento en la perspectiva puede estar relacionado con una actitud más emocional frente a la película referida.

Los alumnos polacos suelen utilizar el pretérito perfecto compuesto en los enunciados en los que no se indica explícitamente un marcador temporal, quizá por extender una de las reglas de uso de este tiempo verbal que dicta que: «se usa el pretérito perfecto de indicativo para hablar de experiencias pasadas, sin decir cuándo sucedieron» (Aragónés, Palencia, 2003, p. 130). Muy a menudo los estudiantes no se dan cuenta de que el uso del pretérito indefinido y el pretérito perfecto es de hecho cuestión de la perspectiva que ellos mismos como hablantes pueden escoger en su representación de las cosas.

Antes de terminar, para complementar la idea de la libertad del hablante y la importancia de su visión de las cosas abordadas en el párrafo anterior, consideremos un ejemplo más, obtenido de Castañeda Castro y Alonso Raya (2009, p. 4-5). Somos conscientes de la preferencia del pretérito indefinido frente al pretérito perfecto compuesto en algunas regiones de España y en Latinoamérica; sin embargo, los autores de este ejemplo se centran solamente en los valores temporales, sin tomar en cuenta la diversidad geográfica de la lengua española. Los dos tiempos funcionan en este caso como opciones de representación para el mismo hablante y así los tratamos aquí también.

(11) *Esta mañana he ido al dentista* (Castañeda Castro, Alonso Raya, 2009, p. 4-5).y

(12) *Esta mañana fui al dentista* (Castañeda Castro, Alonso Raya, 2009, p. 4-5).

Indefectiblemente, las dos frases se traducen al polaco del mismo modo:

(13) *Dzisiaj rano byłem u dentysty.*

El ejemplo presentado muestra dos frases que designan el mismo evento, la visita al médico que tuvo lugar en la misma localización temporal, a pesar del uso de diferentes tiempos verbales (Castañeda Castro, Alonso Raya, 2009, p. 5), lo que diferencia ambas frases es la perspectiva del hablante frente al acontecimiento referido. Como hemos dicho al principio de este apartado, el pretérito perfecto compuesto sitúa los sucesos en el ámbito del presente. Esta mañana se concibe como el periodo actual en el momento del enunciado o como una parte del período actual que puede ser hoy. En otras palabras, en el momento del enunciado la mañana a la que hace mención el hablante puede haber terminado o no. Mientras que el indefinido (12) se puede usar solo cuando la mañana referida ha terminado, por ejemplo, cuando ya es por la tarde. En este caso, no perfilamos la vigencia de la visita al dentista en el momento presente, la presentamos como un evento terminado en el pasado (Castañeda Castro, Alonso Raya, 2009, p. 12). Es necesario advertir que el marcador temporal «esta mañana», que aparece en ambas frases, está asociado tradicionalmente en las gramáticas con el tiempo pretérito perfecto compuesto (ver, por ejemplo, en Moreno García, 2008, p. 17). Por consiguiente, los estudiantes a menudo no se dan cuenta de esta posibilidad de representación alternativa.

Este ejemplo puede parecer un tanto polémico, ya que seguramente habrá quien se sorprenda al oír la frase con indefinido; no obstante, al analizarla vemos que el uso del indefinido no causa una incongruencia en el nivel conceptual, al contrario, el cambio de la perspectiva demuestra el poder creativo de la gramática.

CONCLUSIONES

El centro de atención de clases de gramática, en muchas ocasiones, lo constituyen la corrección y las reglas, mientras que el papel de la gramática va más allá de aglutinar los elementos particulares de las frases, puesto que la gramática en sí tiene significado. Al hacer uso del lenguaje, construimos ciertas escenas mentales. Seleccionando entre los tiempos verbales particulares, llamamos la atención sobre algunos aspectos que quedan reflejados en la escena y dejamos otros en la sombra. Escogemos un ángulo de representación de los hechos, una perspectiva, creando en consecuencia imágenes alternativas según el tiempo verbal utilizado. Este es, precisamente, el poder de la gramática al que nos referimos en el título de este estudio, el poder que el estudiante como hablante tiene a su alcance. Para hacer uso de este poder, el estudiante debe primero cruzar los límites impuestos por su lengua materna y la diferente estructura conceptual fijada en sus propiedades gramaticales, en el caso del polaco manifestada, por ejemplo, en la falta de la oposición temporal correspondiente a la del pretérito perfecto y el pretérito indefinido o en la concepción de perfectividad diferente de la reflejada en español, y abrirse a otras perspectivas, otras formas de conceptualización, de representar el mundo.

El objetivo del profesor en la enseñanza de los tiempos verbales, en nuestro caso del pretérito perfecto simple, el pretérito perfecto compuesto y el pretérito imperfecto, consiste en demostrarles a los estudiantes qué consecuencias tiene la elección de cada tiempo verbal en el nivel conceptual y en darle una oportunidad al estudiante de ver y aplicar el concepto de perspectiva en la práctica. No es necesaria una barrera artificial entre las clases de gramática y de lengua general, puesto que la gramática constituye una parte inseparable del lenguaje, y el conocimiento del lenguaje surge a través de su uso.

Así que sería recomendable practicar los tiempos pasados en contextos de la vida real, por ejemplo, a través de videos y textos extraídos del uso cotidiano, y una discusión o debate sobre el contenido y la perspectiva de los personajes del material original. La oportunidad de expresión escrita y oral sobre temas diversos y un papel activo en la comunicación en L2 ayudan a captar y sentir la diferencia entre los tiempos verbales, ganar confianza en su uso y construir el lenguaje conforme a la intención comunicativa del hablante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÓN, M. (2011). «A review of recent research (2000–2008) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 Spanish». *Language Teaching*, 44(1), pp. 77-112.
- ARAGONÉS, L., PALENCIA, R. (2003). *Gramática de uso de español para extranjeros. Teoría y práctica*. Ediciones SM.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004). «Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo en español». *ELUA. Estudios de Lingüística. Anexo 2*, pp. 55-71.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. y ALONSO RAYA, R. (2009). «La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE». *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (8), pp. 1-33. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso_percepcion_gramatica.pdf>.
- CROFT, W. y CRUISE, A. (2008). *Lingüística cognitiva*. Ediciones Akal.
- CYBULSKA-JANCZEW, M. y PERLIN, J. (2008). *Gramatyka języka hiszpańskiego z ćwiczeniami*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- DOBROWOLSKA, M. (2005). «Aspecto perfectivo en español y en polaco. Enfoque didáctico». *Actas del XL Congreso de la AEPE*, pp. 319-331. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_32.pdf>.
- JOSEP CUENCA, M. y HILFERTY, J. (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ed. Ariel.
- LANGACKER, R. (2008). «Cognitive Grammar as a basis for language instruction». En P. Robinson and N. Ellis (Eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 66-88). Routledge.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2015). «Research into practice: Grammar learning and teaching». *Language Teaching* 48(2), pp. 263-280.

- LLOPIS GARCÍA, R. (2016). «Using cognitive principles in teaching Spanish L2 grammar». *Hesperia. Anuario de filología hispánica*, 19(2), pp. 29-50. Disponible en: <<https://hesperia.webs.uvigo.es/paginas/indices/articulos/volXIX-2/LlopisGarciaXIX2.pdf>>.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Arco Libros.
- MITCHELL, R. (2003). «The communicative approach to language teaching. An introduction». En: A. Swarbrick (Ed.) *Teaching modern languages* (pp. 33-42). Routledge.
- MORENO GARCÍA, C. (2008). *Temas de gramática. Nivel superior*. Sociedad general Española de Librería.
- PAWLIK, J. (1997). «Los conceptos de aspecto verbal y de tiempo pasado en las lenguas románicas y eslavas en el caso del español y del polaco». *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, (14), pp. 141-153. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91843>>.
- WILK-RACIĘSKA, J. (2020). «Sobre los pares aspectuales en polaco: un acercamiento a la aspectualidad eslava». *Spanish Journal of Applied Linguistics*, 33(2), pp. 618-640.
- WILK-RACIĘSKA, J. (2007). «Nuestro mundo, nuestras visiones del mundo y las lenguas que lo describen todo». *Anuario de Estudios Filológicos*, 30, pp. 439-453.

Eurovision, Song Contest: A cross-curricular educational proposal for Primary Education

Juan José GARCÍA LUIS BECERRO
Universidad de Extremadura

ABSTRACT

Spanish popular opinion of the Eurovision Song Contest has deteriorated considerably. The poor results obtained by our country in recent years have meant that the concept of the contest among Spanish spectators is in the doldrums. Similarly, educational research in Spain on the aforementioned festival is scarce. Always relegated to the realm of entertainment and being described as a tedious spectacle, the potential of the contest in the field of education remains unexplored.

Despite this, the educational possibilities that this program offers are numerous. Alongside with the values of unity, tolerance and respect that it aims to echo, the festival is configured as a valuable source of wisdom which, due to its undeniable connection with reality, is ideal for developing critical thinking and acquiring those truly meaningful learnings so sought after and rich in transferability that allow students to apply the knowledge acquired in the classroom to their daily life.

The purpose of this project is to assert the Eurovision Song Contest as a powerful educational tool to be used in the classroom, and it is presented as a didactic unit whose central theme revolves around the values that the contest aims to transmit to its viewers. This proposal, where transversality and motiva-

tion play a key role, takes the form of a total of 22 work sessions divided into the nine core and specific subjects that make up the Primary Education stage. All of them are set in a gamifying framework that, combined with innovative methods and a touch of technology, will make students become the protagonists of their own learning process.

In this text, for reasons of space and relevance, it has been decided to include only the activities related to the areas of Spanish Language and Literature, and First Foreign Language: English.

INDEX OF ABBREVIATIONS

Abbreviation	Meaning
<i>Cross-curricular axes</i>	
EA	Environmental education
EMYC	Moral and civic education
EPEC	Consumer education
EPLP	Peace education
EPLS	Health education
ES	Sex education
EV	Road safety education
PLAIDS	Education for equal opportunities for both sexes
<i>Key competences</i>	
CCL	Competence in Linguistic Communication
CD	Digital Competence
CEC	Cultural Awareness and Expression
CMCT	Competence in Mathematics, Science and Technology
CPAA	Learning to Learn
CSC	Social and Civic Competences
SIE	Sense of Initiative and Entrepreneurship

Table 1: Index of abbreviations
Source: Own elaboration

INTRODUCTION

Due to the educational contributions that the Eurovision Song Contest has made to my academic life, from the beginning of my degree I have known that I wanted to create a project dedicated to the contest. Of course, I have encountered numerous people who doubted that this would work. Similarly, during my two periods of internships in schools, when mentioning my love for the Eurovision Song Contest and my intention to integrate it into teaching practice, the reaction from teachers, in general, has not been very positive, claiming that this it was a festival based on politics and that it was difficult for them to see the educational applications of it. Fortunately, when I have started activities related to the show in both of the schools, the reception of the students was excellent, being highly motivated and perfectly internalizing the contents. Therefore, this project was born with the intention of breaking the stereotypes and false preconceptions that exist towards the festival in the educational field, giving it a new value and putting it at the height of any other central topic to use innovative methodologies, such as Project Based Learning or gamification.

The structure of this educational project is configured in such a way that anyone, even without specific knowledge in the area, can understand it. Also, the inclusion of explanatory tables and images will greatly facilitate its comprehension and offer the user a more enjoyable reading experience. In the same way, a careful bibliographic review, which allows comparing the ideas that various educational experts have with others drawn from positive experiences already underway in various educational centres, provide the basis for this project, ensuring its viability and suitability for the application in a classroom. Based on this, the objectives that are defined are ambitious, focused on developing the maximum potential of the students and preparing them for their future. The project is carefully scheduled and designed in such a way that it is perfectly framed in the teaching practice of any teacher without the need to make a great financial or logistical effort for its implementation. The methodologies that have been considered most appropriate have been used to achieve the maximum performance of the students, always starting

from their tastes, interests and abilities, and making the teaching-learning process enjoyable thanks to the use of cutting-edge and innovative methods. On the other hand, in terms of evaluation, a new conception of it has been proposed, a triple evaluation, which includes a self-evaluation and an evaluation of the teaching practice. All this will aim to improve educational quality, always forcing us to be alert to possible problems that may arise in the teaching-learning process. In addition, the most visible part of the project, the activities themselves, are configured as a walk through each of the thematic areas that make up the Primary Education stage. Always keeping in mind the importance of multidisciplinary and cross-cutting themes, each of the subjects has its tasks, but at the same time, they all fall within a common gamifying framework that has a passport and final products as the capstone, which facilitate the connection of the subjects and will ensure high levels of motivation in the students.

JUSTIFICATION

As already mentioned above, during the development of this didactic unit what is intended to be offered to the teacher are clear examples of activities related to the Eurovision Song Contest applicable to the classroom. Likewise, it seeks to give a twist to the traditional methodologies that are used in many centres, proposing new ways of working the contents in a more enjoyable way. Finally, we will also try to ensure that the educational community truly values the importance of artistic subjects, these being a method of expression and learning that is equally valid than any other.

As far as students are concerned, they are placed at the centre of the project. With the main premise of training pupils prepared to be active citizens in this changing world in which we live, we will try to instil in them numerous values, such as the importance of developing a critical mindset, the value of group work, the significance of getting rid of the embarrassment, or the interest of connecting learning. All this, of course, by linking the contents with their immediate reality and using ICT tools, which will be necessary for them to function in the future and will turn the teaching-learning process into a fun and motivating process.

THEORETICAL FRAMEWORK

SHARING EXPERIENCES IN THE MULTICULTURAL CLASSROOM

Between the end of the twentieth century and the beginning of the twenty-first, immigration burst into Spanish classrooms. This made it necessary to implement curricular adaptations and entailed a certain transformation in the school-family relationship (Llevot & Bernad, 2019). At the same time, a series of xenophobic and racist sentiments against migrants also emerged, generating conflicts that led to a tension that unfortunately has lasted until today. In a very similar way, at the end of the nineteenth century, with the emergence of the first movements for the rights of lesbians, gays, transsexuals and bisexuals (LGTB), sexual affective diversity, despite having always lived with us, began to be visible. This movement, which began to gain strength in the second half of the twentieth century, produced a change in the general mentality, ensuring the rights and equal opportunities of all people, including women, people with functional diversity and racial minorities. Addressing diversity in our classrooms is a challenge for the entire educational community, and its management does not consist in making it invisible, but in teaching that all people are different (dealing with concepts such as identity, orientation, expression of sexuality, etc.) and building spaces in which we can coexist and express ourselves without fear of possible reprisals (López & Martínez, 2015).

A simple bibliographic search is enough to see that the benefits of working on multiculturalism in the classroom are numerous. Without going any further, Proyecto Atlántida, an initiative with the mission of promoting the ideas and values of a democratic education, through its many experiences, affirms that a true multicultural education is the most appropriate approach to solve problems regarding students presenting any kind of diversity in the classroom. In this manner, the entire educational community should make an effort to instil values such as group cohesion, promotion of coexistence, cooperation, appreciation of other cultures, and positive attitudes in interpersonal communication if they want to educate students of the XXI century (Proyecto Atlántida, 2003)

When considering education in values and ethical-civic training fundamental pillars of teaching, the reality of schools today makes it necessary for

both teachers and students to be prepared to respond to the needs of every single student who join the classroom to achieve their full integration (Mateo, 2010). Therefore, taking this project into account all the aforementioned, the activities included in it will make students engage in positive experiences where valuing a new culture, a foreign language or a different religion becomes vital to achieve their own enrichment.

THE PHENOMENON OF CROSS-CURRICULAR TOPICS

A general journey through the history of formal education allows us to affirm that the first idea of working several disciplines vertically appears in the pedagogical model of the globalization of education. This idea was introduced into the educational curriculum by Tyler (1949), who established what he defined at the time as vertical and horizontal content relationships (Mateo, 2010). In Spain, it will not be until the educational reform promoted by the LOGSE in 1990 that the concept of transversality will be introduced in the educational system by the hand of César Coll. This multidisciplinary approach arises from the need to incorporate themes of social problems in the formative life of the pupils and requires the search for common points between the subjects with the ultimate goal of promoting an integrated, solid and truly meaningful teaching-learning process. In this way, we are offered the possibility of connecting the learning acquired in the formal context of the classroom with the daily life of the students, achieving an overall vision that reveals the value of those learning and causing the levels of motivation of the students to increase enormously.

Being aware of the need to prepare students for the real and current world, this project has been designed so that each of the activities is linked to one or more cross-curricular axes, ensuring the correct acquisition of the key competences and the comprehensive development of the student.

THE IMPORTANCE OF DEVELOPING ARTISTIC SKILLS IN STUDENTS

Regarding the value given to music-visual skills within the Primary Education stage, we find a serious contradiction. During the first years of life and throughout the initial educational levels, students are naturally and fre-

quently introduced to activities where they play, sing, dance, and draw (Auca Projectes Educatius, 2017). However, as cycles progress, these types of activities, which contribute greatly to the complete development of the student, are reduced to subjects that, in most cases, are considered secondary. In the same way, the socio-family environment in which the student develops does not encourage a positive attitude towards the arts, being the object of shame and ridicule many times (Pereda, 2017).

A clear case of success where artistic education has become a key axis in the training of the student is the ExtremArte project, carried out in Santísima Trinidad School, in Plasencia (Cáceres). This initiative, where cooperative work is promoted, is constituted as the vehicle of union between languages and art, making students find new solutions to the problems that arise and reach results that imply a high graph of personal elaboration. This approach rejects the conception that artistic education consists of learning to be a great artist or to skilfully handle certain artistic techniques, but rather that it aims to improve the individual and social situation of individuals in a group (Alonso, 2019).

Due to the already mentioned displacement of artistic subjects, it would be interesting to link them with the others so that they are worked transversally and not remain unworked. In this way, this project intendeds to give artistic and audio-visual education a new value so that we, as teachers, can offer a quality education to more autonomous, imaginative, and motivated students.

THE VALUE OF A QUALITY INPUT WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Historically, the fact of controlling a foreign language has only been linked to the mastery of linguistic competence; that is, to have a certain knowledge about spelling, pronunciation, vocabulary, word formation, grammatical structure, sentence structure and meaning (Hedge, 2000). Today, numerous studies have confirmed that this linguistic knowledge is useless if it is not applied to the real world. Thus, we can say that the development of a communicative competence that allows us to produce a correct language when applying linguistic rules in different contexts is vital when it comes to affirming that we have competence in a certain language (Hedge, 2000). Given the aforementioned, it could be affirmed that the key principle that teachers

should take into account when teaching a foreign language class is that the language is, mainly, a vehicle of communication, and that, to develop it, students need to interact with each other. Even so, many teachers do not give it formative value and approach the teaching of the foreign language as if it were totally different from the mother tongue, forgetting about communication and reducing classes to mere grammar exercises. Research carried out by Krashen (1982) shows the value of putting aside these rote exercises and how positive it is to expose students to a certain level of difficulty while learning the foreign language. In addition, with the emergence of bilingual schools, more and more centres count with a native language assistant to practice the language, so the possibilities increase.

The aim of this proposal is to give the language a practical character. Therefore, its use will not be relegated to written form, but learners will have to use it to engage in dialogue with peers using various language functions. In addition, the proposed activity is of particular interest, as learners will be challenged to communicate using several verb tenses at the same time, which is a cognitive challenge.

THE NEED FOR A HISTORICAL-GEOGRAPHICAL PERSPECTIVE

In relation to historical matter, this is also usually approached from a perspective that does not provide the expected results. A large number of teachers of the subject of History reduce the knowledge to be transmitted to know names, dates and events by heart, without ever delving into more complex processes. This means that the history taught today does not allow the student to form their own opinion or reason for it (Gómez, Rodríguez, & Miralles, 2015). In addition, this predominance of conceptual versus procedural aspects that many teachers establish for the subject prevents students from making critical judgments and conclusions about what they have learned (Torralva, 2016). On the other hand, it is also worth mentioning the decontextualization that this area suffers as well. Although history is presented as an excellent framework to connect endless subjects, it is taught decontextualized and in isolation, without any type of framework that allows students to link content in order to generate meaningful learning.

In this project, far from working on historical matter only in the tasks of the Social Sciences subject, it is worked on in all the proposed activities of all the subjects. By using tools that allow reflection and organization of ideas, such as the timeline or the news, we are encouraging students to become interested in the subject at the same time that they manage to develop the long-awaited historical thought, being able to contextualize events comparing them with other simultaneous periods. Thus, forgetting memorization, we achieve that the learning acquired in the subjects can be applied to other areas and spaces of real life.

TURNING THE STUDENT INTO THE PROTAGONIST OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS

The changes that the educational institution of the school is undergoing in recent years are undeniable. The abandonment of methodologies more focused on teachers in favor of others more focused on students is allowing concepts such as autonomy, competences, cooperation or divergent thinking, to be on everyone's lips. These new methods, which are highly attractive, combined with the use of Information and Communication Technologies, allow greater flexibility when scheduling activities and better personalization of classroom learning (Bosada, 2018). Through the use of methodologies such as gamification or the inverted classroom, where highly motivating elements are constituted as the means of learning, a full participation of the students is guaranteed; making them responsible for their learning and providing them with useful tools to live in today's world (Iborra & Izquierdo, 2010).

Rejecting the traditional teaching model based on memorization, what is proposed in this project is to fully involve students in the activities to be carried out in the classroom. Using the gamification methodology, we are going to ensure that the level of motivation in the pupils is always high and performance does not drop. Likewise, by not limiting the activities to a single session and focusing them on real contexts, they will see that the learning they acquire at school is useful. Finally, through the proposed triple assessment model, we are going to empower students, so that they will even have the ability to give feedback to the teacher, truly feeling that they are the protagonists of the teaching-learning process.

USING THE EUROVISION SONG CONTEST AS A MEANS OF TEACHING

The Eurovision Song Contest is one of the most storied television shows in the world. Its longevity has caused numerous studies to be conducted around it. However, most of these studies being part of the areas of Political Science, History and Audio-visual Communication, the educational field, and especially that of Primary Education, were somewhat relegated.

It will not be until recent years that Balzan (2015), after inquiring about the possible educational implications of the Junior Eurovision Song Contest, concluded that there are several social and creative elements related to the format that, thanks to its high motivating power, can help children in their first years of education. Subsequently, Cremona (2016), after analyzing the pros and cons of using Eurovision pedagogical material, stated that working with it helped to introduce pre-school students to various concepts related to multiculturalism, language recognition, music, communication and creativity. Years later, Yair (2019) explored the educational possibilities of Eurovision in advanced levels, creating a small seminar that lasted four days dealing with topics such as geopolitics, diversity, national identity, etc. In the same way, Lewis and Hajek (2019) designed as a test a fundamental first-year subject entitled “Eurovision”, making the annual media event not simply the vehicle to teach disciplinary skills, but a complete pedagogical tool, laying the foundations to create a semester-long course at the university level.

During this document it is intended to delve more into those educational implications of the festival, focusing on the educational stage of Primary Education, which ranges from six to twelve years. In it, concrete examples will be provided to be applied in the classroom where one of the main objectives of the students will be to connect the learning acquired in the classroom with real life.

OBJECTIVES

General objectives

1. To be aware of the existence of a European framework in our society, feeling part of it and valuing the cultural and linguistic diversity of each of the countries that make it up.

2. To develop a critical and open mentality when facing information, linking ideas and enriching oneself with the opinions of others when working in a group.
3. To embrace an artistic and creative spirit that offers a new perspective on reality and helps to solve problems while contributing to personal growth.
4. To link the Eurovision Song Contest with the conventional contents taught in the classroom so that it can be valued as an educational tool from which learnings applicable to real life can be extracted.

Specific objectives

- 1.1 To act with respect towards others, knowing how to listen different opinions and rejecting non-tolerance behaviours.
- 1.2 To appreciate the importance of learning foreign languages when developing as a world citizen.
- 1.3 To name the European countries and the elements that define them.
- 2.1. To collaborate in group work forgetting about competitiveness.
- 2.2 To compile relevant information discarding the false or inappropriate.
- 2.3 To operate a computer office suite (word processor, spreadsheet and presentation program).
- 3.1 To create informative or artistic posters by hand or digitally with a sense of aesthetics.
- 3.2 To display one's work in different ways, leaving shame behind and taking pride in one's own work.
- 3.3 To strive to be creative and not just copy other people's work.
- 4.4 To distinguish the parts and elements that make up a radio programme.
- 4.5 To engage in dialogues in English using different verb tenses (present simple, present continuous, past simple and future using "going to") and modulating the speech according to the communicative intention (affirmative, negative and interrogative sentences).

4.6 To modulate the voice according to the communicative intention using the Spanish language.

METHODOLOGY

This didactic proposal has been designed to be applied in a sixth-year classroom of Primary Education with an average of 25 students. It includes several tasks to be carried out during a total of 22 sessions covering all the common subjects taught in the Spanish schools.

All sessions will be developed in a similar way. After entering the classroom, we will proceed to the presentation of the session, where the teacher will follow a deductive method to specify the objectives to be achieved and the tasks to be carried out. Thus, starting from a general topic, ideas will be linked until we explain what we really want to achieve in the session, getting the students to tune into its objective. This will be followed by the explanation of the activity itself. Here, the teacher will indicate how to work, either in groups or individually, depending on the requirements of the task. The aim is always for the students to know clearly what to face and what to do in order to simplify the evaluation processes later on. During the development of the session, the planned tasks will be carried out. In addition, on many occasions they will be required to use new technologies to consult information or develop the activity itself. The teacher will always be in charge of reserving a few minutes of the final session to carry out a reflection that will have a double objective. First, that the students perfectly internalize the contents taught in the activity or project; and secondly, that a co-evaluation takes place. In this way, the students must evaluate their work, that of the classmates with whom they have worked in a group (if applicable) and that of the teacher, giving feedback on how they have been working and what the impressions have been.

An important aspect of this project to keep in mind is that, upon completion of the project or activity, students must create a final product. This is very useful when it comes to show the people who contemplate it that the teaching-learning process has been positive, and that students have been able to internalize and reflect on the contents.

To get the students to connect with the project before starting it, the teacher must first upload a video or a multimedia presentation (or similar) the weekend prior to its completion on the centre's online platform, explaining it so that the students know what they are going to work on.

LEARNING THEORIES INVOLVED

Constructivism

The constructivist theory has Jean Piaget as its main representative and establishes that knowledge is a construction of the human being through the schemes that the person already possesses, called prior knowledge (Wadsworth, 1996). This theory is strongly linked to that of meaningful learning. As David Ausubel, its main advocate, puts it, meaningful learning occurs when a student relates new information to what he or she already has, that is, to existing cognitive structures (Navarro, 2003). In order to carry out exercises that promote this type of learning in the classroom, it is necessary for the teacher to acquire finished habits, among which are: taking into account the students' prior knowledge, providing motivating activities that manage to awaken their interest and promote communication among the members of the classroom, creating an environment conducive to the complete development of the student, making the objectives explicit by example, etc.

In this project, by having a deductive introduction at the beginning of each activity where the students play an active role by expressing their previous ideas and doubts, the teacher will be able to detect the needs of the students and know their starting point in terms of knowledge. Likewise, as explained above, all the activities in this didactic unit are focused on generating meaningful learning that students can apply to real life. In this way, the consideration of this theory in the programming of the activities is evident.

Cooperative learning

Cooperative learning is a methodology created by John Dewey that is based on teamwork and aims at the construction of knowledge and the acqui-

sition of social skills and competences (Arias, Cárdenas, & Estupiñán, 2005). It is a teaching alternative to traditional individualistic and competitive models. It is about making students increasingly autonomous, as they themselves are responsible for their learning, but at the same time as they are learning at their own pace, they know how to help each other. Moreover, through cooperation we can banish individualism and competitiveness from our classrooms, thus giving more importance to the learning process than to the actual result of that learning in the form of marks.

This methodology can be applied in all the activities of this didactic unit for two reasons. Firstly, because there are activities that are developed in groups to achieve joint learning; and secondly because, even if an activity is not designed for the students to work in a team, if a problem or doubt arises or if there is a pupil with special needs, we can always modify the groupings of the activity to encourage mutual help.

Gamification

Gamification is a strategy that consists of applying game mechanics to non-recreational environments, such as work and learning (Werbach & Hunter, 2020). As Figueroa (2015, p.38) puts it: "The main objective focuses on increasing the participation of a person (...) and motivate him/her by incorporating game elements and techniques, like leaderboards and immediate feedback. This creates in the users a sense of empowerment and engagement in the way they work through processes and achieve tasks".

This project is framed in a behaviour-change gamification method, where we will seek to generate new habits and ideas in students (Werbach & Hunter, 2020). Thus, we will structure the teaching practice as an entertaining narrative related to Eurovision, adding numerous elements (challenges, passports, stamps, opportunities for collaboration, feedback, etc.), that will highly motivate students and enhance the teaching-learning process. According to Bartle's (1996) classification, students will become a mixture of achiever and explorer players, whose ultimate goal will be to achieve pre-set goals but at the same time face complex challenges in order to explore unknown educational terrain.

EVALUATION

The evaluation part of this project is closely linked to the gamification methodology that frames the whole didactic unit. The chosen narrative is based on the simulation that the student has discovered that their favourite artist is performing at the upcoming Eurovision Song Contest. As a fan, the student wants to go and meet the singer, but realises that he/she knows nothing about the festival. On doing some research, the pupil discovers that the event promotes a series of positive values and, because of this, if he wants to attend the contest, he must work to be in line with the spirit of the festival.

The mechanics will consist in that each student will have a passport, where they must write their name, age, and other identifying information typical of identity documents. This passport will contain nine blank spaces in the shape of a square. These will serve to stamp the different activities as they are done. Each stamp represents a value of the Eurovision Song Contest that we want the pupils to internalise. With a view to implantation in the classroom, these stamps can be homemade or any other can be used, as long as each one has a different colour or motif. If the teacher wants to adapt this activity to non-face-to-face contexts or does not want to waste paper printing, these passports can be digitally generated.

Besides, another important aspect of this project is the triple evaluation that is intended to be carried out. In it, always in the final ten minutes of each activity, the student must evaluate their work, that of the classmates with whom they have worked in group (if they have done so) and also that of the teacher. This is done, firstly, to detect points for improvement in future implementations of the project, and secondly, to facilitate the teacher's evaluation work. It should be noted that all this will be done respecting the Eurovision points system, i.e., each student will award each agent from 0 to 12 points. To illustrate this part of the project, a sample of evaluation sheet along with a model of passport and stamps is provided in the last pages of this document (Appendix II).

DEVELOPMENT

To achieve the established objectives, a series of activities has been designed, which are described below.

The explanation of each activity is linked to a summary table to simplify its explanation (Appendix I). These tables establish, on the one hand, the timing of the activity, its degree of difficulty, the resources needed to develop it, the transversal axes addressed, the language, the connection with the objectives of this project and some notes that will include the links to the online materials. On the other hand, they also stipulate the curricular elements that each activity deals with and that are established by the Government of Extremadura: competences, contents, evaluable learning standards and evaluation criteria (Decreto 103/2014).

In order to save space when preparing this work, the contents, evaluation criteria and assessable learning standards regarding to each activity have been codified according to this style.

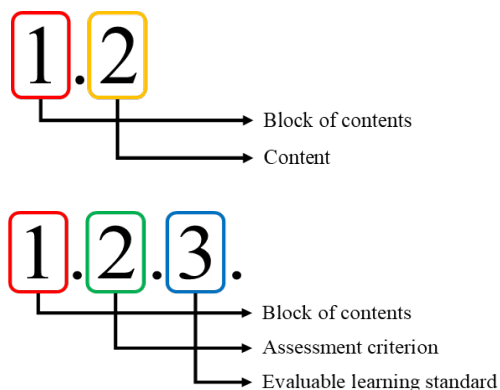


Figure 1: Explanation of the coding of the contents, assessment criteria and the assessable learning standard
Source: Own elaboration

SPANISH LANGUAGE AND LITERATURE

In the first session, we will begin the project by approaching students from the world of radio. Thus, we will begin by talking about the media to continue talking about radio specifically, after the interest that educational radio has and finally commenting on the existence of radio dedicated exclu-

sively to disseminating the work of the Eurovision Song Contest. From here, we must explain to the class the structure of a radio program and the elements that make it up. Here are some questions that can be used to elicit responses from the students.

- Can you give me examples of media?
- Is radio still important today?
- What is a school radio?
- Did you know that there are radio stations dedicated exclusively to the Eurovision Song Contest?

In order to get started, we will divide the class into four groups. Each group will be in charge of a section of the radio program: news, historical curiosities about Eurovision, interviews and debate. Each part will last 10 minutes. Within the news section, six students will participate: two researchers, two editors and two announcers. In the one of historical curiosities, six students will participate, counting one curiosity per student. Regarding the interviews, there will be three children who will act as interviewers and three who will act as interviewees. The theme of this section may be interesting if it revolves around the three students interviewed telling how the weekly project develops in the different subjects. Finally, in the debate area, there will be three students who are in favor of a previously decided topic, three against, and a moderator. Of course, the whole class must also decide what the radio program will be called.

To warm up the voice and put the children in the skin of someone who works on a radio station, we will play a game called “The dice of emotions”. This game consists of reading a text adapting the voice according to the face that has come out when throwing a dice. The interesting thing is that different emotions will be represented on this dice (laughter, crying, euphoria, etc.), so the student who reads must do so as if they felt that emotion.

During the second and third sessions, students will begin to work on their respective sections. The final evaluable products that the students must elaborate in these sessions will be the bumpers, the scripts and the step outlines. These will help the pupils to differentiate and learn about the different parts of a radio program.

In the fourth session the radio program will be recorded. Then, the groups of students that make up each work group should go through the teacher's table where they should record their section.

The last session will be reserved for the public presentation of the radio program. It would be very interesting for this step to have the help of the town hall or any other body to disseminate the students' work. Likewise, it can also be sent for broadcast on RadioEdu, the educational radio of the Ministry of Education and Employment of the Junta de Extremadura. Before finalizing the project, students must complete the evaluation sheets so that they can have the Communication Stamp in their passports.

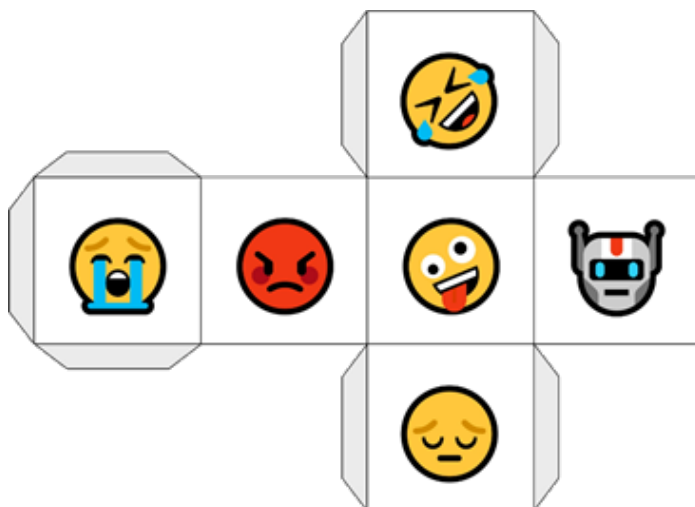


Figure 2: Explanation of dice to be used in the game.

Source: Own elaboration

FIRST FOREIGN LANGUAGE: ENGLISH

In the first session, we will begin the activity by asking some questions aloud to warm up and connect with the objectives of the session. Here are some sample questions that can be used.

- Do you think English is useful? Why?
- Through what tools do you like to learn English?
- Where can we find music in English?
- Do you hear Eurovision songs on the radio?
- Can we learn English through Eurovision music?

It is important at this time that we make it clear that one of the most important rules in the sessions is that only and exclusively the English language can be used to communicate, and that otherwise, points can be deducted from the grade of the students. We will continue to review all the verb tenses in English that have been studied during the course: present simple, present continuous, past simple and future with going to.

To start working, we will divide the class into five groups, assigning one verb tense to each group. To facilitate the work, we will divide the past simple into regular and irregular verbs to form two different groups. These groups should work during the remaining part of the first session and during the entire second to develop a multimedia presentation.

This presentation will have as its central theme a Eurovision song that contains the greatest possible content of the verb tense that has been assigned to the group. During its exposition on the next session, the members of the group will have to introduce themselves, say what the title of their song is, their assigned verb tense, listen to the song with lyrics, briefly explain the meaning of the song and, most importantly, they must extract some lyrics highlighting the verbal structures belonging to the assigned verb tense.

The last session will be reserved for the presentation in front of the class of the elaborated multimedia works. After the presentation, each group must ask for the opinion of someone in the class about their song and its presentation so that the teacher can also evaluate the mastery of the structures that are required to perform this function of language. Before finalizing the project, students must complete the evaluation sheets so that they can have the International Stamp in their passports.

CONCLUSIONS

The new generations that will populate the classrooms in the coming years undoubtedly require a paradigm shift in education. Currently, memorization, repetition, the culture of non-objection, and the rejection of what is different, among many other problems, are present in Spanish schools. In contrast to this, what the world requires and expects from our pupils is that they are educated for tomorrow, a tomorrow where there is room for many more ways of life, where divergent thinking is valued and where there are more ways of expressing oneself than a simple dump of rote knowledge on a sheet of paper. If we truly want to offer students the best education possible, it is the job of every teacher to put an end to this indifference and try to instil in students an open and critical spirit, where multiculturalism is valued, where students learn who they are and where they come from. and, above all, where they themselves are the protagonists of their own learning.

With regard to the work done, I would first of all like to emphasize my satisfaction with it. Mainly because I believe that I have achieved my goal of proposing a viable plan to raise Eurovision to the level it deserves within the educational sphere; and secondly, because I have been able to elaborate a complex educational project, knowing how to make a proper research, linking ideas, reflecting on educational practice and putting into practice everything I have learnt in the numerous subjects of this degree.

In terms of weaknesses, I would like to say that, although I was able to implement some activities contained in this project during my second year of internship (receiving positive feedback from both the students and my tutor), I would have liked to develop the project in its entirety. Unfortunately, my timetable at the school added to other logistical problems have not made it possible. In addition, I would like to say that it would have been interesting to include a specific section to give guidelines on how to deal with diversity during the classroom activities. However, as there is such a wide range of cases in the subject and the length of this work is limited, I have not been able to include these methodological guidelines. Finally, I would like to stress the difficulty of implementing innovative educational projects if the Spanish education system is not remodelled. In my opinion, the structure of the curriculum needs

a change in terms of timing. It is almost unfeasible to carry out a session where ICT is used in one hour unless the teacher has the tutoring of the group and adapts the timetable to their needs.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- ARIAS, J. D., CÁRDENAS, C., & ESTUPIÑÁN, F. (2005). *Aprendizaje cooperativo*. Bogotá, D.C: Universidad Pedagógica Nacional.
- BALZAN, J. (2015). *The educational value of the Junior Eurovision Song Contest (JESC) in the early years learning context: a critical multimodal investigation*. (Final BA Degree Project, University of Malta, Malta). Retrieved from: <<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/12563>>.
- BARTLE, R. A. (1996). *Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs*. Retrieved from: <<https://mud.co.uk/richard/hcds.htm>>.
- BOSADA, M. (2018, January 31). «El reto de personalizar el aprendizaje con ayuda de las TIC». *Educaweb*, Retrieved from: <<https://www.educaweb.com/noticia/2018/05/31/reto-personalizar-aprendizaje-ayuda-tic-18489/>>.
- Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. (DOE núm. 114, de 16 de junio de 2014).
- CREMONA, G. (2016). «Possible pedagogic effects of the Junior Eurovision Song Contest on pre-school learning contexts: a critical multimodal evaluation». In L. Gómez, A. López, & I. Candel (Eds.), *EDULEARN16 Proceedings* (pp. 6776-6785). Barcelona: IATED
- Eurovision Song Contest. (2014, May 9). *Eurovision Song Contest: Down Under* (Interval Act by Australia; Jessica Mauboy) [Video file]. Retrieved from: <<https://www.youtube.com/watch?v=tUsJi8nKsj0>>.
- FIGUEROA, J. F. (2015). «Using Gamification to enhance second language learning». *Digital Education Review*, (27), 32-54. doi: 10.1344/der.2015.27.32-54.
- GÓMEZ, C. J., RODRÍGUEZ, R. A., & MIRALLES, P. (2015). «Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España». *Perfiles educativos*, 27(150). Retrieved from: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n150/v37n150a2.pdf>>.
- HEDGE, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.

- IBORRA, A., & IZQUIERDO, M. (2010). «¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal». *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241.
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- La importancia de la educación artística en la escuela*. (2017, May 29). Auca Projectes Educatius. Retrieved from: <<https://www.auca.es/la-importancia-de-la-educacion-artistica-en-la-escuela/>>.
- ALONSO, Y. (2019). «Las bases del proyecto». *ExtremArte*. Retrieved from: <<https://extremarte.josefinas.es/el-proyecto>>.
- LEWIS, A., & HAJEK, J. (2019). «Lessons Learned: Teaching European Studies in Full Eurovision». In C. Hay & J. Carniel (Eds.), *Eurovision and Australia: Interdisciplinary Perspectives from Down Under* (pp. 165-187). doi:10.1007/978-3-030-20058-9_9.
- LLEVOT, N., & BERNAD, O. (2019). «Acciones para prevenir el racismo y la xenofobia en la escuela: el papel de los mediadores interculturales». *MeTis. Mondì educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2). doi:10.30557/mt00103.
- LÓPEZ, C., & MARTÍNEZ, T. (2015). «Educando en Igualdad». *Escuela*, 2. Retrieved from: <<https://www.educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2016/03/Febrero2015.pdf>>.
- MATEO, L. (2010). «Tratamiento de los ejes transversales en Educación Primaria». *Temas para la Educación*, 52(8). Retrieved from: <<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7201.pdf>>.
- NAVARRO, J. V. (2003). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Boadilla del Monte: A. Machado Libros.
- PROYECTO ATLÁNTIDA. (2003). *Interculturalidad y Educación: Un nuevo reto para la sociedad democrática*. Madrid: Proyecto Atlántida. Retrieved from: <http://contenidos.educarex.es/mci/2004/11/valores/recursos/Interculturalidad_Educacion.pdf>.
- PEREDA, T. (2017, January 02) «Quiero ser artista: consejos para evitar disgustos familiares». *HacerFamilia*. Retrieved from: <<https://www.hacerfamilia.com/adolescencias/noticia-cuando-hijo-quiere-ser-artista-20140415154532.html>>.
- TORRALVA, V. (2016). *La enseñanza de la Historia en Educación Primaria a través del pensamiento histórico*. (Final BA Degree Project, Universidad Internacional de La Rioja, Mislata, España). Retrieved from: <<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4293/TORRALVA%20CLIMENT%2C%20VICENTE.pdf>>.

- TYLER, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- WADSWORTH, B. J. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism*. White Plains, NY: Longman Publishing.
- WERBACH, K., & HUNTER, D. (2020). *For the Win, Revised and Updated Edition: The Power of Gamification and Game Thinking in Business, Education, Government, and Social Impact*. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press.
- YAIR, G. (2019). *The Eurovision as a key educational experience: teaching European politics and identities with impact*. Jerusalem: The Hebrew University of Jerusalem. Retrieved from: <<https://cdn.auckland.ac.nz/assets/europe/EI%20Journals/yair-eurovision-educational-experience.pdf>>.

APPENDIX I: Coding tables for the activities

Title	Speak up!							
Temporalization	1 st session (50 minutes)							
	Presentation of the session (15 minutes) Explanation of the structure of a radio program (15 minutes) Creation of the groups (10 minutes) Game: The dice of emotions (10 minutes)							
	2 nd session (50 minutes)							
	Presentation of the session (5 minutes) Elaboration of the bumpers, script and step outline (45 minutes)							
	3rd session (50 minutes)							
	Presentation of the session (5 minutes) Elaboration of the bumpers, script and step outline (45 minutes)							
	4th session (50 minutes)							
	Presentation of the session (5 minutes) Recording time (45 minutes)							
	5th session (50 minutes)							
	Presentation of the session (5 minutes) Presentation of the radio programme (35 minutes) Evaluation (10 minutes)							
Competencies	CCL	CMCT	CD	CPA	CSC	SIE	CEC	
Difficulty	Low		Medium		High			
Resources	Computer, speakers, one convertible laptop per student, microphone, Dice of emotions							
Cross-curricular axes	EA	EPLP	EPEC	EV	PLAIDS	EPLS	ES	EMYC
Language	Spanish				English			
Objectives	1.1., 1.3., 2.1., 2.2., 2.3., 3.2., 3.3., 4.3., 4.5.							
Contents								
1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.10., 2.5., 2.6., 3.1., 3.11.								
Assessment criteria								
1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.9., 1.10., 1.11., 2.1., 2.4., 2.7., 2.9., 3.4., 3.8.								
Evaluable learning standards								
1.1.1., 1.1.2., 1.1.3., 1.1.4., 1.2.1., 1.3.1., 1.3.3., 1.3.4., 1.4.1., 1.4.2., 1.9.3., 1.10.1., 1.11.1., 1.11.3., 1.11.4., 2.1.1., 2.4.1., 2.4.2., 2.7.1., 2.9.1., 2.9.2., 3.4.3., 3.8.1., 3.8.2.,								

Table 2: Coding sheet for the Spanish Language and Literature activity.

Source: Own elaboration

Title	My song for the world							
Temporalization	1 st session (50 minutes)							
	Presentation of the session (15 minutes) Revision of verbal tenses (15 minutes) Creation of the groups (5 minutes) Investigation (15 minutes)							
	2 nd session (50 minutes)							
	Presentation of the session (5 minutes) Investigation (25 minutes) Elaboration of the presentation (20 minutes)							
	3 rd session (50 minutes)							
	Presentation of the session (5 minutes) Presentation of the works (35 minutes) Evaluation (10 minutes)							
Competencies	CCL	CMCT	CD	CPAA	CSC	SIE	CEC	
Difficulty	Low		Medium		High			
Resources	Computer, interactive whiteboard, on convertible laptop per student							
Cross-curricular axes	EA	EPLP	EPEC	EV	PLAIDS	EPLS	ES	EMYC
Language	Spanish				English			
Objectives	1.2., 1.3., 2.1., 2.2., 2.3., 3.1., 3.2., 3.3., 4.4., 4.5.							
Contents								
2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.10., 2.11., 2.12., 2.13., 2.14., 2.15., 2.19., 2.20., 2.22., 3.1., 3.3., 3.5., 3.14.								
Assessment criteria								
2.2., 2.4., 2.5., 2.6., 2.8., 2.9., 2.10., 3.1., 3.5.								
Evaluable learning standards								
6h), 6m)								

Table 3: Coding sheet for the Spanish Language and Literature activity.
Source: Own elaboration



Figure 3: Student's passport.
Source: Own elaboration

Name: _____ Subject: _____ Date: __/__/__

How many points do I deserve?

I can dance coordinating different parts of my body with rhythm and balance.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

I can create a dance by coordinating with my partners.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

I can incorporate complementary elements into the dance.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

I can use my body to express myself.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

Dancing can improve my fitness and health.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

I can find materials on the Internet that I can use for the PE class.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

I can adapt to the group I have been assigned to.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

Figure 4: Evaluation form (1).

Source: Own elaboration

Name: _____ Subject: _____ Date: __/__/____

How many points does my team deserve?

<i>Who have I worked with?</i>										

My colleagues have accepted me into the group.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

My colleagues have integrated me into the choreography.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

My peers have felt comfortable expressing themselves using their bodies.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

My classmates value dance as a way of keeping fit.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

Figure 5: Evaluation form (2).

Source: Own elaboration

Name: _____ Subject: _____ Date: __/__/____

How many points does my teacher deserve?

The teacher takes into account my prior knowledge.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

The teacher explains clearly and uses examples.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

The teacher has prepared the lessons adequately.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

The teacher is knowledgeable about the subject.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

The teacher shows interest in the subject.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

The teacher makes the class enjoyable and fun.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

The teacher encourages student participation.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

Figure 6: Evaluation form (3).

Source: Own elaboration

Name: _____ Subject: _____ Date: __/__/__

The teacher solves the doubts accurately.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

The teacher checks if we understand the explanations.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

The teacher is respectful to the students.

1	2	3	4	5	6	7	8	10	12
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

Share your suggestions to improve the lessons!

<i>How can I improve my performance?</i>
<i>How can my team improve its performance?</i>
<i>How can the teacher improve his/her performance?</i>

Figure 7: Evaluation form (4).
Source: Own elaboration

Beliefs towards Multilingual Education: EFL Teachers vs Parents

Gema GAYETE DOMÍNGUEZ

Universidad Jaume I

ORCID: 0000-0001-8171-9858

1. INTRODUCTION

The phenomenon of globalisation and the increase of the mobility of the population have caused the spread of multilingualism all over the globe (Portolés, 2020). As claimed by several researchers such as Cenoz and Santos (2020), the main characteristics of the current multilingual society are reflected in educational contexts since both society and schools maintain a bidirectional relationship. For that reason, a recent trend called the “multilingual turn” has been established and promoted in language learning and teaching, as well as in the whole educational system to fulfill the needs of multilingual students (Conteh & Meier, 2014). Within this context, the study of beliefs towards multilingual education has been fostered since it represents a fundamental aspect in the implementation of new multilingual approaches in education (Safont, 2015). Thus, some studies have examined the beliefs of teachers towards multilingual practices (De Angelis, 2011; Griva & Chostelidou, 2012; Heyder & Schädlich, 2014; Arocena, Cenoz & Gorter, 2015, among others), whereas others have considered parents’ beliefs (Griva & Chouvarda, 2012; Safont, 2015; Bado, 2009; Villalba, 2013). This poor number of studies concerning

the analysis of beliefs towards multilingual education reflects the necessity of more investigation regarding this area of study. Indeed, as far as we know, no previous studies have examined and contrasted EFL teachers' and parents' beliefs about multilingualism in the Valencian Community, which is the main aim and context of the present study. Indeed, in the Valencian region, three main languages are included in the educational curriculum of schools, being both Spanish and Catalan as the co-official languages of the community, and English as the main additional language offered in education. In the same way, a new educational linguistic policy has been introduced in the Valencian region, which is known as the PEPLI programme (Programa d'Educació Plurilingüe i Intercultural), which has the main aim of developing the learner's multilingual and intercultural competence through the increase of the hours of exposure to the main international language (English) and the minority language of the territory (Catalan), both as linguistic subjects and teaching languages for content subjects (Portolés, 2020).

The article has the following structure. In section 2, the theoretical framework dealing with beliefs towards multilingual education is included, followed by the study, which comprises the method conducted and the main findings of the research, as well as their proper discussion. Finally, a short conclusion, the reference list and the appendices are presented.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1 Beliefs towards multilingual education

During the last decades, multilingualism has spread throughout the world due to globalisation and therefore, new multilingual pedagogies have been proposed and implemented in educational settings to enhance the learning of multilingual students (Edwards, 2020). Cenoz (2009) defines multilingual education as the employment of two or more languages in the classroom, normally being the majority language of the territory, the international foreign language (English), and the minority language of the region or a second foreign language (see Recommendation of the European Parliament and the Council of December, 2006). This new multilingual turn represents the replacement of traditional monolingual views in education with new multilingual perspectives,

in which the English language as the lingua franca is normally included. In particular, pedagogical translanguaging is the most recent trend in multilingual education, which refers to the employment of two or more languages of the students' linguistic repertoire as systematic teaching languages (Cenoz, 2019). Hence, according to translanguaging practices, in the language classroom, students are allowed to learn and use more than one language systematically.

Within this multilingual situation found in educational settings, the investigation of language attitudes and beliefs constitutes a key element (Lasagabaster & Huguete, 2007; Safont, 2007). The study of language attitudes originated nearly a century ago within the field of social psychology. Particularly, it refers to the examination of the social meanings associated with languages and their users (Dragojevic et al., 2021). According to Garrett (2010), the attitude construct comprises three main components which include cognition, affect and behavior. In that way, beliefs are strongly linked to attitudes since they are related to the cognitive side of the construct and consist of «propositions individuals consider to be true and which are often tacit, have a strong evaluative and affective component, provide a basis for action, and are resistant to change» (Borg, 2011, pp. 370–371).

However, research on teachers' beliefs towards multilingual education is scarce (De Angelis, 2011; Griva & Chostelidou, 2012; Heyder & Schädlich, 2014; Arocena, Cenoz & Gorter, 2015, among others), whereas the investigation of parents' beliefs has even received less attention (Griva & Chouvarda, 2012; Safont, 2015; Bado, 2009; Villalba, 2013).

First, in relation to teachers' beliefs, the study conducted by De Angelis (2011) demonstrated that secondary school teachers promoted the use of the students' home languages outside the classroom but not inside the educational context since they considered that it could have negative effects on the learning of the majority language. In contrast, Griva and Chostelidou (2012) proved that FL secondary teachers in a Greek educational setting shared positive attitudes towards the introduction of European foreign languages in education, apart from English. In the same vein, Heyder and Schädlich (2014) found that teachers in a German secondary school considered the comparison and introduction of multiple languages in the classroom to be beneficial for

the students' language development. Nevertheless, less than one-third of the teachers introduced these multilingual practices in their lessons. Similar results can be observed in the study conducted by Jakisch (2014), which analysed secondary teachers' beliefs towards multilingualism in several countries. All the teachers, regardless of their country, shared positive beliefs towards multilingualism and acknowledged its promotion to be necessary. On the contrary, as in Heyder and Schädlich's investigation (2014), they did not incorporate multilingual pedagogies in the classroom. Furthermore, in line with the study of De Angelis (2011), many teachers added that the introduction of multiple languages in the classroom could alter the students' learning in a negative way. Finally, Arocena, Cenoz and Gorter (2015) investigated primary school teachers' beliefs in both the Basque Country and Friesland and reported that most of the teachers' opinions were still based on monolingual practices, even though they were progressively moving towards new multilingual perspectives.

On the other hand, little is known about parents' beliefs towards the promotion of multilingualism in education (Griva & Chouvarda, 2012; Safont, 2015) despite the fact that they play a crucial role in their children's linguistic development (Sears, 1983). For instance, the study conducted by Griva and Chouvarda (2012) investigated parents' beliefs about the multilingual learning of primary school children in Greece. The scholars found that even though parents highlighted the supremacy of English, they recognised a need for developing competence in other foreign languages to become multilingual. In addition, Safont (2015) examined the attitudes of parents whose children were enrolled in both infant and primary schools in the Valencian educational system (Spain). Findings showed that parents faced problems when attempting to raise their children's multilingual development, and most of them considered that improving their competence in English was more important than learning the minority language of the region, Catalan.

What is more, just a poor number of studies have compared teachers' and parents' beliefs towards multilingualism (Bado, 2009; Villalba, 2013). First, Bado (2009) investigated parents' and teachers' beliefs about the instruction of French and local languages in Burkina Faso. Both groups shared positive beliefs as they suggested that the employment of local languages in the classroom en-

hanced the students' learning process and fostered their cultural identity and self-esteem. Moreover, Villalba (2013), who also conducted a study in Burkina Faso, found that parents of primary students demonstrated positive attitudes towards the introduction of local languages as vehicles of instruction. On the other hand, teachers did not express as positive attitudes as parents since they did not receive any type of training or materials to incorporate local languages in the classroom. Therefore, they found this task difficult and time-consuming.

Hence, the scarcity of research concerning both parents' and teachers' beliefs towards multilingual practices has created the necessity of investigating within this area of study. As far as we know, no previous research has examined and compared the beliefs of parents and EFL teachers in the Valencian educational system. Thus, taking into consideration this research gap, the main aim of the present paper is to analyse and compare EFL teachers' and parents' beliefs towards multilingualism in the Valencian Community.

In the light of the previous research and the main aim of this study, the following Research Question has been formulated:

Research Question: How do EFL teachers and parents differ in their beliefs about multilingual education?

3. THE STUDY

3.1 Method

3.1.1 *Participants*

In particular, 20 participants took part in the study (see Table 1), who were divided into two main groups: EFL teachers (n=10) and parents (n=10). In relation to the EFL teachers, their mean age was 25.6 (24-27). Regarding their gender distribution, 50% (n=5) were female and 50% (n=5) were male. They all worked in private English academies, and had a B2-C1 level of English proficiency. Moreover, 80% of the teachers (n=8) had the English Studies Degree, 10% (n=1) the Translation and Interpretation Degree, and the remaining 10% (n=1) finished secondary compulsory education (ESO). In terms of their mother tongues, 40% (n=4) of the teachers had Spanish as their L1, whereas the remaining 60% (n=6) were native speakers of Catalan.

Position	Participant	Age	Gender	English Proficiency Level	Studies	Mother Tongue	Children's Education Level
EFL Teachers	1	26	Female	C1	ESO	Spanish	–
	2	24	Female	C1	E.S. Degree	Catalan	–
	3	26	Female	C1	T & I Degree	Catalan	–
	4	27	Female	B2	E.S. Degree	Spanish	–
	5	25	Female	B2	E.S. Degree	Catalan	–
	6	24	Male	C1	E.S. Degree	Spanish	–
	7	26	Male	C1	E.S. Degree	Catalan	–
	8	26	Male	C1	E.S. Degree	Catalan	–
	9	25	Male	C1	E.S. Degree	Spanish	–
	10	27	Male	C1	E.S. Degree	Catalan	–
Parents	11	53	Male	–	–	Catalan	Primary Education
	12	56	Female	–	–	Catalan	Primary Education
	13	49	Female	–	Law Degree	Spanish	Secondary Education
	14	50	Male	–	EGB	Catalan	Primary Education
	15	47	Female	–	EGB	Catalan	Secondary Education
	16	47	Male	–	Teaching Degree	Spanish	Primary Education
	17	53	Male	–	Teaching Degree	Catalan	Secondary Education
	18	49	Male	–	EGB	Catalan	Secondary Education
	19	50	Female	–	EGB	Catalan	Primary Education
	20	56	Female	–	EGB	Catalan	Primary Education

Table 1. Participants of the study

On the other hand, the parents who participated in the study (n=10) had a mean age of 51 (47-56). In addition, 50% (n=5) of them were female and 50% (n=5) were male. They all have no proficiency in English. With regards to their previous studies, 50% of the parents (n=5) completed the general basic education (i.e., EGB), 30% (n=3) had a university degree, and 20% (n=2) had no studies. In relation to their L1, 80% (n=8) of them had Catalan as their mother tongue and the remaining 20% (n=2) were native speakers of Spanish. Finally, 60% (n=6) of them were parents of primary students, whereas the other 40% (n=4) were parents of secondary students.

All the participants were from the city of la Vall de Uxó, located in the province of Castellón, in the Valencian Community (Spain). In this particular region, two official languages (Spanish and Catalan) coexist in both society and education, as well as English as the lingua franca and other migrant languages (Arabic, Romanian, etc.). Indeed, the linguistic policy of Valencian primary and secondary schools has changed during the last years due to the introduction of the new plurilingual programme (PEPLI), which aims at increasing the students' exposure to the minority language of the Valencian Community (Catalan) and the main foreign language offered in education (English).

3.1.2 Instrument

In order to obtain the data of the study, we have elaborated and implemented a questionnaire on beliefs towards multilingual education based on Portolés and Martí's (2020) model of questionnaire previously designed for the purpose of their study. Our questionnaire was written in English for the group of EFL teachers (see Appendix A), and in Spanish for the parents (see Appendix B). The questionnaire consisted of two main parts. The first section dealt with background information about each participant regarding their age, gender, mother tongue, job, CEFR proficiency level in English, and educational training received. Then, the second part was composed of ten different statements related to beliefs about multilingual education, which needed to be classified according to a five-point Likert-type scale including the following categories: Strongly Agree (SA), Agree (A), Neither Agree Nor Disagree (NAND), Disagree (D) and Strongly Disagree (SD).

3.1.3 Data collection and analysis

The questionnaires were distributed and completed in March 2021. Respondents were required to select sincerely their degree of agreement or disagreement towards each of the statements presented in the questionnaire. The data obtained were codified using Excel programme by assigning numbers to each of the possible options: the option Strongly Agree (SA) was registered as 100, Agree (A) as 75, Neither Agree Nor Disagree (NAND) as 50, Disagree (D) as 25 and Strongly Disagree (SD) as 0.

3.2. RESULTS AND DISCUSSION

The main Research Question of this study (i.e., How do EFL teachers and parents differ in their beliefs about multilingual education?) seeks to examine and contrast the EFL teachers' and parents' beliefs towards multilingual education. In order to present the findings, Figure 1 below displays the means of intensity for each particular statement, being 0 the lowest level of agreement and 100 the highest degree of agreement.

In relation to the first statement (S1) (i.e., The teaching of minority languages (Catalan, Basque, etc.) is essential in education), both EFL teachers (M=90) and parents (M=85) demonstrated positive beliefs towards the introduction of minority languages in the classroom (see Figure 1 below), which may be related to the fact that most of the participants (n=14) had Catalan as their L1. For that reason, they may want to promote the use and learning of their mother tongue in educational contexts. These beliefs are in line with Bado's (2009) findings, in which both parents and teachers acknowledged that the use and introduction of local languages in education enhanced the students' learning. However, in the study conducted by De Angelis (2011) opposite results were found since the teachers who participated in the investigation considered that the introduction of the minority languages that represent the students' mother tongues has negative effects on the learning of the majority languages.

Nonetheless, S3 (i.e., English should be used as the vehicle of instruction in content subjects) did not obtain a high level of agreement as S1. In fact, parents considered that English should not be employed as the medium of instruction (M=45), maybe because they believed that it could have negative effects

on the students' content learning. Nevertheless, even though EFL teachers displayed a higher degree of agreement ($M=60$), they still thought that CLIL (Content Language Integrated Learning) subjects should not be promoted, which is a surprising result since they all were English teachers who used to foster the employment of the English language in education. Hence, these teachers' responses may be explained due to the lack of training received on the instruction of CLIL subjects since it represents a relatively new multilingual educational approach. In this way, they might have considered that they were not prepared to teach CLIL subjects or that some of the CLIL teachers may not have enough competence of English to instruct the content subject through the additional language.

In regards to S4 (i.e., All children should learn their mother tongue and at least two other languages), both teachers ($M=90$) and parents ($M=95$) recognised the importance of students' multilingual development for their future professional careers (see Figure 1 below). These results are similar to the findings of Griva and Chouvarda (2012), who found that parents acknowledged the need for developing competence in other foreign languages, apart from English, to become multilingual. In addition, since both teachers and parents considered the importance of being multilingual, they also shared a high level of agreement with S6 (i.e., The linguistic landscape of schools should introduce multiple languages (English, Spanish, Catalan, Arabic, etc)). However, in this case, teachers demonstrated more positive beliefs ($M=95$) than parents ($M=85$) since they are the ones working in the education system and thus, they might be more conscious about the benefits of including several languages in the school context for enhancing the students' linguistic awareness and development.

Then, as observed in Figure 1 below, significant differences can be noticed between parents' and teachers' beliefs towards S8 (i.e., Migrant languages (Arabic, Romanian, etc.) should not be included in the classroom since they are not useful in our daily routine). On the one hand, teachers were mostly neutral about the introduction of migrant languages ($M=45$), in contrast to the teachers' in the study of De Angelis (2011), who claimed that migrant languages could have negative effects on the learning of the majority language.

On the other hand, parents strongly believed that migrant languages were not useful so they should not be promoted in education ($M=90$). These results might be explained due to the stereotypes created by many parents towards speakers of migrant languages such as Arabic or Romanian, which may directly interfere in their beliefs towards the introduction of their languages inside the classroom. Nonetheless, we found contradictory findings since parents

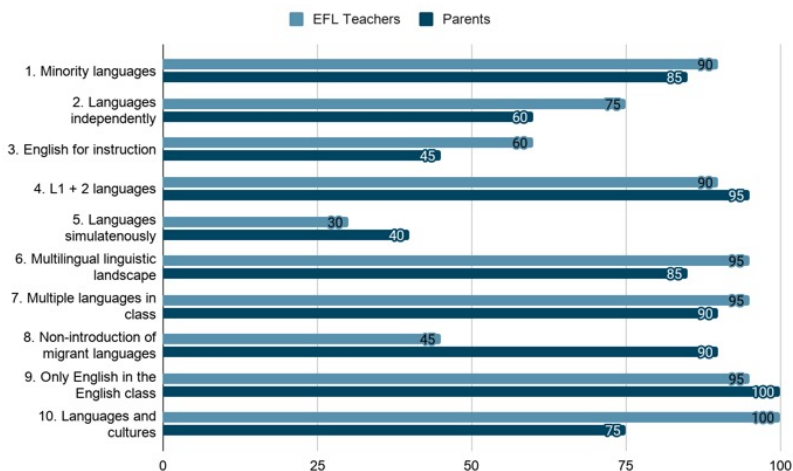


Fig. 1. EFL teachers' and parents' beliefs towards multilingual education

then agreed with the incorporation of all the students' languages and cultures in the classroom ($M=75$), as well as teachers ($M=100$), which refers to S10 (i.e., The integration of all the students' languages and cultures in the classroom is beneficial for their learning). Hence, in this last statement parents might have taken into consideration other foreign languages (English, French, German, etc.) apart from migrant languages, which may have improved their beliefs towards the statement.

Regarding S2 (i.e., Each language must be taught independently in its linguistic subject), teachers considered that languages should be taught independently ($M=75$), whereas parents displayed a more multilingual point of view ($M=60$) by expressing that learning languages separately is not always the

best option (see Figure 1 above). Nevertheless, the teachers' responses show contradictions since in S5 (i.e., Learning several languages simultaneously in the same subject has a negative effect on students' language learning) teachers conveyed a very low degree of agreement ($M=30$), as well as parents ($M=40$), which indicates that even though they still base their teaching on traditional monolingual practices, they acknowledged the benefits of a multilingual classroom for developing the students' multilingual and multicultural competence. In the same way, both teachers ($M=95$) and parents ($M=90$) strongly agreed with S7 (i.e., Using more than one language in the classroom is positive for the students' language development), which reinforces their positive beliefs towards multilingual education. The current findings coincide with Heyder and Schädlich's (2014) results in which teachers asserted that the comparison and introduction of multiple languages in the classroom was beneficial for the students' learning process. Finally, both teachers ($M=95$) and parents ($M=100$) completely agreed with S9 (i.e., In the English class students should only speak in English), which mentions that in the English classroom students do only have to use English. These answers indicate that even though both groups were aware of the relevance of including multiple languages in the classroom, they considered the English classroom to be an exception, maybe because of the limited amount of hours of exposure to English offered in educational settings. In this vein, they may believe that students should get profit from those hours and only employ English to enhance their competence in the language.

Hence, the results of the present study show that all the participants, both EFL teachers and parents, displayed positive beliefs towards multilingual education, even though teachers gave the most multilingual answers (statements 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9 and 10), with the exception of several aspects (statements 2 and 4), in which parents' expressed a more multilingual point of view. Nevertheless, several monolingual thoughts and cultural stereotypes were also noticed in the study, which reflects the need of fostering multilingual practices in education to provide a holistic view of languages. In the same way, more teachers' training on multilingual education is needed, which will improve teachers' beliefs towards multilingual pedagogies and will prepare them for the employment of new techniques and models of multilingual instruction.

4. CONCLUSION

In order to cover the research gap found in the investigation of beliefs towards multilingual education, the present study has examined and compared both EFL teachers' and parents' beliefs towards multilingualism in the Valencian Community. Findings demonstrate that both EFL teachers and parents had mostly positive beliefs towards multilingual education, even though teachers were more open-minded to new multilingual horizons. Nonetheless, they still seem to follow traditional monolingual perspectives and educational practices. In the same way, despite the fact that the parents showed favourable opinions towards multilingualism as well, they also shared several monolingual beliefs based on cultural stereotypes and myths about language learning since they did not have enough knowledge of the reality found in multilingual instruction. Therefore, the introduction of multilingual approaches in education is needed so as to change these traditional monolingual views about language teaching and learning, and replace them with more multilingual and holistic perspectives that will help to fulfill the current needs of multilingual students.

The present research has some limitations and supplies ideas for future investigation. The first limitation refers to the number of participants, being 20 (10 EFL teachers and 10 parents). Thus, future research with a larger sample is required to obtain more varied and contrastive data. The second limitation concerns the real accuracy of the results since we could only be precise taking into consideration the answers of the questionnaire. Third, further research should also consider other variables that we have not analysed such as gender, age and mother tongues, among others. Last but not least, we are aware that qualitative data is also needed to enrich the present quantitative results.

ACKNOWLEDGEMENTS

As members of the LAELA (Lingüística Aplicada a l'Ensenyament de la Llengua Anglesa) research group at Universitat Jaume I (Castellón, Spain), we would like to acknowledge that this study is part of the research project PID2020-117959GB-I00 funded by MCIN/ AEI /10.13039/501100011033. Additional funding has been granted by Generalitat Valenciana (AICO/2021/310), the

Universitat Jaume I (UJI-B2019-23), and Projectes d'Innovació Educativa de la Unitat de Suport Educatiu 46142/22.

REFERENCES

- AROCENA, E., CENOZ, J., & GORTER, D. (2015). Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3 (2), 169–193.
- BADO, N. (2009). *Bilingual Education in Burkina Faso: Where Do Parents and Teachers Stand?* (Master's thesis). Retrieved from <<http://www.orthographyclearinghouse.org/images/theses/albertBadoMATHesis2009.pdf>>.
- BORG, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39 (3), 370-380.
- CENOZ, J. (2009). *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective*. Multilingual Matters.
- CENOZ, J., & SANTOS, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92, 102273.
- CONTEH, J., & MEIER, G. (Eds.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Multilingual Matters.
- DE ANGELIS, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8 (3), 216–234.
- DRAGOJEVIC, M., FASOLI, F., CRAMER, J., & RAKIĆ, T. (2021). Toward a century of language attitudes research: Looking back and moving forward. *Journal of Language and Social Psychology*, 40 (1), 60-79.
- EDWARDS, J. (2020). Towards multilingualism. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1 (1), 23–43.
- GARRETT, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press.
- GRIVA, E., & CHOSTELIDOU, D. (2012). Multilingual competence development in the Greek educational system: FL teachers' beliefs and attitudes. *International Journal of Multilingualism*, 9 (3), 257–271.
- GRIVA, E., & CHOUVARDA, P. (2012). Developing Plurilingual Children: Parents' Beliefs and Attitudes towards English Language Learning and Multilingual Learning. *World Journal of English Language*, 2 (3), 1.

- HEYDER, K., & SCHÄDLICH, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität—eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 183–201.
- JAKISCH, J. (2014). Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 202–215.
- LASAGABASTER, D., & HUGUET, A. (Eds.). (2007). *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes* (vol. 135). Multilingual Matters.
- PORTOLÉS, L. (2020). El multilingüisme a l'escola: tendències educatives i nous reptes. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, (68), 125-147.
- PORTOLÉS, L., & MARTÍ, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248-264.
- SAFONT, M. P. (2007). Language use and language attitudes in the Valencian Community. In D. Lasagabaster & A. Huguet (Eds.), *Multilingualism in European bilingual contexts. Language use and attitudes* (pp. 90-116). MultilingualMatters.
- SAFONT, M.P. (2015). The promotion of multilingualism in a Catalan-speaking area. Familial challenges in the Valencian Community. *The Multilingual Challenge: Cross-Disciplinary Perspectives*, 16, 39.
- SEARS, D. O. (1983). The person-positivity bias. *Journal of personality and Social Psychology*, 44(2), 233.
- VILLALBA, V. (2013). Mother tongue as medium of instruction: parents' and teachers' attitudes and pupils' listening comprehension (Master's thesis). Retrieved from <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45728724/Mother_Tongue_as_MOI.pdf?1463539941=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMOTHER_TONGUE_AS_MEDIUM_OF_INSTRUCTION_P.pdf&Expires=1616540335&Signature=dLqDGWKBZgzC0S-qKa59lhicp3CKy6gFETsC3k10SEW2AqaSYS4wFSaJ50eWTTMMFP7OHXM3bbOUG6OSq0HFuqm1TrbOTKpHztQfnxYL~UEth657VYIPolfpVUCSdIUhYasmYKFNqBCcwVMktHMAyEgkt4YC0IYEK3c7rMbQyh~NxQoHUji-J3qmkWueWpVj5i9x7Qxbbv~prVMVrut89BpbrXD4s4QVWeaqkADtuI9Cv~5kD2nNU~gxkhD4-cl5a0OLO94fGyYwxzu~Gze4zDfJAVtwL195P0zoaYEInKaBcunbiu1Mck-04~prmR~gBzOxAXdLb8Rfb-zDI7I5CwA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>.

APPENDICES

APPENDIX A: Questionnaire in English

This is an anonymous questionnaire.

Thank you in advance for collaborating with us.

Age: **Gender:** **Mother tongue(s):**

Job: **CEFR proficiency level in English:**

Educational training received:

Select one of the following options (SA: Strongly agree, A: Agree, NAND: Neither agree nor disagree, D: Disagree, SD: Strongly disagree) according to what you think about each statement presented below.

Statements	SA	A	NA/ ND	D	SD
1. The teaching of minority languages (Catalan, Basque, etc.) is essential in education.					
2. Each language must be taught independently in its linguistic subject.					
3. English should be used as the vehicle of instruction in content subjects.					
4. All children should learn their mother tongue and at least two other languages.					
5. Learning several languages simultaneously in the same subject has a negative effect on students' language learning.					
6. The linguistic landscape of schools should introduce multiple languages (English, Spanish, Catalan, Arabic, etc).					
7. Using more than one language in the classroom is positive for the students' language development.					
8. Migrant languages (Arabic, Romanian, etc.) should not be included in the classroom since they are not useful in our daily routine.					
9. In the English class students should only speak in English.					
10. The integration of all the students' languages and cultures in the classroom is beneficial for their learning.					

APPENDIX B: Questionnaire in Spanish

Este cuestionario es anónimo

Gracias por adelantado por colaborar con nosotros

Edad: **Sexo:** **Lengua(s) materna(s):**

Trabajo: **Nivel de inglés (acreditado y sin acreditar):**

Educación recibida:

Selecciona una de las siguientes opciones (TA: Totalmente de acuerdo, A: De acuerdo, NAND: Ni de acuerdo ni en desacuerdo, D: En desacuerdo, TD: Totalmente en desacuerdo) según lo que pienses sobre las afirmaciones presentadas a continuación:

Afirmaciones	TA	DA	NA/ ND	D	TD
1. La enseñanza de lenguas minoritarias (catalán, vasco, etc.) es esencial en los centros educativos.					
2. Cada lengua se debe enseñar de forma independiente en su asignatura de lengua.					
3. Algunas asignaturas de contenido (matemáticas, ciencias, plástica, etc.) se deberían impartir en inglés.					
4. Todos los niños deberían aprender su lengua materna y al menos, dos idiomas más.					
5. Aprender varias lenguas de manera simultánea en la misma asignatura tiene un efecto negativo en el aprendizaje de los estudiantes.					
6. Los carteles, documentos y pósters de las clases y zonas comunes de los colegios deberían estar escritos en muchas lenguas (inglés, castellano, catalán, árabe, etc.).					
7. Usar más de un idioma en clase es positivo para el desarrollo lingüístico de los estudiantes.					
8. Las lenguas de los inmigrantes (árabe, rumano, etc.) no se deben incluir en clase ya que no son útiles en nuestro día a día.					
9. En la clase de inglés los alumnos solamente pueden hablar en inglés.					
10. Integrar todas las lenguas y culturas de los estudiantes en clase beneficia su aprendizaje.					

El Portfolio Europeo de las Lenguas y el Marco Común Europeo de Referencia: su uso en la didáctica de lengua extranjera

Lisa GOZZI
Universidad de Alcalá

INTRODUCCIÓN

Como se puede leer en su propia página web, la Unión Europea cuenta con 24 idiomas oficiales, un número significativo que incluye todas las lenguas que cada país ha indicado como oficiales al entrar en la UE. Teniendo este hecho en cuenta y siendo una organización internacional basada en la democracia, la Unión Europea ha adoptado como principio fundador, entre otros, el multilingüismo. Por consiguiente, según lo especificado en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, «todo ciudadano de la UE tiene derecho a utilizar cualquiera de las 24 lenguas oficiales para dirigirse a las instituciones de la UE, y estas tienen la obligación de contestar en la misma lengua» (Unión Europea, 2020: web). Asimismo, los documentos del Parlamento Europeo se publican en todos los idiomas oficiales y, en el mismo Parlamento, cada diputado tiene derecho a expresarse en su propia lengua, siempre que sea una de las 24 que gozan del estado de oficialidad (Parlamento Europeo, 2020: web). En la página web del Parlamento Europeo, además, se lee que todos los idiomas oficiales tienen la misma dignidad, que hay un reglamento que fija estas lenguas y que este se modifica y actualiza cada vez que un nuevo país se hace miembro de la UE (Parlamento Europeo, 2020: web).

Sin embargo, estas 24 lenguas solo son la punta del iceberg: de hecho, en la Unión se registran más de 60 idiomas regionales o minoritarios entre los que destacan, por lo que concierne a la Península Ibérica, el euskera, el gallego y el catalán, entre otros. Todos estos se consideran patrimonio de la UE y la Comisión Europea trabaja para mantener un diálogo abierto con dichas lenguas e impulsar la diversidad lingüística (Unión Europea, 2020: web).

Siendo esta la situación, la Unión Europea aspira a que sus ciudadanos sepan comunicarse en dos idiomas extranjeros además de su lengua nativa. Se quiere alcanzar este objetivo porque, de esta forma, más personas podrían estudiar y trabajar en el extranjero, se favorecería el diálogo intercultural con menor probabilidad de malentendidos, se impulsaría el comercio internacional en territorio europeo y se promovería la industria lingüística (e.g., traducción e interpretación o tecnologías lingüísticas) (Unión Europea, 2020: web).

Es en este contexto en el que se inserta el trabajo del Consejo de Europa y la creación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, de los que se dará una visión general. Sucesivamente, se hará un análisis más detallado del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), uno de los proyectos desarrollados en el seno del MCER: se considerarán su proceso de creación y su estructura, sus funciones y sus finalidades, para observar luego las influencias que tanto el Marco como el Portfolio han ejercido sobre la didáctica de las lenguas extranjeras. Finalmente, se expondrán algunos ejemplos de experimentación en el uso del PEL y se analizarán los datos recogidos a través de una encuesta sobre el empleo del Portfolio en los institutos de Educación Secundaria en Italia para comprobar si se utiliza dicho instrumento u otras herramientas de autoevaluación.

1. EL MCER Y SU FUNCIÓN EN UNA EUROPA MULTILINGÜE

En los años 90 del siglo pasado, en Europa se adoptó una política lingüística donde el multilingüismo y el plurilingüismo gozaban de mayor importancia, debido a una serie de factores: en primer lugar, los países solicitaban la creación de herramientas de referencia comunes a toda Europa para la enseñanza de idiomas y su evaluación, de forma que fuera posible comparar los sistemas educativos y los certificados lingüísticos. Asimismo, se deseaba la incorpora-

ción de la enseñanza a un proyecto educativo basado en la pluralidad lingüística y cultural. Finalmente, gracias también a la aparición de debates y estudios sobre el multilingüismo y el plurilingüismo en contextos nacionales e internacionales, se empezó a fijar la atención no solo en el individuo, sino también en los grupos sociales, incluso en los grupos vulnerables y en las minorías de migrantes (Council of Europe, 2020d: web).

Los avances de esta política lingüística, que se ha insertado en una gama de objetivos más amplios concernientes a la inclusión social y a iguales oportunidades de acceso a una buena educación, han llevado a la creación de instrumentos basados en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural orientados hacia el desarrollo de un sistema educativo plurilingüe e intercultural (Council of Europe, 2020a y b).

La labor del Consejo para la Cooperación Cultural (CDCC) del Consejo de Europa, fundamental en el desarrollo de la política lingüística que se acaba de describir, se adhiere a tres principios básicos que han asegurado cierto grado de coherencia y continuidad a lo largo del tiempo: primero, las lenguas y las culturas europeas constituyen un patrimonio común importante que hay que proteger y desarrollar, con respecto al que es necesario realizar un esfuerzo educativo para que las diferencias entre dichas lenguas y culturas no sean un obstáculo comunicativo sino un elemento que fomente la comprensión recíproca. En segundo lugar, un conocimiento más amplio de las lenguas europeas puede promover tanto la comunicación y la comprensión intercultural como la movilidad internacional dentro de Europa, eliminando posibles prejuicios o elementos de discriminación. Finalmente, la coordinación y la cooperación de las políticas educativas a nivel europeo son fundamentales para lograr una convergencia en la enseñanza de lenguas (Instituto Cervantes, 2002: 2).

Es en este contexto en el que ha tenido lugar la creación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) por parte del Consejo de Europa:

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para

comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (Instituto Cervantes, 2002: 1)

El MCER es un documento internacional redactado para definir un modelo estándar de la competencia lingüística (Cambridge Assessment English, 2020: web). Está disponible en 40 lenguas y se publicó por primera vez en 2001; sin embargo, a esta versión se añadieron nuevos descriptores en 2018 en el *Companion Volume* (Council of Europe, 2020c: web). Su objetivo es promover una democracia pluralista donde las lenguas y las culturas se perciban como un patrimonio, una riqueza común y representen un elemento de integración y unificación, que promueva la comprensión recíproca y que defienda la diversidad de la identidad en la Unión Europea (Landone, 2004: 34).

El Marco elaborado por el Consejo de Europa quiere ser un punto de referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de una lengua, por lo tanto, debe ser transparente, coherente e integrador: «transparente» porque la información que aporta tiene que ser clara y explícita, «coherente» porque no debe haber contradicciones en su interior, «integrador» porque debe incluir una gama de conocimientos y destrezas que vayan más allá de la simple dimensión lingüística (e.g. el conocimiento sociocultural y el concepto de aprender a aprender), puesto que la competencia comunicativa y el dominio de la misma suponen la adquisición de distintos tipos de destrezas. Asimismo, es fundamental que el Marco sea flexible, de forma que se pueda adaptar a los varios sistemas educativos (Instituto Cervantes, 2002: 7).

Por lo que concierne al enfoque adoptado en el MCER, es un enfoque orientado a la acción, puesto que se considera que los aprendices estudian la lengua como agentes sociales, es decir, para realizar distintos tipos de tareas, tanto lingüísticas como de otro género, en un contexto y en una sociedad concreta (Instituto Cervantes, 2002: 9). De hecho, en el mismo Marco (Instituto Cervantes, 2002: 9) se afirma:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan

una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

En el MCER, se distinguen y describen las diferentes competencias que un usuario de una lengua tiene que desarrollar a lo largo de su proceso de aprendizaje, y se puede notar que son un conjunto de conocimientos mucho más amplio que el simple dominio de la gramática o del léxico de una lengua. La primera y más importante división que se presenta en el Marco se produce entre las competencias generales y la competencia comunicativa.

Las competencias generales incluyen los conocimientos del usuario, es decir, los que proceden de la experiencia y del ámbito académico, las destrezas y habilidades, o sea lo que se sabe hacer, la competencia existencial, que refleja las características individuales del usuario, y la capacidad de aprender (Instituto Cervantes, 2002: 11-12). En cambio, la competencia comunicativa agrupa tres componentes distintos: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. La competencia lingüística incluye todos los conocimientos relacionados con el léxico, la fonología, la sintaxis y, en general, la lengua como sistema: esta evalúa no solo el nivel que se ha alcanzado en estos conocimientos, sino también cómo los mismos se almacenan en la mente y se recuperan de esta para ser utilizados. Por otro lado, las competencias sociolingüísticas se refieren a las convenciones sociales y a las condiciones socioculturales en las que se usa una lengua. Finalmente, las competencias pragmáticas hacen referencia a la capacidad de utilizar los recursos lingüísticos de forma funcional y coherente en un determinado contexto social (Instituto Cervantes, 2002: 13-14).

Asimismo, en el Marco Común Europeo de Referencia se consideran las destrezas y habilidades interculturales como la capacidad de relacionar la propia cultura con otra extranjera, de utilizar diferentes estrategias para entrar en contacto con personas pertenecientes a culturas diferentes, de actuar como

mediador cultural entre la cultura nativa y otra y, finalmente, de enfrentarse con éxito con choques culturales y malentendidos (Landone, 2005: 258).

Siendo el MCER un instrumento que quiere proporcionar pautas comunes para el desarrollo de los programas de enseñanza y evaluación de las lenguas, se ha elaborado una parrilla que describe los niveles de dominio del idioma. Este instrumento es muy importante porque contiene descriptores comunes a toda Europa y permite, por lo tanto, hacer comparaciones entre distintos certificados y sistemas escolares. En el Marco europeo, se han distinguido seis diferentes niveles en los que se deben enmarcar los conocimientos y las competencias de los usuarios (Instituto Cervantes, 2002: 25):

- Nivel A1. Acceso, usuario básico;
- Nivel A2. Plataforma, usuario básico;
- Nivel B1. Umbral, usuario independiente;
- Nivel B2. Avanzado, usuario independiente;
- Nivel C1. Dominio operativo eficaz, usuario competente;
- Nivel C2. Maestría, usuario competente.

Los descriptores de los niveles se concentran en el alumno, en el usuario, y en sus capacidades, para que se pueda localizar, gracias a los descriptores, el nivel concreto alcanzado por el mismo. La parrilla del MCER constituye una ayuda importante para los docentes y educadores a la hora de evaluar a los alumnos y sus avances en el proceso de aprendizaje, puesto que representa un método de evaluación objetivo y común.

Sin embargo, dichos descriptores representan un elemento de gran utilidad también para los aprendices: de hecho, les permite realizar un proceso de autoevaluación de sus conocimientos y de sus habilidades y esto tiene un papel importante en el proceso de desarrollo de la autonomía de los alumnos en el aprendizaje (Little, 2005: 322).

La investigación sugiere que siempre que no haya riesgos (por ejemplo, si alguien va a ser aceptado para un curso), la autoevaluación puede ser un complemento eficaz de las pruebas y de la evaluación que realiza el profesor. La precisión aumenta en la autoevaluación: a) cuando la evaluación se hace en relación con

descriptores claros que definen patrones de dominio lingüístico y, en su caso, b) cuando la evaluación se relaciona con una experiencia concreta. Esta experiencia puede ser en sí misma incluso una actividad de examen; probablemente, también se realiza con mayor precisión cuando los alumnos reciben alguna formación específica. [...] Sin embargo, el potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz. (Instituto Cervantes, 2002: 192)

Por lo tanto, es evidente que en el contexto de aprendizaje planteado en el Marco de Referencia la autoevaluación adquiere un papel importante y fundamental. De hecho, como afirma Little (2005: 322), si se quiere involucrar a los alumnos en las decisiones relacionadas con su aprendizaje, ellos deben ser capaces de evaluar autónomamente qué competencias y conocimientos tienen ya y si han alcanzado un buen nivel en esas mismas, si no tomarán sus decisiones y elecciones sin pensamiento crítico.

Para fomentar y desarrollar las capacidades de autoevaluación y para favorecer el plurilingüismo, el Consejo de Europa ha creado otro importante instrumento, el Portfolio Europeo de las Lenguas.

2. EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS (PEL)

El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL -en inglés *European Language Portfolio* o *ELP*) es un proyecto elaborado por el Consejo de Europa para todos los países miembros de la Unión Europea. Este instrumento se desarrolló y se presentó junto al MCER en 2001 con el objetivo de fomentar la autonomía de los estudiantes a la hora de aprender un idioma, el plurilingüismo y la conciencia y competencia intercultural (Council of Europe, 2020e: web). Según lo que se afirma en el mismo MCER (Instituto Cervantes, 2002: 20):

El Portfolio posibilitaría que los alumnos documentaran su progreso en la competencia plurilingüe mediante el registro de experiencias de aprendizaje de todo tipo con respecto a una amplia serie de lenguas, ya que, de otro modo, gran parte de estas experiencias no quedaría atestiguada ni reconocida. Se pretende que el Portfolio anime a los alumnos a que incluyan con regularidad anotaciones

que actualicen la información sobre su grado de dominio de cada lengua, a partir de la autoevaluación. Será muy importante para la credibilidad del documento que las anotaciones se realicen con responsabilidad y transparencia. En este punto, la referencia al Marco resultará especialmente valiosa.

El PEL está pensado, por lo tanto, para registrar y apuntar no solo los certificados oficiales de idiomas y los reconocimientos más formales, sino también todo tipo de experiencia informal que haya implicado el contacto y el uso de idiomas y culturas extranjeros (Instituto Cervantes, 2002: 173-174).

El desarrollo del PEL y de su estructura se enmarca en el proyecto *Language learning for European citizenship* (1989-96) del Consejo de Europa, aunque su función referencial puede hallar sus orígenes ya en los años 70 en los intentos del Consejo de crear un documento europeo para acreditar los conocimientos de las lenguas extranjeras. Su función pedagógica, por otro lado, está relacionada con los ideales de intercambio cultural, aprendizaje continuo y autonomía del aprendiz que el mismo Consejo quería promover (Little, 2002: 182).

En 1991, durante las conclusiones del Simposio de Rüschtikon («Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación y certificación»), se recomendó al Consejo para la Cooperación Cultural la creación de un marco de referencia para el aprendizaje de idiomas común para toda Europa. El fin de dicho marco sería el siguiente:

[...] promote and facilitate cooperation among educational institutions in different countries; provide a sound basis for the mutual recognition of language qualifications; [and] assist learners, teachers, course designers, examining bodies and educational administrators to situate and coordinate their efforts. (Consejo para la Cooperación Cultural, en Little, 2002: 182)

Asimismo, durante el simposio se aconsejó reflexionar sobre la posible creación de un PEL dividido en tres secciones: una, donde se pudieran especificar las calificaciones oficiales relacionadas con un cuadro de referencia europeo; otra, donde el aprendiz pudiera apuntar todas las experiencias relacionadas con el aprendizaje de una lengua, y una parte final, donde se incluyeran ejemplos de trabajos realizados por el usuario mismo (Little, 2002: 182).

Hoy en día, como se puede leer en la introducción del *Portfolio Europeo de las Lenguas (12 a 18 años)* (Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004), el PEL tiene como objetivo la promoción de la identidad cultural europea y quiere también favorecer el mutuo entendimiento entre culturas diferentes. A nivel individual, el Portfolio tiene también como finalidad fomentar la autonomía de los estudiantes en el proceso de adquisición de una lengua para que determinen su nivel de competencia y sus objetivos de aprendizaje en cada idioma que conocen, para ayudarles a anotar sus progresos en dichas lenguas y a tomar conciencia de su propia manera de aprender. En España, el uso de este instrumento es impulsado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD) y, además de los objetivos europeos, quiere impulsar «el conocimiento y la comprensión entre las diferentes lenguas y culturas del estado» (Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004: II).

Cassany (2002: 19) resume las características fundamentales del PEL de esta manera:

En general, cabe destacar que el PEL es un producto final (un documento) que pone énfasis en el proceso de aprendizaje y de su elaboración. Aunque sea un documento escrito o gráfico (que puede incluir grabaciones audio o vídeo), desarrolla las cinco destrezas comunicativas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia (que distingue la conversación y la expresión monologada dentro de la expresión oral). Si bien es un documento individual de cada aprendiz, intenta promover el trabajo cooperativo en el aula. Y pone énfasis en la motivación intrínseca (incremento de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje, búsqueda de autodirección, etc.) en vez de la extrínseca (premios, refuerzos, etc.)¹.

El Portfolio Europeo de las Lenguas presenta una estructura específica que se articula en tres distintas partes. Primero, aparece el Pasaporte, que reúne información sobre el perfil lingüístico del usuario, realizado a través de un proceso de autoevaluación de su nivel de competencia en cada una de las lenguas extranjeras que conoce, sobre las experiencias importantes en las que se ha utilizado uno o más idiomas extranjeros tanto en el aula escolar como en la

¹ Palabras destacadas en el texto original.

vida cotidiana o en el mundo fuera de clase, y sobre los certificados oficiales y diplomas conseguidos. Sucesivamente, se puede hallar la Biografía Lingüística, donde el usuario describe el uso que hace de las lenguas conocidas y sus experiencias interculturales, reflexionando detalladamente sobre las mismas. Asimismo, se apuntan en esta sección detalles sobre la metodología de aprendizaje del usuario, sus objetivos de aprendizaje y cómo planea alcanzarlos. Finalmente, en el Dossier, la última parte del PEL, se recogen los trabajos que, en opinión del usuario, mejor atestiguan su dominio de las lenguas que conoce y sus capacidades. Se pueden incluir en esta sección tanto trabajos escritos y grabaciones audio o vídeo como documentos y recuerdos.

Existen distintas versiones del PEL que los entes educativos han elaborado a lo largo de los años y que se adaptan, por un lado, al reglamento general establecido por el Consejo de Europa y, por otro, a las necesidades específicas de cada grupo (Landone, 2005: 254). Como se afirma en la página dedicada del Consejo de Europa (2020g: web), entre 2001 y 2010 el consejo aprobó 118 modelos de Portfolio. Para llevar a cabo esta tarea de aprobación, se había creado un comité específico que revisonaba todos los modelos y se aseguraba de que siguieran las pautas proporcionadas por el mismo Consejo de Europa. Si un PEL recibía la validación del comité, se le otorgaba un número de referencia para su identificación. A partir de 2011, se cambió el procedimiento de validación y las diferentes versiones del PEL tenían que ser registradas por los diseñadores mismos bajo una declaración de conformidad a los principios y pautas del Consejo de Europa. Para distinguirlos de los modelos anteriores, estos Portfolios están registrados con un número de identificación constituido por el año de registración, la letra R y un número de serie (Council of Europe, 2020g: web).

Además de los modelos de Portfolio en papel, en 2009 en Madrid se presentó una versión digital del instrumento, el Portfolio Europeo de las Lenguas electrónico (e-PEL), que se puede emplear desde los 14 años. Se compone de cinco secciones: una introducción, una sección dedicada a los datos personales y a las lenguas conocidas, una Biografía lingüística, un Dossier en el que se juntan trabajos y materiales varios como en la versión en papel y, finalmente, un Pasaporte donde el usuario autoevalúa el nivel de sus competencias en las diferentes lenguas. La sección de la Biografía lingüística se presenta muy articulada y se divide en varios apartados, como el historial lingüístico, la reflexión

sobre el concepto de aprender a aprender donde el usuario puede reflexionar activamente sobre sus métodos y objetivos de aprendizaje, el apartado para registrar las experiencias de movilidad y una parte dedicada a la reflexión sobre la actitud del usuario hacia el plurilingüismo (Fernández López, 2019: 295-300).

Por lo que concierne a sus funciones, el PEL tiene dos funciones principales que no se pueden separar la una de la otra:

- Una función informativa, a través de la que se atestiguan las capacidades y habilidades del usuario que cumplimenta el Portfolio en la(s) lengua(s) extranjera(s) que conoce. El objetivo del PEL, considerando esta función, es proporcionar información complementaria a la de los certificados y exámenes formales, de forma que se pueda crear un cuadro más completo de las competencias del aprendiz (Little, Perclovà, 2003: 3). Esta función se lleva a cabo apuntando regularmente los avances en el Pasaporte, añadiendo los certificados obtenidos y las nuevas experiencias (Landone, 2005: 256).
- Una función pedagógica, a través de la que se quiere promover un proceso de aprendizaje más transparente que ayude a los alumnos a asumir la responsabilidad de su formación. Asimismo, quiere desarrollar las capacidades de reflexión y de autoevaluación de los usuarios, de forma que estos puedan gestionar de manera más autónoma su aprendizaje lingüístico (Little, Perclovà, 2003: 3).

Cassany (2002: 21-23) hace una división distinta de las funciones del Portfolio Europeo de las Lenguas y las clasifica de esta forma:

- Identificación del perfil lingüístico del usuario a través de un proceso de autoevaluación de las destrezas por medio de descriptores más o menos específicos;
- Establecimiento de objetivos de aprendizaje y de planes y/o métodos que el usuario quiere emplear para desarrollar sus competencias;
- Promoción del aprendizaje consciente, en el que el usuario reflexiona sobre su proceso y sus estrategias de aprendizaje para llegar a una autonomía mayor;

- Incorporación de las experiencias no certificadas y externas al contexto de aula en la clase;
- Promoción de la cooperación entre estudiantes.

Es importante subrayar que el proceso de autoevaluación que se lleva a cabo a la hora de cumplimentar el PEL es fundamental. De hecho, como afirma Little (2005: 323):

[...] self-assessment has been developed as a central feature of portfolio learning and assessment. Proponents of portfolio assessment claim that it 'enables instruction to be linked to assessment, promotes reflection, helps learners to take responsibility for their own learning, enables learners to see gaps in their learning, and enables learners to take risks' (Ekbatani, 2000: 6–7). In other words, portfolio assessment is seen as a means of promoting learner autonomy.

El proceso de autoevaluación propuesto en el PEL se puede realizar desde tres perspectivas diferentes. En primer lugar, está el proceso de aprendizaje: los usuarios tienen que evaluar sus avances, si aciertan o cometen errores en las tareas individuales y si una determinada actividad les resulta útil o aburrida, por ejemplo. En segundo lugar, el alumno debe evaluar su dominio comunicativo, qué sabe hacer y qué no, basándose en los niveles y en los descriptores proporcionados por el Consejo de Europa. Finalmente, el usuario realiza la autoevaluación de su dominio lingüístico, es decir, las estructuras que emplea correctamente, el léxico que ha aprendido y los sonidos que articula de forma exacta (Little, Perclovà, 2003: 56).

Es evidente que el uso de la autoevaluación en el aula y, en general, la implementación del MCER y del PEL han influido de manera significativa sobre la didáctica, puesto que para adoptar dichos instrumentos es necesario adaptar y renovar los métodos de enseñanza, como se comenta en el próximo párrafo.

3. LAS CONSECUENCIAS DEL MCER Y DEL PEL SOBRE LA DIDÁCTICA

La creación del Marco Común Europeo de Referencia y del Portfolio Europeo de las Lenguas ha aportado un cambio importante en el punto de vista sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Por consiguiente, muchos elemen-

tos de esta última sufrieron modificaciones y se desarrollaron nuevos métodos didácticos. Uno de los pilares que el Consejo de Europa ha puesto en la base de sus proyectos educativos es el alcance de cierta autonomía de aprendizaje por parte del estudiante, como ya se ha indicado anteriormente en el trabajo.

Learners may be said to be autonomous when they (i) explicitly accept responsibility for their own learning and (ii) exercise that responsibility in a continuous effort to understand what, why and how they are learning, and with what degree of success (see, for example, Holec 1979; Boud 1988; Little 1991). As this working definition implies, learner autonomy depends crucially on reflection and self-assessment. We do not make learners autonomous at a stroke by telling them that they are in charge of their learning; they gradually become autonomous by developing and exercising the reflective skills of planning, monitoring and evaluating their learning. That is the essence of reflective teaching/learning. (Little, 2002: 186)

Es fundamental, por lo tanto, crear un contexto de aula donde se pueda desarrollar una actitud crítica y reflexiva hacia el aprendizaje. Como afirma Fernández López (2019: 230), es importante que profesores y alumnos colaboren en el aula para planear juntos el programa de aprendizaje que se va a implementar y, además, que se realice una reflexión crítica sobre el proceso de adquisición de la lengua y los logros alcanzados.

Resulta imprescindible [...] llevar a cabo un proceso de sensibilización entre docentes y estudiantes de la necesidad de introducir en las aulas el aprendizaje reflexivo y consciente en todos los ámbitos y en especial en el proceso de adquisición y aprendizaje de contenidos lingüísticos. [...] La conciencia lingüística, la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje de las lenguas y el manejo de herramientas de observación y registro de los avances y los logros alcanzados en el dominio de los idiomas, como el PEL, deben ser poco a poco asimilados por todos los miembros implicados en esta experiencia de enseñanza y aprendizaje en la que la cooperación y la mutua colaboración deben estar presentes. (Fernández López, 2019: 313)

El Portfolio puede desarrollar un papel importante en la didáctica, puesto que representa un instrumento que favorece un aprendizaje reflexivo y el desarrollo de la conciencia lingüística de los alumnos. De hecho, a la hora de cum-

plimentar las varias secciones con sus experiencias, los aprendices reflexionan sobre su proceso de aprendizaje y sobre el uso que hacen de la lengua. Esto permite crear en el usuario del PEL bases importantes para alcanzar cierto grado de autonomía en el estudio de las lenguas, el que puede ser difícil de obtener en un contexto escolar o académico (Argondizzo, 2009: 27).

Como se puede leer en la página web dedicada (Council of Europe 2020f: web), el Portfolio Europeo de las Lenguas en el contexto de aula presenta varias finalidades y ventajas:

- anima a los estudiantes a responsabilizarse por su aprendizaje;
- ayuda a los docentes a enfrentarse con un grupo heterogéneo de alumnos;
- hace los avances en el aprendizaje visibles a los estudiantes y, por lo tanto, aumenta su nivel de satisfacción;
- promueve la comunicación entre alumnos sobre un tema común;
- hace los logros alcanzados por los usuarios visibles también a otras instituciones académicas y empresarios;
- pone el aprendizaje en un contexto europeo más amplio;
- facilita la movilidad.

Sin embargo, la página web especifica que, para alcanzar resultados satisfactorios, es necesario introducir el PEL de forma correcta en las aulas, explicando de forma exhaustiva su utilidad y funciones, porque si no docentes y alumnos podrían percibirlo como trabajo extra e innecesario y no sabrían cómo usarlo.

El PEL, por lo tanto, representa una herramienta muy útil para los alumnos; sin embargo, sobre todo para los más jóvenes, su empleo puede presentar dificultades. Por eso, es importante que los docentes los guíen en su uso. Martín Peris (2007: 45-47) presenta algunas pautas que los profesores pueden seguir para implementar el Portfolio en sus aulas. Primero, sugiere un trabajo coordinado entre los profesores de lengua, de forma que se explote el carácter plurilingüe del instrumento. Sucesivamente, propone la creación de una «tutoría lingüística», es decir, de un equipo de docentes que supervise la introducción del Portfolio en el contexto escolar y forme a los profesores para su uso.

Asimismo, aconseja desarrollar el PEL según sea más conveniente y apropiado en cada caso: de hecho, no hay una programación universal para implementar el instrumento en las clases, sino que cada docente puede empezar por la sección que considere más adecuada y seguir un recorrido que se adapte a las necesidades educativas de su caso. De la misma forma, no existe una frecuencia de uso predeterminada o una cantidad de horas estándar que hay que dedicar a cada sección del Portfolio de las Lenguas, sino que cada profesor decide cuánto tiempo es necesario para cumplimentar correctamente cada apartado y aprovechar sus ventajas didácticas según los objetivos y las exigencias del contexto. Finalmente, para emplear el PEL de forma correcta en el aula, es necesario que profesores y alumnos cooperen para que los datos recogidos en el Portfolio se puedan luego comparar y comentar con los demás compañeros.

Como se ha comentado anteriormente, la creación e implementación del Marco Común Europeo de Referencia en la didáctica ha conllevado varios cambios: de hecho, las competencias comunicativas y sociolingüísticas adquieren más importancia en el MCER y llegan al mismo nivel que las competencias lingüísticas, las que eran el eje de la enseñanza anteriormente. Esto ha tenido consecuencias importantes en los métodos de evaluación:

El PEL surge como una necesidad al cambiar la perspectiva del sistema de evaluación y de valoración de conocimientos. No se evalúan solo contenidos sino competencias dentro y fuera del aula, aprendizajes, experiencias con el uso y la reflexión sobre la lengua. (Fernández López, 2019: 267)

Asimismo, el Marco ha otorgado al proceso de autoevaluación de los estudiantes un papel fundamental en el aprendizaje, por consiguiente, a la evaluación típicamente llevada a cabo por los profesores se une la autoevaluación realizada por el aprendiz mismo. El Portfolio quiere fomentar y facilitar este proceso de valoración autónoma de las competencias de los alumnos que presenta ventajas no solo para el usuario mismo, sino también para los docentes. Como afirma Fernández López (2019: 268):

Facilita por tanto la autoevaluación del aprendiz y la evaluación que debe realizar el profesor, pues por un lado se ofrece en él material y documentación imprescindibles para una evaluación continua; y al mismo tiempo, en algunas de

las partes que lo integran se incorpora información suficiente que puede servir de muestra para una evaluación sumativa.

Con evaluación continua o, como se define en Little y Perclovà (2003: 55), formativa, se hace referencia a la que se utiliza durante las clases, en medio del proceso de aprendizaje, para supervisar los progresos del estudiante e identificar áreas o competencias donde el mismo necesita un trabajo más intensivo. En cambio, la evaluación sumativa es la que se realiza al final de cuatrimestre, semestre o curso para proporcionar una visión general sobre lo que el alumno ha aprendido. En el PEL, en la sección del Pasaporte, el alumno lleva a cabo una evaluación de sus competencias de tipo sumativo, ya que proporcionan una visión general de sus habilidades y conocimientos. En cambio, en la sección de la Biografía y en el Dossier se realiza una evaluación formativa (Little, Perclovà, 2003: 55).

Sin embargo, es importante recordar que la autoevaluación, por más importante que sea, no debe y no puede sustituir el trabajo de los docentes. En la Guía al Portfolio escrita por Little y Perclovà (2003: 57), se afirma lo siguiente:

De ningún modo es nuestra intención que la autoevaluación, necesaria en el PEL, sustituya la evaluación de los alumnos por parte de los profesores, escuelas, universidades o comisiones oficiales de exámenes: el Pasaporte de las Lenguas contiene la evaluación por parte de su titular de su dominio de la lengua extranjera, y a la vez reserva un sitio en el que se pueden registrar los exámenes aprobados y los certificados que les han sido otorgados. Idealmente, por supuesto, la autoevaluación y la evaluación por parte de otros se deberían complementar. La autoevaluación se basa en la capacidad desarrollada por el alumno para reflexionar sobre su conocimiento, sus competencias y sus prestaciones, mientras que la evaluación por parte de los demás ofrece una medida externa y objetiva de ellos. En algunos casos puede ser posible incluir un elemento de autoevaluación en los resultados del examen formal, pero para la mayoría de los profesores, la autoevaluación será el principio y el final de los procesos de reflexión que apuntalan el aprendizaje y estará relacionado con la evaluación sumativa solo en la medida en que proporcione al alumno una mayor comprensión de los procedimientos de evaluación formal. Al mismo tiempo la autoevaluación puede desempeñar un papel integrado en la evaluación formativa.

El MCER y la nueva política lingüística del Consejo de Europa influyeron también en el trabajo de las editoriales y de los autores de materiales para la

enseñanza de lengua extranjera. De hecho, hoy en día los autores han empezado a incluir en los manuales y en los libros actividades y tareas dedicadas a la autoevaluación para fomentar y promover la reflexión sobre el aprendizaje y las estrategias utilizadas (Fernández López, 2019: 303). En el párrafo 4 de su trabajo, Fernández López (2019: 302) propone varios ejemplos, algunos de los cuales se describen a continuación, de cómo, a lo largo de los años, las editoriales han ido incorporando material y secciones de autoevaluación en sus libros de español como lengua extranjera (en adelante, ELE). Algunos manuales, como Español en marcha A1+A2, presentan preguntas de reflexión final en las que el aprendiz puede evaluar sus capacidades respondiendo a preguntas como «Soy capaz de presentar a alguien y saludar». Otros han decidido insertar una parrilla final como conclusión de cada módulo o unidad donde el alumno puede reflexionar sobre los conocimientos adquiridos en ese mismo módulo: por ejemplo, el manual Pasaporte propone una parrilla donde el estudiante tiene que autoevaluar su nivel y proporcionar ejemplos que demuestren y sostengan su respuesta. Algunos manuales han optado por insertar un Portfolio concreto en las ediciones de sus libros: un ejemplo es Aula Amigos, publicado en 2007, manual en el que se incluyó un cuadernillo separado con el PEL que permitiera el uso de dicho instrumento en el aula de ELE. En el manual Joven.es, en cambio, el Portfolio se ha incluido en una sección dedicada al final del libro.

Por lo tanto, es evidente que el trabajo del Consejo de Europa ha influido de manera importante en todos los aspectos de la didáctica, tanto en los métodos de enseñanza y de evaluación como en los materiales empleados. El objetivo final de estos cambios es alcanzar los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa y crear un ambiente de aprendizaje responsable y reflexivo que promueva la competencia plurilingüe de los aprendices.

4. EL USO DEL PEL EN LOS CONTEXTOS DE AULA CONCRETOS

4.1 Proyectos piloto

Después de la creación del PEL, su eficacia y funcionalidad tenían que ser verificadas. Por lo tanto, entre 1997/1998 y 2000 se empezaron a realizar los proyectos piloto de empleo del Portfolio. Durante estos años se pusieron a prueba diferentes versiones del Portfolio en quince países, todos miembros del Consejo de Europa, como son: Austria, la República Checa, Finlandia, Francia,

Alemania, Hungría, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, Rusia, Eslovenia, Suecia, Suiza, y el Reino Unido. Se involucraron en esta primera experimentación también escuelas de idiomas privadas patrocinadas por EAQUALS (Asociación Europea para la calidad en centros de Servicios Lingüísticos) y universidades de distintos países patrocinadas por el CERCLES (Confederación Europea de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior) y el Consejo europeo para las lenguas (Little, Perclovà, 2003: 17).

Estas primeras introducciones del PEL se realizaron en todos los niveles de educación, involucrando tanto a estudiantes de primaria y de primer y segundo ciclo de secundaria como a alumnos de bachillerato, de formación profesional, de enseñanza para adultos y a universitarios. Para favorecer la implementación de la herramienta, se consideraron las condiciones pedagógicas de cada nivel de educación (Little, Perclovà, 2003: 17).

Entre los varios y diferentes proyectos piloto, el suizo fue el más amplio y desarrollado: de hecho, involucró a 10000 estudiantes, es decir un tercio del total que tomó parte en la experimentación piloto (el número estimado de estudiantes participantes procedentes de todos los países era alrededor de 30000). Además, el proyecto piloto suizo se desarrolló paralelamente a la creación del MCER, y los mismos investigadores suizos llevaron a cabo un estudio para soportar el Marco. Por consiguiente, el suizo fue el proyecto piloto en el que se usó la versión más desarrollada y completa de un Portfolio, en la que se hacía referencia explícita al Marco Común de Referencia y se incluía la lista de niveles para la autoevaluación de las destrezas y competencias. Este PEL representó un punto de referencia para todos los demás proyectos piloto, puesto que estos últimos eran más simples (Little, 2002: 183).

Durante los años de experimentación inicial, tuvieron lugar un total de siete seminarios, donde los coordinadores de los proyectos discutían los avances y los problemas encontrados, planeando también los desarrollos futuros de los proyectos mismos. En general, en los seminarios el problema que resaltó más entre los demás fue el relacionado con la autoevaluación de los estudiantes, por varios motivos: primero, la mayoría de los modelos de Portfolio no tenía una parrilla para la autoevaluación como la empleada en el proyecto suizo; además, tanto los docentes como los alumnos tenían dificultades en utilizar los

descriptores generales proporcionados por el MCER para evaluar los avances alcanzados en el medio y largo plazo; finalmente, la autoevaluación chocaba con la idea tradicional de evaluación, la que era llevada a cabo exclusivamente por los docentes (Little, 2002: 183).

Las opiniones sobre los proyectos piloto, en general, fueron muy positivas. Se consideró que el uso del Portfolio había fomentado la motivación de los alumnos a la hora de aprender un idioma extranjero y les había otorgado cierto nivel de confianza; asimismo, se reconoció que la capacidad del alumno de tomar sus propias decisiones y de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje son habilidades fundamentales para llegar a dominar una lengua extranjera y para desarrollar cierta autonomía en el aprendizaje. Los profesores también notaron que el empleo del PEL había animado a los alumnos más flojos, quienes alcanzaron un buen nivel de confianza en sus capacidades y se sintieron más motivados (Little, Perclovà, 2003: 17-19). Se notó, al mismo tiempo, que la introducción de la autoevaluación de las habilidades y competencias en las clases había representado un importante medio para aumentar la motivación de los estudiantes (Little, 2002: 184).

En conjunto, estos informes de los profesores sugieren que el PEL puede servir como un instrumento de renovación, no solamente en las clases de lengua extranjera individuales sino también en los sistemas nacionales de enseñanza. Puede mejorar la motivación del alumno, desarrollar sus capacidades de reflexión y animarles a tomar sus propias iniciativas de aprendizaje; además, de este modo también les puede ayudar a llevar el aprendizaje (y el uso) de la lengua extranjera más allá de las cuatro paredes del aula. (Little, Perclovà, 2003: 19)

Sin embargo, al lado de las opiniones positivas se registraron algunas dudas y dificultades. El mismo proceso de autoevaluación causó controversias, puesto que los docentes querían saber si esta podía involucrarse en la evaluación final del curso y cómo el trabajo realizado en el Portfolio se integraría a los exámenes tradicionales (Little, 2002: 184). Asimismo, Little y Perclovà (2003: 20) hicieron una relación de algunas de las dudas más frecuentes expresadas por los docentes, las que se pueden leer a continuación:

- ¿Cómo debo integrar el PEL en mis clases?
- ¿Con qué frecuencia debo utilizar el PEL?

- ¿En qué medida está el PEL relacionado con el programa y el libro de texto?
- ¿De dónde debo sacar tiempo para el PEL en mi horario ya de por sí muy apretado?
- ¿Podré utilizar los niveles comunes de referencia y los descriptores del Consejo de Europa en mis clases?
- ¿Cómo puedo utilizar el PEL para ayudar a mis alumnos a reflexionar sobre las lenguas y el aprendizaje de idiomas?
- ¿Por qué debo iniciar a mis alumnos en la autoevaluación?
- ¿Se puede realmente confiar en que los alumnos se evalúen a sí mismos de manera honrada?
- ¿Cómo puedo ayudarles a desarrollar esa capacidad de autoevaluación?

Es evidente, por lo tanto, que el PEL durante los proyectos piloto fue acogido con entusiasmo y los participantes expresaron opiniones favorables a su uso en las aulas. Sin embargo, surgieron también dudas y preguntas importantes que podían y pueden representar un obstáculo a su implementación en los normales cursos de idioma.

4.2 Otras experimentaciones de uso del Portfolio

Además de los proyectos piloto, a lo largo de los años, se han llevado a cabo más experimentaciones de uso del Portfolio en varios contextos educativos. A continuación, se comentan los resultados de algunos de estos estudios.

El primer ejemplo que se va a describir procede del artículo de Jesús Ángel González (2008), donde se resumen los resultados del empleo del Portfolio en dos escuelas de idiomas para adultos en el norte de España durante cuatro años. Durante el primer año académico (septiembre de 2003 - junio de 2004), los docentes todavía no disponían de modelos del PEL validados por el Consejo de Europa, puesto que los Portfolios elaborados por el Ministerio de Educación estaban en fase de validación justo en ese periodo. Por lo tanto, los profesores tuvieron que integrar el PEL en las clases de forma creativa y planificar autónomamente una serie de actividades para desarrollar la competencia comunicativa y las habilidades de autoevaluación en los estudiantes (González, 2008: 3).

Durante el año académico siguiente (2004-2005), se realizó la implementación de un modelo estructurado del Portfolio. Los docentes eligieron entre una variedad de modelos disponibles y decidieron si utilizarlo con la clase entera o solo con un grupo específico de estudiantes voluntarios. Al final del año, se suministró a los estudiantes y a los docentes un informe basado en el modelo oficial del Consejo de Europa para que dieran su opinión sobre el Portfolio. Las respuestas de los 98 estudiantes involucrados fueron muy positivas: de hecho, el 87% de ellos afirmó que el PEL los ayudó a entender qué eran capaces de hacer en otros idiomas, el 86% opinaba que todos los estudiantes deberían ser animados a cumplimentar su propio Portfolio, el 79% apreció la responsabilidad en la gestión de su aprendizaje que el PEL les otorgaba y el 63% dio una evaluación positiva de la herramienta. En general, los estudiantes afirmaron que a través del uso del Portfolio se enteraron de sus fuerzas y debilidades en los idiomas extranjeros que conocían y que, por consiguiente, tenían que planear su aprendizaje pensando en objetivos educativos concretos. Asimismo, los alumnos que no poseían certificados oficiales apreciaron la posibilidad de apuntar en el PEL esas experiencias lingüísticas no certificadas que consideraban importantes en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes destacaron también algunos aspectos negativos de su experiencia: de hecho, solo el 61% encontró el PEL útil para autoevaluar sus avances y capacidades, y muchos señalaron que algunas secciones, sobre todo en la Biografía, se repetían y se tardaba mucho en cumplimentarlas. Los docentes, en cambio, dieron respuestas muy positivas: notaron un aumento en la autonomía de los estudiantes y estos demostraron una mayor conciencia en su proceso de aprendizaje. Los profesores que emplearon el Portfolio con un grupo de estudiantes voluntarios afirmaron que estos demostraron más entusiasmo en las tutorías y a la hora de comparar su trabajo y experiencia con los de los demás chicos. Al contrario, los docentes que trabajaron con la clase entera notaron un menor entusiasmo general (González, 2008: 5-7).

Los dos años sucesivos (2005-2006/2006-2007) se emplearon para buscar soluciones a los problemas evidenciados anteriormente: por ejemplo, se introdujo un test (el «Dialang» test) para ayudar a esos estudiantes que encontraban dificultades en autoevaluarse. Asimismo, se creó el sistema Europass

para encajar el trabajo hecho en el PEL en un marco de habilidades y calificaciones comunes a toda Europa: entre las herramientas proporcionadas, se pueden hallar el Currículum Vitae Europass y el Europass Language Portfolio, una versión más simple del PEL. Finalmente, para quien se quejaba de la longitud del Portfolio, algunas partes se marcaron como obligatorias y otras como voluntarias (González, 2008: 7-8).

El segundo ejemplo de implementación del PEL está relacionado con el contexto universitario, en concreto con el italiano. En uno de sus artículos, Argondizzo (2009) da una visión teórica general sobre el uso del Portfolio en las universidades italianas, evidenciando cómo el uso de esta herramienta y de la parrilla de los descriptores de las competencias en el contexto universitario ha ayudado a los estudiantes a desarrollar una conciencia lingüística y a entender que el proceso de aprendizaje de una lengua va más allá de los conocimientos gramaticales y de lo que está escrito en los manuales (Argondizzo, 2009: 27). Además, utilizar la parrilla de descriptores como referencia constante en la didáctica permitía a los docentes mantenerse concentrados en los objetivos de aprendizaje y, por consiguiente, seleccionar los materiales didácticos según las necesidades de cada caso. Asimismo, lo que apuntaban en la Biografía lingüística podía ayudar a los profesores a revisar sus estrategias de enseñanza (Argondizzo, 2009: 29). Sin embargo, la autora señala que en las universidades se ha dejado de utilizar el Portfolio por tres razones principales: en primer lugar, por la duración breve de los cursos, puesto que la reforma universitaria imponía cursos de 30 horas distribuidas sobre solo 6 semanas, y no había tiempo suficiente para introducir un instrumento tan complejo como el PEL. En segundo lugar, una desventaja importante es el alcance al que el PEL puede llegar, puesto que un Portfolio diseñado en un contexto universitario pequeño tiene menos posibilidades de difusión con respecto a uno elaborado en un ambiente más grande que involucre a más instituciones académicas. Finalmente, no saber cómo una universidad extranjera o una empresa consideraría el Portfolio durante una entrevista ha desanimado su empleo (Argondizzo, 2009: 29-30).

Una experimentación práctica de uso del Portfolio de las Lenguas se puede encontrar en un artículo elaborado por la misma Argondizzo junto a Malizia y Sasso (2015). En este trabajo, que se describe a continuación, se comentan

los resultados obtenidos a través del empleo del PEL en el Centro Lingüístico de la Università della Calabria, Italia. Los estudiantes involucrados eran universitarios pertenecientes a distintas ramas de estudio (humanidades, sociales, ciencias, ingeniería, lenguas) y que se habían matriculado en un curso de inglés. Para llevar a cabo la experimentación se utilizaron una versión en papel del Portfolio elaborado por la misma Università della Calabria, validado por el Comité Europeo (n. 040/2003), y una plataforma específica creada para facilitar la autoevaluación. El principio básico de la implementación era promover la autonomía de los estudiantes para que supieran planear su aprendizaje y seleccionar los argumentos que más les interesaban. El objetivo de la experimentación era comprender cómo el Portfolio podía y puede ser utilizado por los estudiantes, si les resultaba fácil cumplimentarlo y analizar el entero proceso de autoevaluación de los participantes (Argondizzo, Malizia, Sasso, 2015: 1-3).

Para llevar a cabo la experimentación, se seleccionaron 8 grupos de estudiantes (230 participantes totales) que se dividieron según su área de estudio. En la primera etapa del trabajo se distribuyó y describió el PEL en papel y se realizó también una simulación de la autoevaluación. Sucesivamente, en la segunda etapa, se utilizó la plataforma *online* para realizar varias actividades lingüísticas finalizadas para ayudar en el proceso de autoevaluación. Finalmente, se invitó a los participantes a reflexionar sobre el trabajo realizado (Argondizzo, Malizia, Sasso, 2015: 3).

Los resultados de la experimentación se recogieron a través de un informe final entregado a 66 de los participantes. El 95% de los estudiantes afirmó que durante los tres meses de uso del Portfolio logró familiarizarse con la herramienta y el 71% confirmó que al final de la experimentación había adquirido una mayor conciencia del proceso de autoevaluación. Sin embargo, un 27% de los participantes dijo que no estaba totalmente satisfecho por lo que concierne a este último punto, por varios motivos: por ejemplo, no confiaban en sus capacidades de autoevaluación (33%) o creían que era necesaria una evaluación por parte del docente (23%). Este porcentaje no se puede ignorar, puesto que indica que es todavía necesario trabajar en el desarrollo de las habilidades de autoevaluación en los estudiantes. A pesar de esto, del informe emergió que el 92% de los encuestados estaba convencido de que la experimentación

había llevado a un mejor conocimiento de los niveles lingüísticos europeos (Argondizzo, Malizia, Sasso, 2015: 10).

Asimismo, comparando las autoevaluaciones realizadas por los participantes al principio y al final de la experimentación, se puede notar que en la etapa inicial el 91% de los encuestados indicó niveles entre A1 y A2, mientras que en la evaluación final el 92% indicó niveles entre A2 y B1. También se puede apreciar que al final de la investigación un porcentaje bajo de estudiantes consideró haber alcanzado un C1, mientras que al principio nadie había indicado poseer dicho nivel (Argondizzo, Malizia, Sasso, 2015: 11). Finalmente, por lo que concierne al nivel de satisfacción, el 65% de los encuestados indicó un grado de satisfacción entre el 80% y el 100% (Argondizzo, Malizia, Sasso, 2015: 12).

4.3 Estudio de caso: el uso del PEL en el Segundo Ciclo de Educación Secundaria en Italia

Para analizar aún más el empleo del Portfolio Europeo de las Lenguas y tratar de obtener unos datos más recientes, se decidió entrevistar a algunos profesores de idioma extranjero pertenecientes al Segundo Ciclo de Educación Secundaria en Italia. Durante el mes de noviembre de 2020, a través de un informe online, se pudo recoger un total de diez respuestas a las preguntas que se comentarán a continuación. Como se especificó también en el informe, los datos se recogieron anónimamente y han sido tratados según la ley aplicable en Italia (Decreto legislativo n.101 de 10 de agosto de 2018, acorde con el Reglamento General de Protección de Datos, RGPD UE 2016/679).

La primera parte del informe se diseñó para recoger los datos más personales acerca de los encuestados: sexo, edad, instituto de pertenencia, tiempo de docencia y lengua enseñada. El objetivo era trazar un perfil general del grupo para poder agrupar las respuestas y comprobar si hay analogías o diferencias.

A continuación, se pasó al grupo de preguntas concernientes al empleo del Marco Común de Referencia y al uso de herramientas para la autoevaluación en los cursos. Como se especificó en el informe, los datos proporcionados hacen referencia a las clases presenciales anteriores a la pandemia de Covid-19. En concreto, se preguntó a los docentes encuestados si utilizan los

descriptores especificados en el MCER tanto para programar las unidades didácticas y los contenidos de sus clases como para evaluar el nivel de competencia alcanzado por los alumnos. Luego, se indagó si utilizan algún tipo de instrumento de autoevaluación: si la respuesta era positiva, se les preguntaba cuáles herramientas concretas usan y con qué frecuencia las emplean. Si su respuesta era negativa, se investigaba el porqué.

Posteriormente, se creó una sección dedicada específicamente al Portfolio Europeo de las Lenguas. Para empezar, se indagó si los docentes conocían el PEL proporcionando como opciones de respuesta «sí», «no», «he oído hablar de eso, pero no lo conozco en detalle». Dependiendo de la respuesta, se abría para los encuestados una serie de distintas preguntas.

Si el docente contestaba «sí», se indagaba si lo emplea en su totalidad, si usa solo algunas partes para fines didácticos o si no lo usan: en el primer caso, se preguntaba si el uso de la herramienta ha tenido una influencia positiva en el aprendizaje de los alumnos; en el segundo caso, se cuestionaba para qué fines didácticos se emplean las partes seleccionadas; en el tercer y último caso, se preguntaba por qué no lo utilizan.

Si el docente contestaba «no» o «he oído hablar de eso, pero no lo conozco en detalle», se le preguntaba si estaba dispuesto a aprender más sobre el Portfolio y a implementarlo en sus cursos siempre y cuando fuera posible.

Edad	Número de encuestados
25-35 años	1
35-45 años	4
45-55 años	2
55+ años	3

Tabla 1: Edad de los encuestados

El perfil general de los docentes de lengua participantes, extraído de la primera parte del informe, es bastante variado. Los entrevistados son ocho mujeres y dos hombres pertenecientes a distintos grupos de edad, como se puede apreciar en la Tabla 1.

Todos los encuestados pertenecen al Segundo Ciclo de Educación Secundaria. En Italia, esta rama de la educación distingue varios tipos de institutos, dependiendo de la especialización que los estudiantes quieren elegir. Cuatro de los docentes enseñan en un *liceo linguistico* (instituto para la enseñanza de idiomas extranjeros), cuatro en un *istituto professionale* (instituto profesional), uno en un *liceo scientifico* (instituto científico) y uno en un *istituto tecnico turistico* (instituto técnico para el turismo).

El tiempo que cada docente lleva enseñando también es un factor muy variado dentro del grupo considerado, tal y como se aprecia en la Tabla 2. Por lo que concierne a las lenguas enseñadas por los encuestados, cuatro son profesores de inglés, tres de español, uno de alemán, uno de francés y uno de ruso.

Años de docencia	Número de encuestados
1-5 años	2
5-10 años	2
10-20 años	4
20-30 años	0
30+ años	2

Tabla 2: Años de docencia de los encuestados

Pasando al análisis de la sección del informe relacionada con el uso del MCER, se puede notar que todos, de forma más o menos rígida, han adoptado el Marco como guía para la programación y la evaluación. De hecho, como se puede apreciar en el Gráfico 1, el 80% de los docentes encuestados afirma que emplea siempre los descriptores del MCER a la hora de realizar la programación de unidades didácticas y de los contenidos, mientras que los restantes lo utilizan solo a veces. En cambio, por lo que concierne al proceso de evaluación, las respuestas fueron más variadas: solo seis dijeron que utilizan siempre el Marco para evaluar el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes, mientras que tres afirmaron que lo usan solo para la evaluación final de cuatrimestre o del año escolar y uno dijo que lo emplea en la evaluación intermedia de los estudiantes, pero no en la final (Gráfico 2).

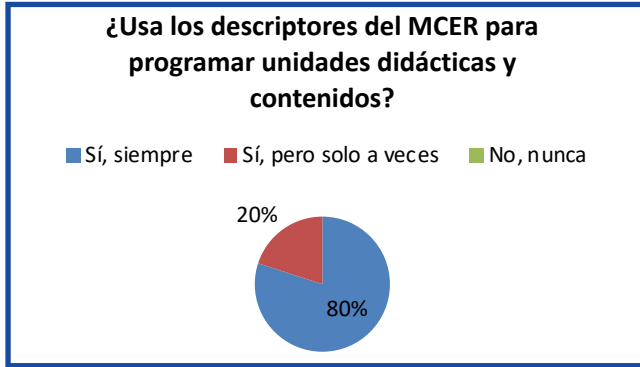


Gráfico 1

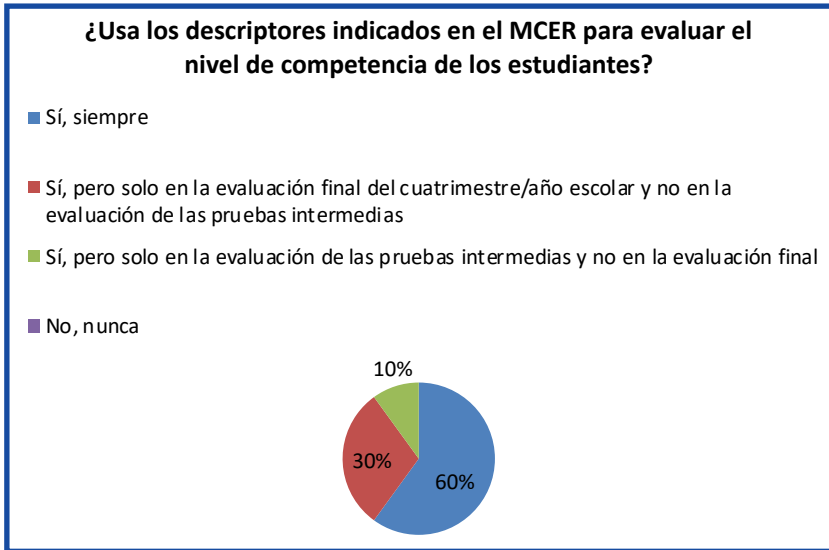


Gráfico 2

Respecto al uso de instrumentos de autoevaluación de los alumnos, se pudo recoger información interesante. De hecho, ocho de los encuestados contestaron que los emplean e indicaron qué materiales eligen generalmente para esta tarea:

- las parrillas de autoevaluación que se encuentran en los manuales (opción indicada 4 veces);

- parrillas elaboradas por el/la docente específicamente según las circunstancias y los argumentos (opción indicada 2 veces);
- test de selección múltiple corregido por el estudiante mismo (opción indicada 5 veces);
- test de selección múltiple corregido por uno de los compañeros (opción indicada 1 vez);
- *Quizlet*, para trabajar y autoevaluar la competencia léxica (opción indicada 1 vez);
- preguntas abiertas (opción indicada 1 vez);
- producciones (opción indicada 1 vez).

Se le preguntó a este grupo con qué frecuencia emplean el material para la autoevaluación en sus clases; sin embargo, hay que destacar que una persona no contestó a esta pregunta por la imposibilidad de determinar este dato, por lo tanto, en esta sección se cuentan solo siete respuestas. También en este caso se recogieron datos muy heterogéneos: dos docentes emplean herramientas de autoevaluación cada dos / tres meses, dos una vez al mes, dos una vez a la semana y uno al finalizar la unidad didáctica. Dos de cada diez docentes afirmaron, en cambio, que no usan herramientas de autoevaluación en el aula, y los dos indicaron como motivo de esta elección la falta de materiales adecuados (Gráfico 3).

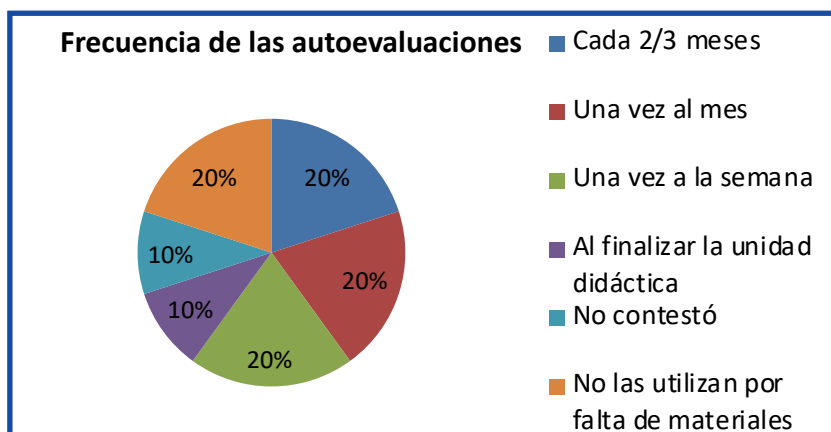


Gráfico 3

Después de este apartado introductorio, se cambiaba sección del informe y se pasaba a la específica sobre el PEL. Primero, se les preguntó a los profesores si conocían el Portfolio Europeo de las Lenguas. El 90% contestó que «Sí», mientras que solo uno seleccionó la opción «he oído hablar de eso, pero no lo conozco en detalle». Este último, cuando se averiguó si estaba dispuesto a informarse sobre el PEL e implementarlo en sus clases, siempre y cuando fuera posible, dijo que sí.

A los nueve docentes que, en cambio, conocían la herramienta del Consejo de Europa, se les preguntó si la usaban en sus clases. Ninguno de ellos indicó que empleaba el Portfolio completamente, es decir, todas sus partes y secciones, y solo cuatro afirmaron que utilizan partes del PEL para fines didácticos, mientras que cinco dijeron que no lo utilizan (Gráfico 4).

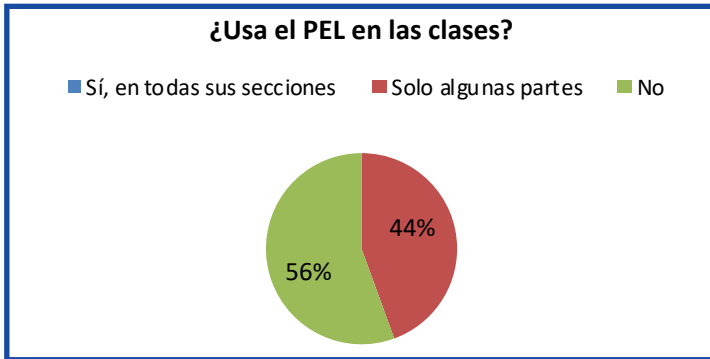


Gráfico 4

Los cuatro docentes que declararon que usan solo algunas secciones del PEL dieron distintas respuestas con respecto a los objetivos de uso de estas: algunos dijeron que extraen material para los exámenes intermedios, para trabajos conclusivos de una unidad didáctica o para realizar otros ejercicios en el aula. Cabe destacar que uno de los profesores indicó que la parte que extrae del Portfolio es la parrilla de autoevaluación de los niveles de competencias.

A los docentes que no emplean el Portfolio en el aula, se les preguntó el motivo. A continuación, se propone una traducción al español de las respuestas proporcionadas por los encuestados:

- ✓ «Escasez de horas semanales de enseñanza en las aulas; nivel de los estudiantes generalmente bajo».
- ✓ «Me parece un instrumento complicado del que no logro entender la utilidad».
- ✓ «Porque no lo conozco suficientemente, no sabría cómo utilizarlo».
- ✓ «Actividad aburrida que requiere mucho tiempo (y el tiempo escasea) y que no resulta ni necesaria ni especialmente útil (cuando haya hecho los exámenes para obtener las certificaciones lingüísticas, el estudiante llega a ser consciente de todas formas de su nivel y de sus capacidades)».
- ✓ «Nunca se me ha pedido que lo utilizara; además, cada año tengo que cambiar de instituto por la precariedad de mi posición como docente».

Analizando los resultados obtenidos a través del informe, se pueden sacar unas conclusiones importantes. Sin embargo, es también fundamental recordar que el grupo de encuestados, a pesar de ser bastante heterogéneo, es reducido y, por lo tanto, sería necesario llevar a cabo investigaciones más detalladas para comprobar estos resultados.

En primer lugar, se puede destacar que todos los participantes utilizan el Marco Común Europeo de Referencia a la hora de programar sus clases y de evaluar las competencias y los logros alcanzados por sus estudiantes. Sin embargo, en el contexto de la evaluación de los alumnos se notan diferencias en el uso del Marco: todos lo emplean, pero solo algunos lo utilizan en todo tipo de evaluación que realizan durante el año escolar, mientras que otros lo usan solo en la evaluación final o en las intermedias.

Es, asimismo, relevante que ocho de los encuestados utilicen algún tipo de herramienta de autoevaluación en sus clases, puesto que esto significa que han entendido la importancia de este momento en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, no se puede ignorar la falta de material para la autoevaluación que han señalado los dos docentes que no incorporan este tipo de actividad en sus cursos: muchos docentes no tienen tiempo para elaborar autónomamente parrillas u otros instrumentos si estos no están presentes en los libros utilizados, puesto que ya tienen que llevar a cabo otras tareas.

Por lo tanto, sería conveniente que todos los manuales de lengua extranjera incluyeran algún tipo de parrilla o ejercicios para la autoevaluación de los estudiantes, de forma que todos los profesores los tengan a disposición y puedan elegir si emplearlos en sus clases o no.

Los datos más sorprendentes se han recogido en la sección dedicada al uso del PEL. De hecho, aunque el 90% de los docentes encuestados ha declarado que conoce dicho instrumento, nadie lo emplea en su totalidad en sus clases y solo algunos emplean partes del mismo para otros fines didácticos, como la realización de ejercicios adicionales o de refuerzo. Analizando las respuestas de los profesores que no incorporan de ninguna forma el Portfolio en sus clases, emergen datos relevantes: se nota que generalmente los encuestados no entienden la función pedagógica del instrumento y lo perciben como una herramienta complicada, de difícil implementación, un trabajo innecesario que se añadiría a las muchas tareas que tienen que llevar a cabo obligatoriamente. El PEL no se percibe como parte del diseño europeo elaborado por el Consejo de Europa para alcanzar un sistema de enseñanza común, como extensión del Marco Común de Referencia y de sus descriptores, sino que se considera un trabajo adicional y no necesario o útil para la didáctica. Cabe destacar que un obstáculo importante al empleo del Portfolio, como se ha señalado en la encuesta, es la falta de tiempo. En el sistema educativo italiano las horas semanales dedicadas a la enseñanza de lenguas son pocas y los objetivos que los alumnos y los profesores tienen que alcanzar son muchos, por lo tanto, se imposibilita la implementación del Portfolio. De hecho, para que el instrumento se use de forma correcta y útil al aprendizaje del estudiante, es necesario dedicarle una cantidad de tiempo suficiente y ponerlo al día regularmente, y esto es muy difícil en un ambiente escolar donde los docentes disponen de pocas horas de enseñanza.

CONCLUSIONES

Para concluir, se puede afirmar que el trabajo llevado a cabo por el Consejo de Europa ha sido y sigue siendo muy importante, aunque todavía queda mucho por hacer en ámbito didáctico para alcanzar una Europa realmente plurilingüe y pluricultural.

Es relevante apreciar la importancia del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: el objetivo de este instrumento es uniformar el sistema educativo y facilitar la comunicación internacional. De hecho, el MCER define un modelo estándar de competencias lingüísticas, es un punto de referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Asimismo, este instrumento proporciona herramientas comunes que facilitan la realización por parte de los estudiantes de un proceso de autoevaluación y fomentan, por consiguiente, su autonomía en el estudio y un aprendizaje consciente.

El Portfolio Europeo de las Lenguas se creó con el objetivo de impulsar y conseguir dicha autonomía en los aprendices: en efecto, gracias a su función tanto informativa como pedagógica, promueve el aprendizaje reflexivo de los usuarios, puesto que para cumplimentarlo se debe reflexionar sobre todo progreso en el estudio de los idiomas y se deben anotar todas las experiencias lingüísticas, tanto oficiales (como diplomas y certificados) como informales (como viajes e intercambios). Gracias al proceso de autoevaluación necesario para cumplimentar el PEL, los aprendices llegan a entender sus fuerzas y sus debilidades y pueden, por consiguiente, trabajar en estas últimas para alcanzar un mejor nivel lingüístico. Sin embargo, hay que recordar que la autoevaluación no sustituye la evaluación del docente, sino que quiere ser complementaria de esta.

A través de los proyectos piloto y las varias experimentaciones de implementación del PEL se han obtenido buenos resultados que demuestran la eficacia del instrumento, aunque se destacó también la presencia de algunas dificultades y dudas en su uso, como la disponibilidad de poco tiempo para dedicar a la herramienta o los problemas que algunos usuarios encontraron a la hora de autoevaluar sus competencias. Finalmente, la investigación llevada a cabo a través de un informe, dirigida a docentes de lengua extranjera pertenecientes al Segundo Ciclo de Educación Secundaria en Italia, presentó resultados interesantes. De hecho, aunque todos los encuestados emplean el MCER a la hora de realizar su trabajo, ninguno de ellos emplea el PEL en su totalidad como instrumento educativo y muchos han declarado que lo perciben como trabajo extra, innecesario y con poca utilidad para sus fines didácticos.

Por lo tanto, no obstante se hayan alcanzado resultados importantes y satisfactorios, todavía queda mucho por hacer: hay que reformar los sistemas escolares para que se permita el uso de métodos e instrumentos novedosos y es importante llevar a cabo una formación específica para los docentes para que puedan implementar con éxito en sus clases las novedades propuestas y adoptadas por las organizaciones europeas. El Portfolio Europeo de las Lenguas solo representa un ejemplo de esto, puesto que es un instrumento que podría ser muy útil para todos los docentes de idioma, pero sigue percibiéndose como algo «oscuro», poco claro o con poca utilidad y, por consiguiente, sería necesario educar más a los profesores sobre el uso de una herramienta similar.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGONDIZZO, C. (2009). *Il Portfolio Europeo delle Lingue: tra oblio e voglia di ripresa*. Disponible en: <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/3360/1/03_elp_argondizzo.pdf>.
- ARGONDIZZO, C.; MALIZIA, G. S.; SASSO, M. I. (2015). «Il Portfolio Europeo delle Lingue: Case Studies in un Centro Linguistico di Ateneo». *IX Convegno Nazionale AICLU, I 'territori' dei Centri Linguistici universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*. Disponible en: <http://cla.unical.it/media/filer_public/bb/24/bb24d1fb-eef5-4997-aa20-755568cf5d11/articolobalboni.pdf>.
- CAMBRIDGE ASSESSMENT ENGLISH (2020). *Marco Común Europeo de Referencia*. Disponible en: <<https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>> [Consultado el 10 de noviembre de 2020].
- CASSANY, D. (2002). «Usando el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el aula». *Mosaico*, 9, 18-24.
- COUNCIL OF EUROPE (2020a). *Logros*. Disponible en: <<https://www.coe.int/it/web/about-us/achievements>> [Consultado el 7 de noviembre de 2020].
- COUNCIL OF EUROPE (2020b). *Language Policy*. Disponible en: <<https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>> [Consultado el 8 de noviembre de 2020].
- COUNCIL OF EUROPE (2020c). *Language Policy: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Disponible en: <<https://www.coe.int/en/web/language-policy/cefr>> [Consultado el 9 de noviembre de 2020].

- COUNCIL OF EUROPE (2020d). *Language Policy: Language Education Policy*. Disponible en: <<https://www.coe.int/en/web/language-policy/language-policies>> [Consultado el 9 de noviembre de 2020].
- COUNCIL OF EUROPE (2020e). *European Language Portfolio (ELP)*. Disponible en: <<https://www.coe.int/en/web/portfolio>> [Consultado el 9 de noviembre de 2020].
- COUNCIL OF EUROPE (2020f). *European Language Portfolio (ELP): Aim of an ELP*. Disponible en: <<https://www.coe.int/en/web/portfolio/aim-of-an-elp>> [Consultado el 9 de noviembre de 2020].
- COUNCIL OF EUROPE (2020g). *European Language Portfolio (ELP): Accredited and registered ELP*. Disponible en: <<https://www.coe.int/en/web/portfolio/accredited-and-registered-elp>> [Consultado el 17 de noviembre de 2020].
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (2019). «El Portfolio Europeo de las Lenguas: instrumento para el aprendizaje consciente de las lenguas». En M.C. Fernández López; Martí Sánchez, M. (Eds.), *El desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español*. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la UAH, pp. 229-318.
- GONZÁLEZ, J. A. (2008). «Promoting student autonomy through the use of the European Language Portfolio». *ELT Journal*, 63(4): 373-382.
- INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MEC-ANAYA.
- LANDONE, E. (2004). «Plurilingüismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas». *Mots Palabras Words*, 5: 35-55.
- LANDONE, E. (2005). «La nuova dimensione della contrastività nel Portfolio Europeo delle Lingue». *AISPI. Actas XXIII*: 253-269.
- LITTLE, D. (2002). «The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges». *Language Teaching*, 35(3): 182-189.
- LITTLE, D. (2005). «The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process». *Language testing*, 22(3): 321-336.
- LITTLE, D.; PERCLOVÀ, R. (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Programas Europeos.
- MARTÍN PERIS, E. (2007). «El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en la Enseñanza Secundaria en España». *Carabela*, 60: 23-52.

PARLAMENTO EUROPEO (2020). *Il multilinguismo al Parlamento europeo*. Disponible en: <<https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/it/organisation-and-rules/multilingualism>> [Consultado el 8 de noviembre de 2020].

SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA; MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2004). *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Madrid, OMAGRAF, S.L.

UNIÓN EUROPEA (2020). *Lenguas de la UE*. Disponible en: <https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_es> [Consultado el 8 de noviembre de 2020].

Comprensión, expresión e interacción en el estudiante de español como lengua extranjera

Laura de MINGO AGUADO
Alcalíngua
Doctoranda de la Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión, expresión e interacción en la clase de español empezó a tener más importancia con la llegada del método comunicativo. En este momento, la enseñanza del español sufre un gran cambio y se empieza a dar menos importancia a la gramática, como ocurría en los años 80 cuando el método gramatical predominaba en los manuales de ELE.

En la actualidad, hay una gran variedad de manuales que siguen las directrices del método comunicativo o que incluyen el trabajo de las destrezas. Sin embargo, estos manuales han sido realizados antes de la elaboración, o traducción, de los nuevos descriptores de la comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y escrita. En estos descriptores ya no se contempla llamarlas destrezas o habilidades, sino tareas o actividades.

Lo mismo ha pasado con la tabla del *dominio de la pronunciación* que ahora se denomina *control fonológico*. En la tabla de 2002 se ha podido ver que los descriptores que había eran mínimos y parecía que se le daba muy poca importancia a la pronunciación; sin embargo, la tabla propuesta en el *Volumen Complementario*, llamada *control fonológico*, ya no es tan general y se divide en *control fonológico general*, *articulación de sonidos* y *rasgos prosódicos*. En

este artículo, se van a tratar las nuevas escalas en la comprensión, expresión e interacción, no solo aquellas que son nuevas, sino también aquellas otras que se han visto modificadas añadiendo descriptores e incluso el nivel Pre-A1.

2. LAS CUATRO DESTREZAS

Cassany (2021) habla acerca de la enseñanza tradicional relacionada con las cuatro destrezas dependiendo del papel que tenga el aprendiz, y presenta el siguiente cuadro:

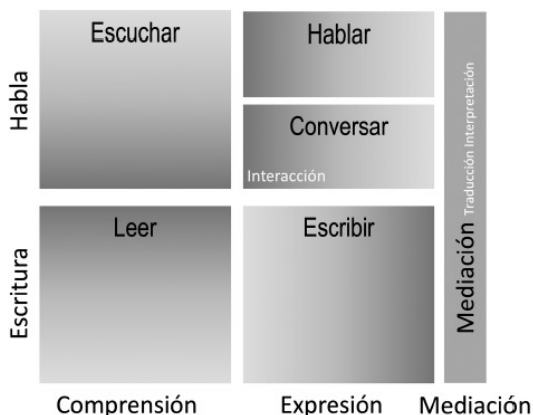
Habla	Escuchar	Hablar
	Leer	Escribir
Escritura	Recepción	Producción

Clasificación tradicional de destrezas
Ilustración 1 (Cassany, D. et al., 2021: 784)

En este esquema, se sitúa en el papel del estudiante, ya que puede ser que produzca o que sea receptor, y también considera la modalidad que se utilice, bien, sea escrita o bien, hablada. Además, habla del término *integración* de las destrezas que no se ve reflejado en este cuadro. Explica que, debido al uso de la lengua, el estudiante puede encontrarse con varios papeles e, incluso, con varias modalidades. De ahí que los alumnos tengan diferentes actividades para desarrollar las destrezas individualmente y otras tareas en las que se trabajan varias conjuntamente.

Otro tema que trata Cassany es la división de las destrezas según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Considera que, dentro del apartado de

la expresión oral, se puede distinguir entre hablar y conversar, es decir, interactuar. Además, incluye la mediación.



Destrezas según el MCER (Conseil de l'Europe 2000)

Ilustración 2 (Tomado de Cassany, D. et al., 2021: 785)

3. CAMBIOS EN EL NUEVO VOLUMEN COMPLEMENTARIO DEL MCER

3.1 Cambio en el nombre de las escalas

Una de las primeras modificaciones que se ven en el nuevo *Volumen complementario* es el cambio de nombre de algunas de las escalas. Estos cambios se pueden apreciar en la siguiente tabla:

MCER (2000)	Volumen complementario (2021)
Comprensión auditiva en general	Comprensión oral en general
Comprender conversaciones entre hablantes nativos	Comprender conversaciones entre otras personas
Escuchar conferencias y presentaciones	Comprender conferencias y presentaciones

Escuchar avisos e instrucciones	Comprender avisos e instrucciones
Escuchar retransmisiones y material grabado	Comprender documentos grabados orales (o signados) y grabaciones
Declaraciones públicas	Anuncios públicos
Comprender a un interlocutor nativo	Comprender a un/a interlocutor/a
Conversación informal (con amigos)	Discusiones informales (con amigos)
Conversación formal y reuniones de trabajo	Discusiones formales (reuniones)
Interactuar para conseguir bienes y servicios	Obtener bienes y servicios
Entrevistar y ser entrevistado	Entrevistar y ser entrevistado/a
Colaborar para alcanzar un objetivo (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento)	Colaborar para alcanzar un objetivo (cocinar, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento)
Escribir cartas	Correspondencia

Como se puede ver en la tabla previa, el nombre de los términos ha cambiado ligeramente. En la antigua *comprensión auditiva general*, se ha cambiado ‘auditiva’ por ‘oral’. Según la nota de traducción, se ha decidido traducirlo como comprensión oral general para que hubiera más variedad en los textos, es decir, no solamente fueran audiciones, sino que también hubiera textos signados.

En *comprender conversaciones entre hablantes nativos*, se ha cambiado ‘hablantes nativos’ por entre ‘otras personas’. En esta ocasión, se han dado cuenta de que los estudiantes de una lengua no solo se relacionan con hablantes nativos, sino que en su día a día pueden encontrarse con otras personas

que hablen español, pero cuya lengua materna no sea esa, sino que sea otra. Esta misma cuestión se encuentra en *comprender a un interlocutor nativo*, que ahora se denomina *comprender a un/a interlocutor/a*.

También, se ha cambiado el verbo 'escuchar' por 'comprender' en varias ocasiones en las escalas, por ejemplo, en el 2002 se tenía la *escala escuchar retransmisiones y material grabado* y ahora se llama *comprender documentos grabados orales (o signados) y grabaciones*. Tomando este mismo ejemplo, se ha cambiado también 'retransmisiones' y 'oral grabado' para dar más cabida a mayor variedad de textos.

Declaraciones públicas se ha cambiado por *anuncios públicos*, ya que utilizando el término 'anuncios' engloba más acciones y no solo declaraciones.

La *conversación informal (con amigos)* ha pasado a ser *discusiones informales (con amigos)*, y *conversación formal y reuniones de trabajo* se ha convertido en *discusiones formales (reuniones)*. En cuanto al término 'discusiones', pasa exactamente lo mismo que en el anterior párrafo. Las 'discusiones' también engloban la 'conversación'.

En la antigua *interactuar para conseguir bienes y servicios*, se ha cambiado a *obtener bienes y servicios*, puesto que para obtenerlos es necesario interactuar. Por tanto, se ha eliminado esa parte.

Colaborar para alcanzar un objetivo (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento), se ha transformado en *colaborar para alcanzar un objetivo (cocinar, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento)*. La realización del objetivo de 'reparar un coche' se ha cambiado por 'cocinar', ya que este último está más presente en la vida de más personas que el de reparar un coche.

Escribir cartas se ha cambiado por *correspondencia*. El título ya había quedado obsoleto porque en la actualidad se escriben muy pocas cartas. Por tanto, tiene su lógica que hayan cambiado el término 'cartas' por uno más genérico como es '*correspondencia*', para englobar no solamente las cartas, sino también los correos electrónicos.

Otro aspecto que se trata aquí es la inclusión del género femenino. En las escalas *comprender a un interlocutor nativo* y *entrevistar y ser entrevistado*, el

género que se marcaba era el masculino. Actualmente, se habla de *un/a interlocutor/a* y *entrevistado/a*.

3.2 El nivel Pre-A1

Como es sabido, son seis los niveles en los que se divide el Marco: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Esta división se encuentra en la versión de 2002 y sigue vigente hasta nuestros días. Ahora bien, en ese momento ya se habló –en el apartado 3.5 «La flexibilidad de un enfoque ramificado»–, de la posibilidad de tener estudiantes que no llegaran a tener un A1, pero sí que tuvieran conocimientos para realizar unas acciones específicas de manera limitada. Se consideraba que este descriptor podría ser interesante para estudiantes adolescentes e incluso de primaria. Para este nivel, se concretaban las siguientes acciones (MCER, 2002: 29):

- Realiza compras sencillas siempre que pueda apoyar la referencia verbal señalando con el dedo o haciendo otros gestos.
- Pregunta y dice el día, la hora y la fecha.
- Utiliza algunos saludos básicos.
- Dice «sí, no, oiga, por favor, gracias, lo siento».
- Rellena formularios sencillos con datos personales, nombre, dirección, nacionalidad, estado civil.
- Escribe postales cortas y sencillas.

Estas acciones son las típicas que pueden realizar aquellos estudiantes a los que los profesores denominan falsos A1. Se supone que, cuando una persona comienza a aprender una lengua, el nivel por el que va a empezar va a ser el A1. Sin embargo, hay alumnos que, a la hora de hacer la prueba de nivel, tienen unos pocos conocimientos, pero no los suficientes para estudiar en un A2. Este tipo de estudiantes suele desenvolverse en acciones muy limitadas, pero ni están para empezar en el nivel A1 ni tampoco en el A2. No obstante, estos estudiantes siempre acaban estudiando en el nivel A1 porque necesitan reforzar y ampliar sus conocimientos del A1.

La razón por la que se han añadido los descriptores del nivel Pre-A1 ha sido gracias a dos proyectos: el *Lingualevel/IEF* (Suiza) y *CEFR* (Japón). Estos dos proyectos están enfocados a las etapas de primaria y secundaria.

De las 35 escalas que se encuentran en la comprensión, expresión e interacción hay 13 que no tienen ningún descriptor para Pre-A1.

Comprensión	Comprender conversaciones entre otras personas
	Comprender conferencias y presentaciones
	Leer por placer
Expresión	Monólogo sostenido: argumentar (por ejemplo, en un debate)
	Monólogo sostenido: dar información
	Anuncios públicos
	Hablar en público
	Escritura creativa
	Informes y redacciones
Interacción	Discusiones informales (con amigos)
	Discusiones formales (reuniones)
	Colaborar para alcanzar un objetivo (cocinar, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento)
	Usar las telecomunicaciones

Como puede observarse, las escalas en donde no se encuentra este nivel son aquellas en las que el nivel de español tiene que ser superior para llevar a cabo cada una de las actividades o tareas que se realicen. Puede decirse, por tanto, que el Consejo de Europa ha introducido este nivel siempre y cuando se vea factible su práctica en dicho nivel.

3.3 La división de los niveles

En el MCER de 2002, ya se contemplaba, asimismo, la posibilidad de dividir los niveles, especialmente los iniciales, así que se propuso su división, como el A2 en A2.1 y A2.2. Pero, para ello debían estar claros los descriptores que tendrían cabida en cada subnivel. Algunas de las escalas ya proponían esa

subdivisión con los oportunos descriptores de cada nivel. La siguiente tabla se encuentra en el MCER de 2002.

COMPRENDER CONVERSACIONES ENTRE HABLANTES NATIVOS	
C2	Como C1.
C1	Puede seguir con facilidad conversaciones complejas entre terceras personas en debates de grupo, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos.
B2	Puede seguir conversaciones animadas entre hablantes nativos.
	Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor, pero puede resultarle difícil participar con eficacia en una discusión con varios hablantes nativos si no modifican su discurso de algún modo.
B1	Puede seguir generalmente las ideas principales de un debate largo que ocurre a su alrededor, siempre que el discurso esté articulado con claridad en un nivel de lengua estándar.
A2	Identifica generalmente el tema sobre el que se discute, siempre que se lleve a cabo con lentitud y claridad.
A1	No hay descriptor disponible.

Ilustración tomada del MCER, 2002: 69

En este caso, se puede ver cómo se ha hecho una subdivisión en el nivel B2. En el B2.1 se encuentra el descriptor que está más cerca del B1 y en el B2.2 el que está más cerca del C1.

En el *Volumen complementario*, también aparecen estas subdivisiones. A continuación, se va a mostrar la nueva escala que, como se ha dicho antes, ha sufrido un cambio en su denominación (MCER, 2020:61).

En esta nueva escala, puede verse que los dos descriptores encontrados en el B2 se han convertido en cuatro, siendo solo uno de ellos el que se encuentra en el B2. Además, los niveles B2 y A2 se han dividido en subniveles.

COMPRENDER CONVERSACIONES ENTRE OTRAS PERSONAS	
C2	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las implicaciones socioculturales de la mayoría de la lengua empleada en discusiones coloquiales que transcurren a una velocidad natural.
C1	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue con facilidad interacciones complejas entre terceras personas en discusiones y debates en grupo, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos. • Identifica la actitud de cada participante en una discusión animada en la que se solapan los turnos de palabra, hay digresiones y se usan coloquialismos, a una velocidad natural y en variedades lingüísticas conocidas.
B2	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue conversaciones animadas entre usuarios competentes de la lengua meta.
	<ul style="list-style-type: none"> • Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor, pero puede resultarle difícil participar con eficacia en una discusión con varios usuarios de la lengua meta si no modifican su lengua de algún modo. • Identifica las razones principales a favor o en contra de un argumento o idea en una discusión en lengua estándar clara o en una variedad lingüística conocida. • Sigue la secuencia cronológica de un discurso informal extenso, como en una historia o una anécdota.
	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue la mayor parte de conversaciones y discusiones cotidianas, siempre que estén articuladas con claridad en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida.
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue por lo general la información principal de una discusión larga que ocurre a su alrededor, siempre que el discurso esté articulado con claridad en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica generalmente el tema que se está tratando cuando la discusión se lleva a cabo despacio y con claridad. • Reconoce si las personas están o no de acuerdo cuando conversan despacio y con claridad.
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue en líneas generales intercambios sociales breves cuando se llevan a cabo muy despacio y con mucha claridad.
A1	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende algunas expresiones sobre la familia, la escuela, las aficiones o el entorno, siempre que las personas se expresen despacio y con claridad.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende palabras/signos y frases breves en una conversación sencilla (por ej., entre un/a cliente/a y el/la dependiente/a de una tienda), siempre que las personas se comuniquen muy despacio y con mucha claridad.
Pre-A1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No hay descriptor disponible.</i>

3.4 Aumento del número de descriptores

El aumento del número de descriptores se contempla desde dos perspectivas diferentes: la primera es la creación de descriptores cuando en ese nivel no había ninguno, y la segunda es la incorporación de nuevos descriptores a los ya existentes en ese nivel. En el primer caso, la gran mayoría de los niveles que se encuentran son del nivel Pre-A1, el A1 y el C2 como se puede ver en el ejemplo.

Si nos atenemos a la primera perspectiva, vemos que, en la primera tabla, la del 2002, en el nivel C2 ponía *como C1*, por tanto, no había un descriptor nuevo, sino que era exactamente el mismo. También, puede suceder que no haya un descriptor, como ocurre en el nivel A1 de la misma tabla, y que no se plantee que haya un Pre-A1.

ESCUCHAR RETRANSMISIONES Y MATERIAL GRABADO	
C2	Como C1.
C1	Comprende una amplia gama de material grabado y retransmitido, incluyendo algún uso fuera de lo habitual, e identifica pormenores y sutilezas como actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes.
B2	Comprende grabaciones en lengua estándar con las que puede encontrarse en la vida social, profesional o académica, e identifica los puntos de vista y las actitudes del hablante, así como el contenido de la información.
	Comprende la mayoría de los documentales radiofónicos y otro material grabado o retransmitido pronunciado en lengua estándar, y es capaz de identificar el estado de ánimo y el tono del hablante.
B1	Comprende el contenido de la información de la mayoría del material grabado o retransmitido relativo a temas de interés personal con una pronunciación clara y estándar.
	Comprende las ideas principales de los informativos radiofónicos y otro material grabado más sencillo que trate temas cotidianos pronunciados con relativa lentitud y claridad.
A2	Comprende y extrae información esencial de pasajes cortos grabados que traten sobre asuntos cotidianos y predecibles y que estén pronunciados con lentitud y claridad.
A1	No hay descriptor disponible.

Ilustración tomada del MCER, 2002: 70

COMPRENDER DOCUMENTOS ORALES (O SIGNADOS) Y GRABACIONES	
C2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No hay descriptor disponible. Véase C1.</i>
C1	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende una amplia variedad de material grabado y retransmitido, incluidos algunos usos fuera de la lengua estándar, e identifica pormenores y sutilezas como actitudes y relaciones implícitas entre las personas.
B2	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende grabaciones en lengua estándar con las que puede encontrarse en la vida social, profesional o académica, e identifica puntos de vista y actitudes, así como el contenido de la información.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende la mayoría de los documentales y otro material grabado o retransmitido en lengua estándar, y es capaz de identificar el estado de ánimo, la actitud, etc.
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el contenido de la información de la mayoría del material grabado o retransmitido en lengua estándar clara relativo a temas de interés personal.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende la información principal de boletines de noticias y otro material grabado sencillo sobre temas conocidos y articulados con relativa lentitud y claridad.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende la información principal y los detalles importantes de relatos y otro tipo de narraciones (por ejemplo, la descripción de unas vacaciones), siempre que sean expresados despacio y con claridad.
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende la información más importante que aparece en anuncios breves relativos a bienes o servicios de interés (por ej., CD, videojuegos, viajes). • Comprende los comentarios que hacen los participantes en una entrevista sobre sus aficiones y las actividades de ocio que les gustan y las que no, siempre que hablen despacio y con claridad.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende y extrae información esencial de pasajes cortos de grabaciones que versan sobre asuntos cotidianos y predecibles y que están expresados despacio y con claridad.
	<ul style="list-style-type: none"> • Extrae la información importante de retransmisiones breves (por ejemplo, el pronóstico meteorológico, anuncios de conciertos o resultados deportivos), siempre que la gente hable con claridad.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende los aspectos fundamentales de una historia y sigue el argumento, siempre que se narre despacio y con claridad.
A1	<ul style="list-style-type: none"> • Capta información concreta (por ejemplo, lugares y horarios) en grabaciones cortas sobre temas cotidianos conocidos, siempre que se expresen muy despacio y con mucha claridad.
Pre-A1	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce palabras/signos, nombres y números que ya conoce en grabaciones breves y sencillas, siempre que se expresen muy despacio y con mucha claridad.

Sin embargo, la nueva escala es diferente, como puede observarse en la tabla anterior (MCER, 2020: 64). En este caso, en el nivel C2 sigue ocurriendo lo mismo, no hay descriptor nuevo. Por el contrario, sí se han añadido los descriptores en los niveles A1 y Pre-A1.

En cuanto a la segunda perspectiva, la de incorporar nuevos descriptores, podemos encontrar aquellos niveles en donde ya había descriptores, pero a los que se han añadido otros. En este caso, los niveles predominantes son los siguientes: A1, A2 y B1.

ESCUCHAR AVISOS E INSTRUCCIONES	
C2	Como C1.
C1	Puede extraer información específica de declaraciones públicas que tienen poca calidad y un sonido distorsionado; por ejemplo, en una estación, en un estadio, etc. Comprende información técnica compleja, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento, especificaciones de productos y servicios cotidianos.
B2	Comprende declaraciones y mensajes sobre temas concretos y abstractos, en lengua estándar y con un ritmo normal.
B1	Comprende información técnica sencilla, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente. Es capaz de seguir indicaciones detalladas.
A2	Capta la idea principal de mensajes y declaraciones breves, claras y sencillas. Comprende instrucciones sencillas relativas a cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público.
A1	Comprende las instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado, y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves.

Ilustración tomada del MCER, 2002: 70

Si comparamos ambas tablas, puede advertirse que tan solo se encuentran subniveles en el nivel A2 de la tabla del 2002. Sin embargo, en la del 2020 (MCER, 2020: 69), que es la que aparece a continuación, los descriptores del nivel A2 son más, pero también hay subniveles en B1 y B2.

LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS	
C2	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende las implicaciones y los detalles más sutiles de un informe o artículo complejo incluso sobre un tema ajeno a su área de especialidad.
C1	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende con todo detalle una amplia variedad de textos extensos y complejos que es probable que encuentre en la vida social, profesional o académica, e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas.
B2	<ul style="list-style-type: none"> • Consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su especialidad. • Comprende artículos especializados que no son de su especialidad, siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología. • Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que se adoptan posturas o puntos de vista concretos. • Reconoce cuándo un texto ofrece información de carácter fáctico y cuándo busca convencer al lector/a. • Reconoce la estructuración de diferentes tipos de texto discursivo: el contraste de argumentos, exposición problema-solución y las relaciones de causa-efecto.
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende textos sencillos de carácter fáctico sobre temas relacionados con sus intereses o sus estudios. • Comprende textos breves sobre temas conocidos o de actualidad y en los que se ofrecen diversos puntos de vista (por ej., intervenciones críticas en un foro de discusión en línea o las cartas de los lectores en una publicación). • Identifica las conclusiones principales en textos con una argumentación clara. • Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle. • Reconoce ideas importantes de artículos periodísticos sencillos que tratan temas conocidos. • Comprende la mayoría de la información de carácter fáctico que es susceptible de aparecer en textos sobre temas conocidos de interés, siempre que cuente con el tiempo suficiente para su relectura. • Comprende la información principal de notas descriptivas, como las de las cartelas que acompañan a las piezas de los museos y las de los paneles explicativos de exposiciones.

A2	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica información específica en material sencillo, como, por ejemplo, cartas, folletos y artículos periodísticos breves que describen acontecimientos. • Sigue, en líneas generales, el contenido de noticias sobre un acontecimiento conocido, siempre que sea predecible y le sea conocido. • Capta la información principal de noticias breves o artículos sencillos en los que cifras, nombres, ilustraciones y titulares tienen un papel destacado y apoyan el sentido del texto. • Comprende la información principal de textos breves que abordan asuntos cotidianos (por ejemplo, estilo de vida, aficiones, deportes, el tiempo). • Comprende las descripciones de personas, lugares, asuntos de la vida diaria y de la cultura, etc., siempre que se utilice un lenguaje sencillo. • Comprende la información presentada en folletos ilustrados y mapas (por ejemplo, los principales atractivos de una ciudad). • Comprende la información principal de una noticia breve sobre temas de interés personal (por ejemplo, deportes, personas famosas). • Comprende una descripción breve y de carácter fáctico o un informe de su ámbito de especialidad, siempre que el lenguaje sea sencillo y no presente un nivel de detalle impredecible. • Comprende la mayor parte de lo que otras personas cuentan sobre ellas mismas y sobre lo que les gusta de otras personas en anuncios personales o publicaciones en redes sociales.
A1	<ul style="list-style-type: none"> • Capta el sentido general de material informativo sencillo y de descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual. • Comprende textos breves sobre temas de interés personal (por ejemplo, noticias de última hora y avances informativos sobre deportes, música, viajes o historias) en un lenguaje sencillo y con el apoyo de ilustraciones y fotos.
Pre-A1	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende material informativo extremadamente sencillo, como la carta con fotos de un restaurante de comida rápida o una historia ilustrada y narrada con palabras o signos cotidianos.

3.5 Nuevas escalas

En el *Volumen complementario*, también se observan nuevas escalas en los apartados de comprensión, expresión e interacción: *leer por placer, monólogo sostenido: dar información, usar las tecnologías, conversaciones y discusiones en línea y colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo*. En el Consejo de Europa están, pues, pendientes de la evolución de la enseñanza de idiomas y de las necesidades de los estudiantes.

3.5.1 Leer por placer

Han incluido una tabla específica para la lectura por placer. Es bueno que la hayan adjuntado porque los alumnos de lenguas extranjeras, en muchas ocasiones, si tienen interés, suelen adentrarse en la lectura para estar más en contacto con el idioma. Como era de esperar, esta escala no tiene descriptores en todos los niveles, aunque se podría decir que es bastante amplia y completa. Y nos parece normal que no haya descriptor en el Pre-A1, porque los estudiantes de los niveles más bajos son aquellos que no se van a adentrar en la lectura por placer.

LEER POR PLACER	
C2	<ul style="list-style-type: none"> • Lee prácticamente cualquier texto, incluidos textos literarios y no literarios clásicos o coloquiales de diferentes géneros, siendo capaz de apreciar diferencias sutiles de estilo y el significado tanto explícito como implícito.
C1	<ul style="list-style-type: none"> • Lee y valora una variedad de textos literarios, siempre que pueda releer ciertos pasajes y que disponga de acceso a fuentes de consulta si lo considera necesario. • Lee textos literarios y de no ficción contemporáneos en un nivel de lengua estándar o en una variedad lingüística conocida con poca dificultad y apreciando significados e ideas implícitos.
B2	<ul style="list-style-type: none"> • Lee por placer y con un elevado grado de autonomía, adaptando el estilo y la velocidad de lectura según el tipo de texto (por ejemplo, revistas, novelas sencillas, libros de historia, biografías, cuadernos de viaje, guías, letras de canciones, poemas), seleccionando y haciendo uso de las fuentes de consulta apropiadas. • Lee novelas con una trama narrativa sólida que utiliza lenguaje sencillo y poco elaborado, siempre que pueda tomarse su tiempo para la lectura y usar un diccionario.
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Lee reseñas de películas, libros, conciertos, etc. en periódicos/revistas de carácter divulgativo y comprende la información principal. • Comprende poemas sencillos y letras de canciones, siempre que empleen un lenguaje y estilo sencillos. • Comprende descripciones de lugares, acontecimientos, sentimientos y puntos de vista expresados de manera explícita en narraciones, guías y artículos de revistas que emplean un lenguaje cotidiano de uso muy frecuente. • Comprende un diario de viaje en el que se describen, principalmente, los hechos que acontecieron, las experiencias vividas y los descubrimientos que hizo el/la autor/a.

B1	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue el argumento de historias, novelas sencillas y cómics con clara línea argumental y escritos en un lenguaje cotidiano de uso muy frecuente, siempre que pueda hacer un uso frecuente del diccionario.
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende lo suficiente como para leer historias y tiras cómicas breves y sencillas sobre situaciones concretas y conocidas descritas en un lenguaje cotidiano de uso muy frecuente. • Comprende la información principal de reportajes breves en revistas o guías que abordan temas de la vida cotidiana (por ejemplo, aficiones, deportes, actividades de ocio, animales). • Comprende narraciones y descripciones biográficas breves en un lenguaje sencillo. • Comprende lo que sucede en un reportaje gráfico (por ejemplo, en una revista de estilo de vida) y puede forjarse una idea de cómo son los personajes. • Comprende gran parte de la información en una descripción breve de una persona (por ejemplo, un/a famoso/a). • Comprende la idea principal de un artículo breve sobre un acontecimiento o evento en el que los hechos se suceden de manera predecible (por ejemplo, la gala de entrega de unos premios conocidos), siempre que el lenguaje empleado sea claro y sencillo.
A1	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende narraciones cortas e ilustradas sobre actividades cotidianas descritas con palabras sencillas. • Comprende la idea general de textos breves en historias ilustradas, siempre que las imágenes le permitan deducir gran parte del contenido.
Pre-A1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No hay descriptor disponible.</i>

Ilustración tomada del MCER, 2020: 71

3.5.2 Monólogo sostenido: dar información

Esta escala es de vital importancia, ya que el estudiante a lo largo de su trayectoria se va a encontrar con diferentes actividades en las que tendrá que realizar un monólogo como una actividad de clase o como una de las pruebas encontradas en la parte oral de los DELE. Como era de esperar, en esta escala, que puede observarse en la siguiente ilustración (MCER, 2020: 76-77), tampoco hay descriptor para el nivel Pre- A1, al ser muy poca la información que podrían ofrecer en un monólogo.

MONÓLOGO SOSTENIDO: DAR INFORMACIÓN	
C2	• <i>No hay descriptor disponible; véase C1.</i>
C1	<ul style="list-style-type: none"> • Transmite con claridad y detalle la distinción que existe entre ideas, conceptos y cuestiones que se parecen mucho entre sí. • Da instrucciones para llevar a cabo una serie de procedimientos complejos de índole académica o profesional.
B2	• Comunica información compleja y da consejos sobre un amplio abanico de temas relacionados con su puesto laboral.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica información detallada de manera fiable. • Realiza una descripción clara y detallada acerca de la forma de llevar a cabo un procedimiento.
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Explica la información principal de una idea o un problema con razonable precisión. • Describe la forma de realizar algo, dando instrucciones detalladas.
	• Transmite información sencilla de carácter fáctico sobre un tema conocido, por ejemplo, para señalar la naturaleza de un problema o para dar indicaciones detalladas, siempre que pueda prepararlo de antemano.
A2	• Da indicaciones sencillas sobre cómo ir de un sitio a otro, empleando expresiones básicas, tales como <i>Gire a la derecha</i> o <i>Siga todo recto</i> , junto con conectores de secuencia tales como <i>primero</i> , <i>después</i> y <i>a continuación</i> .
A1	• Menciona un objeto y realiza una descripción sencilla de su forma y color mientras lo muestra a los demás, utilizando palabras/signos, frases, expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias básicas/os, siempre que pueda prepararlo de antemano.
Pre-A1	• <i>No hay descriptor disponible.</i>

3.5.3 Usar las tecnologías

Desde la publicación del MCER de 2002, las nuevas tecnologías han avanzado notablemente y eso se ha reflejado en la enseñanza de idiomas. Como actualmente el objetivo es mejorar la comunicación de los estudiantes, no podemos dejar a un lado el uso de las nuevas tecnologías. De ahí que en el *Volu-*

men complementario se haya decidido añadir la siguiente escala para el uso de las tecnologías. Esta escala nos parece muy completa, aunque en los niveles más bajos Pre-A1 y A1 no haya ningún descriptor disponible (MCER, 2020: 94):

USAR LAS TELECOMUNICACIONES	
C2	<ul style="list-style-type: none"> • Usa las telecomunicaciones con seguridad y eficacia para fines personales y profesionales, incluso si se produce alguna interferencia (ruido) o la persona que llama tiene un acento que le es menos conocido.
C1	<ul style="list-style-type: none"> • Usa las telecomunicaciones con eficacia para la mayoría de los fines profesionales o personales
B2	<ul style="list-style-type: none"> • Usa las telecomunicaciones para una variedad de fines personales y profesionales, siempre que pueda pedir aclaraciones si el acento o la terminología no le son conocidos. • Participa en conversaciones informales prolongadas por teléfono con una persona conocida sobre una variedad de temas.
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Usa las telecomunicaciones para fines personales o profesionales cotidianos, siempre que pueda pedir aclaraciones de vez en cuando. • Da detalles relevantes a través de una (video)llamada sobre un incidente inesperado (por ejemplo, un problema en un hotel, con los preparativos de un viaje, con un coche de alquiler). • Usa las telecomunicaciones para mantener conversaciones relativamente sencillas, aunque prolongadas, con personas que conoce personalmente. • Usa las telecomunicaciones para mensajes rutinarios (por ejemplo, preparativos para una reunión) y para obtener servicios básicos (por ejemplo, reservar una habitación de hotel o concertar una cita médica).
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Usa las telecomunicaciones con sus amigos para intercambiar noticias sencillas, hacer planes y organizar citas. • Participa, contando con que haya repeticiones y aclaraciones, en conversaciones telefónicas breves y sencillas y sobre temas predecibles con personas conocidas, por ejemplo, horarios de llegada, cómo quedar. • Entiende un mensaje telefónico sencillo (por ejemplo, <i>Mi vuelo llega tarde. Llego a las diez en punto</i>), confirma los detalles del mensaje y lo transmite por teléfono a otras personas interesadas.
A1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No hay descriptor disponible.</i>
Pre-A1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No hay descriptor disponible.</i>

3.5.4 Conversaciones y discusiones en línea

La interacción entre nuestros estudiantes ha cambiado en los últimos años, así que no nos puede extrañar que se incluya este tipo de interacción en la enseñanza de idiomas. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se ha dado cuenta del importante papel que desempeñan las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de todas las personas y ha decidido integrarla como una escala más en la enseñanza de lenguas extranjeras en su *Volumen complementario*. Como se puede ver en la siguiente escala, todos los niveles tienen varios descriptores e, incluso, los niveles A2, B1 y B2 se amplían dividiéndolos en dos subniveles. En efecto, actualmente se les da mucha importancia no solo a las conversaciones, sino también a las discusiones en línea.

La siguiente ilustración ha sido tomada de MCER, 2020: 98-99.

CONVERSACIONES Y DISCUSIONES EN LÍNEA	
C2	<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa con claridad y precisión en discusiones en línea en tiempo real, adaptando el lenguaje de manera flexible y sensible al contexto, incluidos los usos emocionales, alusivos y humorísticos. • Anticipa y gestiona con eficacia posibles malentendidos (incluidos los culturales), problemas de comunicación y reacciones emocionales en una discusión en línea. • Adapta con facilidad y rapidez su registro y estilo para adecuarse a diferentes entornos en línea, objetivos comunicativos y actos de habla.
C1	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en intercambios en línea en tiempo real con varios participantes, entendiendo las intenciones comunicativas y las implicaciones culturales de las diversas intervenciones. • Participa de manera efectiva en discusiones profesionales o académicas sincronas en línea, solicitando y ofreciendo nuevas aclaraciones sobre temas complejos y abstractos, según sea necesario. • Adapta su registro al contexto de la interacción en línea, pasando, si es necesario, de un registro a otro dentro del mismo intercambio. • Sopesa, replantea y rebate argumentos en discusiones y chats en línea sincronos de índole profesional o académica.

B2	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en intercambios en línea, relacionando sus intervenciones con otras previas en el hilo del debate, entendiendo las implicaciones culturales y reaccionando adecuadamente. • Participa activamente en discusiones en línea, expresando y respondiendo a opiniones sobre temas de interés con cierta extensión y profundidad, siempre que los participantes eviten un lenguaje inusual o complejo y concedan tiempo para responder. • Participa en intercambios en línea entre varios interlocutores, relacionando sus intervenciones de forma efectiva a otras previas en el hilo del debate, siempre que un/a moderador/a ayude a gestionar la discusión. • Reconoce malentendidos y discrepancias que surgen en una interacción en línea y los gestiona, siempre que el/la interlocutor o interlocutores estén dispuestos a cooperar.
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en intercambios en línea síncronos con más de un/a participante, reconociendo las intenciones comunicativas de cada uno/a, si bien puede no entender detalles o implicaciones si no se dan explicaciones adicionales. • Publica en línea noticias de acontecimientos sociales, experiencias y actividades haciendo referencia a enlaces y contenidos multimedia integrados, y compartiendo sentimientos personales. • Publica una intervención comprensible en una discusión en línea sobre un tema conocido de interés, siempre que pueda preparar el texto de antemano y usar herramientas en línea para compensar sus carencias lingüísticas y comprobar la precisión. • Publica entradas personales en línea sobre experiencias, sentimientos y acontecimientos, y responde individualmente a los comentarios de los demás con cierto detalle, aunque las limitaciones léxicas provocan a veces repetición y una formulación inapropiada.
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Se presenta y gestiona intercambios sencillos en línea, formulando y respondiendo preguntas e intercambiando ideas sobre temas cotidianos predecibles, siempre que disponga de tiempo suficiente para formular las respuestas y que interactúe con un/a único/a interlocutor/a cada vez. • Publica entradas breves en línea que describen asuntos cotidianos, actividades sociales y sentimientos, aportando detalles relevantes sencillos. • Comenta las publicaciones en línea de otras personas, siempre que estén escritas/signadas en un lenguaje sencillo, reaccionando a los contenidos multimedia integrados mediante la expresión de sentimientos de sorpresa, interés e indiferencia de una manera sencilla. • Participa en una comunicación social básica en línea (por ejemplo, un mensaje sencillo en una tarjeta virtual para ocasiones especiales, compartiendo noticias y organizando/confirmando los detalles de un encuentro). • Hace breves comentarios en línea, positivos o negativos, sobre enlaces y contenidos multimedia integrados, usando un repertorio lingüístico básico, aunque por lo general tendrá que consultar herramientas de traducción en línea y otros recursos.

<p>A1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora mensajes y entradas personales, muy sencillos y compuestos de una serie de frases muy cortas, sobre aficiones, lo que le gusta/no le gusta, etc., con la ayuda de una herramienta de traducción. • Usa expresiones institucionalizadas, fórmulas rutinarias y combinaciones de palabras/signos sencillas/os para publicar reacciones breves, positivas y negativas a publicaciones en línea sencillas y a sus enlaces y contenidos multimedia integrados, y responde a otros comentarios con expresiones estándar de agradecimiento y disculpa.
<p>Pre-A1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Publica saludos sencillos en línea, utilizando expresiones institucionalizadas y fórmulas rutinarias básicas y emoticonos. • Publica declaraciones breves y sencillas en línea sobre él/ella (por ejemplo, situación sentimental, nacionalidad, ocupación), siempre que pueda seleccionarlas de un menú desplegable y/o consultar una herramienta de traducción en línea.

3.5.5 *Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo*

Como cabía esperar, tampoco se podía dejar de lado otro aspecto importante: colaborar y realizar transacciones en línea, ya que es algo muy común en nuestros días. Si observamos detenidamente esta escala (MCER, 2020: 100-101), veremos que se pueden encontrar descriptores en todos los niveles, incluyendo el Pre-A1 y, asimismo, que hay subniveles en el B2, B1 y A2.

<p align="center">COLABORAR Y REALIZAR TRANSACCIONES EN LÍNEA PARA ALCANZAR UN OBJETIVO</p>	
<p>C2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resuelve malentendidos y gestiona eficazmente las fricciones que surgen durante el proceso de colaboración. • Proporciona orientación y añade precisión al trabajo de un grupo en las etapas de revisión y edición del trabajo colaborativo.
<p>C1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordina un grupo que trabaja en un proyecto en línea, proporcionando y revisando instrucciones detalladas, sopesando las propuestas de los miembros del equipo y proporcionando aclaraciones con el fin de llevar a cabo las tareas compartidas. • Gestiona transacciones complejas en línea como proveedor/a de un servicio (por ejemplo, solicitudes con requisitos complicados), adaptando el lenguaje de manera flexible para gestionar la discusión y la negociación. • Participa en proyectos complejos que requieren escribir y revisar lo escrito de manera colaborativa, así como otras formas de colaboración en línea, siguiendo y transmitiendo instrucciones con precisión para alcanzar el objetivo.

C1	<ul style="list-style-type: none"> • Gestiona de manera efectiva problemas de comunicación y cuestiones culturales que surgen en un intercambio colaborativo o transaccional en línea reformulando, aclarando y proporcionando ejemplos a través de diferentes medios (visual, audio, gráfico).
B2	<ul style="list-style-type: none"> • Asume un papel de liderazgo en el trabajo colaborativo en línea dentro de su/s área/s de especialidad y evita que el grupo se desvíe de la tarea recordando a sus miembros los roles, responsabilidades y plazos para alcanzar los objetivos establecidos. • Participa en intercambios colaborativos o transaccionales en línea dentro de su/s área/s de especialidad que requieren negociar condiciones y explicar detalles complejos y requisitos especiales. • Gestiona malentendidos y problemas inesperados que surgen en los intercambios colaborativos o transaccionales en línea respondiendo de manera educada y apropiada para ayudar a resolver la cuestión. <p>• Colabora en línea con un grupo que está trabajando en un proyecto, justificando propuestas, pidiendo aclaraciones y desempeñando un papel de apoyo para cumplir tareas compartidas.</p>
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en transacciones en línea que requieren un amplio intercambio de información, siempre que el/ la interlocutor/a o los interlocutores eviten un lenguaje complejo y estén dispuestos a repetir y reformular cuando sea necesario. • Interactúa en línea con un grupo que está trabajando en un proyecto, siguiendo instrucciones sencillas, pidiendo aclaraciones y ayudando a cumplir las tareas compartidas. <p>• Participa en intercambios colaborativos o transaccionales en línea que requieren aclaraciones o explicaciones sencillas de detalles relevantes, como inscribirse en un curso, un viaje o un evento, o como socio/a de algún servicio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interactúa en línea con un/a compañero/a o un grupo pequeño que trabaja en un proyecto, siempre que disponga de apoyos visuales como imágenes, estadísticas y gráficos para aclarar conceptos más complejos. • Responde a instrucciones y hace preguntas o solicita aclaraciones para llevar a cabo una tarea compartida en línea.
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Usa fórmulas rutinarias para responder a los problemas rutinarios de procedimiento que surgen en las transacciones en línea (por ejemplo, sobre la disponibilidad de determinados modelos y ofertas especiales, fechas de entrega, direcciones). • Interactúa en línea con un/a compañero/a colaborativo/a en una tarea cooperativa sencilla, siguiendo instrucciones básicas y pidiendo aclaraciones, siempre que disponga de ayudas visuales como imágenes, estadísticas o gráficos para aclarar los conceptos implicados.

A2	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza transacciones en línea sencillas (por ejemplo, hacer pedidos de productos o inscribirse en un curso), rellenando formularios o cuestionarios en línea, proporcionando datos personales y confirmando la aceptación de los términos y condiciones, rechazando servicios adicionales, etc. • Hace preguntas básicas sobre la disponibilidad de determinado producto o prestación. • Responde a instrucciones sencillas y formula preguntas sencillas para llevar a cabo una tarea compartida en línea con la ayuda de un/a interlocutor/a colaborativo/a.
A1	<ul style="list-style-type: none"> • Completa una compra o solicitud en línea muy sencillas, proporcionando información personal básica (por ejemplo, nombre, correo electrónico o número de teléfono).
Pre-A1	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza selecciones (por ejemplo, elegir un producto, el tamaño, el color) al realizar una compra o rellenar un formulario de solicitud sencillos en línea, siempre que disponga de apoyo visual.

4. CONCLUSIONES

En el nuevo *Volumen complementario*, se han hecho cambios significativos en torno a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Han pasado muchos años desde la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y se han hecho mejoras sustanciales en este nuevo tomo.

Se ha prestado atención a aquellos estudiantes de nivel A1 que no eran absolutos. Con la elaboración de los descriptores en las nuevas escalas de este tomo, se ha reparado en que existe ese tipo específico de alumnos y que era, pues, necesaria la incorporación de un nivel para ellos. De ahí que se incluyera el nivel Pre-A1 en las escalas en donde podía insertarse, puesto que, en algunas, como en *leer por placer*, no podían incluirse por la dificultad que conlleva por los escasos recursos que suelen tener estos estudiantes.

Otra mejora ha sido la realización de descriptores para A1 y C2, niveles en donde no había ninguno. Esto es, en algunas escalas encontradas en el MCER se concretaba que no había descriptor disponible.

Además, se han añadido más descriptores a los niveles que ya existían. Ahora las escalas son más amplias y, en algunos casos, se han subdividido los niveles. Asimismo, se han elaborado nuevas escalas relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías, con la lectura y el uso de monólogos.

5. BIBLIOGRAFÍA

CASSANY, D. (2021): *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Barcelona, Anagrama.

CASSANY, D., VÁZQUEZ-CALVO, B., SHAFIROVA, L., y ZHANG, L.-T. (2021). «El hablar desde la didáctica: las destrezas comunicativas». En Ó. Loureda y A. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar*. Berlín-Boston, De Gruyter, pp. 783–804.

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en: <www.coe.int/lang-cefr>.

CONSEJO DE EUROPA (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

Anglicismo en el español de Guinea Ecuatorial

Daniel OWONO SIMA NCHAMA

Decano de la Facultad de
Ciencias de la Información y Filología Lingüística
de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial-UNGE

Doctorando de la Universidad de Alcalá

ORCID: 0000-0002-1616-5577

RESUMEN

El presente artículo es fruto del Trabajo de Investigación Tutelado y de la Suficiencia investigativa realizado durante el periodo de doctorado en la Universidad de Alcalá en los años 2004-2009. El corpus que se recoge más adelante es solo una mínima parte de los datos obtenidos durante la realización del mencionado trabajo, enfocado en la investigación tutelada previa a la tesis, del programa extinguido de Lingüística Aplicada de la UAH.

El objetivo del presente artículo es la compilación de este léxico, el cual da fe de la existencia de anglicismos en el español de este pequeño país centroafricano, y que puede servir de consulta o referencia para los estudiosos y amantes de esta área de la investigación sociolingüística.

La investigación se concentró principalmente en la lengua escrita del español guineano, trabajando con diferentes revistas y periódicos de Guinea Ecuatorial, de manera principal con *La Gaceta de Guinea Ecuatorial* y *Ébano*, al ser las revistas/periódicos con más arraigo y continuidad en el país. Para ello, se transcribieron artículos escritos por ecuatoguineanos, de donde se extrajeron voces extranjeras (anglicismos), para luego estudiar dichas voces y

clasificarlas de acuerdo a las técnicas de dos autores, que se sirvieron de guía (Emilio Lorenzo, 1996; Rodríguez González, F. y Lillo Buades, A., 1997), para el tratamiento, clasificación y definición de las voces estudiadas.

Los resultados del estudio demostraron que, efectivamente, en el español de Guinea Ecuatorial hay una importante presencia de anglicismos venidos tanto desde las fuentes del español central (España) como de la influencia de la presencia de las empresas norteamericanas e inglesas por la actividad petrolífera, a pesar de haber centrado nuestro estudio solo y únicamente en la lengua escrita. Además del español de Guinea Ecuatorial, se encuentran anglicismos en casi todas las lenguas indígenas, hecho que permite afirmar que la cultura y lengua inglesas están muy presentes en Guinea, ya que no se ha mantenido ajena a la impronta cultural, tecnológica, científica, económica, política, etc., que no solo EE.UU., sino también Reino Unido han impuesto en todo el mundo.

Debido a las condiciones de publicación de la revista *ForLingua*, el artículo no recoge la totalidad de las voces registradas en la investigación (235), sino una minuciosa selección alfabética de dos voces por letra con el fin de respetar la política editorial de la revista. Tampoco recoge el artículo, por la misma razón expuesta, los anglicismos registrados en las lenguas locales de Guinea Ecuatorial. Sin embargo, la amplitud y profundidad de los datos referidos podrán consultarse en nuestro *Diccionario de Anglicismos del Español de Guinea Ecuatorial* que en fechas muy próximas podría ver la luz.

INTRODUCCIÓN

El inglés está en contacto, directa o indirectamente, con muchas lenguas del mundo a través de la tecnología, la civilización, la cultura o la economía. El alto estatus internacional del mundo anglosajón ha creado una corriente denominada *anglomanía* desde principio del siglo XX en Inglaterra, que ha venido a ocupar el lugar que antiguamente tuvo el mundo grecolatino, y más recientemente, Francia. Y EE.UU. ha sido punto de referencia internacional desde mediados del siglo anterior. Muchos países de cualquier continente tienden a seguir el modelo de orden del mundo anglosajón, dependencia que obliga indirectamente a tomar como referencia su cultura y su lengua. Esta continua y permanente influencia crea un mestizaje cultural y de otros ór-

denes. Pero el mundo siempre ha estado regido por las relaciones entre los poderosos y los menos fuertes. Los países «dominadores» acaban influyendo en los «dominados».

A pesar de que hoy en día España es una nación de las más estables del mundo, con una cultura importante y una lengua que es la segunda o tercera más hablada en el mundo, no por ello se ha visto libre de la influencia del inglés.

Algunos testimonios (Pratt 1980: 238) apuntan en esta línea de reflexión.

... con respecto al intento francés de deshacerse de los anglicismos, sobre todo los patentes, es muy temprano decir si va surtiendo algún efecto. En el ámbito de la prensa popular, no parece haber ninguna disminución de anglicismos por ahora. A mi juicio, no se puede hacer nada en contra de corrientes tan complejas; el idioma es una parte pequeña de un conjunto de fenómenos inseparables. Hope ha demostrado la inutilidad del intento de depuración del italiano de elementos extranjeros durante la época fascista. Para que el inglés no influya en el español haría falta tal revolución social, económica, cultural, que no es previsible en vista de las relaciones cada vez más estrechas entre España y Europa occidental...

Varios son los estudios que se han realizado en el tema de anglicismos (López Morales 1987: 303; Medina López 1996: 16) y otras tantas referencias importantes, pero que en este artículo y centrándose en el corpus recogido, se ha tomado como referencia para la organización del mismo tanto a Emilio Lorenzo como a Rodríguez González y Lillo Buades.

Haciendo una revisión bibliográfica del español de Guinea Ecuatorial, existe hasta el momento un vacío, al no haber hasta la fecha un estudio específico que trate este tema; si bien, el mismo español del pequeño país carece de estudios considerables, si se exceptúan los trabajos de Quilis y Casado Fresnillo (1995), Bibang Oyee, los artículos de De Granda, Gonzalo Echeagaray, Lipski 1990, Isabel Molina (2006, 2019), etc., donde casi en todos ellos no existe mención sobre este fenómeno. El artículo de Trinidad Morgades (2006) habla de pichinglismos en el español y en las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial, al igual que lo hace De Granda (1998), hablando de la influencia de elementos ingleses en las variedades *ntumu* de la lengua local *fan*; Macambo Rabat (2006)

de los pichinglismos del dialecto *benga* en la lengua *ndowe*, influenciados por el predominio de la iglesia presbiteriana, en su paso por Corisco y Camerún-Kie Ntem; y cómo no, de la lengua *bubi* con bastantes elementos del inglés debido a su convivencia, tanto con los británicos en tiempos de *Clarence City* (actual Malabo), como de los fernandinos e inmigrantes nigerianos y cameruneses, ghaneses que hablaban esta modalidad de *pidgin* inglés.

Por todo lo recogido, el presente artículo ofrece datos reveladores y primarios sobre anglicismos en el español de Guinea Ecuatorial, con su corpus selectivo, que se puede vislumbrar en detalle en la obra citada por publicar.

El trabajo se articula, pues, según su estructura, en: el estado de la cuestión sobre este tema, la metodología empleada para la obtención de datos de la investigación, la macroestructura y microestructura de las entradas de los anglicismos recogidos y seleccionados en este artículo, el análisis de los datos, las conclusiones y, finalmente, las referencias bibliográficas consultadas para la realización del trabajo.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La revisión bibliográfica del español ecuatoguineano no parece registrar estudios de anglicismos, sin embargo, el español peninsular acumula numerosas referencias y proyectos sobre anglicismos, como los fenómenos resultantes de las lenguas en contacto.

Casi la mayoría de las obras sobre sociolingüística abordan el fenómeno de lenguas en contacto, de donde resultan las transferencias léxicas, interferencias, convergencias, etc. Se puede, por tanto, tener acceso a una abundante producción en el tema. Los estudios de Emilio Lorenzo y Lillo Buades se caracterizan por profundizar en esta área, componiendo diccionarios de anglicismos y recogiendo una gran cantidad de las mencionadas voces y sus primeros registros lingüísticos, señalando las fuentes primarias.

Las actitudes que se registran ante los anglicismos van desde el rechazo más absoluto hasta la aceptación de la influencia de las lenguas como una realidad natural y cotidiana de las sociedades dinámicas y modernas de finales del milenio. Según Medina López (1996: 17-189), los representantes de

posiciones más puristas se sitúan en las décadas de los 40 y 60 (Contreras 1952, 1953; Lapesa 1963; Mallo 1940, 1945, 1959; Madariaga 1996^a, 1996^b, 1970; Sáez 1997 *apud* Medina López 1996: 17). Se expresan en términos de anglicismos «necesarios» e «innecesarios», y los califican como «influencia deformante», «invasión lingüística» y «peligro para la conservación del idioma español».

Años después se moderan las tendencias y se da un giro importante a favor del anglicismo en las décadas de los 70, 80 y 90. Autores como Lope Blanch (1977), Quilis (1984), Pratt (1980) y Lorenzo (1987, 1996) consideran que los anglicismos no tienen por qué suponer una contribución negativa al idioma español; por el contrario, lo enriquecen y amplían con nuevas palabras y, en todo caso, nuevos matices.

Por último, Poplack y Sankoff (1983, 1984 y 1988), López Morales (1987), Thomson y Kaufman (1988: 37-40), Vaquero (1990); Gimeno y Gimeno (1991), Almeida (1999), Medina López (1997 y 2002) defienden las consecuencias del contacto de lenguas e introducen un cambio de perspectiva relacionado con la interpretación lingüística de los bilingües. El bilingüismo, desde su enfoque, ofrece posibilidades de contacto lingüístico que no deben considerarse erróneas, sino naturales, y la alternancia de códigos se relaciona con el mayor o menor dominio de las lenguas implicadas. La tesis tradicional mantenía que la alternancia conversacional era más propia de los bilingües con escaso dominio de una de las lenguas (L2), pero que se ven obligados a hablarla; de ese modo, pueden incorporar en ella elementos de la lengua que mejor dominan (L1), con el fin de llenar los vacíos léxicos o morfológicos.

Según Medina López (1996: 18), es recomendable considerar una doble perspectiva para la clasificación de anglicismos, distinguiendo entre el anglicismo léxico y el anglicismo sintáctico. El anglicismo léxico es la influencia ejercida en el terreno del vocabulario (o componente léxico) de una lengua; mientras que el anglicismo sintáctico es la influencia, directa o indirecta, ejercida en las estructuras sintácticas de la lengua receptora: verbos, voz pasiva, usos de adverbios, preposiciones, etc. En el campo sintáctico es toda influencia directa o indirecta ejercida por la estructura sintáctica de la lengua inglesa sobre la española (Medina López 1996: 41).

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Guinea Ecuatorial vive una realidad semejante a la vivida por España hace 50 años. La mejora económica habida allí en los últimos decenios lo ha convertido en foco de inmigración, principalmente gracias al empleo que ofrecen las multinacionales petroleras y a su cultura totalmente diferente a la del resto de la comunidad de la CEMAC (Comunidad Económica y Monetaria de África Central). En los últimos quince años, la industria petrolera angloamericana ha hecho retroceder la influencia francesa y todo joven que quiera mejorar su estatus social aprende el inglés americano. Los trabajadores de ese sector tienen mejores condiciones laborales, mejores salarios y disponibilidades materiales, de los que otros sectores carecen. Guinea Ecuatorial, un país que antes solo producía bebidas (vino, cerveza y refrescos), es actualmente el tercer exportador de crudo del continente africano y cuenta con una de las reservas petrolíferas más importantes de África, objeto de pugna por parte de las diferentes multinacionales del sector, en su gran mayoría norteamericanas, aunque en los últimos años comienzan a participar empresas españolas y francesas. Todo ello ha precipitado la influencia del inglés en esta sociedad.

Desde mediados del siglo xx, los estudiosos del préstamo lingüístico se han dividido en dos escuelas o tradiciones, conocidas como «tradición norteamericana» y «tradición europea», divergentes por su enfoque lingüístico o social (Gómez Capuz 2004: 14-34).

La «tradición europea»¹ aborda el estudio de los préstamos léxicos como reflejo de los intercambios culturales entre lenguas de cultura de similar estatus, que crean situaciones de bilingüismo voluntario y propio de niveles culturales altos; perspectiva que resulta apropiada para estudiar los anglicismos en el español hablado en Guinea Ecuatorial, pues se trata de préstamos léxicos motivados por el prestigio de una lengua –el inglés– en determinado ámbito cultural –gastronomía, moda, música–, económico, social, político, científico, tecnológico, etc., y que pueden ser transmitidos por fuentes escritas (escritores, libros de viajes, informativos, etc.). Dentro de la «tradición europea»,

¹ Gómez Capuz: «Tradición europea, estudio del préstamo léxico entre lenguas de cultura europea de similar estatus (francés, inglés, alemán, italiano, español)». 2004, p. 19.

Leonard Bloomfield (1933) distinguía tres tipos fundamentales de *préstamo* en función de la relación sociolingüística que se establece entre los sistemas lingüísticos que entran en contacto, bien por el tipo de sistema mismo (*lengua/dialecto*), bien por el tipo de contacto (íntimo/cultural). De esta doble dicotomía surgen tres clases de préstamos: cultural, íntimo y dialectal. En la jerarquización de estos tres tipos, Bloomfield considera el *préstamo cultural*² como el principal y define los otros dos por oposición a él.

Frente a la «tradición europea», la «tradición norteamericana» se caracteriza por un bilingüismo masivo o comunal, donde la lengua oficial dominante —el inglés— se superpone a las lenguas de los inmigrantes (Gómez Capuz 2004: 19).

El estudio se abordó desde la lengua escrita, lo que recomendaba trabajar con muestras de publicaciones como revistas, periódicos y libros para la lengua escrita. Es en este panorama en el que se recogieron datos de la lengua escrita, ya que los mismos podrían hacer acopio de publicaciones escritas: prensa, revistas; habiendo seleccionado unos materiales específicos que se creyeron que podrían resultar interesantes para la investigación y que, además, constituirían una fuente que llegara rápida y fácilmente a la población media:

- ***La Gaceta de Guinea Ecuatorial***, de tirada mensual; un medio informativo con un calado importante en la población guineana. En la *Gaceta*, muchos guineanos publican artículos de todo tipo y, es más, se lee en casi todos los hogares del país. Lleva funcionando desde hace una década y media y ningún mes ha faltado su correspondiente número. La *Gaceta* ofrece información de diverso tipo: social, política, deportiva, publicitaria, industrial y tecnológica. Se trabajó con siete números diferentes correspondientes a siete años: 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006. Hemos trabajado con todos los artículos escritos por los

² Gómez Capuz dice que «... en el ámbito europeo, al tratarse del contacto entre grandes lenguas de cultura que no comparten un mismo territorio (español, inglés, francés, alemán), la transmisión de los préstamos se suele hacer por medio de vías indirectas (escritores, lenguajes técnicos y sectores socio-profesionales bilingües) y a través de la lengua escrita. No obstante, en la sociedad actual es cada vez más importante la transmisión oral de préstamos culturales a través de los medios de comunicación de masas. Los préstamos culturales, según Bloomfield, nos muestran lo que una nación ha proporcionado y enseñado a otra; de este modo, ciertas naciones destacan en una determinada técnica y exportan a las restantes naciones términos pertenecientes a esta técnica...» (2004, p. 15).

guineanos desde dentro y fuera de Guinea. En el apéndice de nuestro trabajo no relacionamos todos los artículos leídos y revisados, ya que no en todos hemos localizado anglicismos, sino solo en algunos.

- **Ébano**, la más longeva de la prensa escrita del país. Es un material decisivo, aunque un tanto obsoleto en la forma si lo comparamos con la *Gaceta*. *Ébano* pertenece a un órgano gubernamental, mientras que la *Gaceta* es privada. *Ébano* ofrece mucha información política, de hecho, no hemos conseguido registrar muchos anglicismos modernos, ya que sus páginas ofrecen casi nula información de tipo tecnológico y no hay anuncios ni publicidad. La mayoría de sus artículos son reseñas y comentarios políticos, mientras que la *Gaceta* incluye otros aspectos de los que *Ébano* carece. Se trabajó sobre siete números de los mismos siete años diferentes: 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006. Hemos seleccionado la parte Nacional del periódico, ya que allí es donde aparecen los artículos escritos por guineanos, mientras que la parte Internacional está redactada por españoles y sus materiales proceden directamente de la prensa española, bien, desde Internet, o bien, de periódicos que llegan a Malabo.

En el periodo en que se llevó a cabo la investigación existían, por supuesto, otros periódicos y revistas en Guinea Ecuatorial, pero no eran interesantes para el estudio porque la intención no era presentar una antología de las revistas y periódicos que se publican en el país, sino trabajar con aquellas que llegan a la población y que, sobre todo, crean una tradición de lectura y escritura en la que los guineanos plasman su forma de hablar y de escribir el español. Abajo se recoge una breve descripción de los distintos órganos y revistas existentes:

- **Ébano** ha sufrido a lo largo de su historia varias crisis hasta llegar al cierre. Los años 1974, 1981, 1983, 1990, 1991 y 1997 fueron cruciales porque se temía por su desaparición. Se empezó a publicar antes de la independencia de Guinea Ecuatorial.
- **Potopoto** había sufrido una crisis semejante a la de *Ébano* en los mismos años. Se empezó a publicar antes de la independencia de Guinea Ecuatorial.

- **Guinea Española** se creó en el año 1903 y funcionó hasta 1970. Se dedicaba a investigaciones antropológicas, costumbres religiosas y exploraciones arqueológicas. Su difusión era nacional e internacional y tenía una periodicidad quinquenal.
- **La Voz del pueblo** se creó en 1990 y hace unos cuatro años ha dejado de funcionar. Se dedicaba a los intereses de su formación política, el PDGE, partido político en el poder. Era de tirada nacional y se puede consultar en todas las embajadas de Guinea Ecuatorial en el extranjero.
- **La Verdad** se creó en 1991 y se ha mantenido hasta hoy. Su periodicidad es trimestral, difunde los temas ideológicos de su formación política, la CPDS, aborda la política nacional desde la oposición, y es de tirada nacional.
- **El Sol** (1995-1999) funcionó durante cuatro años y publicaba temas diversos, tenía una periodicidad mensual y su difusión era nacional.
- **El Tiempo** (1997-1998) solo funcionó un año. Se dedicaba a temas políticos y tenía una periodicidad mensual, era de tirada nacional.
- **Horizontes**, creado en los años 1998-1999 con el título *Modjo Manuan* o «Palabras de los pájaros», es de temática universitaria. Es el órgano informativo de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, tiene una periodicidad mensual y se consigue principalmente en Malabo y en Bata.
- **La Telia** solo funcionó durante 1998, año de su creación, y no hay más datos al respecto.
- **La Opinión** funcionó durante los años 1999-2001. De temática sociopolítica, con periodicidad bimestral y difusión local, en Malabo.
- **El Correo** funcionó durante dos años, 2001-2003. Trataba diversos temas con una periodicidad bimensual y difusión nacional.
- **GuinePublicidad** funcionó durante tres años (2001-2004). Tenía una periodicidad cuatrimestral y se dedicaba a diversos temas, su extensión era local, en Malabo y Bata.

- ***El Campesino*** se creó en el año 2002, funcionó solo en ese año, su periodicidad era bimensual y sus temas semejantes a los de *Ager*: agricultura, campo y ganadería. Era de tirada local, en Malabo.
- ***El Asegurado***, creado en el año 2003, funciona de forma irregular. Se dedica a las actividades del Instituto de la Seguridad Social de Guinea Ecuatorial, tiene una periodicidad trimestral y sus lectores son, principalmente, las escasas empresas aseguradoras que hay en el país. Es de difusión nacional.
- ***El Patio*** funcionó alrededor de cuatro años y paralizó sus actividades en el mes de marzo de 2002. Su periodicidad era bimensual con difusión local, en Bata y Malabo. Se dedicaba a las actividades culturales que difundían conjuntamente el Centro Cultural Hispano-Guineano, el Ministerio de Cultura de ese país y la Cooperación española, ahora es conocida como *Árbol del Centro* y solo lleva unos meses funcionando.
- ***Futguinea*** se creó a finales del 2005, su periodicidad es trimestral y se dedica a temas deportivos guineanos, con especial atención al fútbol.

Existe, asimismo, una serie de publicaciones, revistas y periódicos de brevísima trayectoria como que no habían calado hondo en el país, y que, por supuesto, eran inaccesibles:

- ***Page***, dedicada a la publicidad.
- ***Ager*** sobre agricultura.
- ***El Progreso***, de temas políticos.
- ***La Nación*** se aprobó, pero nunca llegó a funcionar.
- ***El Memorial***, dedicado a las actividades más destacadas de la política nacional, es un anuario del que no hemos podido obtener información.
- ***África Bantú*** es una revista con un potencial considerable, está teniendo mucho impacto y tiene las mismas características que *Ébano*. Del mismo modo, se pueden encontrar páginas y periódicos electrónicos que a día-

rio muchos usuarios de Internet frecuentan como <<http://www.guineaequatorial.net>>; <<http://www.afrolguinea.com>>

LA MACROESTRUCTURA Y LA MICROESTRUCTURA

La macroestructura del presente artículo se compone de un total de 43 anglicismos propiamente dichos. Los otros anglicismos (nombres propios, frases lexicalizadas, lexías), sin embargo, no se han incluido en la minuciosa selección presentada del artículo.

La microestructura ofrece ocho tipos de informaciones, siempre siguiendo un mismo orden en cada entrada del corpus, con el fin de permitir un mejor entendimiento de las entradas:

1. Etimología.
2. Significado de la palabra.
3. Extracto del texto donde aparece el anglicismo entrecomillado, así como la fuente, indicando el título de la revista o periódico, el número, año y página.
4. Categoría léxica.
5. Campo léxico.
6. Tipo de anglicismo, según la clasificación de Lorenzo (1987).
7. Fuente en la que aparece registrado el anglicismo:
 - Rodríguez González y Lillo Buades, *Nuevo Diccionario de Anglicismos*. Madrid, Gredos, 1997. Abreviada de esta manera (NDA), incluye el año y página.
 - Lorenzo, *Anglicismos hispánicos*. Madrid, Gredos, 1996. Aparece abreviada (AH) e incluye año y página en la que aparece registrado el anglicismo.
 - *Diccionario de la Real Academia Española, DRAE*, 1991, 2001, 2005. Abreviada (DRAE 1991, DRAE 2001, DRAE 2005).
 - *Diccionario Español-Inglés, English-Spanish*. Barcelona, Grijalbo, 2005. Abreviada (EI-IE).

- *La Gaceta de Guinea Ecuatorial*, abreviada *GGE*, seguido de número, año y páginas.
 - *Ébano*, escrito enteramente *Ébano*, seguido de número, año y página.
8. Primer testimonio de la voz en español.
9. Número de apariciones de la voz en el corpus manejado.

CORPUS DE ANGLICISMOS DEL ESPAÑOL DE GUINEA ECUATORIAL

A

Abortado: 1. < Ing. *To abort*; 2. ‘Fracasar, malograr una empresa, o un proyecto, hacer fracasar, interrumpir, suspender, interrumpir un embarazo, o un despegue’; 3. «...que las Fuerzas Armadas y de Seguridad del Estado habían *abortado* un plan de Golpe de Estado contra el Presidente de...», (*Ébano*, 98, 2004: 14); 4. Participio; 5. Violencia / Delincuencia, Crimen Organizado; 6. Calco; 7. *AH*, 1996: 492; 8. *DRAE*, 92; 9. Se ha recogido una vez.

Airbus: 1. < Ingl. *Airbus*; 2. ‘Tipo de avión comercial europeo, empleado desde principios de los años setenta en el transporte de pasajeros en cortas y medias distancias, y caracterizado por su alta rentabilidad’; 3. «El nuevo *airbus* de la compañía EGA, cumplimentará los vuelos nacionales Malabo...»; (*GGE*, 86, 2004: 76); 4. Sustantivo; 5. Aviación; 6. Anglicismo crudo; 7. *NDA*, 1997: 39; 8. El nombre fue registrado en los años sesenta por la compañía europea *Airbus Industrie*; 9. Se ha recogido siete veces.

Apartamentos: 1. < Ingl. *Apartment*; 2. ‘Plural de apartamento, piso o vivienda generalmente pequeño, en un edificio de varias plantas’; 3. «... pero interesados en contribuir en el fomento de una prensa libre en Guinea Ecuatorial..., el 18 de diciembre salí de los *apartamentos* de Galeón...»; (*GGE*, 100, 2006: 4); 4. Sustantivo; 5. Inmobiliaria; 6. Calco; 7. *AH*, 1996, 496; 9. Se ha recogido una vez.

B

Boicotear: 1. < Ingl. *Boicot*; 2. ‘Bloqueo, acuerdo para infligir algo, entidad o nación rompiendo toda relación comercial o amistosa con otros..., y en su caso

para exigirles el cumplimiento de ciertas exigencias'; 3. «el Coronel Gadafi, que llegó de forma espectacular a la capital togolesa, ...el lunes su descontento al *boicotear* la cena de Gala...» (*Ébano*, 38, 2000: 12); 4. Verbo; 5. Política; 6. Anglicismo adaptado; 7. *NDA*, 1997, 83; 9. Se ha recogido una vez.

Boom: 1. < Ingl. *Boom*; 2. 'Voz que imita gran resonancia. Prosperidad económica, súbita y poco estable, de una empresa o estado. Desarrollo súbito y espectacular de un fenómeno. Brazo telescópico que está montado sobre una plataforma con ruedas.'; 3. «Con el *boom* económico actual, casi todas las empresas, e incluso la administración pública, se van modernizando no solo...», (*GGE*, 69, 2003: 26), «...muchos extranjeros aprovechando la coyuntura del *boom* económico originado por el petróleo...», (*Ébano*, 57, 2002: 3); 4. Sustantivo; 5. Economía; 6. Anglicismo crudo; 7. *AH*, 1996: 134; 8. Blasco Ibáñez, 1925; 9. Se ha recogido tres veces

C

Cafetería: 1. < Ingl. *Cafeteria*; 2. 'Despacho de café y otras bebidas donde a veces se sirven aperitivos y comidas. Restaurante modesto'; 3. «Inauguración de una Pastelería *Cafetería* Moderna en Bata», (*GGE*, 77, 2002: 39); 4. Sustantivo; 5. Servicios; 6. Anglicismo adaptado; 7. *AH*, 1996: 95; 9. Se ha recogido diez veces.

Catering: 1. < Ingl. *Catering*; 2. 'Hostelería, servicio de suministros o abastecimiento de comidas preparadas para colectivos: aviones, empresas, colegios, hospitales'; 3. «...estamos en busca de empresas que pueden llevar servicios de *catering*...», (*GGE*, 86, 2004: 56); 4. Sustantivo; 5. Servicios; 6. Anglicismo crudo; 7. *NDA*, 1997: 116; 9. Se ha recogido dos veces.

D

Departamento: 1. < Ingl. *Department*; 2. 'Plural de *department*, cada una de las partes en que se divide un territorio cualquiera, un edificio, un ministerio o ramo de la administración, distrito a que se extiende la jurisdicción, unidad de docencia e investigación'; 3. «...Servicio de Internet alquiler de PC's, servicios informáticos a domicilio/*departamentos*...», (*GGE*, 50, 2002: 5), «.. trabajo, agricultura, aguas y bosques, interior y corporaciones locales, son entre otros,

los *departamentos* afines que deben colaborar para el...», (*Ébano*, 38, 2000: 11); 4. Sustantivo; 5. Vivienda/Inmobiliaria; 6. Anglicismo adaptado; 7. *AH*, 1996: 180; 8. Emilio Lorenzo lo data en 1984; 9. Se ha recogido nueve veces; 10. Derivados: *Departamentos* dieciséis.

Derbi: 1. < Ingl. *Derby*; 2. 'Nombre de una famosa carrera de caballos fundada por el conde de ese título, celebrada anualmente en Epsom cerca de Londres. Encuentro generalmente futbolístico entre dos equipos de la misma ciudad o ciudades próximas. Competición hípica importante'; 3. «Se perciben en la ciudad de Bata los aromas del gran *derbi* continental Akonaguí Fútbol Club y Deportivo Mongomo...» (*GGE*, 42, 2001: 57); 4. Sustantivo; 5. Deportes; 6. Anglicismo adaptado; 7. *NDA*, 1997: 168; 8. Fernando Lázaro, 1993; 9. Se ha recogido dos veces.

E

Email: 1. < Ingl. *E-mail, electronic mail*; 2. 'Sistema electrónico de información a través de un ordenador. Mensaje transmitido por este sistema.'; 3. «Desde su *e-mail*, puede obtener información sobre los vuelos Malabo-Houston para hacer cualquier reserva», (*GGE*, 86, 2004, 60), «...estamos en la ciudad de Lubá, Bioko Sur, República de Guinea Ecuatorial, teléfono 00240098230, fax 00240098379, móvil 00240210895, *email* samba.tounka@loteg.com...», (*Ébano*, 142, 2006: 3); 4. Sustantivo; 5. Informática; 6. Anglicismo crudo; 7. *NDA*, 1997: 191; 8. *El Mundo*, 8 de octubre de 1995; 9. Se ha recogido ocho veces; 10. Derivados: *mail*.

Eslogan: 1. < Ing. *Slogan*; 2.'Consigna. Fórmula breve y original utilizada para publicidad, propaganda política.'; 3. «...Una prensa sin ataduras, es el *eslogan* que han utilizado implícita o explícitamente gran parte de las...» (*GGE*, 69, 2003: 41); 4. Sustantivo; 5. Publicidad; 6. Anglicismo adaptado; 7. *AH*, 1996: 405; 8. *Cambio 16*, 3-5-1976; 9. Se ha recogido tres veces.

F

Fatal: 1. < Ingl. *Fatal*; 2. 'Mortal, desgracia'; 3. «... mientras que conjuntos como el Racing de Micomeseng resulta *fatal* que en cinco partidos jugados

no hayan logrado ni siquiera un empate.», (*GGE*, 42, 2001: 78), «... hay demasiadas ambiciones *fatales* en la Administración estatal que vive a costa de los esfuerzos de los pobres funcionarios...», (*Ébano*, 80, 2003, 5); 4. Adjetivo; 5. Valoración; 6. Calco semántico; 7. *AH*, 1996: 514; 8. *ABCNews*, 7-11-1994; 9. Se ha recogido tres veces; 10. Derivados: *fatales*.

Fax: 1. < Ingl. *Fax*; 2. 'Sistema o aparato que permite el envío de copia de documentos, ilustraciones, etc. a través de una línea telefónica. Documento transmitido por este sistema'; 3. «ofrecemos a nuestros clientes todos los servicios disponibles como llamadas nacionales e internacionales, *fax*, Internet» (*Ébano*, 38, 2000: 9); «estamos en la ciudad de Lubá, Bioko Sur, República de Guinea Ecuatorial, teléfono 00240098230, *fax* 00240098379, móvil 00240210895, email *samba.tounka@loteg.com...*» (*Ébano*, 142, 2006: 3); 4. Sustantivo; 5. Telecomunicaciones; 6. Anglicismo adaptado; 7. *NDA*, 1997: 7; 8. *El País Semanal*, 28 de marzo 1993; 9. Se ha recogido veinte veces.

G

Gasoil: 1. < Ingl. *Gasoil*; 2. 'Mezcla de hidrocarburos obtenida por destilación del petróleo crudo y muy utilizada como combustible en motores diésel y calefacciones'; 3. «... también hay un almacén de TOTAL que dispone de barriles de gasolina y *gasoil*, lo que...» (*GGE*, 69, 2003: 8); «...la empresa TOTAL Guinea Ecuatorial manifiesta que la subida del precio de la gasolina y el *gasoil* ha sido estipulada por la Presidencia del Gobierno, mediante Decreto...» (*Ébano*, 98, 2004: 4); 4. Sustantivo; 5. Hidrocarburos; 6. Anglicismo adaptado; 7. *NDA*, 1997: 240; 8. *Cambio 16*, 8-3-1976; 9. Se ha recogido tres veces.

Gol: < Ingl. *Goal*; 2. 'Meta, en el juego del fútbol y otros semejantes, entrada del balón en la portería, grito de multitudes para expresar la emoción del tanto logrado en el fútbol'; 3. «El Atlético de Malabo anotó el primer *gol* de la tarde por mediación de su delantero centro Juan, pero el conjunto de Esono Edjóo empató el encuentro, y doblegó a su rival por el *gol average*» (*GGE*, 97, 2005: 63); «Rodolfo Bodipo como segundo mejor *goleador* de la liga española...», «un *golazo* de Andrés Bomangongo fue el encargado de sentenciar el destino de los gaboneses...» (*Ébano*, 80, 2003: 4); 4. Sustantivo; 5. Deporte; 6. Anglicis-

mo adaptado; 7. *NDA*, 1997: 247; 8. Alfaro, 1909; 9. Se ha recogido diecisiete veces; 10. Derivados: *goleador, goles, golazo*.

H

Héroe: 1. < Ingl. *Hero*; 2. ‘Protagonista.’; 3. «... a veces el dar la propia vida, y los *héroes* no son sino...» (*GGE*, 77, 2002: 48); «Lo que ahora es una realidad, gracias a la acción *heroica* de las beneméritas Fuerzas Armadas Nacionales, en cumplimiento de su sagrada misión» (*Ébano*, 38, 2000: 3); 4. Sustantivo; 5. Sociedad; 6. Anglicismo adaptado; 7. *AH*, 1996: 520; 9. Se ha recogido cuatro veces; 10. Derivados: *heroísmo, heroica, héroes*.

Hotel: 1. < Ingl. *Hotel*; 2. ‘Establecimiento turístico para hospedar, pasar una jornada...’; 3. «el *hotel* yoli y hermanos ha inaugurado una nueva sede; el *hotel* bantú ofrece al público en general y a los visitantes en particular, las mejores comodidades.» (*GGE*, 69, 2003: 67); 4. Sustantivo; 5. Sociedad; 6. Anglicismo adaptado; 9. Se ha recogido diez veces.

I

Internet: 1. < Ingl. *Internet*; 2. ‘Sistema internacional de comunicación que permite el intercambio de información por ordenador a través de enlaces, hipertextos, red informática mundial descentralizada, que permite la transferencia casi inmediata de datos entre ordenadores’; 3. «Porque vine con la duda, llegué creyendo saber del guineo-ecuatoriano, tras haber imaginado una foto robot de todos, en función de las diatribas que se “montan” por *Internet* aquellos que hacen la política...» (*GGE*, 42, 2001: 5); «busca una problemática común en el mundo, el uso de las nuevas tecnologías como *Internet*, para ampliar el alcance de sus palabras» (*Ébano*, 104, 2005: 13); 4. Sustantivo; 5. Informática; 6. Anglicismo crudo; 7. *NDA*, 1997: 284; 8. *El Mundo*, 16-3-1994. 9. Se ha recogido seis veces.

J

Jet: 1. < Ingl. *Jet*; 2. ‘Un avión de propulsión a chorro’; 3. «...los carburantes para aviones *Jet-AI*, de los 240 francos cefas el litro, al actual precio de

270 francos cefas...» (*Ébano*, 104, 2005: 5); 4. Sustantivo; 5. Aviación/transportes; 6. Anglicismo crudo; 7. *AH*, 1996: 100, 176, 257; 8. *NDA*, 1997: 291, *Los Domingos de ABC*, 10-4-83; 9. Se ha recogido una vez.

K

Kilovatios: 1. < Ingl. *Watt*; 2. 'Nombre de un inventor escocés, James Watt'; 3. «...Dos transmisores de onda corta de 50 *kilovatios*, dos juegos repuestos» (*Ébano*, 54, 2001: 6); «pues vamos a proceder a cambiar la emisora de Onda Corta de veinte *kilovatios*...» (*Ébano*, 104, 2005: 14); 4. Sustantivo; 5. Telecomunicaciones; 6. Anglicismo adaptado; 7. *AH*, 1996: 229; 8. A.F., 1892; 9. Se ha recogido una vez.

L

Líder: 1. < Ingl. *Leader*; 2. 'Jefe o dirigente de un partido político, guía, cabecilla, director. Persona o cosa que destaca y se sitúa a la cabeza de una clasificación.'; 3. «Los *líderes* elegidos obtienen su legitimidad mediante el proceso democrático...» (*GGE*, 42, 2001: 13); «...hasta la fecha, hasta el punto de poder ejercer ciertos *liderazgos* en la Subregión de África Central...» (*Ébano*, 38, 2000: 3); «...hayan permanecido tanto tiempo en el poder, entra como anillo al dedo de los *líderes* del tercer mundo...» (*Ébano*, 104, 2005: 5); 4. Sustantivo; 5. Sociedad; 6. Anglicismo adaptado; 7. *NDA*, 1997: 284; 8. A.F. en una carta de Valera a Menéndez Pelayo en 1987, referido al jefe de la oposición; luego se aplica a otras actividades no políticas, entre los deportes; 9. Se ha recogido treinta y tres veces, 10. Derivados: *líderes*, *liderazgo*.

Liga: 1. < Ingl. *League*; 2. 'voz utilizada principalmente en competiciones deportivas, especialmente en fútbol, con derivados españoles como *liguilla* y *liguero*'; 3. «La *liga* de Baloncesto en Bata, todo puede funcionar pero falta el patrocinio» (*GGE*, 42, 2000: 57); «...Rodolfo Bodipo, como segundo mejor goleador de la *liga* española...» (*Ébano*, 80, 2003: 4); 4. Sustantivo; 5. Deportes; 6. Anglicismo adaptado; 7. *AH*, 1996: 272; 8. Se ha recogido nueve veces; 9. Derivados: *liguera*, *liguilla*.

M

Míster: 1. < Ingl. *Mister*; 2. ‘Tratamiento de cortesía “Señor” que a menudo se antepone al apellido de un hombre anglófono, se aplica así mismo a apellidos de personas de otros países con una intención humorística, es también título del ganador de un concurso de belleza, el nombre de un entrenador de fútbol’; 3. «...a pesar de que este dominio de los hombres del *míster* Engonga no lograban perforar la puerta contraria...» (*Ébano*, 80, 2003: 21); 4. Sustantivo; 5. Sociedad; 6. Anglicismo crudo; 7. *AH*, 1996: 299; 8. *El País Semanal*, 25-10-81; 9. Se ha recogido cuatro veces.

Módem: 1. < Ingl. *Modem*; 2. ‘Aparato electrónico que permite la transmisión de datos de un ordenador a una línea telefónica o viceversa’ 3. «Impresoras *módems*, ups, memorias flash, fax fotocopadoras, scanner, Heweltt-Packard, Canon, IBM, *Lexmarx* x, Acer, Dell, diseños de páginas webs, servicio de Internet...» (*GGE*, 77, 2002: 5); 4. Sustantivo; 5. Informática; 6. Anglicismo crudo; 7. *NDA*, 1997: 334; 8. *El país*, 21-2-1992; 9. Se ha recogido una vez; 10. Derivados: *módems*.

N

Neumáticos: 1. < Ingl. *Pneumatic Tyre*; 2. ‘Neumático, llanta’; 3. «el incremento de las piezas de recambio de sus *neumáticos*, y sobre todo, el aumento del precio del combustible...» (*Ébano*, 104, 2005: 4); 4. Sustantivo; 5. Transportes; 6. Anglicismo adaptado; 7. *AH*, 1996: 310; 9. Se ha recogido una vez.

Norte: 1. < Ingl. *Nord, north*; 2. ‘Uno de los puntos cardinales, es de procedencia inglesa a través del francés (nordeste, noroeste, etc.), excepto nórdico, horizonte situado a 90 grados del este en dirección contraria al movimiento de las manecillas del reloj’; 3. «Altos miembros de las fuerzas armadas, cuerpo diplomático acreditado en nuestro país, el Gobernador de Bioko-Norte» (*GGE*, 42, 2000: 8); «la globalización intenta consolidar el dominio del comercio mundial por los países del *norte*.» (*Ébano*, 38, 2000: 7); «...el conflicto interétnico del Ituri entre el *norte* y sur de Kivo por el control de las...» (*Ébano*, 80, 2003: 12); 4. Adverbio; 5. Geografía; 6. Anglicismo adaptado; 7. *AH*, 1996: 312; 9. Se ha recogido diecisiete veces.

O

Offshore: 1. < Ingl. *Offshore*; 2. 'Fuera de la costa, a distancia de la costa, referido a las explotaciones mineras y yacimientos petrolíferos situados en la plataforma marítima continental, Costero campo petrolífero submarino'; 3. «El Complejo Ocume producirá 60 000 barriles de crudo por día en las seis áreas ubicadas en *Offshore*, incluyendo los dos...» (*GGE*, 86, 2004: 8); 4. Sustantivo; 5. Geografía; 6. Anglicismo crudo; 7. *NDA*, 1997: 362; 8. *Dinero*, 6-7-1991; 9. Se ha recogido cinco veces.

OK: 1. < Ingl. *Ok*; 2. 'Término empleado para expresar acuerdo o conformidad, aprobación.'; 3. «fue casi un ataque unilateral angloamericano, sin el *OK*. del Consejo de seguridad de las Naciones Unidas» (*GGE*, n.º 69, 2003: 19); «...se tiene que probar y cuando y testado el *Ok* nos dicen: esta es la emisora donde la quieren ustedes...» (*Ébano*, 104, 2005: 15); 4. Adverbio; 5. Discurso y conversación; 6. Anglicismo crudo. 7. *AH*, 1996: 316; 8. *Cambio* 16, 31-3-1975: 17; 9. Se ha recogido una vez.

P

Pac: 1. < Ingl. *Pack*; 2. 'Productos o unidades de un producto que se venden conjuntamente en un mismo embalaje'; 3. «...no te puedes perder el nuevo *pac* 2006...» (*GGE*, 100, 2006: 17); 4. Sustantivo; 5. Informática; 6. Anglicismo adaptado; 7. *NDA*, 1997: 373; 8. *Fotogramas & video*, Sep. 1991; 9. Se ha recogido tres veces.

Parking: 1. < Ingl. *Parking*; 2. 'Zona reservada para estacionar o aparcar vehículos, aparcamiento, estacionamiento, aparcadero'; 3. «...en nuestros hoteles encontrarás muchas comodidades, *parking*, zonas Vip...» (*GGE*, 100, 2006: 35); 4. Sustantivo; 5. Hostelería; 6. Anglicismo adaptado; 7. *NDA*, 1997: 376; 8. *El País*, 20-2-1993; 9. Se ha recogido una vez.

R

Racing: 1. < Ingl. *Racing*; 2. 'Como adjetivo referido al vehículo (coche, bicicleta, o motocicleta) especialmente diseñado por correr en competición. Postura de conducción de una motocicleta de competición consistente en inclinar el

cuerpo sobre el depósito del vehículo, protegiendo la cabeza con la cúpula y manteniendo las piernas pegadas al cercenado. Motocicleta diseñada para correr en competición.'; 3. «El *Racing* de Micomeseng es el equipo revelador de la segunda vuelta...» (*GGE*, 42, 2001: 6); 4. Sustantivo; 5. Deportes; 6. Anglicismo adaptado; 7. *NDA*, 1997: 413; 9. Se ha recogido una vez.

Récord: 1. < Ingl. *Record*; 2. 'Marca o resultado más alto que se ha alcanzado hasta el momento y se ha registrado oficialmente. Referido a cualquier cosa que alcanza resultados más altos que los anteriores. Mejor resultado en el ejercicio de un deporte. Resultado máximo o mínimo en otras actividades.'; 3. «... Solicitaremos a la Universidad Nacional para ver si podemos dar un nuevo *récord*. La formación es mucho más importante...» (*GGE*, 77, 2002: 27); 4. Sustantivo; 5. Deportes; 6. Anglicismo adaptado; 7. *NDA*, 1997: 423; 8. *Cam-bio* 16, 17-2-1975; 9. Se ha recogido dos veces.

S

Staff: 1. < Ingl. *Staff*. 2. 'Conjunto de personas empleadas en un negocio o que tienen autoridad dentro de una institución.'; 3. «STAFF. Guinea Ecuatorial» (*GGE*, 86, 2004: 44); 4. Sustantivo; 5. Empresas; 6. Anglicismo crudo; 7. *NDA*, 1997: 478; 8. *El País*, 13-9-1992; 9. Se ha recogido dos veces.

Stand: 1. < Ingl. *Stand*. 2. 'Caseta o pabellón que ocupa cada año uno de los participantes de una exposición o feria de muestras.'; 3. «También en el *stand* que cada año Guinea Ecuatorial pone en la exposición del Palacio de Congresos de Madrid, el Alcalde...» (*GGE*, 69, 2003: 22); 4. Sustantivo; 5. Sociedad; 6. Anglicismo crudo; 7. *AH*, 1996: 422; 8. A. F., 1895, en España apareció registrada en *El País*, 11-9-1992; 9. Se ha recogido dos veces.

T

Terminal: 1. < Ingl. *Terminal*; 2. 'Estación de aviación aérea, aeropuerto, Aviación ferroviaria. La voz tiene origen en el latín como adjetivo de larga tradición en español, pero como sustantivo es tomada directamente del inglés, unas veces como terminal de trasportes, otras, en usos de electricidad y de informática. En Guinea Ecuatorial se emplea como pista de aterrizaje, aeropuerto'; 3.

«Será la nueva *terminal* moderna del aeropuerto de Malabo» (*GGE*, 42, 2001: 6); «la nueva *terminal* del aeropuerto internacional de Malabo en construcción...» (*Ébano*, 57, 2002: 1); 4. Sustantivo; 5. Transportes; 6. Anglicismo adaptado; 7. *AH*, 1996: 444; 9. Se ha recogido nueve veces.

Toners: 1. < Ingl. *Tonnors*; 2. ‘Polvo de resina empleado en xerografía u otras sustancias, presentes en las soluciones utilizadas para revelar imágenes latentes en material fotosensible, pigmento en polvo utilizado para la reproducción de imágenes y caracteres de algunas fotocopiadoras e impresoras’; 3. «2002 año de la tecnología contribuyendo al desarrollo. The computer store: ordenadores, servidores de red local, impresoras módems, ups, memorias flash, *tonners*, fax, fotocopiadoras, scanner, Hewlett-Packard, Canon, IBM...» (*GGE*, 50, 2002: 5); 4. Sustantivo; 5. Informática; 6. Anglicismo adaptado; 7. *NDA*, 1997: 509; 9. Se ha recogido tres veces.

U

Unisex: 1. < Ingl. *Unisex*; 2. ‘Que es adecuado, o está destinado tanto para los hombres, como para las mujeres. La voz está muy extendida en zonas urbanas y turísticas españolas.’; 3. «Peluquería *unisex* internacional» (*GGE*, 77, 2002: 49); 4. Adjetivo; 5. Moda; 6. Anglicismo adaptado; 7. *AH*, 1996: 555; 8. *DMILE*, *VOX*, *DRAE*, 2005; 9. Se ha recogido una vez.

V

VIP: 1. < Ingl. *VIP*, *Very Important Person*; 2. ‘Persona famosa, de gran relieve y prestigio social.’; 3. «en nuestros hoteles encontrarás muchas comodidades, parking, zonas con tarjetas *VIP*...» (*GGE*, 100, 2006: 35); 4. Adjetivo/Sustantivo; 5. Sociedad; 6. Anglicismo adaptado; 7. *NDA*, 1997: 535; 9. Se ha recogido una vez.

Voleibol: 1. < Ingl. *Volley-ball*; 2. ‘Juego en el que dos equipos golpean con las manos un balón lanzándolo por encima de una red y procurando que no caiga al suelo’; 3. «...La actual cancha de *voleibol* se ampliará a baloncesto y balonmano...» (*GGE*, 100, 2006: 35); 4. Sustantivo; 5. Deportes; 6. Anglicismo adaptado; 7. *AH*, 1996: 345; 9. Se ha recogido una vez.

W

Web: 1. < Ingl. *Web*, *World wide Web*; 2. ‘Red informática mundial, sistema de organización de la información. Documento introducido en Internet mediante este sistema’; 3. «El control de tirada en la imprenta y del personal de la oficina y colaboradores, y la actualización en la red de Internet de nuestra página *web*...» (*GGE*, 97, 2005: 63); 4. Sustantivo; 5. Informática; 6. Anglicismo crudo; 7. *NDA*, 1997: 542; 8. Se ha recogido dos veces; 9. Derivados: *webs*, documentado una vez.

Wifi: 1 < Ingl. *Wifi*; 2. ‘Término informático relacionado con internet’; 3. «Disfruta de la tecnología *wifi* con GETESA» (*GGE*, 100, 2006: 17); 4. Adjetivo; 5. Telecomunicaciones; 6. Anglicismo crudo; 9. Se ha recogido una vez.

Y

Yankis: 1. < Ingl. *Yankee*; 2. ‘Plural de yanqui, natural de Nueva Inglaterra, en los Estados Unidos de América del Norte, norteamericano, a menudo con sentido peyorativo’; 3. «Como si Cervantes o Lope de Vega fueran moco de pavo, los *yankis*, perdón, norteamericanos, exigen...» (*GGE*, 42, 2001: 5); 4. Sustantivo; 5. Gentilicio; 6. Anglicismo adaptado; 7. *NDA*, 1997: 552; 9. Se ha recogido una vez.

CONCLUSIONES

El estudio ha demostrado que en el español de Guinea Ecuatorial hay un importante número de anglicismos, a pesar de haber centrado el mismo solo en la lengua escrita y dentro del periodo 1990-2006. Además de en el español de Guinea Ecuatorial, se encuentran anglicismos en casi todas las lenguas indígenas, hecho que nos permite afirmar que la cultura y lengua inglesas están muy presentes en Guinea, que no se han mantenido ajenas a la impronta cultural, tecnológica, científica, económica, política, etc. que los EE.UU. y el Reino Unido han impuesto en todo el mundo.

En Guinea Ecuatorial, como en muchos otros lugares, existe una anglomanía que favorece la adopción de elementos ingleses al hablar el español, pero, además, la dependencia es obligada para esos hablantes, pues las realidades

que encierran esos anglicismos son totalmente nuevas para la cultura y la vida de los guineanos.

Se pone de manifiesto en esta investigación la transformación que experimentan las lenguas en paralelo a los cambios que acontecen en las sociedades en las que se utilizan. La sociedad guineana ha conocido muchos cambios en aquel decenio, caracterizado principalmente, por la hegemonía angloamericana. En las décadas de los 70, 80 y principios de los 90, era imposible que un guineano utilizase palabras como *módem*, *internet*, *WiFi*, *boom*, *lifting*, etc., ya que en la sociedad de entonces no se conocían esas realidades.

Los avatares por los que ha discurrido la historia de Guinea Ecuatorial permiten distinguir tres vías de penetración de anglicismos en el español ecuatoguineano.

- **Voces generales de la lengua española**, como lo son todas las que en nuestro estudio vienen recogidas por la Real Academia Española: *gol*, *eslogan*, *boom*, *módem*, *internet*, etc., clasificadas como integradas en el español.
- **Voces influidas por las nuevas realidades socioeconómicas del legado cultural angloamericano y que han entrado directamente en el español de Guinea Ecuatorial**: *rugby*, *fax*, *internet*, *derby*, *off-shore*, *marketing*, *on-line*, *chárter*, *e-mail*, *sketch*, etc.
- **Voces de la lengua española que han sido transmitidas por el contacto del español con la lengua mixta pichi de Bioko (cuyo estudio no se ofrece en este artículo)**. Estos pichinglismos son los más arraigados en Guinea Ecuatorial, como lo prueba su grado de adaptación: *Iboquata*, *Nubili*, *Sácriba*, *Sampaka*, *contrití*. Muchos de ellos son topónimos relacionados con antiguas residencias anglosajonas. Estos anglicismos son muy importantes para el español guineano por ser más estables y porque forman parte del léxico patrimonial del español de Guinea.

Analizando los resultados arrojados sobre los anglicismos propiamente dichos, solo y únicamente los presentados en este artículo, se puede afirmar lo siguiente:

- A. Entre las categorías léxicas estudiadas, los sustantivos son los anglicismos más abundantes en Guinea Ecuatorial, seguidos de los adjetivos, los verbos, los adverbios y, por último, de las léxias compuestas y frases.
- B. En cuanto a los campos léxicos, favorecen especialmente la entrada de anglicismos, la sociedad, la informática, el deporte, los servicios y, en menor proporción, los de telecomunicaciones, hidrocarburos, economía, tecnología y transportes.
- C. Para la tipología de las voces que se dan en el español guineano, las integradas o adaptadas son las más numerosas, casi el 60%, seguido de las voces crudas con un 30%. El resto son calcos léxicos y semánticos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALFARO FERNÁNDEZ, Ricardo J.: *Diccionario de anglicismos*. Madrid, Gredos, 1964.
- ALMEIDA, Manuel: *Sociolingüística*. Santa Cruz de Tenerife, Ariel, 1999.
- APPEL, René y MUJSKEN, Pieter: *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona, Ariel, 1996.
- Atlas de África*: Guinea Ecuatorial. Paris, Les Éditions J.A., 2001.
- BIBANG OYÉ, Julián: *Curso de lengua fang*. Malabo, Centro Cultural Hispano-Guineano, 1987.
- BOLEKIA BOLEKA, Justo: *Curso de lengua Bubi*. Malabo, Centro Cultural Hispano-Guineano, 1991.
- *Bubi: estudio lingüístico*. Madrid-Malabo, CCHG, 1994.
- *Breve diccionario bubi-castellano, castellano-bubi*. Madrid, Gram, 1997.
- *Aprender el Bubi*. Madrid, Sial / Casa de África, 1999.
- CASTILLO BARRIL, Manuel: *La influencia de las lenguas nativas en el español de la Guinea española I*. Madrid, CSIC, 1964.
- *La influencia de las lenguas nativas en el español de la Guinea española II*. Madrid, CSIC, 1966.
- *La influencia de las lenguas nativas en el español de la Guinea española III*. Madrid, CSIC, 1969.
- COLLINS UNIVERSAL: *Español- Inglés, English-Spanish*. Barcelona, Grijalbo, 2005.
- DMIL, véase Real Academia Española.
- DRAE, véase *Diccionario de la Lengua Española*.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, Antonio: *Anglicismos en el español*. Oviedo, 1972.
- FISHMAN, Joshua: *Readings in the sociology of language*. The Hague, Mouton, 1977.
- *Sociología del lenguaje*. Madrid, Cátedra, 1998.
- GGE, véase *La Gaceta de Guinea Ecuatorial*.
- GÓMEZ CAPUZ, Juan: *Anglicismos léxicos en el español coloquial*. Cádiz, Universidad-Servicio de publicaciones, 2000.
- *Préstamos del español: lengua y sociedad*, Madrid, Arco Libros, 2004.
- GONZÁLEZ ECHEGARAY, Carlos: *Estudios guineos*. Madrid, CSIC, 1951.
- *Estudios guineos II*. Madrid, CSIC, 1959.

- GRANDA, Germán de: *El español de América, español de África y hablas criollas hispánicas*. Madrid, Gredos, 1994.
- *Lingüística e Historia. Temas afro-hispánicos*. Valladolid, Universidad de Valladolid, 1998.
- IGLESIA CATÓLICA: *Los evangelios de los domingos y fiestas. Breve reseña en lengua bubi*. Barcelona, Lucet, 1934.
- IYANGA PENDI: *Los nombres de los ndowés de Guinea Ecuatorial*. Valencia, Nau, 1991.
- LIPSKY, John M.: *El Español de Malabo*. Malabo-Madrid, CCHG, 1990.
- LOPE BLANCH, J. M.: «Anglicismos en la norma lingüística culta de México», en *Románica*, n.º 5 (1972), pp. 191-200. J.M.
- LÓPEZ MORALES, Humberto: «Anglicismos léxicos en el habla culta de San Juan de Puerto Rico», en *Lingüística Hispánica Actual*, IX (1987), pp. 285-303.
- *Sociolingüística*. Madrid, Gredos, 1989.
- LORENZO, Emilio: «Anglicismos en la prensa», en *Primera reunión de academias de la lengua española sobre lenguaje y los medios de comunicación*. Madrid, RAE, 1987, pp. 71-79.
- *Anglicismos hispánicos*. Madrid, Gredos, 1996.
- MACEDO, Donaldo, DENDRINOS, Bessie, y GOUNARI, Panayota: *Lengua, ideología y poder: la hegemonía del inglés*. Barcelona, Graó, 2005.
- MALLO, Jerónimo: «La invasión del anglicismo en la lengua española», en *Cuadernos americanos*, México, Universidad Nacional de México, XXVIII (1959), pp. 115-123.
- MARTÍN DEL MOLINO, Amador: *La Ciudad de Clarence*. Madrid-Malabo, CCHG, 1993.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Antonio: «Estudio de algunos anglicismos del léxico de la economía», en *Estudios de Filología inglesa*, Universidad de Jaén, 1976, pp. 27-40.
- MEDINA LÓPEZ, Javier: *El anglicismo en el español actual*. Madrid, Arco Libros, 1996.
- MOLINA MARTOS, Isabel: *El español en Guinea Ecuatorial: aspectos sociolingüísticos*. <<http://www.liceus.com>, 2006>.
- MOLINER, María: *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos, 1996.
- MORAL, Rafael del: *Lenguas del Mundo. Diccionario Espasa*. Madrid, Espasa, 2002.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos: *El universo de las lenguas*. Madrid, Castalia, 2003
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco: *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, 2.ª ed. Barcelona, Ariel, 2005

- MORGADES, Trinidad: «El español en Guinea Ecuatorial», en *El español en el mundo*. Madrid, Instituto Cervantes, 2006.
- NDA, véase Rodríguez Segura y Lillo Buades.
- NISTAL ROSIQUE, Gloria y PIÉ JAHN, Guillermo (editores): *La situación actual del español en África*. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África. Madrid, Sial / Casa de África, 2007.
- PORTO DAPENA, José-Á.: *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid, Arco Libros, 2002.
- PRATT, Chris: *El anglicismo en el español peninsular contemporáneo*. Madrid, Gredos, 1980.
- QUILIS, Antonio: «Anglicismos en el español de Madrid», en *Athlon. Satura grammatica in honorem F.R. Adrados*. Madrid, Gredos, 1984, pp. 413-422.
- «La lengua española en Guinea Ecuatorial», en Manuel Alvar, *Manual de dialectología española*. Barcelona, Ariel, 1996.
- *La lengua española en el mundo*. Madrid, Mapfre, 2002.
- QUILIS, Antonio y CASADO FRESNILLO, Celia: *La lengua española en Guinea Ecuatorial*. Madrid, UNED, 1995.
- RABAT MACAMBO, Práxedes: *Costumbres vengas*. Madrid, Sial / Casa de África, 2004.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*. Madrid, RAE, 1992.
- *Diccionario de la lengua española*. Madrid, RAE, 2001.
- *Diccionario de la lengua española*. Madrid, RAE, 2005.
- *Diccionario del estudiante*. Madrid, Santillana, 2005.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Félix y LILLO BUADES, Antonio: *Nuevo Diccionario de Anglicismos*. Madrid, Gredos, 1997.
- SIGUAN, Miguel: *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid, Alianza, 2001.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen: *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid, Alhambra, 1989.
- STONE, Howard: «Los anglicismos en España y su papel en la lengua oral», en *Revista de filología española*, XLI (1957), pp. 141-116.
- VAQUERO DE RAMÍREZ, María: «Anglicismos en la prensa: una cala en el lenguaje periódico de San Juan», en *Lingüística Española Actual*, XII (1990), pp. 275-288.
- VINAGRE LARANJEIRA, Margarita: *El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas*. Madrid, Arco Libros, 2005.
- WEINREICH, Uriel: *Languages in Contact*. The Hague, Mouton, 1953.

La didáctica de la variación lingüística del español en la provincia de Paraíba (Brasil)*

Maria Helena PEREIRA GOMES

Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La lengua española es oficial en 21 países, según datos del Informe Anual del Instituto Cervantes. De acuerdo con el documento, son 483 millones de hispanohablantes y más de 22 millones de estudiantes de español como lengua extranjera (en adelante, ELE). Así pues, podemos reflexionar sobre cómo esperar que todos se comuniquen de la misma manera. El tema de la variación lingüística es de extrema importancia no solo en la formación docente, sino también para los aprendientes, que tendrán al profesor como base para el aprendizaje del idioma. La lengua forma parte de un contexto, de la interacción, lo que la hace pasible de variación. A la hora de trabajar esta temática en la clase de ELE a brasileños, debemos tener en cuenta la heterogeneidad del portugués de Brasil (sus características en cada región, provincia, ciudad y grupo social, por ejemplo).

De acuerdo con el mencionado informe, Brasil es el país que ocupa el segundo puesto en lo que se refiere al número de estudiantes de español; debido a eso, hay una pregunta común a los profesores de ELE: ¿qué español

* Este artículo es un recorte del trabajo fin de máster elaborado por la autora, defendido en la Universidad de Cantabria (CIESE - Fundación Comillas) y disponible en el repositorio de dicha institución.

debo llevar al aula?, ¿la variedad que utilizo (modelo de la lengua) o la del manual didáctico?, ¿debo considerar solo la necesidad del alumnado? (Moreno Fernández, 2010). Los estudios de Paraquett (2012) revelan que la variedad peninsular es la que predomina no solo en materiales didácticos, sino también en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchas veces, juzgada como «pura», «mejor», «original», con la idea de que lo que es de Europa es más fiable.

En la guía *Explorando o Ensino*, publicada en Brasil en 2010, Barros y Goettenauer sostienen la necesidad de valorar la heterogeneidad y pluralidad de la lengua española, con la finalidad de desarrollar una competencia intercultural efectiva, propuesta por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lengua* (en adelante *MCER*, 2001). El *MCER* propone tres objetivos: visión intercultural, referentes culturales y participación en situaciones culturales. Este documento señala que la competencia sociolingüística está ligada a la capacidad que tiene el hablante para comprender que cada región tiene sus propios rasgos lingüísticos y culturales. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante *PCIC*, 2006) destaca «la importancia y frecuencia de la presencia de elementos referentes a Hispanoamérica»¹.

En lo que se refiere al escenario de enseñanza de ELE en Brasil, podemos considerar que obtuvo un aumento considerable en 1994, debido a la firma del *Tratado de Asunción* (conocido como *Mercosur*, formado por países como Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay). En esta época, de acuerdo con los estudios de Irala (2004) y Bugel (2002), predominaba la variedad peninsular. Incluso, aunque los profesores fuesen hispanoamericanos en su mayoría, abandonaban el acento y los rasgos de sus variedades, «aun en contextos sin ninguna relación con su trabajo» (Bugel, 2002: 3).

Andión Herrero (2013) opina que se puede comprender que un profesor que trabaje en Italia o Portugal adopte la variedad peninsular, ya que forma parte de un contexto cercano a España. No obstante, defiende que no es lo esperado en el entorno educativo brasileño, si consideramos el contexto geográfico hispanoamericano.

¹ Información encontrada en la versión digital del *PCIC*, disponible en el siguiente enlace: <<https://bit.ly/3iALDiO>>. [Consulta: 10 de abril de 2022].

Por tanto, este trabajo tiene el objetivo de mostrar los principales resultados de la investigación realizada con docentes de algunas escuelas públicas de la provincia de Paraíba, Brasil. Esta etapa fue de índole cuantitativa y cualitativa, puesto que analizamos la concepción de esos profesores en la enseñanza media y verificamos su opinión sobre el tema, la metodología adoptada en el aula, si trabajan la temática con los alumnos y si tienen una noción sobre los principales documentos, como los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (en español, *Parámetros Curriculares Nacionales, PCN, 2000*) y las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (en español, las *Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media, OCEM, 2006*). De acuerdo con los resultados obtenidos, analizamos el tratamiento de la variación diatópica en dos colecciones de manuales didácticos de ELE, publicados por el *Programa Nacional do Livro Didático* (en español, *Programa Nacional del Libro Didáctico, PNLD*), respecto al abordaje de la variación del español. Tras haber analizado los datos y con la finalidad de contribuir a la formación del profesorado brasileño, elaboramos una guía con sugerencias didácticas y una aplicación colaborativa.

2. LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA CLASE DE ELE

En la Teoría de la Sociolingüística, la lengua tiene un carácter heterogéneo, establece una relación entre lengua y sociedad. De esta manera, no considera que exista un hablante ideal ni una comunidad lingüística homogénea, ya que la lengua se modifica a lo largo del tiempo. Los sociolingüistas se centran en el estudio de su heterogeneidad, que sufre influencia de los individuos que forman parte de una comunidad de habla. Como ejemplo, podemos mencionar Bogotá y Buenos Aires, que forman parte de la misma comunidad lingüística, pero pertenecen a distintas comunidades de habla. Debemos considerar que la variación es un fenómeno presente en varios ámbitos: geográfico (variación diatópica), sociocultural (variación diastrática), registros formales o informales que dependen de cada situación comunicativa (variación diafásica) y los cambios a lo largo del tiempo, aspectos de la lengua que caracterizan una etapa de su historia (variación diacrónica).

El *MCER* presenta un concepto de competencia comunicativa relacionado no solo con aspectos lingüísticos, sino también sociolingüísticos y pragmáticos.

El profesor, en este caso, asumiría el desafío de integrarlos de manera significativa en la clase de ELE. El documento sostiene que resulta imprescindible comprender «otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la conciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc.)» (MCER, 2002: 7).

Para Moreno Fernández (2010), es fundamental que el profesorado estudie aspectos sociolingüísticos y que tenga una noción de la dialectología para que pueda trasladar esos conocimientos al aula. De esta manera, hará posible que los alumnos se familiaricen con la diversidad del español y sus variedades más difundidas, abarcando el origen geográfico, social y estilístico.

Respecto a qué variedad enseñar, Andiñ Herrero y Gil (2013) defienden que el docente debería seguir lo que las autoras nombran como «fórmula» con exponentes que son flexibles y que permiten la adaptación a la realidad en la que se encuentran y a lo que necesitan los alumnos:

ELE/L2 = español estándar + variedad preferente + variedades periféricas

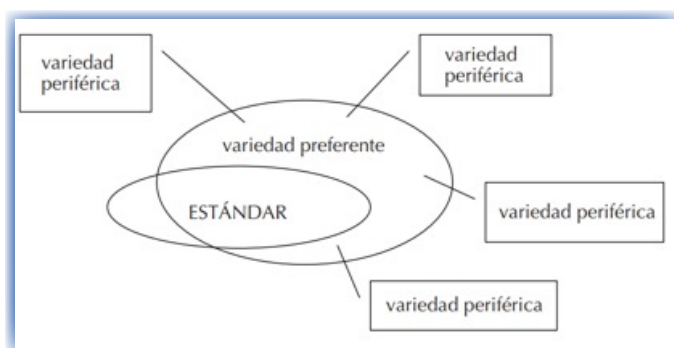


Figura 1 – Fórmula para abordar la variación.
Fuente: Andiñ Herrero y Gil (2013: 54)

Al analizar la imagen, podemos entender que asimilan la *variedad estándar* a la lengua en general, como un elemento común a los hablantes –principio de comunidad– y que presenta un grado de independencia más o menos alto en contextos específicos –principio de la neutralidad– (Andiñ Herrero y Gil, 2013: 8). La *variedad preferente* la complementará y el profesor deberá

decidir cuál debe adoptar, considerando un geolecto que deba ser usado como modelo principal en la clase de ELE. Esto le permitirá elaborar materiales, seleccionar textos orales, escritos, sobre todo, atendiendo a la naturaleza del curso y a las necesidades del alumnado, si el contexto es de segunda lengua o lengua extranjera, entre otros factores importantes.

Por otro lado, Figueroa (2020) no está de acuerdo con el uso del término «periféricas», propuesto por las autoras mencionadas y plantea «variedades complementarias». En lo que atañe a esas *variedades periféricas* de la figura 1, son geolectos que presentan otras características, para que los alumnos tengan acceso a informaciones de distintas zonas geográficas y a la diversidad dialectal. Cabe mencionar que el profesor tiene un papel de agente intercultural (Costa, 2019), por tanto, conviene promover la concienciación sobre el tema para evitar el prejuicio lingüístico –también existente al considerar el portugués de Brasil en sus regiones–.

Cabe mencionar que las colecciones analizadas en este trabajo fueron aprobadas en 2018 por el *PNLD*, programa destinado a la elaboración de obras didácticas que se adoptarán en el sistema educativo (enseñanza media). En lo que se refiere a los manuales de lengua española, su última edición fue la de 2019, debido a la revocación de la ley del español, 11.161/2005, en el gobierno Temer. Aunque la provincia de Paraíba haya creado una ley estatal, 11.191/2018, que garantiza la obligatoriedad de la enseñanza de lengua española, las escuelas no reciben manuales didácticos actualizados desde el mencionado año. Los docentes aún utilizan libros de convocatorias anteriores, como podemos ver en los datos recopilados en esta investigación.

Uno de los criterios de selección de manuales era que el libro debería contemplar la variación lingüística y que no debería existir estigmatización de otras variedades existentes. Por ello, es imprescindible «considerar requisitos coherentes con los propósitos del profesor de la institución, con los objetivos y necesidades del alumno, así como las directrices señaladas en las leyes y documentos que rigen la educación brasileña, *LDB*, *PCN* y *OCEM*» (Barros y Goettenauer, 2010: 48).

Según las *OCEM*, los profesores deberían plantearse la siguiente pregunta: «¿Cómo enseñar español, esa lengua tan plural, tan heterogénea?».

De acuerdo con este documento, se aborda la variación de manera reducida, al presentar palabras con significado equivalente: «el contacto que los alumnos tengan con las variedades del español no se puede establecer solo a través de curiosidades léxicas» (Ventura, 2005 *apud OCEM*, 2006: 137). Cabe poner de relieve que, muchas veces, el manual didáctico es el único recurso disponible en el aula, debido a la infraestructura de algunas escuelas públicas de Brasil.

Trabajar la variación lingüística en la clase de ELE es contribuir al desarrollo de dos dimensiones propuestas por el *PCIC*: la del hablante intercultural y la del agente social (que sabe respetar las diversidades existentes en la lengua). Además, las variedades del español forman parte de la competencia docente, según el documento publicado por el Instituto Cervantes en 2013, *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Asimismo, Andión y Gil (2012) sostienen que posibilita una educación basada en la tolerancia, respeto e interculturalidad.

3. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA APLICADA A DOCENTES DE PARAÍBA

La encuesta obtuvo la participación de 28 profesores, correspondientes a 15 ciudades de la provincia de Paraíba (Brasil), que trabajan en escuelas públicas (enseñanza media). El 60% de los participantes pertenecen al sexo/género femenino, lo que representa la mayoría en cursos de formación de profesores de este país, según Costa (2019). Obtuvimos información de que solo 17 docentes-informantes estudiaron el grado en Letras Español y que uno todavía no se había graduado. Aunque no es el tema ni el objetivo de este trabajo, cabe poner de relieve que la Ley n.º 11.191 de 2018, mencionada antes, indica que solo pueden ejercer como profesores de español en la enseñanza media los que tengan formación en Letras Español/Filología Hispánica.

Solamente un participante es nativo de un país de habla hispana (en este caso, Chile). A los demás participantes brasileños (27), les pedimos que nos contaran cómo aprendieron español. Algunos informaron que de manera autodidacta, en academias o durante el grado en la Universidad. En cuanto a la experiencia, la mayoría ejerce su profesión desde hace, por lo menos, cinco años.

En lo que atañe a la variación lingüística, todos los encuestados consideran que el tema es relevante para llevar al aula. Como justificación, presentamos algunas de las respuestas que juzgamos de interés para la finalidad de esta investigación²:

Es muy importante trabajar la variación en clases de ELE, pues por medio de ella mostramos las diversidades lingüísticas y sus ramificaciones. (PROFE1)³

Son muchos países con sus variantes, es necesario conocer y reflexionar a respecto de estos aspectos. (PROFE6)

En un idioma como el español no se puede desconsiderar su diversidad en lo que se refiere a la variación lingüística, porque ahí está su belleza. Además, los estudiantes no tendrán contacto con personas solo de un país, sino de varios, por lo tanto, es necesario que esté listo para entender los diversos fenómenos lingüísticos con los cuales se va a encontrar. (PROFE12)

Porque hay muchos países que hablan la lengua española y además no existe una variante 'estándar', lo mejor y correcto. Por lo tanto, es importante que los alumnos desde el primer día de clase conozcan la existencia de las variantes lingüísticas. (PROFE24)

De acuerdo con el análisis de las respuestas de la encuesta, y al contrario de lo que señalaban los estudios realizados por Bugel (1999), Irala (2004) y Santos (2016), se advierte que ha cambiado la percepción del profesorado de ELE en Brasil, respecto a la pluralidad de la lengua española. Destacamos la siguiente opinión del PROFE28:

Es muy importante trabajar la cuestión de la variación lingüística en las clases de ELE, por el hecho de la lengua castellana / española ser muy diversa y presentar incontables variaciones, hasta por ser la lengua oficial de 21 países. Presenta entonces desde variaciones diafásicas hasta diatópicas. No se habla igualmente la lengua de Cervantes ni siquiera dentro de un país tampoco en todos los veintuno (PROFE28).

² Los ejemplos están de acuerdo con las respuestas conforme ortografía y redacción del participante.

³ Para referirnos a los docentes-informantes, hemos adoptado esta forma de identificarlos.

Al preguntarles sobre qué entienden sobre la variación lingüística en el contexto de enseñanza de español, por un lado, verificamos inconsistencias en lo concerniente a lo que comprenden, lo que demuestra que no tienen un concepto claro acerca de esto. Encontramos respuestas generalizadas como: «son las variantes de la Lengua Española» (PROFE1), «la variedad del uso de la lengua» (PROFE21). Por otro, consideramos relevantes las siguientes observaciones:

La variación lingüística tiene que ver con las múltiples maneras que un hablante se expresa según diferentes aspectos, como el lugar donde está inserido, su comunidad, su sexo, su edad, etc. Estos aspectos se refieren no solamente en la pronunciación, sino en el vocabulario que utiliza, la estructura sintáctica y porqué no decir en el propio lenguaje corporal (PROFE12).

Hay muchas variaciones lingüísticas por razones históricas, geográficas, sociales, económicas. Además son acentos distintos que ocurren en la parte morfosintáctica, fonética, léxico (PROFE24).

Lo que mencionan PROFE12 y PROFE24 muestra, en suma, los tipos de variedades: diatópicas, diafásicas y diastráticas, además de que están relacionadas con el ámbito léxico-semántico, morfosintáctico y fonético-fonológico. Asimismo, destacan el lenguaje corporal (comunicación no verbal), que cambiará conforme el lugar en el que esté el hablante.

Respecto a la formación durante el grado, constatamos que el tema fue abordado de manera «general» en sus clases (PROFE5), que necesita bastante tiempo, ya que es un estudio muy «amplio» (PROFE21). Por otra parte, el PROFE24 señala haber estudiado la variación lingüística del español durante el grado y que las profesoras ayudaban a los alumnos «con metodologías, recursos, sugerencias, basados en autores, plan de clases, objetivos»; el PROFE19 menciona que estudió «en algunas asignaturas durante el curso de Letras». De igual manera, el PROFE12 y el PROFE20 relatan que tuvieron profesores tanto de España como de Argentina, Venezuela, Colombia, Brasil y pudieron entender fenómenos relacionados con esta temática. La mayoría de ellos declaran que no, por diversos factores, como: «tuve pocas asignaturas en la universidad con esa temática» (PROFE27), «no, siempre he recibido el español de España

como el puro y correcto» (PROFE9). Uno comenta que los profesores siempre inculcaron «el español de España» (PROFE22), otro apunta poco tiempo «en las clases de la universidad» (PROFE4) y el PROFE26 asevera que la temática es mucho más de lo que estudió en el grado: «Habría que haber un enfoque más estricto sobre el abordaje por ser un contenido muy importante en su uso y aprendizaje». Todos los informantes consideran imprescindible dar continuidad a su formación profesional de manera autónoma, lo que consideramos algo positivo, puesto que ser profesor implica la búsqueda de nuevos conocimientos de manera constante.

En lo que incumbe a la motivación para llevar el tema a la clase, 24 participantes declararon que sí se sienten motivados, pues permite «ampliar la formación» de los aprendientes (PROFE25), o que este aspecto representa la «riqueza del idioma» (PROFE12). El PROFE4 sostiene que, aunque se sienta motivado, no tiene tiempo suficiente (las clases duran 50 minutos, una vez a la semana en la mayoría de las escuelas). Además, algunos mencionan factores que dificultan el abordaje: manuales que no trabajan la variación o que no ofrecen orientaciones al profesorado y la falta de recursos tecnológicos o materiales auténticos.

Sobre la importancia de conocer aspectos de la diversidad y la heterogeneidad de la lengua española, aunque la mayoría de las respuestas carecen de argumentación, los resultados demuestran que les permitirá a los alumnos una reflexión sobre el uso del español, evitará el choque cultural, fomentará el respeto a la riqueza cultural (rasgos lingüísticos y culturales), para que entiendan que un tipo de variedad no debe ser considerada mejor o peor que otra, y asimismo, posibilitará trabajar el concepto de *alteridad*. Los profesores refieren que buscan explicar que no hay un español correcto o que no existe solo la variedad peninsular, que trabajan el vocabulario (léxico y expresiones lingüísticas) y la norma o usos gramaticales propios de cada zona y, además, que seleccionan canciones, películas, programas de televisión, periódicos, cuentos (principalmente latinoamericanos, según el PROFE12) y memes.

Acerca de las dificultades encontradas a la hora de explicarles a los alumnos, los participantes señalaron que el tema puede ser percibido a lo largo del estudio del idioma, de acuerdo con los objetivos que pretenden lograr.

Destacan que existen materiales que priman la variedad peninsular, mientras que uno de ellos presenta la siguiente concepción: «Doy clases en español y no puedo ser una referencia porque no he elegido una variación, uso todas» (PROFE2). Conviene subrayar que es muy difícil que un profesor conozca todas las variedades del español, dado que hay innúmeras que dependen de la zona geográfica.

Cuando les preguntamos sobre si los alumnos demuestran preferir alguna de las variedades, encontramos lo siguiente: la de Argentina, la mexicana, la de Colombia, la latinoamericana, la hispanoamericana, la de España o la peninsular –aunque uno de ellos dijo que casi no preguntan sobre esta última–. Otras respuestas no concuerdan con lo que esperábamos, puesto que mencionan «la variedad diatópica, variedad diafásica y variedad diacrónica» (PROFE1) y «el yeísmo» (PROFE23).

Respecto al uso de un manual didáctico, el siguiente gráfico representa el porcentaje de profesorado que lo emplea en sus clases:

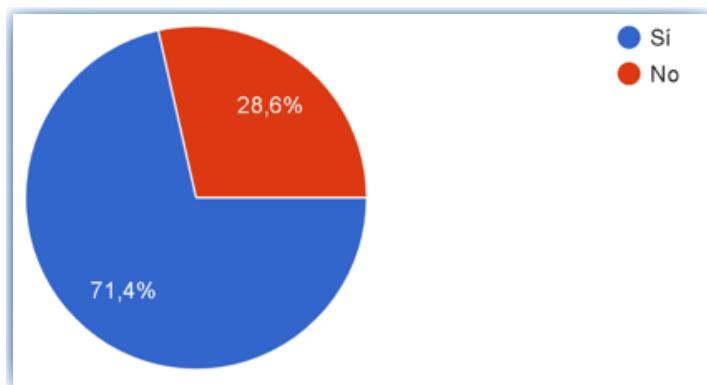


Gráfico 1: Uso del manual didáctico en sus clases de ELE
(Fuente: elaboración propia)

La mayoría declaró que tiene autonomía para elaborar sus clases y elegir el material que mejor se adecue a los objetivos. Solo 8 de ellos informaron de que no adoptan un manual en las escuelas en las que trabajan. De los profesores que utilizan un libro didáctico (27), algunos pudieron escogerlo, mientras

que otros tienen que trabajar con el indicado por la coordinación /el profesor que estaba antes. Conforme el PNLD, lo más adecuado sería que el instituto y el docente lo eligiesen en conjunto (como declaran el PROFE6, el 18 y el 28), no obstante, no es lo que sucede en muchos casos.

A continuación, destacamos algunas de las respuestas sobre la pregunta de si el libro adoptado trabaja la variación lingüística:

Se sabe que no mucho, pues los libros son todos de España y cuando hay algo muy precario acerca de la variación, generalmente es imitado por un español, aunque hay audios de nativos también. (PROFE13) [Este profesor informa de que busca apoyo en distintos libros].

No mucho. Todos los libros en Brasil tienen su origen en España, por lo tanto, poco se preocupan en trabajar la variación. Eso es por interés del profesor (PROFE18). [Este utiliza el manual *Vente*].

No. Trae pocas muestras de lengua presentando variaciones (PROFE27). [Este utiliza el libro *Cercanía Joven*].

Sí, seguramente se concentra en varios aspectos desde el lingüístico hasta el cultural (PROFE7). [Este docente indica que adopta varios materiales].

Sí, hay un abordaje, pero no orienta cómo utilizar. A través de textos, audios, gramática y vocabulario de algunas zonas lingüísticas y países. [Este también adopta el libro *Cercanía Joven*].

Nos llamó la atención el hecho de que algunos informantes relataran que todos los libros utilizados en Brasil son de editoriales españolas, lo que demuestra que desconocen el propio PNLD y los documentos que rigen la educación en Brasil. Además, un docente-informante dijo que no consigue identificar: «Ni idea» (PROFE20). Acerca de los ejemplos solicitados (muchos no han contestado, lo que demuestra cierta inconsistencia en la información): uso del *vos*, uso de *vosotros*, uso de interdental, el léxico (con palabras como *chaval*, *tapas*, etc.).

Podemos concluir tras este análisis de datos que hay una percepción superficial en algunas de las respuestas, debido a que no profundizan la temática. Todos informaron de que desean ampliar sus conocimientos sobre la

variación lingüística. Por ello, elaboramos una guía con sugerencias didácticas para que comprendan más el tema y sepan cómo abordarlo con sus alumnos.

4. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE DOS COLECCIONES DE MANUALES DIDÁCTICOS

Como mencionamos antes, analizamos dos colecciones de manuales didácticos (cada una con tres tomos): *Cercanía Joven* (Editorial SM) y *Sentidos en Lengua Española* (Editorial Richmond), elaboradas por autoras brasileñas y aprobadas por el PNLD. Elegimos estos manuales a través de los resultados de la encuesta aplicada con los docentes. No podemos precisar a qué nivel del *MCER* están relacionados, puesto que abordan contenidos en general. Esto también sería una crítica a la producción de estos manuales didácticos, puesto que no consideran que es el primer contacto del alumno, en general, con la lengua española. Como son tres años en la enseñanza media, podrían planificarlos de manera gradual y seguir una secuencia para que fuese posible atribuir un nivel.

Analizamos cada uno ellos de manera exhaustiva para verificar si predominaba la variedad peninsular o no y si había ejemplos de variedades diatópicas, diastráticas, diafásicas y diacrónicas. Por fin, acotamos el tratamiento de la variedad diatópica, centrándolo en actividades explícitas en el ámbito léxico-semántico, morfosintáctico y fonético-fonológico.

Aunque algunos participantes de la encuesta respondieron que el libro *Cercanía Joven* no trabaja la variación lingüística y que prima la variedad peninsular de manera exclusiva, ese hecho no coincide con lo que hemos podido constatar en nuestro análisis. Esto quiere decir que las autoras no seleccionan solo materiales provenientes de España o que trabajan únicamente la variedad peninsular, lo que ha cambiado a lo largo de la historia de enseñanza de ELE en Brasil. De igual modo, las dos colecciones utilizan *tú/ustedes* en los enunciados, a diferencia de libros elaborados en España que usan *vosotros*, como el *Aula Internacional*, de la editorial *Difusión*, por ejemplo. Creemos que esto demuestra que prefirieron adoptar lo más habitual en Hispanoamérica. Asimismo, incluyen el *vos* en todas las tablas de conjugaciones verbales.

De manera resumida, la colección *Sentidos en Lengua Española* se centra en la estructura y características de los géneros discursivos y en la lectura crítica. Presenta al alumno proyectos que tienen como finalidad integrar la educación en contextos de multilingüismo o pluriculturalidad. Mientras que la colección *Cercanía Joven* trabaja la variación lingüística de manera más explícita, explicando el léxico correspondiente a distintas zonas geográficas, aclara el uso de algunas estructuras morfosintácticas y la pronunciación que puede variar conforme a la región. Al final, facilita material complementario, integra recursos digitales, hemeroteca, entre otros recursos, lo que consideramos muy positivo.

Aun así, percibimos que, muchas veces, ambas colecciones tratan la temática como una curiosidad a través de secciones tituladas: *¡Ojo!*, *El Español alrededor del mundo*, *Chuleta lingüística*, *Sigue la pista*. Proponen actividades que incluyen la variedad lingüística de Guinea Ecuatorial para que el alumno sepa de su existencia y de que forma parte de los países hispanohablantes, lo que también destacamos como positivo, puesto que es una zona que no solía aparecer en materiales didácticos. Las actividades con audios representan muestras auténticas de lengua y permiten que el alumnado escuche distintas variedades geolectales. De esta manera, entendemos que es posible trabajar la variedad diastrática, ya que se puede centrar en las variables de sexo, edad y clase social, y diafásica, dado que hay ejemplos del registro formal e informal, como entrevistas o monólogos humorísticos. Las autoras de *Sentidos en Lengua Española* sostienen que eligieron audios representativos de distintas comunidades de habla del mundo hispánico para que el alumno conozca diversas variedades de la lengua española y sus aspectos morfológicos, sintácticos o fonéticos.

Reconocemos que englobar tantas características relacionadas a la amplia heterogeneidad de la lengua española en un manual didáctico y en la clase de ELE no es una tarea fácil; sin embargo, detectada esta carencia, el profesor puede buscar materiales y formación que complementen su labor docente con el fin de desarrollar una competencia comunicativa efectiva, abarcando su carácter intercultural. Teniendo en cuenta lo expuesto, concluimos este apartado con las opiniones de dos de los docentes-informantes que participaron en esta

investigación: «las variantes tienen un papel importantísimo en la enseñanza y en el aprendizaje de ELE, principalmente por el español ser una lengua diversa y tener gran variedad de países con diferencias culturales y sociales» (PROFE16). Por lo tanto, «trabajar la variación lingüística es la base para la toma de conciencia sobre alteridad, diversidad y respeto» (PROFE12).

GUÍA DIDÁCTICA Y APLICACIÓN *VARIELE*

Con el fin de hacer útil todo lo investigado, elaboramos una modesta guía didáctica⁴ (conforme figura 2) con sugerencias, para que los profesores entien-



Figura 2: Guía didáctica
(Fuente: elaboración propia)

dan mejor el tema y puedan trabajarlo en la clase de ELE. Cabe poner de relieve que no hemos profundizado debido a las limitaciones del texto. Destacamos

⁴ Se puede descargar la guía didáctica en: <<https://labored-trouble-5248.glideapp.io>>.

que, quizás, este material pueda ser utilizado para futuros trabajos. La finalidad es que la utilicen para integrar las variedades en el aula y que seleccionen lo que les parezca útil y adecuado a las necesidades del alumnado. Al final de la guía, presentamos algunas breves propuestas didácticas con distintos géneros discursivos como *blogs* o infográfico, por ejemplo.

En cuanto a la aplicación *variELE*⁵, *Variación lingüística en las clases de español como lengua extranjera*, la creamos con el objetivo de aunar herramientas y proporcionar un conjunto de recursos que presentan materiales sobre el tema (figura 3):



Figura 3: Aplicación *variELE*
(Fuente: elaboración propia)

Está dividida en cuatro apartados: atlas lingüísticos, corpus, diccionarios y el apartado *CompartELE*. Una de las ventajas de este recurso es que es gratuito y colaborativo, ya que los profesores pueden añadir enlaces, propuestas didácticas, etc., mediante un archivo disponible en *Google Drive*.

CONSIDERACIONES FINALES

Integrar el tema de la variación lingüística en la clase de ELE supone un gran esfuerzo y mucho trabajo, además del hecho de que ser profesor requiere una constante formación. No obstante, el esfuerzo dedicado puede

⁵ Se puede descargar la aplicación a través del siguiente enlace: <<https://bit.ly/3c41FiA>>. Los docentes encontrarán las instrucciones para instalarla y utilizarla en la guía didáctica.

traducirse en una experiencia placentera y enriquecedora para los aprendientes, desde que elaboremos actividades con materiales auténticos, que les permitirá reconocer las variantes en distintos contextos comunicativos de manera contextualizada. Esta sería la principal diferencia entre muchas actividades que encontramos al analizar los manuales didácticos, ya que, en general, tratan la variación como una curiosidad, de forma aislada e inconexa con el aprendizaje y uso de ELE. Así pues, el docente no trabajará solamente con listas de léxico, sino que promoverá la reflexión sobre la lengua española, puesto que le permitirá abordar la pluralidad de manera híbrida.

Es incuestionable que no se debe presentar solamente una variedad específica en detrimento de otras, para que entienda que toda lengua es susceptible de variación y el caso del español no es diferente, como mencionamos. Reiteramos, también, que la elección de la variedad del español debe estar condicionada a los objetivos de enseñanza-aprendizaje de determinado perfil de alumnos, de manera general. En definitiva, trabajar la variación lingüística del español contribuirá al desarrollo de una competencia comunicativa efectiva y significativa del alumnado, basada en el respeto por el carácter heterogéneo y pluricéntrico de la lengua española, contemplada desde una perspectiva plurilingüe, intercultural y multicultural.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMEIDA, Luciana y GOETTENAUER, Elzimar. (2016). *Sentidos en Lengua Española*. São Paulo, Richmond. 3 vols.
- ANDIÓN HERRERO, María. (2013). «Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes». *Revista Signos*, vol. 46, n.º 82, pp. 155-189. Recuperado de: <<https://bit.ly/2OrTotM>>. [Consulta: 15 de mayo de 2022].
- ANDIÓN HERRERO, María y GIL, María. (2013). «Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2». *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*, pp. 47-59. Recuperado de: <<https://bit.ly/2VHvPAF>>. [Consulta: 20 de mayo de 2022].
- BARROS, Cristiano y GOETTENAUER, Elzimar. (2010). «Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol». En: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE BRASIL. *Espanhol Ensino Médio - Coleção Explorando o Ensino*, vol. 16, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp. 85-118. Recuperado de: <<https://bit.ly/2yrfsQO>>. [Consulta: 20 de mayo de 2022].
- BUGEL, Talia. (2002). «Sobre planificación lingüística en América Latina: el español en Brasil o “Los reyes viajan a Brasil para apoyar la enseñanza de español en la escuela”». El País. *Proceedings of the Congress ALFAL*, pp. 1-7.
- COIMBRA, Ludmilla *et al.* (2016). *Cercanía Joven*. Ensino Medio. 2.ª edición. São Paulo, Edições SM. 3 vols.
- CONSEJO DE EUROPA. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment*, Estrasburgo. Instituto Cervantes (trad.). (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Recuperado de: <<https://bit.ly/2u1wfrP>>. [Consulta: 20 de mayo de 2022].
- COSTA, Bruno y ANDIÓN HERRERO, María. (2019). «Actitudes y competencias docentes en profesores de español de los *Institutos Federais* (Brasil) en relación con las variedades de la lengua». *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, vol. 14, Valencia, UPV, pp. 29-43. Recuperado de: <<https://bit.ly/3h0jujZ>>. [Consulta: 18 de mayo de 2022].
- FIGUEROA, Alberto. (2020). *Panhispanismo: ¿realidad o ficción? La inclusión de las variedades del español en el aula de ELE*. Webinar Edinumen.

- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva. Recuperado de: <<https://bit.ly/3bqTBrc>>. [Consulta: 08 de mayo de 2022].
- INSTITUTO CERVANTES. (2008). *Las competencias clave para el profesorado de ELE*. Recuperado de: <<https://bit.ly/3ao7DII>>. [Consulta: 08 de mayo de 2022].
- INSTITUTO CERVANTES. (2019). *El español: una lengua viva*. Informe 2019. Recuperado de: <<https://bit.ly/2yyd0YQ>>. [Consulta: 10 de mayo de 2022].
- IRALA, Valesca. (2004). «A opção da variedade de Espanhol como professores em serviço e pré-serviço». *Linguagem & Ensino*, São Paulo, n.º 2, pp. 99-120. Recuperado de: <<https://bit.ly/2E0Y5ZX>>. [Consulta: 15 de mayo de 2022].
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE BRASIL. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, Secretária de Educação Média e Tecnológica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE BRASIL. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE BRASIL. (2018). *Guia de livros didáticos*. PNLD Apresentação. Brasília, MEC/SEB.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid, Arco Libros.
- PARAQUETT, Márcia. (2012). «A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE». En: SCHEYERL, Denise y SIQUEIRA, Sávio (eds.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador, EDUFBA, pp. 379-403.
- SANTOS, Alexandra. (2016). *A variação da língua espanhola num curso de formação de professores de E/LE no Brasil*. (Trabajo Fin de Máster). Salvador, UFBA. Recuperado de: <<https://bit.ly/3h7dTzG>>. [Consulta: 10 de mayo de 2022].

La dimensión emocional del alumno de ELE.

Siento luego existo

Cristina RIVET RUBIO

Alcalíngua

Doctoranda de la Universidad de Alcalá

1. LA IMPORTANCIA DE LA AFECTIVIDAD EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LENGUAS

En el año 2000, durante su estancia como profesora visitante de español en Alabama, Marga (nombre ficticio) pasaba muchas tardes deambulando por los grandes centros comerciales de Birmingham, la ciudad donde vivía. Una mañana estaba probándose sombreros y gorros en Macy's cuando se acercó una dependienta y muy amablemente le ofreció ayuda. Marga le preguntó dónde podía encontrar un espejo para mirarse y cuando pronunció la palabra «Mirrow» la dependienta la miró entre extrañada y divertida y le contestó: «Say it again, please». Al instante, aparecieron varias dependientas y Marga se encontró rodeada de un público al que le hacía mucha gracia su manera de pronunciar el inglés. En ese momento sintió una mezcla de vergüenza, ansiedad y torpeza, y desde entonces y hasta muchos años después trató de evitar interactuar con estadounidenses a pesar de haber conseguido superar el nivel C1 del idioma.

La tensión que le produjo ese momento y algunos más en los que su pronunciación causó burlas, quizás no malintencionadas, determinaron y dificultaron su proceso de aprendizaje del inglés por miedo a que se repitieran esas escenas, pues temía cometer errores en la pronunciación. Lo lógico es pensar que estas personas de la tienda no estaban acostumbradas a extranjeros, pues

el sur de EE.UU. dista mucho de ciudades turísticas y cosmopolitas como Nueva York o Chicago, pero ya que las emociones quedan «grabadas» en nuestro cerebro límbico (teoría del cerebro triuno de Paul Maclean) y, ante la posibilidad de exponerse nuevamente a una situación incómoda con el idioma, una alarma saltará y nos bloqueará, o bien, nos obligará a actuar con cautela, miedo y con una capacidad cognitiva muy mermada por el filtro emocional.

Gracias a la empatía, las dosis de autoestima y motivación recibidas por parte de otros tantos profesores facilitaron enormemente la superación de este «trauma» juvenil. En relación a este ámbito emocional, y en palabras de Arnold, al tratar la dimensión afectiva de los alumnos de idiomas deberíamos preocuparnos tanto de encontrar una forma de solucionar problemas causados por las emociones negativas, como de crear y practicar con emociones positivas y facilitadoras, pues para llegar a lo que Csikszentmihalyi denominaba *flujo*, hay que dirigir la motivación hacia el placer alejándola del dolor. Se retienen mejor a largo plazo emociones de refuerzo positivo que bajo la evitación de estímulos de aversión. Aquí entra en juego la figura del profesor facilitador. Estos son los docentes a los que se refiere Arnold en su artículo «El aula de ELE: Un espacio afectivo y efectivo». Esta consideración del profesor de idiomas no excluye la idea de un docente con una amplia formación académica y un buen dominio del idioma, sino que las destrezas serán más eficaces si los profesores se preocupan por su propia inteligencia emocional, ya que esto será muy ventajoso para el proceso de aprendizaje desde el punto de vista de los alumnos. Como Griggs (1996: 232) afirma, «esa toma de conciencia (del propio docente) y esa creencia en el potencial humano es una fuerza transformadora por sí misma. Establece una base sólida para el aprendizaje y el trabajo eficaces y para la conexión profunda con el yo a la vez que con los demás». Incidiremos más adelante en el perfil idóneo del docente de lenguas en cuanto a la dimensión afectiva de la educación.

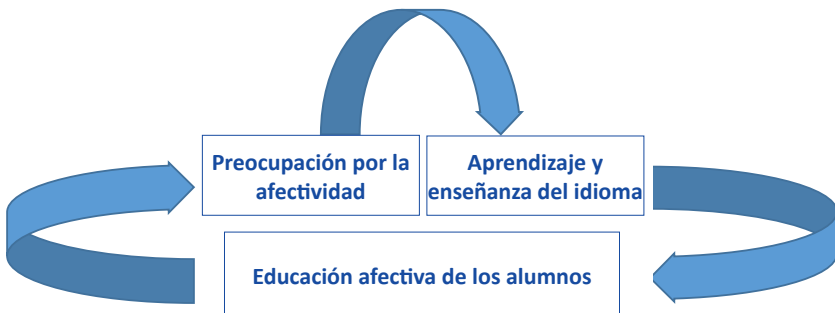
2. CAMBIOS DE PARADIGMA SOBRE LOS ASPECTOS AFECTIVOS EN EL AULA DE ELE

En las sociedades occidentales y desde el siglo XVIII, se han negado o «maltratado» las funciones emocionales en favor de las funciones cognitivas y

racionales del cerebro humano. Esta tendencia que Goleman llama *incultura emocional* se ha ido trasladando a las aulas y el aprendizaje de lenguas extranjeras no supone una excepción.

Hasta finales de los años 70, se consideraba que una persona exitosa era una persona con un alto coeficiente intelectual, pero diversos estudios neurocientíficos han venido a demostrar que disponer de un alto coeficiente emocional, de empatía, de motivación y autoestima conducen al sujeto al éxito tanto en el ámbito profesional como en el ámbito social y personal. Según Antonio Damasio, un neurocientífico portugués afincado en EE.UU. y dedicado al estudio del cerebro y las emociones del ser humano, hay personas con altas capacidades intelectuales sin ningún tipo de habilidad social, lo cual en muchos casos interfiere en su desarrollo profesional y en su relación con los demás. Por el contrario, hay individuos sin una gran capacidad cognitiva que, por haber adquirido una buena competencia y regulación emocional, consiguen el éxito en su profesión y en otras parcelas de su vida personal.

En ese contexto social de *incultura emocional*, como afirmaba Goleman (1995), surgen propuestas de cambio, como, por un lado, la de Ehrman (1998: 166) en la que apunta a una necesidad de transmitir más que meros contenidos y de reconocer los aspectos afectivos de la enseñanza de idiomas. Por otro lado, Stevick (1998: 102) habla de una prosecución de «metas vitales», no solo una consecución de «metas lingüísticas» concretas. La enseñanza del idioma debería caminar de la mano de una educación de los alumnos enfocada a vivir más satisfactoriamente y a ser miembros responsables de la sociedad. Para alcanzar esta meta, el docente debe interesarse tanto por su naturaleza y necesidades cognitivas como por las afectivas.



Tras décadas de estructuralismo, la enseñanza comunicativa de idiomas, y como rechazo a la falta de aspectos afectivos que favorecieran la comunicación, trató de otorgar a la afectividad la importancia que merecía, si bien autores como Rinvoluti (1999) consideraron que no llegaron a comprometer a los alumnos en una comunicación verdadera, sino que se limitaron a realizar un tipo concreto de actividades que nada tenía que ver con el modelo deseado.

3. EL PAPEL DEL DOCENTE

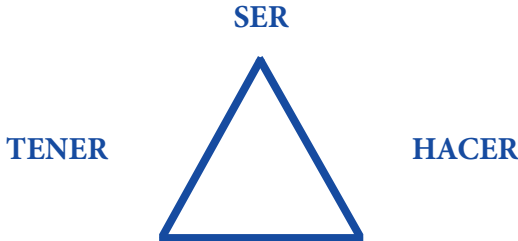
Desde el punto de vista de los profesionales de la enseñanza de lenguas, un objetivo que se ha de conseguir es focalizarse en reforzar los factores afectivos y las emociones en el aula con el fin de que el alumnado sienta cercano lo que aprende y que se activen sus emociones para aprender a relacionarse mejor con sus compañeros y con el profesor. En este sentido impera la necesidad de usar un enfoque integrador que aúne cognición y emoción de forma equilibrada para estimular y fortalecer el cerebro mediante el uso de los sentidos, las emociones y la imaginación (Gross, 1992: 139). Incluso el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), en el punto 1.5.3 menciona los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de lenguas:

La competencia «existencial». Saber ser. La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal y que comprenden: las actitudes, las motivaciones, las creencias, los estilos cognitivos, los valores y los valores de personalidad, por ejemplo: introversión y extraversión, espontaneidad y autocontrol, miedo y vergüenza, seguridad en sí mismo y falta de seguridad, autoestima y falta de autoestima (...)

Según Krashen (1982: 30), el aprendizaje de los alumnos varía en relación a su filtro emocional. Esto quiere decir que los estudiantes cuyas emociones no son buenas para la adquisición de una nueva lengua construyen un filtro psicológico que, aunque les permite captar el sentido del mensaje, impide que la información llegue a la región del cerebro responsable de procesarla. En consecuencia, ese filtro bloquea mentalmente o impide de forma parcial el

uso óptimo del *input* lingüístico. Cuanto más fuerte es ese filtro psicológico, más posibilidades hay de que el aprendiz fracase en su aprendizaje. En cambio, aquellos estudiantes con actitudes emotivas más favorables no solo aumentan su *input* lingüístico, sino que también adquieren un filtro psicológico que deja pasar más cantidad de este y, en consecuencia, el aprendizaje aumenta considerablemente. Por todo ello, la información nueva de la lengua que se está aprendiendo pasa con más facilidad a otros niveles cognitivos, que posibilitan un procesamiento más eficaz de la nueva lengua y, por ello, mejores niveles de competencia a lo largo del tiempo.

Llegados a este punto, afirma Arnold que, junto con esta diversificación de objetivos y más allá de la trasmisión de conceptos, ha surgido un nuevo planteamiento sobre la forma de considerar al profesor de idiomas. La autora plantea un triángulo de áreas para el desarrollo del profesor, inspirándose en Sartre (1956):



Tener se relaciona con el conocimiento que el docente tiene sobre la materia, con la pedagogía, con el yo y con los que nos rodean, además de los recursos de los que dispone. *Hacer*, con las destrezas y habilidades para crear oportunidades de aprendizaje y *ser*, con sus cualidades personales, su visión y sentido de la misión. En este sentido, a la vez que realiza un trabajo sobre su desarrollo personal, se beneficia en su formación profesional, ya que el autoconocimiento promueve una mejor comprensión de las emociones de los alumnos y un enfoque hacia un aprendizaje y un crecimiento más significativos. Ahora bien, si el fin de la enseñanza de idiomas es comunicar y de manera lo más efectiva posible, se hace necesario disponer de un vocabulario rico que posibilite este intercambio. La adquisición de un vocabulario emocional para poder expresar los distintos estados de ánimo de manera precisa posibilita la

comunicación de las emociones en el aula, pues cuanto más extenso es el caudal léxico mayor exactitud existirá a la hora de poner palabras a las emociones y mayor regulación de estas.

Un estudio de Rafael Bisquerra centrado en la figura del docente de lengua en la Universidad muestra que, en general, hay un uso muy limitado del vocabulario emocional y que el profesorado de lenguas extranjeras debería ser un sector prioritario de formación del léxico de las emociones para poder contribuir a su adquisición por parte del alumnado. De este modo, los estudiantes podrán conocer lo que sienten y poner palabras a sus estados emocionales.

Ahora bien, esto no significa que el alumno, por el simple hecho de conocer el vocabulario de las emociones, no encuentre obstáculos a la hora de integrarse en un aula de lengua y de expresarse sin cohibiciones. Es aquí donde entran en juego factores internos al alumno que ejercen una influencia positiva o negativa en el proceso de aprendizaje.

4. LA ANSIEDAD EN EL APRENDIZAJE DE ELE

La ansiedad es, según Arnold, la emoción que interviene de forma negativa en el proceso cognitivo de la nueva lengua, pues una de las consecuencias de la ansiedad es la dificultad de concentrarse y recordar, lo que lleva a una disminución del rendimiento. Por su parte, E.K. Horwitz, M. Horwitz y J.A. Cope (1991: 31) definen la ansiedad específica en el aprendizaje de una lengua extranjera de la siguiente forma: «we conceive foreign language anxiety as distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process». Esta ansiedad se manifiesta como el principal factor emocional que obstaculiza el aprendizaje, ya que el nerviosismo, el desasosiego, la inseguridad y el miedo que produce dificultan la atención y bloquean el cerebro. El temor conlleva un rendimiento pobre y la preocupación malgasta la energía que debería usarse para la memoria y el procesamiento. Hay motivos variados en las manifestaciones de ansiedad del alumnado, pero, como hemos mencionado al principio en el caso de Marga, el haberse sentido ridiculizada en algún momento del proceso de aprendizaje quedó grabado en su sistema límbico, lo que le supuso repetir patrones. Así que, cuando tiene que hablar

en una lengua extranjera, siente miedo a ser juzgada. Esto se convierte en un círculo vicioso para un aprendiente, pues si no habla, no practica el idioma ni aprende de sus errores, y no mejora y, al no mejorar, se siente frustrado y le produce ansiedad tener que hablar. Hay muchos casos de alumnos con un nivel de gramática muy alto, pero son incapaces de construir una frase completa oralmente. Esto ocurre en algunas ocasiones con los alumnos chinos, japoneses y coreanos en inmersión, en primer lugar, porque las clases, pese a que actualmente esto está cambiando, suelen ser clases magistrales donde el profesor explica y los alumnos se limitan a escuchar o tomar notas. Cuando inician un curso en España, como es el caso que nos ocupa, descubren que hay otro tipo de enseñanza donde la comunicación abarca aspectos personales, como es el ámbito de los sentimientos, lo cual aumenta las posibilidades de situaciones de ansiedad. Esto les produce una gran frustración los primeros días o semanas, pero suelen acostumbrarse gracias a la actitud facilitadora del profesor en un entorno emocionalmente seguro, desapareciendo el miedo a cometer errores.

Sin embargo, hay un tipo de ansiedad, a la que Heron (1983: 33) denomina *ansiedad arcaica*, que se relaciona con una herida afectiva del pasado, una angustia reprimida para poder sobrevivir emocionalmente que amenaza en potencia a otros individuos. En el modelo de *Cerebro triunfo* de Mclean, mencionado anteriormente, el sistema límbico actúa a modo de ordenador que guarda archivos de las emociones surgidas en otro órgano cerebral llamado amígdala. Las emociones vividas, tanto positivas como negativas, se quedan grabadas en el sistema límbico para saber cómo reaccionar en sucesivas ocasiones. Una experiencia traumática en el aprendizaje de un idioma repercutirá negativamente y se traducirá en miedo, desasosiego y turbación a la hora de expresarnos y comunicarnos con esta lengua. Por el contrario, un refuerzo positivo y un recuerdo placentero motivarán y facilitarán enormemente el proceso de adquisición de una segunda lengua.

En opinión de Arnold, una de las disciplinas más propensa a la aparición de la ansiedad es el aprendizaje de segundas lenguas. E. K. Horwitz, M. Horwitz y J. A. Cope señalan que la ansiedad específica en una lengua extranjera se compone principalmente de tres elementos: en primer lugar, el miedo a comu-

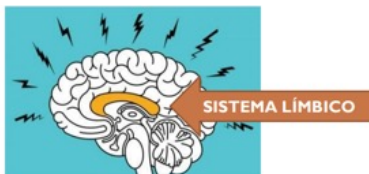
nicarse en una lengua distinta a la materna, de la que se posee un conocimiento limitado; en segundo lugar, el miedo a fallar en los exámenes, y, por último, el miedo a una evaluación negativa. El intento de expresarse ante un grupo mediante un lenguaje inestable implica una gran indefensión del aprendiente adulto, pues siente que debe expresar una serie de ideas maduras en su lengua materna con unas herramientas gramaticales, léxicas y fonéticas de un niño (*baby talk*). ¿Cuántas veces nos hemos sentido estúpidos al decir algo en la lengua que aprendemos y observar que los demás no nos entienden? Por ello, el docente debe «actuar» y animar al alumno a que se exprese, aunque cometa errores. Si un alumno habla y nosotros ponemos cara de no entender nada, este irremediamente dejará de participar en la charla e intentará evitar las preguntas del profesor. Si, por el contrario, el profesor anima con gestos de comprensión, poco a poco el alumno se sentirá más cómodo y seguro en cuanto a su expresión oral e, incluso, se aventurará con estructuras más complejas.

En el siguiente esquema se representan las causas, reacciones y consecuencias de la ansiedad en el rendimiento cognitivo del aprendiente:

ANSIEDAD Y RENDIMIENTO COGNITIVO

REACCIONES:

- Pulsaciones elevadas
- Sudoración
- Mareos
- Diarrea
- Boca seca
- Tensión muscular
- **Bloqueo cognitivo**



CAUSAS:

- Ansiedad rasgo
- Factores sociales y psicológicos

CONSECUENCIAS:

- Baja participación + bajo rendimiento



En el caso de Sumire (nombre ficticio), una alumna japonesa de un nivel B1, estuvo seis meses durante la pandemia recibiendo clases en línea debido a las restricciones en su país. En ese periodo de tiempo compartió curso con

otros alumnos presenciales que estaban en Madrid. En el formato de clase híbrida apenas participaba y se limitaba a escuchar al resto de compañeros y al profesor. En algunas ocasiones hacía amago de intervenir, pero el sonido a veces se cortaba y desde su pantalla no podía ver bien los gestos del profesor, aunque este la incitara a participar. Una vez terminó el semestre, Sumire viajó a Madrid y en los tres meses posteriores asistió a clases presenciales con el resto de sus compañeros. Los primeros días se sintió frustrada y tomó la determinación de bajar de nivel porque su expresión oral, según sus palabras, «era pobre, le faltaba vocabulario y cometía muchos más errores que el resto de sus compañeros». El docente entonces decidió hacer uso del enfoque integrador de cognición y emoción mencionado en el apartado 3 y, en este sentido, ese triángulo de *tener*, *ser* y *hacer*, propuesto por Arnold, fue crucial para reforzar la autoconfianza de Sumire, con el fin de que se sintiera cercana a lo que estaba aprendiendo y que se activaran sus emociones positivas. A partir de ese momento, la alumna empezó a relacionarse mejor tanto con sus compañeros como con el profesor y fue entonces, en ese clima de comprensión, cuando ese filtro psicológico que Sumire había construido se fue debilitando y abriéndose al *input* lingüístico de modo que el aprendizaje aumentó considerablemente y la confianza de la estudiante le permitió acabar con la tensión y ansiedad de los primeros días.

El buen clima en el aula creado por un *docente facilitador* hace que, durante la toma de riesgos en la interacción, los errores o la falta de conocimientos se conviertan en una experiencia que enseña. Del mismo modo, la reducción de las emociones negativas, como la ansiedad, favorecerá y reforzará la autoconfianza. En el caso de Sumire, el profesor supo crear un ambiente positivo donde se mantuvo a raya la ansiedad.

E. K. Horwitz, M. Horwitz y J. A. Cope (1986) diseñaron un cuestionario con una escala especial (FLCAS, Foreign Language Classroom Anxiety) para identificar la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera y los resultados fueron concluyentes. Los factores más citados como causa de ansiedad fueron dos:

- El primero es el miedo a comunicar oralmente en público. Los estudiantes tienen miedo de actividades orales en las que se expongan sus de-

ficiencias, y estos sentimientos producen miedo e incluso pánico. Daily (1991) lo comparaba con la fobia a las serpientes, los ascensores o las alturas.

- Un segundo miedo recurrente en los alumnos adultos de segundas lenguas es el hecho de no comprender bien las instrucciones del profesor, o bien, porque se niega a traducir a su lengua o porque habla muy rápido.

Llegados a este punto, se hace evidente la necesidad de reflexionar sobre el uso de técnicas directas o indirectas para reducir la ansiedad en el aula. La implementación de programas específicos para atajar este problema queda aún muy lejos de poder realizarse, pero el docente puede y debe contribuir con sus conocimientos, formación y experiencia a que el alumno supere este obstáculo.

4. PROPUESTAS PARA REDUCIR LA ANSIEDAD EN EL AULA

Una vez que los investigadores han delimitado el problema y que muchos de los docentes nos hemos enfrentado a ello en el aula de segundas lenguas, pasamos a detallar algunos planteamientos que mitigan y alivian la ansiedad del alumno adulto en el aula de ELE.

En primer lugar, retomamos la idea citada en párrafos anteriores sobre el papel del docente. Un profesor facilitador que cree un clima de confianza y que modifique las reglas tradicionales que puedan suponer un miedo al ridículo para el alumno debe ser muy consciente del factor afectivo y debe estructurar las actividades en función del tipo de alumnado. K. A. Foss y A. C. Reitzel (1991) proponen la «Terapia Racional Emotiva» como estrategia para reducir la ansiedad. Esta terapia consiste en desmentir o desacreditar muchas creencias irracionales sobre el aprendizaje de una nueva lengua, pues estas convicciones constituyen la principal causa de ansiedad. El desarrollo de la actividad sería escribir en la pizarra una lluvia de ideas sobre las falsas creencias en el aprendizaje del español. Cada estudiante puede o bien levantarse y escribirlo o explicarlo desde su asiento, si bien antes en pequeños grupos han discutido sobre la cuestión. De esta forma los alumnos descubrirán que no son los únicos con miedos irracionales. El trabajo en grupo hará que los estudiantes se sientan más apoyados y protegidos por el resto de compañeros. Lo mejor para

la ansiedad, según Oxford y Crookall (1991) es conocerla y afrontarla, porque solo siendo conscientes del problema podremos solucionarlo.

Así pues, las actividades propuestas en pareja o grupos de dos o tres alumnos, la creación de un entorno relajado, la introducción de juegos y disponer que los estudiantes se planteen metas realistas sin desarrollar un espíritu competitivo crearán un ambiente positivo de aprendizaje en el que no habrá cabida para la ansiedad. Algunas propuestas pasan por la creación de equipos de «consejeros emocionales», esto es, la clase se divide en grupos, uno de cada grupo escribirá una carta a «Agony Aunt» explicando sus miedos, sus dificultades a la hora de aprender una lengua. Esta carta pasará a otro «Agony aunt», que buscará soluciones o consejos para este alumno. A su vez, otro miembro del grupo escribirá su carta para otros «Agony aunt». De esta manera todos los alumnos serán conscientes de que muchos de los temores son compartidos por el resto de la clase y que no es un problema exclusivo de ellos mismos. Otra posibilidad son los «Mistake panel», en que se premian los mejores errores y se resta importancia a las equivocaciones, aceptándolas como algo natural cuando se aprende una segunda lengua.

A. M. Ortega (2002) aporta varias pautas que nos parecen interesantes a la hora de minimizar los efectos negativos de la ansiedad:

El docente puede dejar un poco de lado su rol estrictamente «académico» y adoptar un tono más humano para que aquellos alumnos con problemas sean capaces de comunicarse. El tipo de discurso, el mensaje y las palabras, independientemente del carácter del profesor, ayudan a reducir la ansiedad e incrementan la autoestima en el aprendiente. Frases alentadoras como: «¡Enhorabuena, lo has hecho muy bien!»; gestos como poner el pulgar hacia arriba, aplausos cuando los alumnos consiguen un logro; transmitir confianza en las aptitudes de cada uno con frase del tipo: «¡Ánimo, tú puedes conseguirlo!», «¡Venga!»; escuchar y prestar atención atentamente; sonreír frecuentemente; mostrar interés ante sus preguntas y ante aspectos personales de los alumnos más allá del ámbito académico, y mantener el contacto visual son cuestiones que pueden parecer muy obvias, pero a veces nosotros, los docentes, las olvidamos cuando nos enfrentamos a un grupo, bien por cuestiones de estrés, por dejadez y rutina, o bien, por aspectos organizativos del centro escolar.

Otra manera de minimizar la ansiedad es la de evitar corregir continuamente, para que el estudiante no deje de hablar por miedo a cometer errores. Podríamos seleccionar qué tipo de errores queremos corregir según la disciplina que estemos trabajando en ese momento –gramática, fonética, vocabulario– o, en el caso de que el alumno diga «Me gusta estar solo», le corriamos preguntando: «Ah, ¿te gusta estar solo?», o bien, anotar los errores y hacer una corrección global al final de su exposición.

Asimismo, hacer que el humor sea un elemento fundamental en clase y desdramatizar el fantasma amenazador de los exámenes. Con esto no pretendemos que el profesor se convierta en un «payaso», sino que cree un clima distendido en el que la risa sea un elemento más de la enseñanza.

Fomentar el trabajo en grupo disminuye el sentimiento de competitividad (es conveniente agrupar por niveles cognitivos para que no se sientan inferiores al compararse con otros miembros del grupo).

Eliminar el factor sorpresa todo lo posible y dar tiempo a los estudiantes para que se preparen y sepan qué tienen que hacer. En algunas de las clases hemos observado que la improvisación atemoriza a muchos estudiantes. Sin embargo, si se les otorga tiempo para escribir y preparar la actividad, la acometen más seguros y relajados.

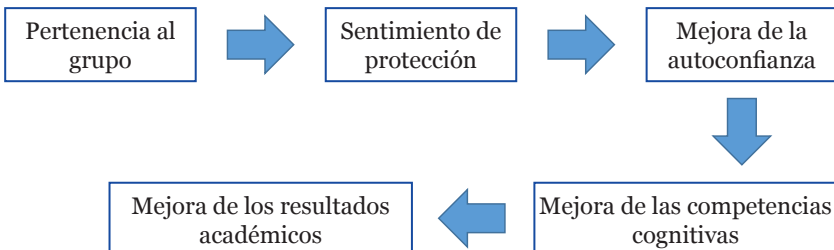
Hemos observado que seguir un esquema lineal a la hora de preguntar en clase aumenta los niveles de ansiedad, pues el alumno espera con miedo su turno de respuesta. Un esquema de pregunta aleatorio disminuye esta sensación de «interrogatorio policial».

En cuanto al papel del alumnado, proponemos la consecución de metas realistas con el fin de reducir el riesgo al fracaso. Si nuestros alumnos empiezan un curso con la idea errónea de que van a lograr alcanzar unos objetivos en un tiempo récord, las consecuencias serán muy frustrantes si no lo consiguen. Si, por el contrario, el estudiante toma conciencia de sus aptitudes, sus carencias y limitaciones, no habrá cabida a la frustración ni a la ansiedad.

Las técnicas de relajación y el yoga nos han enseñado lo importante de la respiración para liberar ansiedad. Ante una situación de ansiedad, los individuos

presentan una serie de reacciones como son el aumento de pulsaciones, la sudoración de las manos, mareos, sensación de «boca seca», tensión muscular y, finalmente, bloqueo cognitivo. Pues bien, si realizamos cinco o diez respiraciones de manera profunda y exhalamos el aire después de unos cinco segundos, es posible bajar la frecuencia cardiaca que con la ansiedad ha aumentado. Así oxigenamos el cuerpo y ayudamos a desbloquear nuestro cerebro.

El sentimiento de pertenencia al grupo es uno de los procesos grupales básicos del ser humano, pues produce una satisfacción equiparable a la del recién nacido con su madre. En el aula de segundas lenguas, los perfiles de alumnado pueden ser muy variados –a veces, podemos encontrar en la misma clase alumnos universitarios que estudian español como parte del currículo y jubilados que estudian simplemente por el hecho de aprender en su retiro–. Cuando esto sucede, la pertenencia al grupo no es voluntaria, pero aun así se pueden encontrar numerosos puntos en común y reconocer además las diferencias. Para esto, las preguntas significativas sobre sus gustos y aficiones, sus motivaciones y objetivos en la vida promueven este sentimiento de pertenencia tan necesario. ¿Por qué es tan necesario? Porque cuando el individuo percibe un indicio de rechazo o exclusión –salvo determinadas patologías en las que se rechaza cualquier tipo de interacción social–, la autoestima disminuye y surgen los problemas cognitivos que tanto afectan al aprendizaje. En grupo se aprende más y mejor, ya que se cuenta con apoyo y ayuda extra, pero a la vez cada uno de los miembros es importante por lo que aporta al mismo. En todos los grupos humanos solemos encontrar una persona empática, con buen carácter, paciente y con ganas de ayudar a los demás, y es esta *safe person* a la que el alumno con ansiedad debería acercarse, pues va a encontrar en ella la protección, el ambiente relajado y de confianza que necesita para sentirse cómodo.



A modo de conclusión, incidiremos en la importancia de los factores afectivos en el aula de idiomas, ya que en los últimos años ha supuesto un elemento emergente en la enseñanza de segundas lenguas. Cada vez somos más conscientes de que el aprendizaje de una lengua supone un trabajo personal de autoconocimiento, tanto por parte del profesor como del alumno, y el peso del mundo interior del estudiante influye, en la misma medida que su estilo de aprendizaje, en sus actitudes, miedos y formas de enfrentar el proceso de adquisición de un idioma.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCÁNTARA, D. F. (1992). «La ansiedad en la adquisición de la L2: Su expresión por medio de la escala F.L.C.A.S». En Etxebarria, F. y Arzamendi, J. (eds.): *Bilingüismo y Adquisición de Lenguas. Actas del IX Congreso Nacional de AESLA*. Bilbao, Servicio editorial Universidad del País Vasco, pp. 109-119.
- ALLWRIGHT, R. y BAILY, Kathleen M. (1991). *Focus on the language classroom an introduction to classroom research for language teachers*. Oxford University Press.
- ARNOLD, J. y BROWN, H. D. (2000). «Mapa del terreno». *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, J. Arnold (ed.). Madrid, Cambridge University Press, pp. 19-41.
- BISQUERRA, R., y PÉREZ ESCODA, N. (2007). «Las competencias emocionales». *Educación XX1*, n.º 10, pp. 61-82.
- CROOKALL, D. y OXFORD, R. (1991). «Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and TeacherTrainees», en Horwitz, E. K. y Young, D. J., (eds.): *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. Nueva Jersey, Prentice Hall, pp. 141-150.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper and Row.
- DÖRNEY, Z y MALDEREZ, Angi (1997). «Group dynamics and foreign language teaching. System. Z. Dörnyei». *Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation*. Modern Language Journal.
- EHRMAN, M. (1998). *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom*. Sage Publications, Inc.
- GRIGGS, D. (1996). *Spirit of learning: An exploration into personal/spiritual developed within the learning/teaching process*. Universidad de Hawkesbury.

- GROSS, R. (1992). «Lifelong learning in the learning society of the twentyfirst century». En Collins y Mangieri (eds.): *Teaching thinking: An Agenda for the twenty first century*. Hillsdale. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- KRASHEN, S. y TERRELL, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, Pergamon Press.
- LEDoux, J. *El cerebro emocional*. Ed. Planeta.
- OXFORD, R. L. (2000). «La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas». *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, J. Arnold (ed.). Madrid, Cambridge University Press, pp. 77-8
- RINVOLUCRI, M. (1985). *Cognitive, affective and drama activities for ELF Students*. Cambridge University Press.
- RUBIO ALCALÁ, F. (2001). «Hacia la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera sin ansiedad». En Cabanillas, I. et al. (eds.): *La Lingüística Aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y Propuestas*, tomo I. Salamanca, Universidad de Alcalá.
- STEVICK, Earl W. (1990). *Success With Foreign Languages: Seven Who Achieved It and What Worked for Them* Prentice-Hall International Language Teaching Methodology Series.
- UNDERHILL, A. (2000). «La facilitación en la enseñanza de idiomas». *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, J. Arnold (ed.). Madrid, Cambridge University Press, pp. 143-158.



Universidad
de Alcalá

ALCALINGUA