

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Innovación en la enseñanza de lenguas: mejoras docentes para el aprendizaje del siglo XXI

Coords.
María Valero-Redondo
Francisco José Rodríguez-Mesa

Dykinson, S.L.

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: MEJORAS DOCENTES PARA EL APRENDIZAJE DEL SIGLO XXI

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: MEJORAS DOCENTES PARA EL APRENDIZAJE DEL SIGLO XXI

Coords.

MARÍA VALERO-REDONDO
FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ-MESA

Dykinson, S.L.
2023

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: MEJORAS DOCENTES PARA EL APRENDIZAJE DEL SIGLO XXI

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2023

N.º 130 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-296-6

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra.
Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LA SOCIEDAD DEL NUEVO MILENIO 12
MARÍA VALERO-REDONDO
FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ-MESA

SECCIÓN I
ENFOQUES INNOVADORES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

CAPÍTULO 1. ERROR ANALYSIS:
L1 IMPACT AND SYLLABI ASSESSMENT 31
MANUEL MACÍAS BORREGO

CAPÍTULO 2. APLICANDO EL MÉTODO COMUNICATIVO
PARA LA ADQUISICIÓN DE UN SEGUNDO IDIOMA:
HACIA UN APRENDIZAJE ACTIVO A TRAVÉS DEL
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS 46
FRANCISCO DAVID MESA MUÑOZ

CAPÍTULO 3. TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LA UNIVERSIDAD:
ESCRITURA Y EVALUACIÓN COLABORATIVAS CON RÚBRICA 62
ALICIA DE LA PEÑA-PORTERO

CAPÍTULO 4. EXPLORING IMAGE CHOICE IMPACT ON UNIVERSITY
STUDENTS' COGNITION AND READING COMPREHENSION
PROCESSES. SOME PEDAGOGICAL IMPLICATIONS 86
LARA MORATÓN GUTIÉRREZ
ELENA DOMÍNGUEZ
ALICIA LASSO LICERAS

CAPÍTULO 5. APLICACIÓN DE JUEGOS TRADICIONALES EN LA
ENSEÑANZA INNOVADORA DE LENGUAS 117
GONZÁLEZ-VALDÉS, NATALIA
DÍAZ-CID, SILVIA
VERA VILLAVERDE, FRANCISCO

CAPÍTULO 6. IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL MÉTODO *ECO* EN LA ASIGNATURA *ESPAÑOL ACTUAL: NORMA Y USO* 136
DOINA REPEDE

CAPÍTULO 7. LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA Y ORTOTIPOGRÁFICA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE NUEVO INGRESO: ANÁLISIS Y PROPUESTA DIDÁCTICA 157
ANA MARTÍN RÍDER

CAPÍTULO 8. SISTEMA DE ACTIVIDADES DIRIGIDO A ESTUDIANTES CHINOS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL MODO SUBJUNTIVO EN ORACIONES QUE EXPRESAN DESEOS 172
DIUSBEL RODRÍGUEZ ROQUE

CAPÍTULO 9. BEYOND THE CLASSROOM: EMPOWERING EFL LEARNERS THROUGH FORMAL DEBATES AND PUBLIC SPEAKING 198
MARÍA VALERO REDONDO

CAPÍTULO 10. IMPROVING ESSAY COMPOSITION IN EFL COURSES: THE EFFECTIVENESS OF PEER REVIEW IMPLEMENTATION 222
MARÍA VALERO REDONDO

CAPÍTULO 11. EL USO DE ESTRATEGIAS TEATRALES Y PERFORMÁTICAS PARA LA MEJORA DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ESTUDIOS INGLESES 244
PAULA VILA URUBURU

CAPÍTULO 12. INNOVACIÓN DOCENTE Y NUEVAS METODOLOGÍAS A TRAVÉS DEL CÓMIC COMO HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA DE SINTAXIS DISCURSIVA DE LA LENGUA FRANCESA 262
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD

CAPÍTULO 13. METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA FRANCESA EN LOS ESTUDIOS FILOLÓGICOS 277
MARÍA-JOSEFA MARCOS-GARCÍA

CAPÍTULO 14. EL IDIOMA ALEMÁN EN EL AULA DE LAS CARRERAS FILOLÓGICAS: ENTRE LA ADQUISICIÓN Y LA APLICACIÓN 301
RICARDA HIRTE

CAPÍTULO 15. INNOVACIÓN DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA ÁRABE: EL USO DE LA GAMIFICACIÓN Y LOS STORYTELLING CUBES COMO HERRAMIENTA COMUNICATIVA 315
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD

CAPÍTULO 16. MARCADORES CONCESIVOS INCONDICIONALES EN CHINO. ANÁLISIS TEÓRICO Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ENFOCADAS EN LOS HISPANOHABLANTES 329
ZHONGDE REN

CAPÍTULO 17. PERCEPCIONES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS TONOS DEL CHINO MANDARÍN 350
AINHOA RAMÓN ARMAS

CAPÍTULO 18. EL USO DEL LATÍN COMO LENGUA DE COMUNICACIÓN EN EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS 377
FRANCISCO SÁNCHEZ TORRES

SECCIÓN II
COMPETENCIA INTERCULTURAL Y DESARROLLO LINGÜÍSTICO

CAPÍTULO 19. COGNITIVE EFFECTS OF THE USE OF MULTIMODALITY IN UNDERSTANDING POETRY 395
LARA MORATÓN GUTIÉRREZ
MARTA CARRETERO LAPEYRE
JUAN RAFAEL ZAMORANO MANSILLA

CAPÍTULO 20. *LA CIUDAD DE LAS DAMAS* COMO EJEMPLO DE MEMORIAL DE AGRAVIOS. UNA ACTIVIDAD PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA 419
LUCÍA ANDÚJAR RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 21. LA ENSEÑANZA DEL MITO GRIEGO Y SU PERVIVENCIA EN EL *GAMEPLAY*: *GOD OF WAR* Y EL APRENDIZAJE POR MITEMAS EN LA UNIVERSIDAD 433
ALBERTO ROMERO CRIADO

CAPÍTULO 22. EL TRATAMIENTO DEL COMPONENTE CULTURAL EN LOS MANUALES DE ELE: LA MOTIVACIÓN Y LA DISTANCIA SOCIAL Y PSICOLÓGIA 449
NATALIA VILLA JIMÉNEZ

CAPÍTULO 23. EXPLORING HOW READERS REACT TO POETRY IN ESL THROUGH EYE-TRACKING: NOVICE AND EXPERT READING PRACTICES IN COMPARISION 468
JULIA LAVID LÓPEZ
LARA MORATÓN GUTIÉRREZ
ESTHER SÁNCHEZ-PARDO

CAPÍTULO 24. CRAAL AND INTERCULTURAL CONTENTS LEARNING: WOMEN ENGINEERS IN AN ESP CLASS OF ENGINEERING OF TELECOMMUNICATIONS..... 492
CARMEN LUJÁN-GARCÍA

CAPÍTULO 25. MUJERES EMPODERADAS EN LA HISTORIA. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS..... 511
XULIA SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 26. PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE EL ABORDAJE DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL AULA DE LENGUA INGLESA 528
ANDREA LESTÓN OTERO

CAPÍTULO 27. LA INNOVACIÓN DOCENTE Y LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA: EXPLORANDO EL ISLAM Y EL USO DEL FRANCÉS A TRAVÉS DE PERSÉPOLIS 546
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD

CAPÍTULO 28. EL LIBRO DE ARTISTA Y EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS: EL CASO DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA 561
JULIA MAGDALENA PIECHOCKI SERRA

CAPÍTULO 29. TABLA ANALÍTICA DE TRADUCCIÓN CULTURAL, TRANSMISIÓN DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA (CANARIA) A TURISTAS ALEMANES 574
LÍA DE LUXÁN HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 30. LAS DIMENSIONES CULTURALES COMO RECURSO DE MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA DE ELE PARA SINOHABLANTES 593
ISABEL CRISTINA ALFONZO DE TOVAR
ANABEL MEDEROS CEDRÉS

SECCIÓN III
TECNOLOGÍA Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

CAPÍTULO 31. EL METAVERSO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL 611
JAVIER CERVANTES REJÓN

CAPÍTULO 32. APPLYING THE FLIPPED CLASSROOM MODEL TO FOSTER WILLINGNESS TO COMMUNICATE 631
BELÉN OZARÍN GARCÍA

CAPÍTULO 33. *MOBILE ASSISTED LANGUAGE LEARNING*: L'UTILIZZO DI NUOVE TECNOLOGIE PER L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE 649
FABIOLA PICHIERRI

CAPÍTULO 34. EL AUDIOLIBRO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA TRADUCTORA EN EL AULA UNIVERSITARIA 665
SOFÍA SÁNCHEZ-MOMPEÁN

CAPÍTULO 35. LA ENSEÑANZA DE LOS DETERMINANTES CON NUEVAS METODOLOGÍAS 685
ANTONIO CAÑAS

CAPÍTULO 36. DO ONLINE GLOSSARIES SERVE THE NEEDS OF ESP VOCABULARY LEARNING? 703
SORAYA GARCÍA-SÁNCHEZ
CARMEN LUJÁN-GARCÍA

CAPÍTULO 37. EL OLD ENGLISH WORDNET COMO HERRAMIENTA DOCENTE: UN ESTUDIO PILOTO 720
FRANCISCO JAVIER MINAYA GÓMEZ

CAPÍTULO 38. THE USE OF DIDACTIC YOUTUBE VIDEOS FOR THE TEACHING AND LEARNING OF THE ENGLISH CONSONANT AND SEMI-CONSONANT PHONEMES 739
EKATERINA SINYASHINA

CAPÍTULO 39. AN EXPERIENCE ON THE USE OF CHATGPT AS AN EDUCATIONAL TOOL FOR CREATING PRIMARY EFL CLASSROOM MATERIALS AND ACTIVITIES: PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS AND EXPERTS' OPINIONS 760
AMAIA AGUIRREGOITIA MARTÍNEZ
PAULO KORTAZAR BILLELABEITIA
RUTH MILLA

CAPÍTULO 40. LOS BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LA LENGUA INGLESA, MEDIANTE EL PROYECTO CRAAL 784
KONSTANTINA KONSTANTINIDI

CAPÍTULO 41. A PROPOSAL FOR THE IMPLEMENTATION OF INSTAGRAM IN THE ENGLISH FOR MEDICINE CLASSROOM 803
ANA ALBALAT-MASCARELL

CAPÍTULO 42. LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA FRANCESA EN LA FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN A TRAVÉS DEL CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LENGUAS (CRAAL) 821
PATRICIA PÉREZ LÓPEZ

CAPÍTULO 43. APRENDIENDO CON CHATBOTS: EL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL GRADO DE TURISMO 838
TIM HAMMRICH

CAPÍTULO 44. MICROSOFT COMO ALIADO EN LA ELABORACIÓN DE GLOSARIOS EN LAS AULAS DE ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA 862
ELENA MARTÍN-CANCELA

CAPÍTULO 45. ACTIVIDAD CO(I)L COMO DETONANTE PARA LA ADQUISICIÓN DE CONCIENCIA INTERCULTURAL EN LAS AULAS DE ALEMÁN COMO SEGUNDA LENGUA..... 879
SASKIA KATHARINA KOHLAUF
ELENA MARTÍN-CANCELA

SECCIÓN IV
ENSEÑANZA DE LENGUAS EN CONTEXTOS ESPECÍFICOS

CAPÍTULO 46. TASK-BASED LANGUAGE TEACHING TO THE TEST: A STUDY ON STUDENTS' COMPETENCE DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION..... 902
TAMARA BOUSO RIVAS
ÍTALO RAÚL ARBULÚ VILLANUEVA

CAPÍTULO 47. MATERIAL CURRICULAR PARA LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: EL CASO DEL CANARIO 926
MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ FALCÓN
MARÍA TERESA CÁCERES LORENZO

CAPÍTULO 48. ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN SPAIN: PROJECT BASED LEARNING CLASSROOM PROPOSAL IN VOCATIONAL FORMATION 958
MANUEL MACÍAS BORREGO

CAPÍTULO 49. EL ANÁLISIS DE LAS PREPOSICIONES COMO NÚCLEOS EN SECUNDARIA. PROPUESTA COMPARATIVA CON OTRAS LENGUAS DEL CURRÍCULO (INGLÉS Y LATÍN) 980
ANTONIO CAÑAS

CAPÍTULO 50. LA PRODUCTIVIDAD EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS TRADUCTORES: EXPERIENCIAS DOCENTES EN EL AULA DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA (FRANCÉS-ESPAÑOL/ESPAÑOL-FRANCÉS) 997
ISABEL JIMÉNEZ GUTIÉRREZ
CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA

CAPÍTULO 51. ESTUDIO DE LOS ERRORES EN TEXTOS ACADÉMICOS FLE EN UN CORPUS DE ESTUDIANTES: LA INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA..... 1013
CRISTINA SANTANA PEÑATE

CAPITULO 52. L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA PHONETIQUE DANS LES MANUELS DE FLE ESPRIT (1,2, 3, 4 ESO) A L'HEURE DE LA LOMLOE 1035
SYRINE DAOUSSI

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LA SOCIEDAD DEL NUEVO MILENIO

MARÍA VALERO-REDONDO
Universidad de Córdoba

FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ-MESA
Universidad de Córdoba

1. PROLEGÓMENOS

En un mundo cada vez más globalizado y multicultural, el aprendizaje de lenguas se ha convertido en un requisito indispensable y en uno de los objetivos principales no solo del Espacio Europeo de Edsi tucación Superior, sino de cualquier iniciativa gubernamental de innovación educativa que se precie en cualquier rincón del planeta. Por ende, no exageramos si afirmamos que la enseñanza de lenguas ha adquirido en la sociedad hodierna una relevancia sin precedentes y que desempeña una función crucial en la formación de los discentes para que puedan afrontar los siempre crecientes desafíos del mercado laboral.

En consonancia con esta situación, el presente volumen se fija como objetivo la exploración y promoción de enfoques pedagógicos innovadores y efectivos que impulsen de manera significativa el aprendizaje de lenguas. Asimismo, persigue convertirse en una suerte de inventario de nuevas metodologías, herramientas y estrategias de probada efectividad al que los docentes universitarios de primeras o segundas lenguas o de lenguas extranjeras y de sus respectivas culturas puedan acudir en busca de inspiración para las preparaciones de sus clases o para la mejora de su labor docente.

Huelga decir que el aprendizaje de lenguas ha evolucionado de forma más que significativa en las últimas dos décadas y que este desarrollo no es sino consecuencia del adviento –también en el ámbito del proceso

mismo de enseñanza-aprendizaje– de fenómenos que han revolucionado el conjunto de nuestra sociedad. Así, la llegada y el auge de las nuevas tecnologías, la generalización de los programas internacionales de intercambio de estudiantes o los retos que planteó la virtualización de la enseñanza como consecuencia de la pandemia causada por el COVID-19 han provocado que la configuración del aula de 2023 tenga poco que ver con la situación docente que encontrábamos hace pocos años.

Sin embargo, el hecho de que algunos de estos fenómenos sobrevenidos hayan llegado a nuestra práctica docente para quedarse de forma indefinida prueba que, ahora más que nunca, es necesaria la actualización de conocimientos y la continua formación del docente. Por supuesto, esta necesidad se agudiza en aquellos casos en los que la materia objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje posea un carácter eminentemente práctico, ámbito en el que las materias lingüísticas ocupan un lugar de primer orden.

Estos retos de actualización y de formación permanente del docente de lenguas han sido el principio que ha moldeado la configuración del presente volumen y la selección de los capítulos que lo conforman. De este modo, las propuestas aquí recogidas abogan por un aprendizaje innovador que, entre otros factores, prevea un papel activo y motivado del discente en el proceso de aprendizaje. En consonancia con ello, la función del docente es la de un facilitador u orientador, que apoya y guía al alumnado en su aprendizaje, brindándole retroalimentación, fomentando su motivación y ofreciéndole refuerzo. Esto permitirá al estudiantado tomar conciencia crítica de su propio proceso de aprendizaje y desarrollar la capacidad de realizar cambios en dicho proceso por sí mismo.

2. CONFIGURACIÓN DEL VOLUMEN

En esta obra, se reúnen cincuenta y dos contribuciones de destacados investigadores en el campo de la enseñanza de lenguas, que comparten sus conocimientos, experiencias y perspectivas sobre cómo mejorar la práctica docente en el contexto lingüístico del siglo XXI. A través de una amplia abanico de temas, se exploran enfoques innovadores en la enseñanza de diferentes idiomas, se abordan aspectos clave como la

competencia intercultural y el desarrollo lingüístico, se examina el papel de la tecnología en el aula de idiomas y se analiza la enseñanza en contextos específicos. Como hemos indicado, estos estudios están diseñados para proporcionar a los docentes de lenguas extranjeras una visión actualizada y práctica de las últimas tendencias y herramientas disponibles para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La primera sección del libro, "Enfoques innovadores en la enseñanza de lenguas", presenta una serie de capítulos que exploran diferentes enfoques pedagógicos en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. De este modo, el capítulo 1 examina la importancia del análisis de errores y su aplicación tanto en la evaluación del impacto de la lengua materna en la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua como en la evaluación de los programas de estudio. Se analizan muestras escritas de estudiantes de diferentes niveles de inglés y se plantean enfoques didácticos para superar la transferencia de la lengua materna y evaluar los programas de enseñanza de inglés como lengua extranjera.

El segundo capítulo explora el enfoque comunicativo como la principal metodología empleada en la enseñanza de una segunda lengua en el ámbito universitario estadounidense. Este enfoque se basa en la comunicación efectiva en la lengua extranjera y pone al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. Francisco David Mesa Muñoz hace hincapié en la importancia de la interacción y considera que la comprensión del mensaje es más importante que el uso correcto de la gramática.

El capítulo 3 aborda la importancia de la convivencia de diferentes lenguas y culturas en Europa y el papel de la universidad en el desarrollo de competencias comunicativas, con un especial hincapié en lo que atañe a la modalidad escrita. Alicia de la Peña Portero destaca el valor epistémico de la escritura y la necesidad de formar a los estudiantes en los géneros textuales propios de la comunidad discursiva universitaria.

El cuarto capítulo explora el impacto de la multimodalidad en la educación, especialmente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En este ámbito, subraya la importancia de complementar los materiales de clase con herramientas multimedia que mejoren la comprensión y el compromiso de los estudiantes.

En el quinto capítulo, titulado "Aplicación de juegos tradicionales en la enseñanza innovadora de lenguas", se destaca el respaldo legal en educación a través de los derechos de la infancia de UNICEF, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el modelo de enseñanza de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la Ley Orgánica de Educación. Se reconoce que los estudiantes actuales –especialmente adolescentes y jóvenes– tienen acceso a una amplia variedad de tecnologías, como videojuegos, redes sociales y simuladores, por lo que surge la necesidad de incorporar estas tecnologías en el ámbito educativo. De este modo, se permitirá una enseñanza más individualizada, métodos de accesibilidad personalizados, múltiples fuentes de información y una mayor participación estudiantil, entre otras ventajas.

Los tres capítulos siguientes se centran en la enseñanza-aprendizaje del español. En el capítulo 6 se resalta la creciente demanda de un modelo de enseñanza más dinámico e interactivo en las distintas etapas educativas. Se destaca el método ECO, que promueve el aprendizaje a través de la investigación, la reflexión y la creatividad con el objetivo de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para el crecimiento personal y profesional de los discentes.

El séptimo capítulo aborda la importancia del dominio de la expresión escrita en el ámbito universitario y las dificultades que deben afrontar los estudiantes a este respecto. Ana Martín Ríder menciona estudios previos que han analizado los errores ortográficos, ortotipográficos, gramaticales y léxico-semánticos en las producciones escritas de hablantes nativos de español en diferentes niveles educativos. El estudio se centra específicamente en los dos primeros aspectos, debido a su relevancia elemental. Martín Ríder destaca que los estudiantes universitarios están inmersos en un entorno comunicativo donde la escritura –influida por las redes sociales– puede presentar características disortográficas y cercanas a la modalidad oral. La autora plantea la necesidad de abordar estos errores lingüísticos en las aulas no solo para corregirlos, sino también para crear conciencia sobre la importancia del cuidado de la expresión escrita.

Por último, el capítulo 8, "Sistema de actividades dirigido a estudiantes chinos para el aprendizaje significativo del modo subjuntivo en oraciones que expresan deseos", aborda la dificultad del aprendizaje de una

lengua extranjera, especialmente en lo que respecta a la gramática. Diusbel Rodríguez Roque destaca la importancia de los profesores de español como lengua extranjera a la hora de facilitar este proceso para los estudiantes y menciona la idea de enseñar a los discentes a eliminar los obstáculos que les impiden pensar por sí mismos. Rodríguez Roque plantea la hipótesis de que la lingüística cognitiva y el modelo de gramática operativa propuesto por Ruiz Campillo pueden ser beneficiosos para el aprendizaje significativo y reflexivo del uso pragmático-comunicativo del modo subjuntivo.

Los capítulos 9, 10 y 11 ofrecen estrategias y metodologías innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del inglés. En el capítulo 9, "Beyond the Classroom: Empowering EFL Learners through Formal Debates and Public Speaking", María Valero Redondo presenta los beneficios de incorporar debates formales en cursos de inglés como lengua extranjera (EFL) en educación universitaria. El estudio argumenta que los debates son una valiosa herramienta de enseñanza para los estudiantes de EFL en educación superior, ya que promueven el desarrollo de habilidades lingüísticas y de pensamiento crítico a la vez que brindan una experiencia de aprendizaje dinámica y atractiva. Además, los debates ofrecen una oportunidad excelente para que los estudiantes practiquen y mejoren habilidades de comunicación cruciales para el éxito académico y profesional.

El capítulo 10, "Improving Essay Composition in EFL Courses: The Effectiveness of Peer Review Implementation", aborda la importancia de la revisión por pares en la composición de ensayos en cursos de inglés como lengua extranjera (EFL) en educación universitaria. La revisión por pares implica que los estudiantes proporcionen retroalimentación sobre la escritura de sus compañeros, lo que fomenta que los estudiantes asuman un papel activo en su propio aprendizaje. En última instancia, este estudio tiene como objetivo contribuir al creciente cuerpo de investigación sobre la revisión por pares en cursos de EFL, brindando información sobre la eficacia de este método para mejorar la composición de ensayos y mejorar el dominio del idioma y la motivación de los estudiantes.

Finalmente, en el capítulo 11, "El uso de estrategias teatrales y performáticas para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en Estudios Ingleses", Paula Vila Uruburu presenta un proyecto de innovación

docente que tiene como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza y el proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias teatrales y performáticas en el aula. La autora argumenta que la práctica docente tradicional en la educación superior, caracterizada por el enfoque monológico y la clase magistral, limita la participación activa de los estudiantes y su papel se reduce a ser receptores pasivos de información. Vila Uruburu sostiene que es necesario fomentar enfoques pedagógicos alternativos que rompan con la pasividad del estudiantado y promuevan su participación activa. En este contexto, se propone el uso de metodologías activas y estrategias teatrales y performáticas para involucrar a los estudiantes de manera creativa y dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se destaca la importancia de adaptar la práctica docente a los estándares contemporáneos y las necesidades de los estudiantes y se argumenta que estas metodologías pueden mejorar la calidad de la docencia y promover un aprendizaje más significativo y participativo.

Los capítulos 12 y 13 promueven nuevas estrategias docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje del francés. El capítulo 12 se centra en la asignatura de sintaxis del discurso en el contexto del Grado de Filología Francesa o Estudios Franceses y propone una alternativa para involucrar al alumnado en el estudio de la sintaxis al mismo tiempo que se le presentan, de forma indirecta, contenidos literarios. Se plantean diferentes hipótesis, como la utilización de textos más atractivos y relacionados con la experiencia de los estudiantes, el uso del cómic como recurso que combina imagen y texto y el cambio de textos para captar la atención de los discentes de manera efectiva. En resumen, esta propuesta de innovación busca acercarse al discente y promover la adquisición de conocimiento a través de la práctica y el desarrollo del pensamiento crítico a la vez que evita la memorización y fomenta la aplicabilidad de los conocimientos a otras situaciones.

En el capítulo 13, María Josefa Marcos García presenta una propuesta de metodologías activas para facilitar el aprendizaje de la lengua francesa en el segundo curso del grado en Estudios Franceses. Marcos García destaca dos aspectos importantes que se deben tener en cuenta: las salidas profesionales de los estudiantes y la heterogeneidad en el nivel de lengua del grupo. Sin perder de vista estos dos ejes, esta propuesta de

metodologías activas tiene como objetivo la consolidación del nivel de francés, la homogeneización del nivel del grupo y el incremento de la motivación de los estudiantes para que sean participantes activos en su propio proceso de aprendizaje.

En el capítulo 14, Ricarda Hirte aborda la importancia de la lengua alemana en diversas carreras de corte filológico y destaca que, en muchas de ellas, es la segunda o tercera lengua que se debe adquirir. Por lo general, se enseña a partir del nivel básico, ya que no se requieren conocimientos previos por parte de los estudiantes, y esta formación en alemán se encuentra al inicio de la titulación de grado. De acuerdo con estos rasgos, se hace necesaria una adquisición idiomática adaptada a la carrera, con enfoque en la literatura, la lingüística y campos afines. Hirte propone talleres de lecto-comprensión, escritura, gramática y expresión oral y auditiva que incluyen el proyecto Tandem como una herramienta de mejora en la enseñanza de idiomas.

En capítulo 15, Salud Adelaida Flores Borjabad presenta nuevas estrategias de innovación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática árabe. Flores Borjabad menciona que el interés por el estudio del árabe es limitado, ya que la mayoría de los estudiantes se decantan por el estudio de otras lenguas. Asimismo, la autora subraya que existe un cierto desconocimiento y temor hacia el aprendizaje de esta lengua. Se plantean varias hipótesis, entre las cuales se apunta al hecho de que la enseñanza tradicional del árabe se encuentra obsoleta y desmotiva a los alumnos y que el uso de técnicas alternativas como la gamificación pueden generar más interés y un aprendizaje más dinámico. También se destaca el uso de los *storytelling cubes* como una herramienta para desarrollar habilidades críticas y aprender de manera lúdica y colaborativa.

Los capítulos 16 y 17 proponen nuevas estrategias didácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua china. El capítulo 16, "Marcadores concesivos incondicionales en chino. Análisis teórico y estrategias didácticas enfocadas en los hispanohablantes", se centra en el estudio de los marcadores discursivos "wulunruhe" y "buguanzenmeyang", que son los más representativos y utilizados para manifestar la contraargumentación en la lengua china. La metodología utilizada se centra en el estudio de los marcadores discursivos y busca establecer una

categorización clara de estos elementos. Así, se diferencia entre conectores y operadores y se propone una sintaxis discursiva que logre describir la inscripción contextual en el lenguaje. Esta propuesta de análisis permite una descripción precisa de las unidades estudiadas y facilita su enseñanza didáctica.

El capítulo 17, "Percepciones del alumnado universitario sobre la enseñanza-aprendizaje de los tonos del chino mandarín", tiene como objetivo principal el conocimiento y estudio de las percepciones y creencias de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje de los tonos del chino para explorar las metodologías y los recursos existentes en aras de una mejora de la pronunciación de dichos tonos. Los resultados obtenidos sirven de base para la implementación de un taller didáctico destinado a mejorar el aprendizaje de los tonos del chino, utilizando metodologías y recursos respaldados por las nuevas tecnologías e internet, así como por el aprendizaje a través de dispositivos móviles.

En el capítulo 18, Francisco Sánchez Torres revisa la enseñanza del latín a lo largo de la historia y en la actualidad. El trabajo comienza explorando el uso de juegos y la integración de metodologías comunicativas en la enseñanza de lenguas y cómo este tipo de elementos se pueden aplicar al aula de lenguas no habladas, como el latín. Asimismo, se presenta una dinámica de aprendizaje basada en juegos, similar a un *escape room*, en la que se utilizan el latín como lengua vehicular. Entre otros factores, este capítulo se propone examinar la aplicación de metodologías innovadoras en la enseñanza del latín, proponer la creación de nuevos materiales para la enseñanza activa del latín, explorar el concepto de aprendizaje basado en juegos y su diferencia con la gamificación y analizar el impacto de propuestas docentes innovadoras en la enseñanza universitaria del latín.

Los doce capítulos pertenecientes a la segunda sección del libro, "Competencia intercultural y desarrollo lingüístico", se centran en la importancia de la competencia intercultural y el desarrollo lingüístico en el aprendizaje de lenguas. El capítulo 19 tiene como objetivo investigar en qué medida una elección precisa de materiales multimodales puede facilitar la comprensión y apreciación de la poesía. Se analizó el seguimiento ocular de un grupo de 45 estudiantes que vieron un video,

leyeron un poema y respondieron un cuestionario para evaluar la comprensión de los poemas. Los resultados obtenidos se relacionan con las variables de fijaciones (sacádicas progresivas y sacádicas regresivas) registradas durante el proceso de lectura.

En el capítulo 20, Lucía Andújar Rodríguez presenta una actividad realizada en diversas titulaciones filológicas basada en una selección de fragmentos de la obra *La ciudad de las damas*, de Christine de Pizan, escrita en 1405. El objetivo de la actividad es que los alumnos conozcan el género literario llamado "memorial de agravios", del que *La ciudad de las damas* constituye uno de los mejores ejemplos. Los objetivos principales consisten en la identificación del género del "memorial de agravios", el conocimiento de la figura de Christine de Pizan y la comprensión de cómo su obra se inserta en el debate de la Querella de las mujeres.

En el capítulo 21, Alberto Romero Criado aborda el concepto de gamificación en el sistema educativo español, que consiste en utilizar actividades lúdicas para que los estudiantes adquieran competencias y alcancen objetivos. Se destaca que a veces hay confusión sobre cómo integrar estos nuevos métodos de aprendizaje, ya que se piensa erróneamente que el aula debe convertirse en un espacio de ocio y perder su carácter magistral. En este trabajo se explora cómo se puede combinar el concepto de juego con las lecciones magistrales y cómo los estudiantes pueden participar en el aprendizaje de la cultura clásica a través de videojuegos o canales de YouTube. El autor escoge la saga del videojuego *God of War* como ejemplo, ya que presenta e involucra de manera interactiva y educativa diferentes aspectos de la cultura clásica, especialmente útiles para estudiantes universitarios que cursan asignaturas relacionadas con la cultura clásica o la literatura grecolatina.

El capítulo 22 se centra en la interrelación del factor psicoafectivo de la motivación con el contexto de inmersión en el aprendizaje del español. Se considera que en un contexto de instrucción formal y exposición al *input* natural, la motivación juega un papel fundamental no solo en el dominio del idioma, sino también en la relación del individuo con la comunidad y la cultura meta. Dos conceptos clave que determinan el grado de adaptación del individuo son la distancia social y la distancia psicológica. El objetivo principal de este estudio es analizar cómo se

aborda el componente cultural como agente motivador en diez manuales de español con el fin de fomentar la aproximación social y psicológica del alumnado hacia la comunidad meta.

Los siguientes cuatro capítulos profundizan en la competencia intercultural y el desarrollo lingüístico del inglés. El objetivo principal del capítulo 23 es la comparación del comportamiento de lectura de un experto y un lego mediante el seguimiento de los movimientos oculares mientras leen poesía en inglés. El experto es un profesor de Literatura Inglesa y los no experimentados son estudiantes españoles de inglés como segunda lengua. Se analizan tres variables: el número de fijaciones y la duración promedio de las fijaciones, el análisis de movimientos sacádicos y el tiempo total de lectura. Estos datos se obtienen a través del método de *eye-tracking*.

En el capítulo 24, Carmen Luján García se centra en el análisis de los roles de género, específicamente en el contexto de las mujeres en el campo de la Tecnología de la Información (TI) y la Ingeniería. Luján García expone que las mujeres han sido tradicionalmente invisibles en estas áreas, y busca desafiar los roles tradicionales que han desempeñado. Se mencionan barreras como los estereotipos, los prejuicios y el etnocentrismo y se destaca la importancia de superar estas barreras a través de la implementación satisfactoria de principios de Comunicación Intercultural en el aula de idiomas. El capítulo también aborda temas relacionados con la competencia intercultural y el aprendizaje de idiomas, el Centro de Recursos para el Aprendizaje Autónomo de Lenguas (CRAAL) y la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos (ESP).

En el capítulo 25, Xulia Sánchez Rodríguez presenta un programa de intervención para la asignatura de "Primera Lengua Extranjera: Inglés" en Enseñanza Secundaria y Bachillerato. El objetivo principal de este programa es ayudar a los estudiantes a mejorar sus conocimientos sobre la igualdad entre hombres y mujeres a lo largo de la historia y la importancia del papel de la mujer en ella. Del mismo modo, se busca desarrollar los objetivos generales y didácticos del currículo de la asignatura, utilizando los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y los enfoques clave de la LOMLOE.

En el capítulo 26 se destaca el papel de la escuela como herramienta de transformación social y se señala la importancia de abordar la perspectiva de género en el ámbito educativo. La investigación se centra en el abordaje de la perspectiva de género en el profesorado de lengua inglesa en la etapa de Educación Primaria. Se analiza el uso del libro de texto –que a veces contiene estereotipos de género– y se sugiere complementarlo con materiales como canciones o libros de lectura que promuevan la reflexión y el debate en el aula. El objetivo del estudio es analizar el grado de disposición del profesorado encuestado para abordar los estereotipos de género en el aula de Educación Primaria y examinar cómo los docentes abordan esta temática.

En el capítulo 27 se discurre acerca de la importancia de tener una perspectiva intercultural en la enseñanza de la lengua francesa y se propone una estrategia de innovación docente basada en los intereses de los alumnos de la asignatura de Sintaxis Discursiva de la Lengua Francesa en la Universidad de Sevilla. Para ello, se utiliza la novela gráfica *Persépolis* de Marjane Satrapi, que narra la revolución islámica iraní de 1979 desde la perspectiva de la autora. El objetivo general es analizar el discurso desde un punto de vista sintáctico y cultural, centrándose en el capítulo "Le Foulard", que aborda el tema polémico de la mujer en Francia.

Los dos siguientes capítulos se centran en el desarrollo lingüístico e intercultural de la lengua alemana. El capítulo 28 aborda la combinación de dos formatos bibliográficos diferentes (el "libro de artista" y el "portfolio docente") para la enseñanza del alemán como lengua extranjera en ámbito universitario. Se busca promover la innovación docente y la reflexión en el proceso de aprendizaje a través de la creación y la utilización de un libro de artista elaborado por los propios estudiantes. El capítulo también explora las similitudes entre el libro de artista y el portfolio docente, así como la importancia de establecer un entorno de apoyo para fomentar la autonomía del estudiante.

En el capítulo 29, Lía de Luxán Hernández destaca la importancia de conectar la formación en traducción e interpretación con la realidad y el contexto socioeconómico en el que se desarrolla. En particular, se menciona el turismo como una fuente económica relevante en Gran Canaria, especialmente en lo que respecta a los turistas alemanes. Por tanto, se

plantea la necesidad de incluir el idioma alemán en los programas de estudio relacionados con la traducción, las lenguas modernas y el turismo. El capítulo se centra en el estudio de las cartas de los restaurantes como un elemento importante para ofrecer un turismo de calidad y resalta la importancia de una comunicación fluida entre los proveedores de servicios de restauración y los clientes extranjeros. Se propone el uso de una tabla analítica de traducción cultural como una herramienta útil para reflexionar sobre las decisiones traductológicas.

En el capítulo 30 se aborda la distancia cultural entre China y el mundo hispano y se destaca que, a pesar de las diferencias, ha habido un acercamiento sociocultural que se refleja en los ámbitos educativo y económico. No obstante, también se señala que los crecientes contactos pueden generar malentendidos y prejuicios y dar lugar a incidentes críticos interculturales. Para abordar estas situaciones, se utiliza la teoría de las dimensiones culturales propuesta por Hofstede, que proporciona un marco de análisis para identificar las similitudes y diferencias entre culturas. Asimismo, se revisan conceptos clave relacionados con la interculturalidad, como el esquema referencial, los incidentes críticos interculturales, los choques culturales y la definición de cultura como un sistema de creencias, valores y costumbres compartidos. Se destaca la importancia de la interculturalidad como una forma de reconocer y encontrar elementos comunes entre las culturas en interacción, evitando la exclusión y la discriminación.

Los quince capítulos que componen la tercera sección del volumen, a la que hemos dado el nombre de "Tecnología y enseñanza de lenguas", examinan el papel de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas desde distintos prismas. Así, en el capítulo 31 se destaca el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza, especialmente en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Se afirma que las TIC son herramientas adecuadas para la enseñanza, ya que los alumnos actuales son nativos digitales y muestran interés en su uso. Se resalta la importancia de las competencias digitales y plurilingües en el contexto educativo actual. En este sentido, se emplea el concepto de metaverso en la enseñanza de lenguas extranjeras, que se refiere a un entorno virtual persistente que afecta a diferentes aspectos de la existencia humana. El capítulo concluye que el metaverso aplicado

a la educación puede revolucionar la enseñanza, pues permite intercambios lingüísticos con hablantes nativos, el acercamiento a la cultura meta y la preparación para situaciones de comunicación en la vida real.

El capítulo 32 subraya la importancia de la disposición para comunicarse en L2 y la motivación en el aprendizaje de idiomas. También se presenta el aprendizaje invertido como un enfoque pedagógico que puede promover la motivación de los estudiantes en el proceso de adquisición de la segunda lengua. El capítulo 33, por su parte, se centra en el uso de aplicaciones para dispositivos móviles en el aprendizaje de lenguas extranjeras y analiza la evolución de las estrategias de enseñanza relacionadas con la tecnología. Se menciona inicialmente el uso de computadoras personales y las primeras estrategias de Aprendizaje de Idiomas Asistido por Computadora (*CALL*, por sus siglas en inglés) como apoyo para el aprendizaje lingüístico. Posteriormente, se destaca la aparición del Aprendizaje de Idiomas Asistido por Dispositivos Móviles (*MALL*, por sus siglas en inglés) como una evolución del *CALL* que se explica por la proliferación de dispositivos móviles en la sociedad contemporánea.

El capítulo 34 explora el uso de los audiolibros como recurso educativo en el ámbito universitario y se centra en la asignatura de Traducción General B-A del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia. Se destacan las numerosas ventajas de incorporar los audiolibros a la práctica docente, tanto para la lectura en movilidad y la multitarea como para el acceso a la lectura por parte de personas con discapacidad visual. Del mismo modo, se resalta su utilidad en la enseñanza de idiomas, especialmente de cara a la mejora de las comprensiones lectora, auditiva y del vocabulario de los estudiantes de lenguas extranjeras.

El capítulo 35 versa acerca de la enseñanza de los determinantes. En él, Antonio Cañas expone la situación actual del tratamiento terminológico de los determinantes en las aulas de ESO y presenta una aplicación pedagógica de la teoría sintáctica del sintagma determinante utilizando la taxonomía de Bloom. Asimismo, ofrece una selección de ejercicios que abarcan diferentes niveles cognitivos para el aprendizaje de los determinantes y pronombres en español y concluye que es importante que los alumnos comprendan las diferencias semánticas entre los determinantes para entender los objetos del mundo de diferentes maneras. Del mismo

modo, se destaca que los determinantes son los que seleccionan el nombre sintácticamente y no al revés, lo que ayuda a comprender las categorías que estructuran nuestra realidad en la sintaxis.

Con el capítulo 36 se abre una sección de seis trabajos consagrados a la lengua inglesa. En este primer estudio, Soraya García-Sánchez y Carmen Luján-García resumen una serie de estrategias comunes para aprender vocabulario técnico en programas de educación superior mediante el uso de un glosario en línea. El estudio pone de manifiesto la importancia del aprendizaje cooperativo y de la retroalimentación constructiva para desarrollar enfoques exitosos al tiempo que profundiza en la preferencia de los estudiantes por una estructura de definición específica.

En el capítulo 37, Francisco Javier Minaya Gómez, sobre la base de una experiencia llevada a cabo en el aula de inglés antiguo, destaca la importancia de aplicar nuevas tecnologías y la enseñanza basada en proyectos (EBP) a contextos educativos tradicionales, como la enseñanza universitaria de lenguas no habladas y de sus literaturas. El proyecto expuesto demuestra cómo el objeto final motiva el proceso de aprendizaje y refuerza la adquisición de competencias y conocimientos específicos a la vez que la puesta en marcha de la EBP genera mayor motivación entre los estudiantes y fomenta su participación.

A lo largo del capítulo 38, Ekaterina Sinyashina estudia el uso de la plataforma YouTube para el aprendizaje de la fonética de la lengua inglesa. Este capítulo presenta los resultados de un proyecto de innovación en el que los estudiantes de primer año de Estudios Ingleses adquirieron los fonemas consonánticos y semiconsonánticos a través tanto de explicaciones tradicionales como de videos didácticos de YouTube. Algunos sonidos consonánticos siguieron presentando más dificultades en su aprendizaje que otros a pesar de esta metodología innovadora. No obstante, aunque los videos de YouTube no se demostrasen más efectivos que la enseñanza tradicional, los estudiantes valoraron de forma positiva su uso. Como consecuencia, la autora sugiere utilizar videos didácticos como herramienta complementaria a la docencia tradicional.

El capítulo 39 aborda una cuestión de tan candente actualidad como ChatGPT y el empleo que de este recurso se puede hacer en el aula. El

trabajo concluye que esta herramienta posee limitaciones en cuanto a su utilidad práctica y al realismo en el diseño de actividades, aunque sirve como punto de partida y fuente de ideas. Tras una detallada exposición de las posibles actividades que este recurso puede aportar al aula de lenguas, las autoras inciden en la necesidad de abordar el problema del plagio para concienciar sobre su importancia, aunque indican que ChatGPT es una herramienta valiosa que debe ser adaptada por el docente para satisfacer las necesidades particulares de cada situación.

El capítulo 40 analiza los beneficios del aprendizaje autónomo de la lengua inglesa, para lo cual pasa revista a una serie de recursos digitales y disponibles en la plataforma CRAAL. Con respecto a este ámbito, el estudio concluye que el corpus de estudio seleccionado es adecuado para el propósito que se fija, pues proporciona material bien elaborado que permite a los usuarios ampliar sus conocimientos en inglés de manera autónoma. No obstante, la autora subraya algunos inconvenientes de este tipo de materiales en lo que concierne, por un lado, al desarrollo y a la distribución de las tareas propuestas y, por otro, a la falta de retroalimentación, por lo que circunscribe su plena efectividad a los ámbitos de comprensión auditiva y comprensión lectora.

Por lo que respecta al capítulo 41, en él, Ana Albalat-Mascarell presenta los resultados de una investigación centrada en el uso de Instagram como herramienta para mejorar las habilidades de comunicación oral en asignaturas de inglés con fines específicos (ESP). En el trabajo se destaca la importancia de adoptar un enfoque constructivista social y de crear un ambiente distendido en las actividades basadas en Instagram al tiempo que la autora propone un plan detallado de implementación de Instagram en un curso de inglés para estudiantes de medicina, en el que los estudiantes trabajen en grupos para crear sus propias cuentas y subir videos de presentaciones clínicas.

El capítulo 42 se centra en la enseñanza de la cultura francesa en estudios de Traducción e Interpretación. En este trabajo, Patricia Pérez López propone el uso de la plataforma CRAAL. Esta ofrece recursos online adaptados al nivel de cada asignatura y permite seleccionar habilidades con las que trabajar. Los estudiantes con los que se llevó a cabo la experiencia relatada en este capítulo mostraron entusiasmo y valoraron el aprendizaje

cultural de forma muy positiva a la vez que expresaron interés en seguir usando la plataforma para aspectos lingüísticos y otras lenguas.

El capítulo 43 abre la última sección de este bloque, que comprende tres trabajos relacionados con la lengua alemana. En este primer capítulo, Tim Hammrich lleva a cabo un estudio cuyos resultados arrojan que el uso de chatbot en la enseñanza de alemán para ámbitos turísticos es efectivo en la medida en que mejora la participación, la finalización de tareas y el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, para su implementación en el aula se deben tener en cuenta aspectos clave, como el análisis de las necesidades del estudiantado, la adaptación del contenido al nivel lingüístico o la garantía de la fluidez en la comunicación, de modo que se defina la tarea de manera clara y se proporcionen el apoyo técnico y los conocimientos informáticos adecuados. En el capítulo 44, Elena Martín-Cancela analiza los usos de Microsoft en el aula de alemán como LE. En su trabajo, concluye que el uso de glosarios en el aprendizaje de alemán mejora el dominio del vocabulario y la competencia lingüística de los estudiantes, así como su motivación y compromiso. De forma paralela, la creación de glosarios promueve habilidades de investigación, organización, análisis y síntesis y su implementación en las aulas potencia el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias digitales.

El capítulo 45 estudia la actividad CO(I)L en relación con el aprendizaje de la cultura alemana. Las autoras dan cuenta de un proyecto interuniversitario llevado a cabo en este ámbito cuyos resultados fueron notablemente positivos, pues lograron abordar satisfactoriamente la internacionalización, las competencias interculturales y lingüísticas y las habilidades comunicativas en alemán mejoraron notablemente. Asimismo, el proyecto permitió desarrollar una conciencia crítica del propio país entre el alumnado participante.

Tras este trabajo se inaugura el cuarto y último bloque temático del volumen, titulado “Enseñanza de lenguas en contextos específicos” y en el que se reúnen siete trabajos en los que el medio de enseñanza o el de aprendizaje constituyen el eje más significativo del proceso. Así pues, el capítulo 46 evalúa la efectividad del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en el desarrollo de competencias mediante un proyecto interdisciplinario en la Universidad de las Islas Baleares. Los resultados de esta

experiencia mostraron mejoras en las percepciones, la satisfacción, el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades en los estudiantes, por lo que se apunta que el ABP es un enfoque adecuado para integrar contenidos y mejorar competencias.

En el capítulo 47 se aborda la enseñanza de la variación lingüística del español como LE y, en concreto, de la variedad canaria. En él, los autores denuncian que la atención en la enseñanza del español como lengua extranjera se ha centrado en las variedades geográficas y ofrecen una interesante serie de recursos basados en el léxico dialectal canario. En el capítulo 48, Manuel Macías aborda el aprendizaje basado en proyectos como herramienta para la enseñanza de inglés para fines específicos antes de que, en el capítulo 49, Antonio Cañas lleve a cabo un análisis contrastivo con fines didácticos de la enseñanza de la función sintáctica de las preposiciones en español, latín e inglés en secundaria.

En el capítulo 50 se evalúa el papel que la productividad desempeña en la formación universitaria de los traductores en España (con una especial atención a aquellos que tienen el francés como lengua de trabajo). En este campo, las autoras exponen unas interesantes experiencias que llevaron a cabo en el aula y que sirvieron para acercar a los alumnos al mundo laboral de la traducción, para mejorar su conciencia sobre la productividad y rentabilidad en el mercado profesional y que fueron muy positivamente valoradas por los discentes. Como resultado de este proyecto, los estudiantes ganaron en conocimientos técnicos y en versatilidad laboral y mejoraron su preparación para enfrentarse a las exigencias del mercado y tener éxito en su carrera profesional.

El capítulo 51 se centra en las interferencias más comunes de los estudiantes de francés como lengua extranjera. En este trabajo, Cristina Santana plantea la posibilidad de aprender de estas interferencias, en aras de disminuirlas para alcanzar los objetivos académicos y establecer un enfoque lingüístico adecuado en los planes de estudio a la vez que sugiere proporcionar formación específica al profesorado y crear materiales para abordar estas cuestiones de manera efectiva en el aula.

Por último, el capítulo 52, que cierra el volumen, analiza una serie de manuales de francés como lengua extranjera en los que se observa una

influencia predominante de la escritura en y sobre la oralidad, que solo se emplea como apoyo para los estudiantes. Por ende, la autora concluye que enseñar y aprender fonética sigue siendo un desafío para muchos profesores y recomienda la corrección fonética a través de la repetición en clase y el uso de gestos como herramientas especialmente efectivas para trabajar con los estudiantes de manera eficiente.

En definitiva, como puede derivarse de esta somera presentación y como adelantábamos al comienzo, el presente volumen pretende funcionar como una guía de utilidad a la que el docente –especialmente universitario– de primeras y segundas lenguas y de lenguas extranjeras pueda acudir en busca de inspiración para la configuración de sus clases. En este sentido, no podemos dejar de subrayar dos aspectos destacables que se infieren de lo hasta aquí reseñado. Por un lado, el carácter eminentemente práctico de todas las intervenciones recogidas en las páginas que siguen y, por otro, el amplio espectro lingüístico que los estudios abarcan, pues estos versan acerca de una importante cantidad de lenguas, tanto vivas como no habladas.

No obstante, más allá del énfasis en la vertiente práctica que acabamos de señalar, cabe destacar que todas las propuestas didácticas que se recogen a lo largo de los cuatro bloques que componen este volumen se basan en una sólida fundamentación teórica. No en vano, a nuestro juicio, tal vez este sea el hecho más destacable de las experiencias que se describen en el volumen. Así pues, estas logran llevar al aula propuestas basadas en las metodologías, las herramientas y los recursos más novedosos en el ámbito lingüístico para después reflexionar acerca de los retos y de las dificultades que presentan en el proceso práctico y concreto de enseñanza-aprendizaje a la vez que proponen una serie de modificaciones –basadas en todo momento en la experiencia– para que la implementación resulte lo más ventajosa posible para los discentes. No hemos de olvidar, en este sentido, que el éxito de un docente se cuantifica según el mismo baremo que el éxito de su alumnado.

Esperamos, pues, poder contribuir a que el alumnado de los lectores y usuarios del presente volumen concluya de forma exitosa su itinerario de formación lingüística.

SECCIÓN I

ENFOQUES INNOVADORES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

ERROR ANALYSIS: L1 IMPACT AND SYLLABI ASSESSMENT

MANUEL MACÍAS BORREGO
Universidad Autónoma de Madrid
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCTION OF THE STUDY

Analysis and treatment of errors in learners' developmental progress has a long tradition in ESL and EFL language and teaching practice. However, errors are sometimes disregarded and overlooked. In this paper we aim at exploring the importance of learners' errors as indicators of failure and success of teaching-learning specific strategies. By looking at the error in this perspective, we draw conclusions that would enable us to formulate ideas to assess the impact of learners' L1, the learning process of the targeted L2 and the syllabi itself. To do that, we propose a corpus study in which we analysed 128 written samples of Spanish L1 learners of English (Common European Framework reference for Languages, i.e., CEFR levels B2 and C1). Some of the most significative findings elicit the negative impact that L1 has and how it hinders the adhesion of learners to the descriptors of the targeted level and, thus, the necessity to re-evaluate and re-formulate the syllabi.

It is often stated that the teaching-learning process of languages is unlike any other teaching-learning processes and must be looked at with special attention and care. On many occasions this is attributed to the learning of second or further languages as those learning already know the rules and basic principles of, at least, one language. Hence, it is essential to take into consideration that students and learners bring with them their already existing languages (L1) into the classroom and cannot separate the learning process of a second language from the impact of their already existing language.

As a result of the previous understanding, nowadays, instructors and experts are constantly looking for methods and techniques that enable the learners to produce language output without errors, or with least possible amount of interference. Hence, it essential to consider and ponder the importance of Error Analysis in assessing not only the teaching-learning process, but also the syllabi. Error Analysis can help understand the effectiveness of the syllabi and design strategies to reach the desired objective (Murad, 2018).

Nowadays, Modern Linguistics Theory does not consider errors as synonyms of mistakes, which occur when a learner fails to produce an acceptable output in the target language due to a lack of attention or temporary lapsus, confusions or slips (Novianti, 2013). In fact, in contemporary L2 Studies and Contrastive Linguistics errors are not treated only as deviations from accepted rules in any given language but as a source of important information. The error can reveal what is general and what is language specific about the second language learning process, and it is therefore important both for the understanding of language in general and for the study of the individual languages compared (Hofland & Johansson, 1994).

One of the many fundamental contributions of Error Analysis and Error Treatment to the field of Applied Linguistics is the introduction of the concept of Interlanguage (a hypothesis proved to be very useful and interesting) (Selinker, 1972; Corder, 1982). The introduction of Interlanguage in the L2 Studies helped understand the various natures of the errors committed by the language learners. Interlanguage seeks understanding of why the errors were committed (the nature of the error). Interlanguage can be defined as the combinatory intermediate system of L1 and L2 features, rules and language assumptions produced in the learners' mind (Brown, 1994) and is one of the strongest tools to have been derived from the Error Analysis approach (Montrul, 2014) because it can help understand the teaching-learning process in detail as it helps analyse why the errors were produced (transfer, overgeneralisations, misconceptions, etc).

Errors and their nature, then, constitute a broad area of investigation in Second Language Learning (in this study English as L2) and their

analysis should be linked to the assessing of the process (Corder, 1967; Selinker, 2008) and syllabi (Candlin, 1984; Rao, 2018).

In the light of what has already been said, the aim of this paper is to analyse the possibilities that Error Analysis and its various applied perspectives offer to assess the impact of the L1 in the teaching and learning of English as a second language and, also, to offer didactic approaches to overcome L1 transfer and to assess the ESL syllabi. To reach the objective, in the first place, it is essential to explore the status of the discipline. Then, we will present the results of the analysis of 128 written outputs (corpus of this study) of learners of different English levels (CEFR B2 to C1) and question both the nature of errors produced and how those could be overcome in future teaching scenarios.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Error Analysis

Error Analysis was outlined and introduced in modern linguistics by Corder in 1967 with the publication of his essay The Significance of Learners' Errors. Since the beginning of the discipline, it has been linked to L2 learning studies. Moreover, some notable contemporary linguists insist Corder's vision of the error as an indicator of the learning language process (as the Interlanguage itself) was quite a silent revolution that changed the focus of the disciplines of Applied Linguistics and L2 Studies (Myles, 2010).

Error Analysis focuses on, precisely, the attentive and close analysis of errors produced during the developmental process of learning a second language (Richard, 2002). This discipline and its many approaches to the various natures of the errors have produced many interesting discussions within Linguistics. However, in this paper we will focus on what has been defined as the L2 Educational Perspective of the Error Analysis - or the role of errors in learning a second language (Hendrickson, 1987: 357).

One of the many essential outcomes of Error Analysis and Interlanguage perspectives of Second Language Learning and Acquisition

perspectives (SLL & SAL) is the identification of the various natures of the errors committed by learners in their developmental process. As pointed out by Richards (1971), these are: (i) Language transfer or interferences of the learners' mother/native tongue, (ii) overgeneralisations of restrictive rules and (iii) misconceptions or false misconceptions of rules of the targeted language. Error, thus, offer a valuable insight to the teaching-learning process that should be accounted in the design of effective syllabi and courses (Khansir, 2008).

2.2. Interlanguage hypothesis

Another unarguably substantial contribution to L2 Studies was the introduction of one of the major concepts of the discipline: the Interlanguage. Larry Selinker coined the term in 1972 and defined it as: «a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a target language (TL) norm» (Selinker, 1972; 209). Selinker's definition of Interlanguage was paraphrased by Tarone (2006) incising in the fact that both systems (L1 and L2) seem to be separated yet intertwined as it is viewed as an alternative system to both the native language and the targeted one but linked by rules and grey areas and connected by the approximation of the learners to the targeted language by making mistakes and errors, predominantly due to interferences of the L1.

Murad (2018) states that Interlanguage has much benefitted from the Error Analysis and Error Treatment theoretical backgrounds and links both approaches (second language learning and L2 analysis) to Chomsky's concepts of performance and competence: «Competence is the knowledge of language or an idealized capacity that is located as a psychological or mental property or function, while performance is the errors and false made during utterances or it is the actual utterances» (HajjAkaru & Isa, 2019: 52).

Hence, the main difference between Error Analysis and Interlanguage approaches is that Interlanguage sees the target~~ed~~ language (L2) as an independent system (it is neither solely based on L1 nor on L2) without denying the developmental interferences produced by the learners' native language (Lennon, 2008).

In more recent studies (Adjěmian, 1976; Tarone, 1994 & 2006; Yunus, 2021), Interlanguage has seen fundamental variations to its first definition by Selinker in 1972. Nowadays Interlanguage is not considered to be an unnatural language produce, quite the opposite, it has been suggested that it should studied and analysed as natural languages to be completely understood (Adjěmian, 1976; Yunus 2021).

2.3. Interlanguage phenomena and its learning implications

It is in Selinker (1972) and McLaughlin (1987) that we can learn the main processes that constitute the core phenomena of Interlanguage: language transfer (interferences of the L1), overgeneralization of rules (rules applied incorrectly), fossilisation (errors that do not disappear after effective treatment), and training and learning communicational strategies (enabling the learners to apply knowledge when effectively needed). Although all the phenomena have a clear impact in the learning of a second language, language transfer is the most impactful concept to outline the study presented here. Language transfer has a double nature as pointed out by Arabski (2006), as it can (i) refer to a psychological process which means that learners past behaviours, uncontrolled and subconsciously, determine new responses in the targeted language or (ii) to the process of actively learning a language whereby the learners carry over what they already know about their L1 into the performance of the L2.

The second vision is strongly related to Selinker's (1972) definition as in his definition he understood that language transfer indicates and demonstrates that the Interlanguage rules are based on a combinatory system which links L1 competence and L2 performance. Similarly, other researchers (Ellis, 1997; Corder 1993) defined Language Transfer as a process in which the performance of the L2 is influenced by the mother tongue of the learners. Corder (1993) accentuates this vision and states that it is more likely to be present in the early stages of the learning process: «more incorrect mother-tongue-like features in the learner's performance in the earlier stages than in the later stages» (Corder, 1993: 23).

A very wide-spread categorisation of Language Transfer is that of Positive LT vs Negative LT. It has been much debated in the field of Applied Linguistics; however, it was clearly stated by Nemser (1971) that

Positive Transfer facilitates the learning process and helps the learner produce more natural and realistic outputs of the targetter language and, on the contrary, Negative Transfer hinders the process and results in the learners committing of errors.

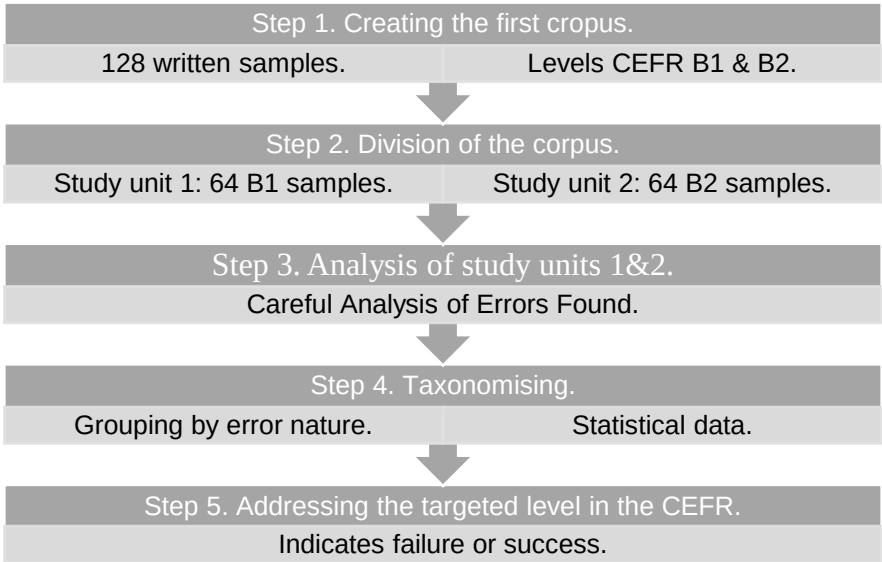
3.METHODOLOGY OF THE STUDY: A DEVIATION FROM CORPUS LINGUISTICS

The main objective of this paper is to explore the possibilities that Error Analysis (following Error Treatment in Corder 1967 & 1993) and Interlanguage Core Phenomena (Selinker, 1972; Ellis 1997) perspectives offer in assessing the impact of the Spanish L1 Negative Transfer in the teaching and learning of English as a second language. Also, in this paper we aim at offering some didactic approaches to overcome Spanish L1 negative transfer (NT), which eventually can help assess the ESL syllabi.

To reach that objective we present the results of the analysis of the most frequent errors and their nature found in 128 written outputs (or corpus of this study) of learners of levels ranging from CEFR B2 to C1. By doing that, we aim at obtaining a methodology that could be transfered to other similar studies and to the reality of everyday teaching in the classroom of ESL. Thus, finding this transferrable methodology can contribute to a better feedback process by which we could enhance the writing competence of learners of ESL and enable them to overcome the impact of L1 NT (Weir, 2005: 45).

This method consists of the following: Analysis and discussion of the error; and feedback to the learners. It can be summarised as follows:

TABLE 1. *Methodology of the study*



Note: Original list of processes that compound the methodology employed in this study

4.DISCUSSION AND ANALYSIS OF THE RESULTS.

4.1. ERRORS IN THE CEFL B2 LEVEL

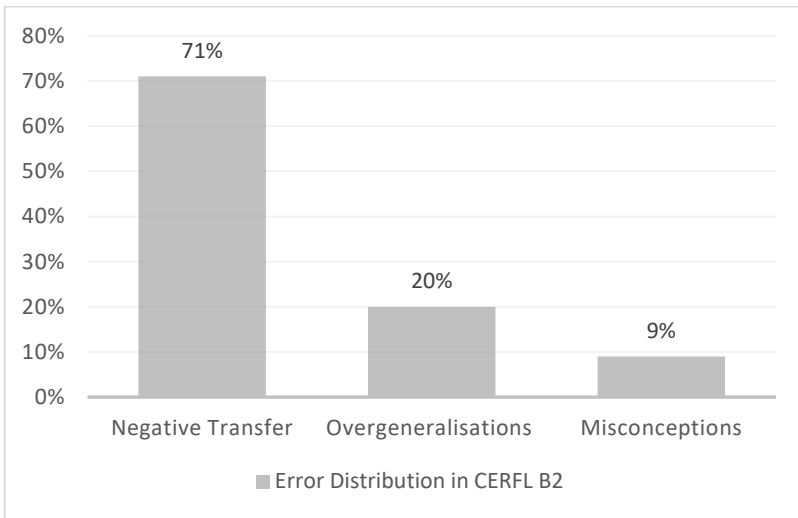
As the learning of a second language progresses to this level, the learners enter what the CEFR considers as an Independent User (they can understand and be understood by native speakers without difficulties). To be independent, learners need to be intelligible and produce more realistic outputs (Saito, S. Webb, et al. 2016). To be able to produce more realistic outputs they need a wider range of options, strategies, processes, and routines (Hakim & Hakim, 2018) which according to some researchers (Wegner, Minniaert & Strehlke, 2013; Yunus, 2021) must be found in the context where the learning of a second language takes place (in this case, the classroom of ESL). Learners, hence, require efficient strategies to overcome errors and to prevent the fossilisation of misconceptions, which hinders the process of L2 learning.

The learners also need that the teaching strategies are systematised and designed specifically to help them overcome their difficulties during the teaching-learning process (Sani & Ismail, 2021).

In the case presented here we can see that B2 learners continue to show a great difficulty in overcoming the impact of language transfer, which continues to constitute the greatest source of errors. For this reason, it is essential that, to overcome that impact, the errors are elicited, analysed, confronted, and included as a vital part of the syllabus. Since negative transfer constitutes the greatest source of errors, it must be taken into consideration by teachers and instructors in the syllabi design and can be an indicator of success and failure of the mentioned teaching-learning strategies (Sani & Ismail, 2021).

However, we can also see that the learners do show a better command of rules and are more aware of limitations and restrictions in the usage of certain grammar and vocabulary units as overgeneralisation (of rules and uses) and misconceptions (in rules and uses) tend to be more infrequent in the written outputs. This is shown in graph 2:

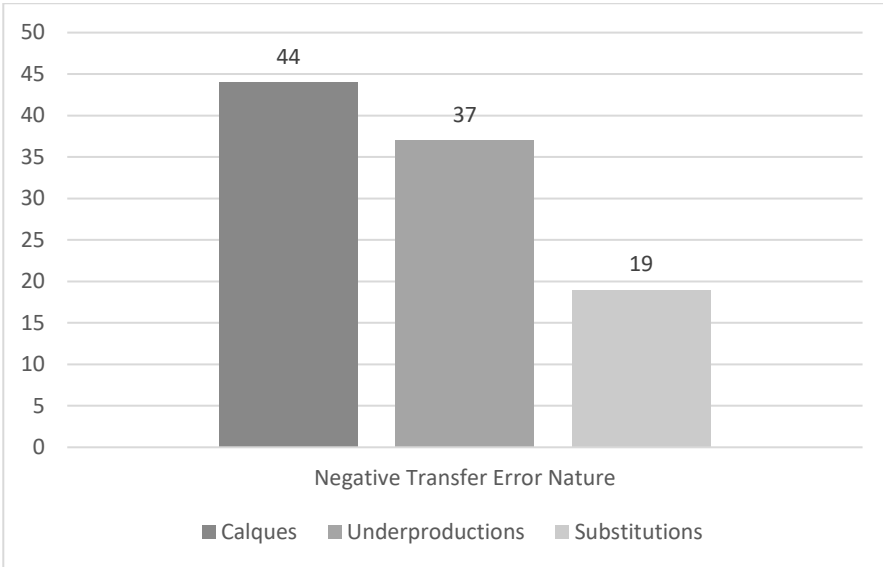
GRAPH 1. *Natures of the errors in the level B2*



Note: This original graph elicits the different natures of the common errors in the CEFR B2

In the following graph (graph 2) we present the most significant types of Negative Transfer identified in the written samples analysed. We have structured the information regarding negative transfer errors around three main concepts: (i) underproductions or avoiding complex structures, (ii) calques errors that mirror the structure of the learners' L1 and (iii) substitutions uses of L1 in L2 productions (following Celaya, 1992; Oldin, 1993; Cenoz, 2001; Visen, 2017; Rodríguez & Knospe, 2019).

GRAPH 2. *Impact of the Negative L1 Transfer in the B2 level*



Note: This original graph shows the distribution of Negative Transfer natures in the samples analysed

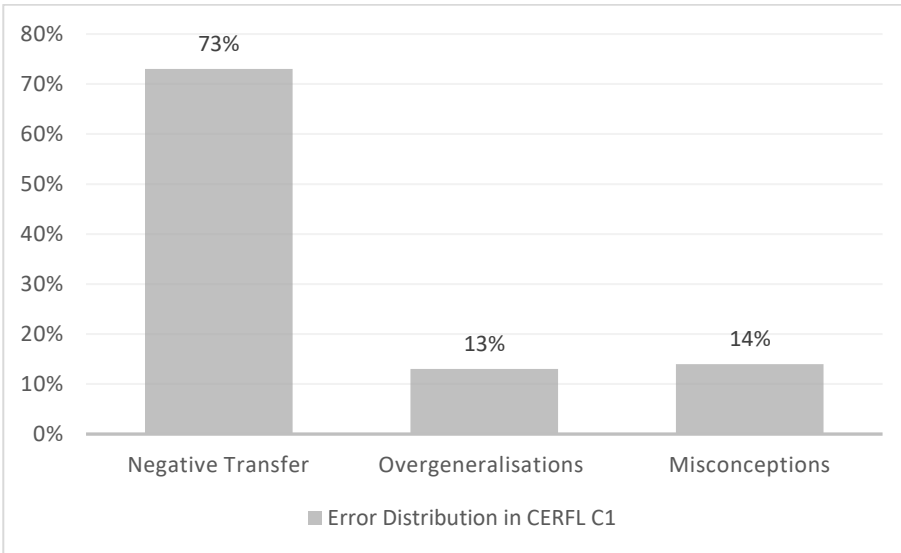
4.2 Errors in the C1 level

Learners of the C1 level are usually regarded as advanced learners of any given language (ESL in this case). These learners should be able to understand mostly any text, independently of its length or difficulty; they must show capacity to express themselves fluently and spontaneously; learners can also use language flexibly and effectively for social, academic, and professional reasons and they must be able to produce natural-like texts: organised, structured and cohere.

If we confront the CEFR description above to the data shown in the chart below (graph 3), we can understand that: (i) although the class-oriented linguistics features do enable a better communication and better adequation to the descriptors of the level in the CEFR, (ii) the impact of negative transfer hinders the performance of these learners and (iii) prevents them from producing totally comprehensible outputs (in this case written outputs). Thus, the insertion of strategies to overcome the impact of language transfer continues to be an essential necessity in the ESL syllabi if those want to be completely successful and enable learners to adequate their outputs to the descriptors of the CEFR and avoid some key factors in the teaching and learning of a second language: frustration and burn-out syndrome (Nayernia, 2019; Goker, 2021).

The nature of the errors found in the presented analysis can be seen in the following graph (graph 3):

GRAPH 3. *Natures of the errors in the level C1*

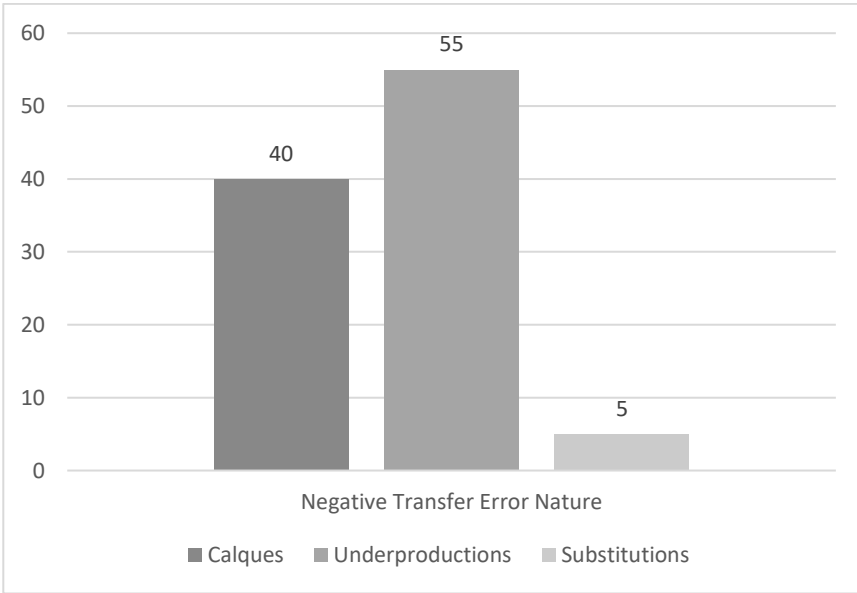


Note: This original graph shows the most prevalent natures of CEFR C1 common errors

As we already did in the sub-section dedicated to discussing errors in the level CEFR B1, in the following graph (graph 4) we present the statistical data regarding the various natures and typologies of Negative

Language Transfer in the level here analysed (CEFR B2). When we confront the findings in both groups, the most significant data is revealed by the exponential growth of the overproductions. This situation indicates that learners at this stage of their learning process do not produce and do not target complex structures because those may be quite different from the mirroring structure in their native languages. This situation should be carefully analysed in future studies and if confirmed via a second contrastive analysis, measures should be taken to ensure a teaching-learning process free of underproductive hindrances.

GRAPH 4. *Impact of the Negative L1 Transfer in the C1 level*



Note. This original graph presents the different types of Negative Language Transfer found in the CEFR B2 samples analysed.

5.CONCLUSIONS

One of the most significative findings that this study reveals is the need to include and address the ever-present reality of the L1 in the teaching-learning process of English as a Second and Foreign Language. The native tongues have an impact in the learning of second languages that hinders and hindrances the process, especially towards the most

advanced levels (i.e., C1 in this study). Based on the statistical data presented, it is evident that language transfer hinders the progression of the teaching-learning process as it constitutes the greatest source of errors in all the written sample outputs analysed. In other words, the interferences with their L1 (Spanish in this case) hinders a total adequation to the descriptors of the CEFR and, therefore, serves as an indicator of failure (and success) of the ESL syllabi and the teaching strategies and methodologies used during the course and the lessons.

Prior research work has emphasised the necessity of creating effective and efficient teaching and learning process, methodologies, and routines to enable a successful learning process (Wegner, Minniaert & Strehlke, 2013; Yunus, 2021). However, in this study we want to emphasise that Negative Language Transfer should be taken into consideration in the ESL syllabi by teachers and instructors to enable the learners to fully adequate to descriptors of the various levels and ensure success in the ESL learning and teaching. This study suggests a possible method to do it:

- Step 1: Teachers and learners must perform an analysis of the frequent and common errors; keeping a record of the most frequently repeated errors and revising them in class and at home can be very beneficial. An error list and an error solution list can help prevent error fossilisation.
- Step 2: Teachers need to create solutions and materials to meet the learners needs. This should be done by trying to reconstruct the ineffective output into a successful one and, also, by reinforcing the broken language rules. This objective can be met via Contrastive Analysis as it effectively enables the teachers presenting the reality in the students' or learners' L1 in opposition to the targeted language.
- Step 3: Errors should be taken into consideration seriously and teachers should make them part of their syllabi design, this should enable the learners to overcome them and prevent error fossilisation. By doing this, teachers can assess and reassess their production and work, as it will show the reality of the teaching-learning process in an objective way.

5. REFERENCES

Adjemian, C. On the nature of interlanguage systems. Language Learning Journal (26), 297-320. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00279.x

Arabski, J. (2006). Cross-linguistic influences in the second language lexicon. Toronto: Multilingual Matters.

Brown, H.D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Celaya Villanueva, M. Luz (1992). Transfer in English as a Foreign Language: A study on tenses. Barcelona: PPU.

Cenoz, J. (2001). Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. Great Britain: Cromwell Press Ltd.

Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. In J. C. Richards (Ed.). Error analysis: perspectives on second language analysis (pp. 19-27). London: Longman.

Corder, S. (1981). Error analysis and interlanguage. Oxford: Oxford University Press.

Corder, S. (1993). A role of the mother tongue. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.). Language transfer in language learning (pp. 18-31). Amsterdam: John Benjamins.

Ellis, R. (1997). Second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Goker, U. (2021). Reflective coaching: Training for development of instructional skills and sense of efficacy of pre-service EFL teachers. Journal of Language and Linguistics Studies, 17 (1), 423 – 447. DOI:10.17263/jlls.903460

HajjAkaru, A. S. and Baba Zanna Isa (2019). Competence and Performance. Journal of Humanities and Social Sciences, 11 (6), 52-54.

Hendrickson, J. M. (1987). Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. In M.H. Long & J.C. Richards (Eds.), Methodology in TESOL: a book of readings. Boston: Heinle & Heinle.

Hofland, K. and Samuel Johansson (1994). Towards an English-Norwegian parallel corpus. In: Fries, U. (Ed.) Creating and using English language corpora. Rodopi: Rodopi Editions.

Khansir, A. A. (2008) Place of Error Analysis in Language Teaching, Indian Linguistics (69), 119-127.

Lennon, P. (2008). Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage. In: S. Gramley & V. Gramley (Eds). Bielefeld Introduction to Applied Linguistics. Bielefeld: Aisthesis.

Montrul, S. (2014). Interlanguage, transfer, and fossilization: beyond second language acquisition. In: Z. Han & E. Tarone (Eds.). Interlanguage: forty years later. Amsterdam: John Benjamins.

Murad, A. I. and Ayad Hameed Mahmood (2018). Approaching the language of the Second Language Learner: Interlanguage and the Models Before. English Language Teaching (11), 95-108.

Myles, F. (2010). The development of theories of second language acquisition. Language teaching (43), 320-332. DOI:10.1017/S0261444810000078

Nayernia, L. et al. (2019). The influence of orthography on phonemic knowledge. An experimental investigation. Journal of Psycholinguistic Research, 48, (6), 1391-1406. DOI:10.1007/s10936-019-09664-9

Nemser, W. (1971). Approximative system of foreign language. International Review of Applied Linguistics (IRAL), 9 (2), 115-123. http://dx.doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115

Novianti, W. (2013). The use of Code Switching in Twitter. Passage, 11 (2), 1-10. https://ejournal.upi.edu/index.php/psg/article/view/532/407

Oldin, T. (1993). Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning.
Cambridge: Cambridge University Press.

Richard, J. C. and Willy A. Renandya (2002). Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (1971). A non-contrastive approach to Error Analysis. Journal of ELT (25), 2014-219.

Richards, J. (1984). Language Curriculum Development. RELC Journal, 15 (1), 225-239. https://doi.org/10.1177/003368828401500101

Rao, C. S. (2018). The use of English Language Research. Journal for research and professionals of English Language Learning, 8 (2), 1-8. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED611477.pdf

Rodríguez, F. and Sebastian Knospe (2019). The variation of calques in European languages, with particular reference to Spanish and German: Main patterns and trends, Folia linguistica, 8, 23-34. https://doi.org/10.1515/flin-2019-2009

Saito, K. et al (2016). Lexical correlates of comprehensibility versus accentedness in second language speech. Bilingualism: Language and cognition, 19 (3), 597-609. DOI: https://doi.org/10.1017/S1366728915000255

Selinker, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, (10), 209-231. https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209

Selinker, L. and Sorace M. Gass (2008). Second Language Acquisition: an introductory course. New York: Routledge.

Sani, S. and Hanita Hanim Ismail (2021). Assessing the use of learning strategies among young Malaysian English as Second Language Learners. Creative education, 12 (9), 2124-21-45. DOI:10.4236/ce.2021.129163

Tarone, E. (1994). Interlanguage. Elsiver Ltd, (4) 1715-1719. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0561.pub2

Tarone, E. (2006). Sociolinguistic approaches to SLA. Modern Languages Journal, 71 (1), 71-75. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00672.x

Tarone, E. (2014). Ensuring questions from the interlanguage hypothesis. In: Z. Han & Tarone (Eds.). Interlanguage 40 years later (pp. 7-26). Amsterdam: John Benjamins.

Visan, R. (2017). Language ideology and the presence of calques in Romanian translation from English, Studii Si Cercetari Lingvistice (1), 68, 41-56.

Wegner, C., Minnaert, L. & Strehlke, F. (2013). The importance of learning strategies. European Journal of Science and Mathematics Education, 1 (3), 137-143. DOI:10.30935/scimath/9393

Weir, C. J. (2005). Language Testing and Validation. London: Palgrave MacMillan.

Yunus, M. M and Thirumangae Rajedran (2021). A Systematic Literature Review on the Use of Mobile Assisted Language Learning (MALL) for Enhancing Speaking Skills among ESL and EFL Learners. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development (10), 586-609. http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i1/8939

APLICANDO EL MÉTODO COMUNICATIVO PARA LA ADQUISICIÓN DE UN SEGUNDO IDIOMA: HACIA UN APRENDIZAJE ACTIVO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

FRANCISCO DAVID MESA MUÑOZ
University of South Carolina

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace ya unas décadas, el enfoque comunicativo se ha erigido de manera generalizada como la principal metodología empleada en la instrucción de un segundo idioma en el ámbito universitario estadounidense. Así, de manera generalizada, los diferentes departamentos de Lenguas han desechado paradigmas dominantes en el pasado como el llamado "Método Gramática-Traducción" o el "Método audiolingual" en favor del método comunicativo. Este hecho se debe a que dicho método es considerado como el más efectivo para el desarrollo de la competencia comunicativa en los aprendientes (Kaisheng, 2007). Klaus Brandl (2008) va un paso más allá y afirma que la comunicación es la razón principal del aprendizaje de las lenguas y por ese motivo el método comunicativo se postula como el preferido para alcanzar dicho objetivo (p. 227). De este modo, esta metodología, como su propio nombre indica, otorga la máxima importancia a la comunicación de manera efectiva en una lengua extranjera, es decir su objetivo primordial es que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa en la lengua meta. Dicho de otra forma, su objetivo es recrear situaciones de la vida real que precisan de la comunicación (Brandl 2008, p. 5).

En su definición del método comunicativo, Gustiani (2012) hace hincapié en la importancia de la interacción de los discentes en la lengua meta: "The Communicative Language Teaching is defined as an

approach of teaching a second or a foreign language that focuses on learners' interaction whether as the means or the ultimate goal of learning a target language" (p.17). De esta afirmación subyace otra de las características de este enfoque, que no es otra que poner al alumno en el centro en contraposición con otras metodologías más tradicionales que ponían al docente en el foco. Así, en el método comunicativo el docente debe ser un facilitador de conocimiento evitando lo que Lee y VanPatten (2003) denominaron el complejo de Atlas, creando el símil de que el profesor debe cargar con todo el peso del aprendizaje de los alumnos. Por ende, este método requiere una participación activa por parte de los estudiantes en el proceso de la adquisición de la lengua meta.

Otra de las características de este paradigma es que se confiere menor importancia al uso correcto de una gramática descontextualizada primando la comprensión del mensaje tanto a la hora de transmitirlo como de su recepción por parte de los interlocutores. En otras palabras, este método hace mayor hincapié en el significado y no en la forma lingüísticamente hablando.

Sin embargo, y aunque estos principios básicos del enfoque comunicativo han sido claramente definidos y ampliamente aceptados por la comunidad académica, en muchas ocasiones la forma de evaluación de la adquisición de la lengua, y en menor medida, pero igual de preocupante la instrucción, se siguen realizando en base a unos parámetros tradicionales centrados mayormente en ejercicios de gramática y memorización de vocabulario. Esto contraviene a uno de los principios básicos en la docencia: tanto la instrucción como la evaluación deben desarrollarse en consonancia con la metodología seleccionada. Esta preocupación sobre la instrucción y la evaluación ha sido recogida en diferentes estudios (Buitrago Campo, 2016; Littlewood, 2007; Savignon y Wang, 2003). De esta inquietud nace el presente estudio que a continuación se desarrollará.

Por último, sería conveniente aclarar la elección del término adquisición de un segundo idioma en vez de aprendizaje, ya que hay unas diferencias sutiles entre ambos. Así, la adquisición de una lengua se trata de un proceso inconsciente cuyo resultado es la adquisición de competencias en la lengua meta, mientras que el segundo se refiere al conocimiento consciente de las normas y reglas que constituyen un idioma (Lichtman y

Vanpatten, 2021, p.3). Por consiguiente, dadas las características del método comunicativo, el término más apropiado sería el de adquisición de un segundo idioma.

2. OBJETIVOS

Antes de adentrarnos en los objetivos específicos de este estudio sería conveniente hablar de los objetivos del curso en el que se llevará a cabo la presente investigación ya que ambos están estrechamente relacionados. Se trata de un curso de SPAN 101 de la Universidad de Carolina del Norte-Wilmington, dirigido a principiantes en el que los alumnos no han tenido ninguna experiencia previa con el idioma. Así las cosas, al principio del semestre académico se incluyen en la programación didáctica una serie de objetivos lingüísticos-funcionales. Todos los objetivos empiezan por el enunciado "Los estudiantes serán capaces de", por lo que, para evitar la repetición, reflejo aquí algunos de ellos a modo de ejemplo. Los estudiantes serán capaces de: "Presentarse, decirles a otras personas de dónde son, y decirle a esa persona que están encantados de conocerlos; Preguntar a otras personas por su nombre y preguntarles de dónde son; Responder y realizar preguntas básicas sobre su horario incluyendo clases, trabajo y tiempo de estudio; Expresar y preguntar cuándo se levantan, se van a dormir, acciones que hacen todos los días y actividades que hacen los fines de semana; Describir la mayoría de la ropa de su armario; Describir los miembros de mi familia y sus características; o Expresar planes en el futuro próximo" entre otros.

Como se puede observar los objetivos están alineados con lo propuesto en el método comunicativo y hacen referencia a funciones del lenguaje y no al aprendizaje de estructuras gramaticales como pudieran ser el "presente simple" o "futuro próximo". Asimismo, están diseñados de conformidad con los "*Can-Do Statements*" dispuestos en el *American Council on the Teaching of Foreign Languages*, que miden la consecución de estos objetivos y en los que se profundizará más en el siguiente apartado.

Por lo tanto, el objetivo principal de este proyecto es la adquisición por parte de los estudiantes de las funciones del lenguaje descritas en la

programación didáctica y su evaluación de manera consistente con los principios del método comunicativo. Para ello, los alumnos formarán pequeños grupos para trabajar en la realización de un video creativo con una historia en la que pongan de manifiesto que han adquirido los objetivos lingüísticos-funcionales anteriormente descritos. No debería ser algo nuevo para ellos en su esencia, ya que las sesiones de clase se enfocarán en la consecución de diferentes micro-objetivos concluyendo estas siempre con la realización de tareas comunicativas realizadas en pequeños grupos. Así, este proyecto sería de mayores dimensiones y en el que los estudiantes tendrán total libertad para poner de manifiesto su creatividad en la segunda lengua.

De igual manera, se persiguen otros objetivos secundarios. Por una parte, con este proyecto se promueve la enseñanza más allá del aula, objetivo que considero que se debería hacer hincapié en todas las materias, ya que a veces se puede caer en el error de convertir la clase en una burbuja en la que los contenidos adquiridos en ella son difícilmente extrapolables a la realidad que se vive fuera del aula. De manera particular, la comunicación en un segundo idioma pasa indudablemente por su realización más allá de los muros de clase. Asimismo, se busca fomentar el aprendizaje colaborativo, dada la naturaleza de trabajo en grupo. De este modo, serán los propios compañeros los encargados de escribir los guiones y darse *feedback* entre ellos contando con la supervisión del instructor por si tuvieran alguna duda durante el proceso creativo.

3. METODOLOGÍA

El enfoque de enseñanza del presente trabajo será el aprendizaje activo que se cimentará en la metodología del aprendizaje basado en proyectos. Ambos presentan características porosas que posibilitan su integración de manera recíproca y se complementan a la perfección. De este modo, Chen, en su caso de estudio sobre el aprendizaje activo, hace énfasis en la búsqueda del desarrollo de las competencias que tienen los estudiantes a través de estos modelos de aprendizaje. Resulta interesante su definición del aprendizaje activo: “Active learning is a form of learning models based on competences wherein students are asked to learn in an

active manner by assessing them on how much they evolve in terms of competences" (2015, p.68). Cymberknop y Armentano completan esta definición con otra de las características principales del aprendizaje activo, que es su foco en el estudiante: "It is essentially a student-centered approach where the student determines his pace and learning style and finds support in his peers, and where teachers play the role of "guiding and motivating" the student in the process" (2018, p.1446). Este papel del docente como facilitador o guía es uno de los principios del enfoque comunicativo descritos en el apartado anterior.

Así las cosas, podemos sintetizar algunas de las características más salientes del aprendizaje activo: despierta un mayor interés por parte de los estudiantes; está más centrado en el discente ya que debe estar involucrado de manera activa y no solo de manera pasiva; implica la producción y creación por parte del discente y por ende el uso de unas habilidades cognitivas más demandantes; supone retos que han de superar los aprendientes (Cymberknop y Armentano, 2018; Bonwell y Eison, 1991; Michael, 2006; Keyser, 2000).

Por su parte, podríamos definir el aprendizaje basado en proyectos como "un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase" (Paredes 2018, p.2). En general, el aprendizaje activo y el aprendizaje basado en proyectos comparten la gran mayoría de las características descritas anteriormente (Galeana, 2006; Martí et al. 2010; Díaz Gutiérrez y Suñen Bernal, 2013). Las principales diferencias son que el aprendizaje activo suele producirse por lo general en el aula mientras que el aprendizaje basado en proyectos tiende a realizarse afuera y el aprendizaje basado en proyectos posee una naturaleza ligada a su realización en grupos. Sin embargo, estas diferencias se toman como algo positivo y conveniente para el presente proyecto, ya que, en primer lugar, los participantes estarán expuestos al aprendizaje activo durante las clases del semestre en las que tendrán que realizar numerosas actividades comunicativas tras una extensa exposición de *input* comprensible facilitado por el docente, para por último llegar a la creación del proyecto grupal fuera de clase. El objetivo, por lo tanto, siguiendo lo descrito por Toledo y Sánchez (2018), es mantener "un tipo de instrucción

que permite a los estudiantes llevar a cabo las investigaciones, integrar la teoría y la práctica, y aplicar los conocimientos y habilidades" (p.473) que se deben haber adquirido durante el semestre.

Por último, el aprendizaje basado en proyectos ha ido ganando espacio en la enseñanza y adquisición de una lengua extranjera en este siglo XXI como demuestran estudios recientes y en los que el presente trabajo se ha inspirado. Por ejemplo, en el estudio de Díaz Gutiérrez y Suñen Bernal (2013) se expone que "durante el proceso de aprendizaje se van activando todas las destrezas lingüísticas y aprendiendo la gramática y el vocabulario que se necesitan en cada momento" (p.4). Mantilla-Cabrera y Larrea-Vejar (2020) también resaltan la conveniencia del Aprendizaje Basado en Proyectos ya que "están involucrados en una comunicación enfocada para trabajar en eventos auténticos, por lo que [los estudiantes] tienen la oportunidad de usar el idioma en un contexto bastante habitual y contribuir en actividades que implican un uso confiable del lenguaje" (p. 545). Además, en este último estudio también se destaca la posibilidad que brinda esta metodología de "desarrollar contenido de una manera precisa, evaluación auténtica, objetivos educativos explícitos" (Mantilla-Cabrera y Larrea-Vejar 2020, p.545). De este modo, resulta probada la conveniencia de la metodología escogida para los fines didácticos eminentemente comunicativos del presente trabajo.

En cuanto a las herramientas que se utilizarán para la evaluación de los resultados serán dos con unos fines diferenciados: la primera, los *Can-Do Statements*, será empleada por el profesor para medir la consecución o no por parte de los estudiantes de los objetivos lingüísticos-funcionales planteados al principio del semestre y que aplican para el presente proyecto. La segunda herramienta de evaluación será un breve cuestionario que contestarán los estudiantes de manera anónima y que permitirá obtener retroalimentación por su parte sobre el proyecto.

Los *Can-do Statements* son frases enunciativas en las que se refleja lo que puede hacer un aprendiente de lenguas en el idioma meta atendiendo generalmente a una función del lenguaje. Su objeto y utilidad están recogidos en la página web del *American Council on the Teaching of Foreign Languages* -ACTFL en lo sucesivo- y que es la institución nacional de referencia a nivel de investigación en lo que a adquisición de

lenguas se refiere en Estados Unidos. Así, los *Can-Do Statements* sirven de utilidad tanto a los docentes como a los discentes: a los primeros les ayuda a escribir objetivos comunicativos en las programaciones y unidades didácticas, mientras que a los segundos les facilita la tarea de identificar y establecer objetivos didácticos medibles y por ende llevar constancia de su progreso. Además, se encuentran organizados atendiendo a cuestiones interpretativas, interpersonales y presentacionales relacionadas con la comunicación (ACTFL, s.f.). Como se puede apreciar, esta herramienta se adecúa a la perfección para llevar a cabo la evaluación de la adquisición de los objetivos didácticos diseñados a partir del paradigma del método comunicativo. A continuación, se incluyen a modo de ejemplo las diferentes posibilidades en la evaluación por parte del docente a través de esta herramienta para el objetivo lingüístico-funcional de presentarse a otra persona en la lengua meta:

- El estudiante puede presentarse, decirle a otra persona de dónde es y que está encantado de conocerla de manera resuelta.
- El estudiante tiene dificultades para presentarse, decirle a otra persona de dónde es y que está encantado de conocerla.
- El estudiante no puede presentarse, decirle a otra persona de dónde es y que está encantado de conocerla.

En cuanto al breve cuestionario, este se realizó a través de las encuestas de Google. Se compuso de 9 preguntas, 8 de ellas con cinco opciones: No estoy de acuerdo; Estoy poco de acuerdo; Indiferente; Estoy algo de acuerdo; Estoy muy de acuerdo. La última cuestión fue opcional y abierta a comentarios sobre el proyecto. Estas fueron las preguntas que se realizaron:

- P1: Los objetivos del proyecto comunicativo estaban claros.
- P2: Prefiero este método de evaluación al examen tradicional de gramática
- P3: Considero que he aprendido más haciendo el proyecto que estudiando para un examen tradicional de gramática
- P4: Me he divertido mientras hacía el proyecto

– P5: Tuve una buena experiencia al trabajar con otr@ compañer@ fuera de clase

– P6: Me gustaría hacer más proyectos comunicativos similares

– P7: Mi apreciación hacia la lengua española ha mejorado después de realizar el proyecto

– P8: He alcanzado los objetivos estipulados en la programación didáctica

– P9 (Opcional): Comentarios

Por último, cabe resaltar que tanto las preguntas como los *Can-Do Statements* estaban escritos originalmente en inglés, al igual que las respuestas de los estudiantes, que se han traducido por motivos de cohesión con el resto del presente trabajo.

4. RESULTADOS

La muestra total de participantes fue de 24 estudiantes de la clase SPAN 101 (español para principiantes), que se dividieron en 9 grupos de dos integrantes y 2 grupos que contaron con tres miembros.

Con respecto a los *Can-Do Statements,* dado que no todos los grupos hicieron sus vídeos atendiendo a los mismos objetivos lingüísticos-funcionales ya que había una variedad en la programación didáctica, se agruparon para la obtención de resultados en las tres categorías generales sin especificar a qué objetivo(s) concreto se hacía referencia. Así, los *Can-Do Statements* arrojaron los siguientes resultados:

– 22/24 estudiantes alcanzaron los objetivos lingüísticos-funcionales planteados al principio del semestre de manera resuelta.

– 2/24 estudiantes tuvieron dificultades para alcanzar los objetivos lingüísticos-funcionales planteados al principio del semestre.

– 0/24 estudiantes no alcanzaron los objetivos lingüísticos-funcionales planteados al principio del semestre.

En cuanto al breve cuestionario realizado a los estudiantes, los resultados fueron los siguientes:

P1: Los objetivos del proyecto comunicativo estaban claros

No estoy de acuerdo (0)

Estoy poco de acuerdo (0)

Indiferente (0)

Estoy algo de acuerdo (3)

Estoy muy de acuerdo (21)

P2: Prefiero este método de evaluación al examen tradicional de gramática

No estoy de acuerdo (0)

Estoy poco de acuerdo (0)

Indiferente (0)

Estoy algo de acuerdo (0)

Estoy muy de acuerdo (24)

P3: Considero que he aprendido más haciendo el proyecto que estudiando para un examen tradicional de gramática

No estoy de acuerdo (0)

Estoy poco de acuerdo (0)

Indiferente (1)

Estoy algo de acuerdo (3)

Estoy muy de acuerdo (20)

P4: Me he divertido mientras hacía el proyecto

No estoy de acuerdo (0)

Estoy poco de acuerdo (0)

Indiferente (1)

Estoy algo de acuerdo (4)

Estoy muy de acuerdo (19)

P5: Tuve una buena experiencia al trabajar con otr@ compañer@ fuera de clase

No estoy de acuerdo (0)

Estoy poco de acuerdo (1)

Indiferente (2)

Estoy algo de acuerdo (3)

Estoy muy de acuerdo (18)

P6: Me gustaría hacer más proyectos comunicativos similares

No estoy de acuerdo (0)

Estoy poco de acuerdo (0)

Indiferente (1)

Estoy algo de acuerdo (3)

Estoy muy de acuerdo (20)

P7: Mi apreciación hacia la lengua española ha mejorado después de realizar el proyecto

No estoy de acuerdo (0)

Estoy poco de acuerdo (0)

Indiferente (2)

Estoy algo de acuerdo (2)

Estoy muy de acuerdo (20)

P8: He alcanzado los objetivos estipulados en la programación didáctica

No estoy de acuerdo (0)

Estoy poco de acuerdo (0)

Indiferente (2)

Estoy algo de acuerdo (1)

Estoy muy de acuerdo (21)

P9 (opcional): Comentarios sobre el proyecto

- Me lo pasé muy bien haciendo el proyecto. Además, pude conocer mejor a mi compañero/a de clase.
- Supuso un reto crear el guion en español, pero después fue más fácil la grabación.
- Fue un placer trabajar con Matt. No lo conocía mucho y ahora somos amigos.
- El proyecto fue una buena oportunidad para integrar los temas de gramática y vocabulario que vimos durante el semestre.
- Lo más difícil fue buscar una hora y un día para quedar y grabar.
- El proyecto estuvo bien.
- Siento que tuve que trabajar más en el proyecto que mi compañero/a, pero me lo pasé bien en la grabación.
- El proyecto fue útil.
- Una de mis cosas favoritas fue que pudimos grabar el video múltiples veces hasta que quedó bien.

5. DISCUSIÓN

De los 24 participantes, 22 de ellos adquirieron los objetivos lingüísticos-funcionales planteados al principio del semestre atendiendo a los resultados de los *Can-Do Statements*. Esto supone un 91,7% de la clase, lo cual es un resultado bastante satisfactorio. Cabe resaltar que, como se indicó en la introducción, para llevar a cabo la evaluación de los estudiantes primó siempre el significado sobre la forma. A modo de aclaración, es posible que los participantes cometieran algún error menor de gramática que no interfiriera para nada en el significado de la oración, por lo que aun así se consideró que dichos participantes fueron capaces de realizar la tarea de manera resuelta. Por ejemplo, un participante, para expresar los planes de futuro dijo: "*Voy a dormir a la dorm a la noche". Más allá de la expresión estadounidense *dorm* que incluso de manera oral los hispanohablantes que residen en Estados Unidos se refieren a la residencia estudiantil como *los dorms*, el uso incorrecto de la preposición *a* en vez de *por* la noche, no dificulta en nada la comprensión de

sus planes futuros. Errores menores como este se acabarán subsanando de manera natural con el tiempo y una mayor exposición a la lengua. Tan solo dos participantes (8,3%) tuvieron problemas a la hora de poder realizar las funciones lingüísticas que se pretendían adquirir. Aunque lo deseable sería que todos los participantes hubieran sido capaces de realizarlas sin dificultades, este bajo número podría considerarse como algo "normal" dentro de la heterogeneidad de los participantes y sus diferentes habilidades.

En cuanto a la retroalimentación proporcionada por los participantes en el estudio a través de las respuestas del breve cuestionario, en líneas generales fue muy positiva. Probablemente, la más relevante fue la unanimidad mostrada por parte del alumnado en cuanto a la preferencia por este tipo de evaluación en contraposición con el examen oral tradicional. Como es consabido, los exámenes escritos y especialmente los exámenes orales, generan ansiedad en los estudiantes que en numerosas ocasiones les impide mostrar su verdadero nivel de la lengua. Como expone Klaus Brandl (2008), podría ser más beneficioso para la evaluación de los discentes realizar unas tareas comunicativas similares a las que se han desarrollado durante la instrucción:

> Most learners feel nervous about participating in oral exams. Some learners also experience high test-taking anxieties. These are several strategies that allow the teacher to deal with anxiety issues. One such strategy is for teachers to prepare the students by engaging them in communicative tasks similar to those they have dealt with during daily class activities (p. 400).

Otra de las razones que expusieron en los comentarios y que refuerzan estos resultados es la posibilidad que tenían los participantes de repetir el video cuantas veces lo necesitaran, en un contexto relajado y sin presión.

Además, según los encuestados, esta forma de evaluación puede considerarse más efectiva, ya que un 83,3% declararon estar muy de acuerdo, y un 12,5% algo de acuerdo, con la afirmación de que aprendieron más haciendo el proyecto que estudiando para un examen tradicional. Solo un 4,2% se mostró indiferente ante la pregunta. Esto se debe a la mayor retención de conocimientos asociada al aprendizaje activo que

promueve una enseñanza más duradera que el aprendizaje para un examen teórico tradicional.

Otro factor que podría influir positivamente en el aprendizaje por parte del alumnado es el hecho de tener una experiencia positiva con la materia. A este respecto, tanto la pregunta 4 como la 7 arrojan unos resultados claramente positivos. En primer lugar, un total del 95,8% de los encuestados admitieron estar muy o algo de acuerdo con la afirmación de haberse divertido mientras hacían el proyecto (79,2% y 16% respectivamente) y solo un 4,2% se mostró indiferente. Asimismo, un 91,7% mostraron que su apreciación por la lengua había aumentado tras realizar el proyecto y un 8,3% se manifestó indiferente.

Como punto más negativo cabría mencionar que algunos estudiantes (4,2%) no tuvieron una buena experiencia al trabajar con su pareja/grupo y un 8,3% se mostraron indiferentes. Esta afirmación se puede complementar con algunos de los comentarios de la pregunta 9, en los que algunos participantes expresaron problemas para quedar con su pareja/grupo y también que sintieron que llevaron la mayor parte del peso del proyecto. Ciertamente, esta es una desventaja de los trabajos por proyectos en grupo, ya que se hace difícil controlar que todos los integrantes tengan el mismo nivel de compromiso y dedicación con el proyecto. Como posibles soluciones se podrían considerar la comunicación directa con el docente en caso de encontrarse con problemas de implicación de alguno de la pareja o alguno de los miembros del grupo y la evaluación individualizada del proyecto en vez de evaluarlo como grupo, lo cual se hizo en el presente proyecto.

6. CONCLUSIONES

En líneas generales se pueden considerar como bastante satisfactorios los resultados del presente estudio. En primer lugar, y más importante, los discentes demostraron haber alcanzado la adquisición de los objetivos lingüísticos-funcionales que se marcaron en la programación didáctica al principio de curso. Del mismo modo, el proyecto resultó ser una alternativa viable de evaluación a los exámenes que presentan un formato más tradicional.

Además, a través de la retroalimentación proporcionada por los participantes se pueden apreciar elementos psicoafectivos positivos hacia el estudio de la lengua. La mayoría de los estudiantes expresó haberlo pasado bien y su predisposición a realizar otros proyectos comunicativos similares. De este modo, consideramos que la motivación para el estudio de la lengua es fundamental, al igual que tener una experiencia positiva en el proceso de adquisición de la misma acrecienta las ganas por parte del discente de continuar aprendiendo.

Asimismo, el docente dio un paso atrás en favor de los estudiantes que fueron los que tuvieron que tomar la iniciativa y dirigir el proyecto hacia sus propios campos de interés. Así, el docente se convierte en un facilitador del conocimiento que se centra en la provisión de un *input* rico y comprensible de manera escalonada para que los discentes sean capaces de producir finalmente en la lengua meta. A este respecto el conocimiento también proviene de los mismos compañeros ya que durante la creación de los trabajos se prevé una colaboración estrecha que fomenta el aprendizaje cooperativo.

Por último, y siguiendo la pirámide de la taxonomía de Bloom, mediante la realización del proyecto planteado, los estudiantes desempeñan habilidades cognitivas de una jerarquía superior, ya que son ellos mismos los que tienen que crear en la lengua meta en contraposición con la memorización asociada al peldaño más básico de la mencionada pirámide que se corresponde con la habilidad cognitiva más básica y que a su vez es la que se persigue en los exámenes tradicionales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Desde estas líneas me gustaría agradecer al Departamento de Lenguas y Culturas del Mundo de la Universidad de Carolina del Norte -Wilmington por darme la libertad necesaria a la hora de crear y diseñar la programación didáctica que ha conducido a este proyecto. Asimismo, quisiera agradecer a Bill VanPatten por haber sido mi gran mentor y guía en el Método Comunicativo y enseñarme la vital importancia del *input* comprensible en la adquisición de una segunda lengua. Por último, gracias al Departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas de la

Universidad de Carolina del Sur por facilitarme las herramientas necesarias para finalizar esta investigación.

8. REFERENCIAS

ACTFL Language Connects. (s.f.). What are the NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements? https://bit.ly/3W9AutL

Bonwell, C. C. y Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. The George Washington University. https://bit.ly/3IcH7FR

Brandl, K. (2008). Communicative Language Teaching in Action. Putting Principles to Work. Pearson Prentice Hall.

Buitrago Campo, A.C. (2016). Improving 10th graders' English communicative competence through the implementation of the task-based learning approach. Profile Issues in Teachers' Professional Development, 18(2), 95-110. https://bit.ly/41MsAaW

Chen, Z. (2015). Active Learning through combination of project-based learning with problem-based learning in Engineering Education. Atlantis Press, 68-71. https://bit.ly/3IgT11G

Cymberknop, L. J. y Armentano, R. L. (2018). Active Learning Approach to Enhance Engineering Education in Argentina: A Case of Study in Signals and Systems. Creative Education, 9, 1444-1456. https://bit.ly/3W9s9Gw

Díaz Gutiérrez, E. y Suñen Bernal M. C. (2013). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 13. https://bit.ly/3ByI0F4

Kaisheng, H. (2007). Reconsideration on CLT in College English: Theory and Practice. Canadian Social Science, 3(1), 87-90.

Keyser, M. W. (2000). Active Learning and Cooperative Learning: Understanding the Difference and Using Both Styles Effectively. Research Strategies, 17, 35-44. https://bit.ly/3Mvfsmm

Galeana de la O, L. (s.f.). Aprendizaje basado en proyectos. Recuperado de https://bit.ly/3pNeI37

Gustiani, S. (2012). The communicative language teaching: review on own experience in ELT at English department, Sriwijaya State Polytechnic, Palembang. Epigram, 9(1), 16-22

Lee, J. y VanPatten, B. (2003). Making communicative language teaching happen. McGraw-Hill.

Lichtman K. y Vanpatten, B. (2021). Was Krashen right? Forty years later." Foreign Language Annals, 1-23.

Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. Language Teaching, 40(3), 243-249. https://bit.ly/3BBB2iw

Mantilla-Cabrera, L. F., Larrea-Vejar, M. L., Tapia-Salinas, J. A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y destreza oral en inglés de estudiantes universitarios. Koinonía, 5 (9), 544-558.

Martí, J.A., Heydrick, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. Revista Universidad EAFIT, 46(158), 11-21.

Michael, J. (2006). Where's the Evidence That Active Learning Works? Advances in Physiology Education, 30, 159-167. https://bit.ly/41GufPl

Paredes, M. (2018, 16 de junio). El aprendizaje activo, el aprendizaje basado en proyectos y la educación STEM [ponencia] Conferencia virtual de la Universidad de los Andes. https://bit.ly/458nJE8

Savignon, S. J., y Wang, C. (2003). Communicative Language Teaching in EFL contexts: Learner attitudes and perceptions. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41(3), 223-249. https://bit.ly/3WbzIfN

Toledo, P. y Sánchez, J.M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 22(2), 471-491. https://bit.ly/3MxCQ2w

TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LA UNIVERSIDAD: ESCRITURA Y EVALUACIÓN COLABORATIVAS CON RÚBRICA

ALICIA DE LA PEÑA-PORTERO
CEA CAPA Education Abroad
Madrid Study Center

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad europea actual considera que lograr y mantener la convivencia de las diferentes lenguas y culturas de Europa es el pilar fundamental del proyecto europeo (Comisión Europea, 2017). En este contexto, la universidad no solo debe ser responsable de dotar al alumnado de conocimientos técnicos relativos a su área de especialización, sino que también debe contribuir activamente al desarrollo de competencias transversales clave como la competencia comunicativa. En particular, es clave poner el foco de atención en la modalidad escrita por tres motivos principales. En primer lugar, por el enorme valor epistémico de la escritura, (Ballano y Muñoz, 2015; Carlino, 2003). En segundo lugar, dado que la universidad conforma una comunidad discursiva que posee su propio lenguaje social (Bajtin, 1982) ha de formar a sus miembros en los géneros textuales y modos de organización del discurso que le son propios (Álvarez y Yániz, 2015). Y, en tercer lugar, como la educación superior es uno de los principales accesos al entorno laboral, se debería ayudar al alumnado a apropiarse del lenguaje especializado de las comunidades discursivas profesionales de su interés (Álvarez y Boillos, 2015; Jiménez, 2020; Marín et ál., 2015). Además, en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras que enmarca este trabajo, y ya desde la década de 1980, se resalta la importancia del educto (output), en particular en los textos escritos producidos por los estudiantes, para el

desarrollo de la competencia comunicativa en segundas lenguas (Canale, 1983).

Así, este trabajo presenta un estudio de casos que tiene como objetivo mostrar que la escritura colaborativa y la coevaluación con rúbrica en entornos digitales en el nivel universitario tienen efectos positivos en la calidad de los textos argumentativos escritos en español por hablantes no nativos. Tras presentar el concepto de escritura que tiene en consideración este trabajo, de marcado enfoque sociocultural, constructivista y colaborativo, y justificar la relevancia del aprendizaje de la dimensión argumentativa en el marco de la alfabetización académica, se procede a la descripción del estudio y al análisis de los datos. De ellos se extraen conclusiones positivas que confirman la hipótesis planteada y que sirven de punto de partida para nuevas líneas de investigación de gran interés para el ámbito del español como lengua extranjera.

1.1. LA PRODUCCIÓN ESCRITA DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Desde la década de los años 70, numerosos autores analizan y describen las complejas operaciones cognitivas que conlleva el proceso de la producción textual (Rohman, 1965; VanDijk, 1977). Para este estudio se decide adoptar el modelo propuesto por Flower y Hayes (1980), ampliamente destacado en la literatura, que está formado por tres bloques, todos ellos controlados por un monitor:

1. La situación de comunicación, que hace referencia a todos los elementos externos al escritor como la audiencia, el objetivo del texto, etc.
2. La memoria a largo plazo del escritor, que contiene la información que será usada por el escritor durante el proceso.
3. Las diferentes fases del proceso de escritura: la planificación, la textualización o producción y la revisión. Estas fases se suceden de forma circular durante el ejercicio de producción textual y, por tanto, son concurrentes (se pueden dar dos o más etapas al mismo tiempo), iterativas (todas las fases son susceptibles de ser repetidas) y recurrentes (no es necesario terminar una operación para que empiece la siguiente) (Caldera y Bermúdez, 2007).

Este modelo ha dado lugar a múltiples investigaciones sobre el proceso de composición (Bereiter y Scardamalia, 1987; Thornbury, 2006) que se enfocan desde una perspectiva sociocultural. No solo se tienen en cuenta los procesos cognitivos implicados, sino que también se atiende a los elementos del contexto social y cultural en el que se inserta un texto y de los que este depende. El proceso de composición es, por tanto, dialógico, social y cultural y, como tal, no se puede desligar de la situación de comunicación específica en la que se realiza (Arnáez, 2008; Bajtin, 1982; Castelló et ál., 2010; Navarro, 2021).

1.2. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y DIALÓGICA DEL PROCESO DE ESCRITURA

Otro de los pilares teóricos del presente estudio son las teorías constructivistas del aprendizaje que defienden que la interacción es la fuente principal del desarrollo y que la evaluación es parte integral del proceso enseñanza-aprendizaje (Feuerstein et ál., 1979; Petrovsky, 1985; Vigotsky, 1978). De ahí que, de acuerdo con los actuales enfoques de enseñanza centrados en el estudiante y en la evaluación formativa, esta investigación se interese por procesos de escritura y evaluación colaborativos. Se apuesta por un sistema de trabajo y evaluación que dé más protagonismo y autonomía al alumnado universitario de forma que no solo aprendan los contenidos relacionados con sus especialidades, sino que también desarrollen las competencias transversales como son el trabajo en equipo, la responsabilidad, el respeto o el pensamiento crítico.

En este sentido, la coevaluación de textos escritos es especialmente valiosa ya que permite a los estudiantes mejorar sus producciones durante el propio proceso de escritura y no cuando estas están finalizadas. Es cierto que la evaluación colaborativa entre pares podría presentar dudas respecto de su objetividad, fiabilidad y validez. Para aclararlas se han realizado con éxito numerosos estudios que emplean rúbricas para guiar tanto el proceso de evaluación por pares como el de la propia producción textual. (Cushing, 2009; Panadero y Jonsson, 2013).

1.3. LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA

En la actualidad, la investigación acerca de la escritura se enmarca la denominada «alfabetización académica», cuya definición más aceptada en la literatura de habla hispana es la de Carlino (2013, p.370):

> Sugiero denominar "alfabetización académica" al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. […] para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia.

Sin embargo, en el ámbito universitario español, al igual que en los otros países europeos de habla no inglesa, la investigación en este campo es aún incipiente, aunque prometedora (Castelló y Mateos; 2015). Por un lado, se han realizado estudios en los que se analiza la situación de la alfabetización académica en la universidad y se hacen propuestas didácticas para trabajar diversos géneros discursivos (Álvarez y Andueza, 2017; Andueza y Mateo, 2020; Ballano y Muñoz, 2015; Corcelles et ál., 2015; González y Figaldo, 2021; Mateo y Caro, 2022; Venegas et ál., 2020). Por otro lado, también se ha investigado en torno a la importancia del desarrollo de la competencia argumentativa escrita (Caro et ál., 2018; Pérez y Caro, 2022; Vicente et ál., 2019) dado que, por un lado, saber argumentar nos permite exponer nuestras opiniones de forma lógica, crítica y fundamentada (Bañales et ál., 2016). Además, por su carácter dialógico, la argumentación es necesaria para el desarrollo del aprendizaje disciplinar para la participación en la interacción científica de las distintas comunidades discursivas (Andrews, 2009).

Es interesante apuntar que la mayoría de los estudios realizados en el entorno universitario de nuestro país se hacen en el campo del español como lengua materna. La mayoría de las investigaciones que trabajan con lenguas extranjeras hacen referencia al aprendizaje del inglés (González y Figaldo, 2021; Oliva y Milian, 2013), aunque en los últimos años se ha despertado el interés por la alfabetización académica en el ámbito del español como lengua extranjera (Boillos, 2018; Caro et ál., 2021; De la Peña-Portero, 2018; Núñez Román, 2018; Vilchez, 2018), línea de investigación en la que se enmarca el presente estudio.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es mostrar que la escritura colaborativa y la coevaluación con rúbrica en entornos digitales en el nivel universitario tienen efectos positivos en la calidad de los textos argumentativos escritos en español por hablantes no nativos.

Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos (OE):

- OE1. Analizar el efecto de los dos procesos colaborativos mencionados en la coherencia y la cohesión textual.
- OE2. Conocer el efecto de la escritura y la evaluación colaborativas en la mejora de la adecuación de los textos a las características de la dimensión argumentativa.
- OE3. Analizar el efecto de los procesos colaborativos de escritura y evaluación en el uso de la norma lingüística por parte de hablantes no nativos de español; en particular, en referencia a los niveles léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico.
- OE4. Determinar el efecto que un entorno virtual tiene en el proceso colaborativo de la escritura y la evaluación mediante el uso de la herramienta digital Documentos de Google.

3. METODOLOGÍA

El estudio colectivo de casos (Stake, 2003) que aquí se presenta forma parte de una investigación de mayor envergadura que sigue una metodología cualitativa, descriptiva, comparativa y de corte correlacional (Bisquerra, 2009) con un diseño cuasiexperimental del tipo pretest-tratamiento-postest 1-postest 2 con grupo de control (Hernández et ál., 2014).

3.1. EL CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN Y LA MUESTRA DEL ESTUDIO

La toma de datos se realiza durante los meses de abril y mayo de 2018 en el Centro de Estudios Hispánicos (CEHI) de la Universidad Nebrija (Madrid, España).

La muestra, homogénea de tipo no probabilístico de conveniencia (Bryman, 2012), está compuesta por dos grupos intactos correspondientes a dos clases de la asignatura «Conversación y composición B2.1». Esta materia semestral se compone de un total de 45 horas lectivas presenciales, divididas en 33 sesiones de 80 minutos de duración cada una, con una frecuencia de dos veces por semana. La selección de la asignatura se debe, en primer lugar, a que tiene entre sus objetivos principales desarrollar la expresión escrita, por lo que es el contexto ideal para esta investigación. Además, es en el nivel B2 donde se escriben "redacciones o informes que desarrollan un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y las desventajas de varias opciones" (Instituto Cervantes, 2002, p.65).

Ambas clases conforman los dos casos cuyos resultados se exponen en este artículo:

1. El Caso Colaborativo Virtual (CCV), cuyos integrantes realizan la tarea de escritura y evaluación con rúbrica de forma colaborativa organizados en cuatro grupos en un entorno virtual mediante la herramienta Documentos de Google. Dos de los grupos están compuestos por tres alumnos y los otros dos por cuatro.
2. El Caso de Escritura Individual (CEI), el grupo de control, compuesto por cuatro alumnas que realizan la misma tarea de escritura, pero de forma individual, sin rúbrica, sin coevaluación y sin intervención de tecnología.

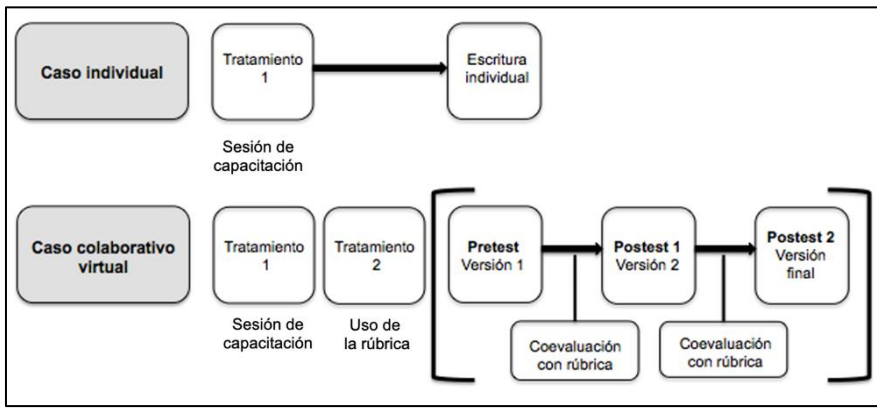
Todos los participantes, 13 mujeres y cinco hombres, son estudiantes universitarios no nativos de español en una estancia internacional de estudios en Madrid. La media de edad es de 21,4 años y sus lenguas maternas son el inglés (11), el chino (2), el noruego (1), el tailandés (1) y el persa (3).

3.2. LAS VARIABLES DEL ESTUDIO

Se presentan, a continuación, las variables que la presente investigación tiene en consideración (Figura 1). La primera de las variables independientes es el uso de una rúbrica para guiar los procesos de escritura

colaborativa y coevaluación de los textos argumentativos (Tratamiento 2). Esta variable compleja comprende dos informaciones: la formación acerca de la rúbrica para el CCV y la sesión sobre el proceso de escritura colaborativa y coevaluación. Existe también una segunda variable independiente de tipo moderador que es el entorno en el que se desarrolla la tarea de escritura: la herramienta virtual documentos de Google para el CCV y el entorno tradicional de aula presencial para el CEI.

FIGURA 1. *Las variables del estudio*



Fuente: elaboración propia

Por su parte, la variable dependiente es el desarrollo de la competencia comunicativa en español, dimensión que se operativiza en el resultado del análisis de los textos. Con el fin de neutralizar posibles variables intervinientes, se decide incluir una variable control (Tratamiento 1) que consiste en una sesión de capacitación en escritura de textos argumentativos para, en cierto modo, homogeneizar el punto de partida de todos los participantes.

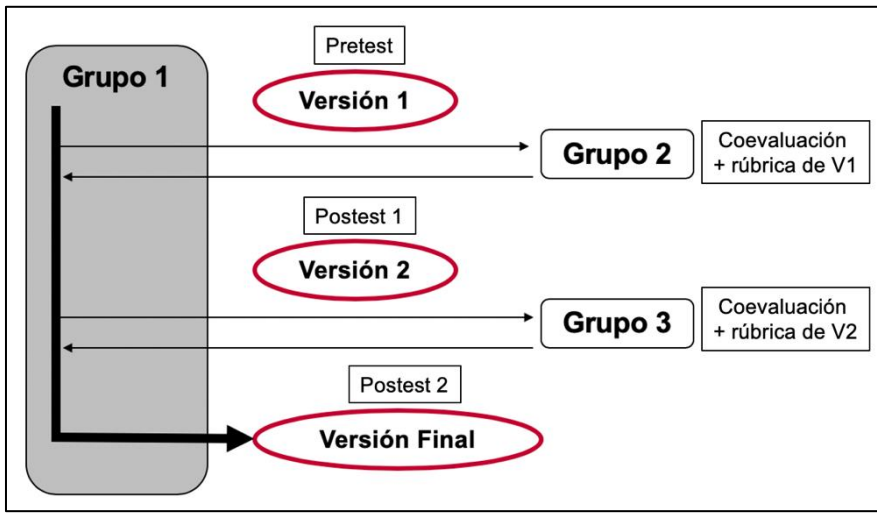
3.3. LAS FASES DEL ESTUDIO

El trabajo de ambos casos se realiza de modo paralelo en el tiempo y la tarea de escritura, la misma para los dos, consiste en escribir un artículo para un monográfico de la revista de la universidad en la que estudian los participantes dedicado a la internacionalización donde se presenten y argumenten las ventajas y las desventajas de realizar una estancia

universitaria en el extranjero con el objetivo de aumentar el número de alumnos que quieran solicitar una estancia de estudios en otro país.

El CEI, que actúa como grupo de control, dedica una sesión al Tratamiento 1 y otra a la realización individual de la tarea de escritura en el aula. Por su parte, el CCV recibe los Tratamientos 1 y 2 en sendas sesiones antes de iniciar la tarea de escritura colaborativa (Figura 2).

FIGURA 2. *Proceso de escritura y evaluación colaborativas del CCV*



Fuente: elaboración propia

En una primera fase, cada uno de los cuatro grupos escribe con ayuda de la rúbrica la primera versión de sus textos (pretest), que es evaluada con ayuda de la misma rúbrica por otro grupo. Con esta retroalimentación los grupos escriben una segunda versión de sus textos (Postest 1) que es evaluada por un grupo distinto de la primera evaluación. Con estas últimas recomendaciones, los grupos escriben su versión final (Postest 2) que entregan a la profesora. Los integrantes de este caso cuentan con cinco días naturales para escribir colaborativamente cada una de las versiones de sus textos y tres días para su coevaluación.

3.4. LA RÚBRICA PARA LA ESCRITURA Y LA EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS

La rúbrica que se emplea para la tarea de escritura y evaluación de los textos se elabora exprofeso para esta investigación, aunque con la intención de poder ser empleada en otras tareas de producción de textos argumentativos con mínimas modificaciones. La herramienta se somete a una doble ronda de juicio de expertos tras lo cual se procede a emplearla en el estudio piloto que se realiza en enero de 2018, donde los participantes confirman su utilidad y claridad.

A la hora de elaborar una rúbrica es fundamental definir el constructo; es decir, la habilidad que se pretende medir (Cushing, 2002). En este caso, el constructo es la competencia comunicativa escrita para argumentar en español como lengua extranjera en un nivel B2 de conocimiento. La definición de competencia comunicativa a la que se adscribe esta investigación se hace eco de las clasificaciones establecidas por Hymes (1972), Canale y Swain (1980) y Canale (1983), que distinguen entre competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. Puesto que la tarea objeto de estudio es la elaboración de un texto escrito, no se tienen en cuenta las subcompetencias fonológica y ortoépica.

La rúbrica se organiza en torno a cuatro categorías necesarias para valorar textos argumentativos: Contenido, Argumentación y persuasión, Coherencia y cohesión y Uso de la norma lingüística. En primer lugar, el criterio Contenido, hace referencia a la claridad y a la variedad de las ideas. En segundo lugar, el criterio Argumentación y persuasión, que recoge elementos como la claridad de la tesis, la tipología de los argumentos, el diálogo argumentativo y el contenido de la conclusión. Por su parte, el criterio Coherencia y cohesión sirve para valorar la organización de la estructura del texto, la relación de las ideas, la conexión de los diferentes argumentos con la tesis, así como la complejidad de las oraciones empleadas. Por último, el criterio Uso de la norma lingüística se subdivide en tres apartados que se ocupan de los tres los niveles del sistema lingüístico relevantes para la tarea de escritura: el nivel léxico-semántico (variedad, selección y adecuación del vocabulario), el morfosintáctico (concordancia de género, número y persona; corrección en el

uso del tiempo, voz y modo verbales y otros elementos sintácticos como preposiciones, pronombres, etc.) y el ortográfico (acentuación, uso de mayúsculas y minúsculas, ortografía y puntuación).

Para facilitar el uso de la rúbrica al alumnado, se incluyen los aspectos relacionados con el nivel sintáctico de la lengua (tipología de las oraciones) en el criterio de Coherencia y cohesión. Cada una de estas cuatro categorías atiende a las diferentes sub-competencias del constructo de la herramienta: las tres primeras se refieren a las competencias sociolingüística y pragmática, mientras que el criterio Uso de la norma lingüística se relaciona con los diferentes aspectos de la competencia lingüística.

En cuanto a la estrategia de puntuación, de corte analítico, se valora cada categoría con una escala numérica de 0 a 5 puntos que se asocian a una escala nominal más comprensible para los estudiantes. Así, los aspectos textuales puntuados con 0 o 1 punto, se corresponden con un nivel B1 de lengua, los que reciban entre 2 y 3 puntos lo hacen con un nivel B2 y corresponden al nivel B2+ aquellos que reciban 4 o 5 puntos. Las puntuaciones de las cuatro categorías se suman al final dando como resultado una valoración numérica global de un máximo de 20 puntos, que indicaría el nivel redactor global del usuario. Los cuatro criterios tienen el mismo peso (Hamp-Lyons, 1991) lo que respeta la definición de competencia comunicativa que sigue el presente trabajo y que otorga igual importancia a los diferentes aspectos del dominio de la lengua y la comunicación.

3.5. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis textual de las versiones finales de ambos casos se realiza de acuerdo con las diferentes dimensiones de la rúbrica empleada por los participantes. Para el análisis de la coherencia y la cohesión se tienen en consideración las dimensiones contenido y coherencia y cohesión de la rúbrica y para la calidad argumentativa y el uso de la norma lingüística se siguen las dimensiones del mismo nombre. Para el análisis de las relaciones de cohesión textual se emplea la tipología establecida por Halliday y Hasan (1976), de referencia en múltiples estudios y manuales, que contempla cuatro tipos. En primer lugar, las relaciones de referencia, que son aquellas conexiones realizadas entre un término y su referente

dentro del texto (referencias endofóricas). Dado que nuestra tarea demanda de la dimensión argumentativa, se incluyen también aquellas marcas que hacen referencia al lector potencial del texto (referencias exofóricas). En segundo lugar, las relaciones de sustitución, cualquier proceso léxico-semántico empleado para evitar repeticiones. En tercer lugar, las relaciones de elisión, que hacen referencia a la omisión de elementos necesarios que se presuponen a partir de otros elementos presentes en el texto. ara terminar, las relaciones de conjunción, que los autores clasifican en aditiva, adversativa, temporal y causal. Solo resta añadir que para el análisis de las oraciones se sigue la tipología recogida en la Nueva gramática de la lengua española (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010).

4. RESULTADOS

Respecto de la dimensión *Contenido*, en primer lugar, se observa que las producciones del CEI tienen un 56,5% menos de palabras que los del CCV (Tabla 1). Es más, tres de los cuatro participantes del CEI no llegan al mínimo de 350 palabras establecido para la tarea de escritura.

TABLA 1. *La extensión en palabras de los textos*

	CCV	**CEI**
Grupo 1/ Estudiante 1	387	166
Grupo 2/ Estudiante 2	619	376
Grupo 3/ Estudiante 3	500	146
Grupo 4/ Estudiante 4	597	228
Media de palabras del caso	525,8	229

Fuente: elaboración propia

También se advierte que los textos del CCV cuentan con un 38,5% más de ideas que los del CEI (Tabla 2) y su presentación también es más clara.

TABLA 2. *El número de ideas de los textos*

	CCV	CEI
Grupo 1/ Estudiante 1	15	4
Grupo 2/ Estudiante 2	9	7
Grupo 3/ Estudiante 3	7	7
Grupo 4/ Estudiante 4	5	8
Media de ideas del caso	9	6,5

Fuente: elaboración propia

En relación con la dimensión Argumentación y persuasión, ninguno de los textos del CEI tiene una tesis en sentido estricto, aunque la intención general de los autores se intuye en tres de ellos. Por el contrario, se observan tesis explícitas en dos de los textos del CCV y en los otros dos la postura de los autores y sus objetivos quedan suficientemente claros. En referencia a la variedad de los argumentos empleados (los dos casos fueron instruidos en ejemplos, argumento de la mayoría y argumento de autoridad), el CCV incluye una gama más amplia y su empleo de la argumentación resulta más adecuado a la tarea de escritura que el CEI. Sin embargo, aunque ambos casos hacen uso de los mecanismos de concesión y refutación, la calidad del diálogo argumentativo es similarmente baja (Tabla 3). Por último, las conclusiones de los textos del CCV también son más adecuadas y completas que las del CEI, resumen puntos importantes y reafirman la posición de los autores.

La dimensión Coherencia y cohesión de la rúbrica se encarga de valorar aspectos como la estructura textual, la relación entre las ideas y la tipología de las oraciones. Respecto del primer rasgo, se observa que los textos del caso colaborativo presentan estructuras textuales más organizadas en las que la introducción, desarrollo y conclusión son claramente identificables mientras que solo dos textos del CEI lo hacen.

TABLA 3. *El diálogo argumentativo de los textos*

	Refutación	Concesión
E1		
E2		
E3		
E4		
G1		
G2		
G3		
G4		

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las relaciones que se establecen entre las ideas (Tabla 4), aunque no se observa diferencia en la cantidad total de las relaciones de referencia, en el CEI hay más referencias exofóricas dirigidas al lector mientras que en el CCV abundan las endofóricas.

TABLA 4. *Las relaciones entre las ideas de los textos*

		E1	E2	E3	E4	G1	G2	G3	G4
Referencia	Exofórica	6	34	3	19	4	27	11	11
	Endofórica	2	8	0	0	7	4	1	7
	TOTAL				72				72
Cohesión léxica	Sustituciones	1	3	2	5	10	9	4	11
	TOTAL				11				34
	Reiteraciones	3	12	4	4	6	14	10	14
	TOTAL				23				44
Elisión		10	15	4	21	13	22	18	12
	TOTAL				50				65
Conjunción	Adición	2	17	4	8	14	16	15	10
	Causa y consecuencia	3	0	5	3	6	9	6	7
	Temporal	1	5	3	8	4	4	4	4
	Adversativa	3	4	0	1	1	1	4	2
	TOTAL				67				107

Fuente: elaboración propia

Respecto de las relaciones de cohesión léxica, parece que los grupos del CCV se esfuerzan en aportar más variedad léxica al realizar el triple de

sustituciones, aunque, por otra parte, presentan textos en los que hay mayor índice de repeticiones. También se advierte la superioridad del CCV en las relaciones de elisión y las de conjunción.

Por último, acerca de la tipología de las oraciones (Tabla 5), los textos del CCV no solo emplean oraciones más largas de media, sino que también prácticamente duplican en número a las usadas por los miembros del CEI. ADEMÁS, El análisis desvela que los grupos colaborativos emplean un porcentaje medio superior de subordinación.

TABLA 5. *El análisis de las oraciones*

	Número de oraciones	Porcentaje de oraciones subordinadas	Palabras por oración
G1	34	67	11,4
G2	58	687	10,7
G3	55	53	9,1
G4	43	58	13,9
MEDIA	47,5	61,2%	11,3
E1	13	46	12,8
E2	39	59	9,6
E3	13	52	11,2
E4	29	54,5	9,9
MEDIA	23,5	54,5%	10,9

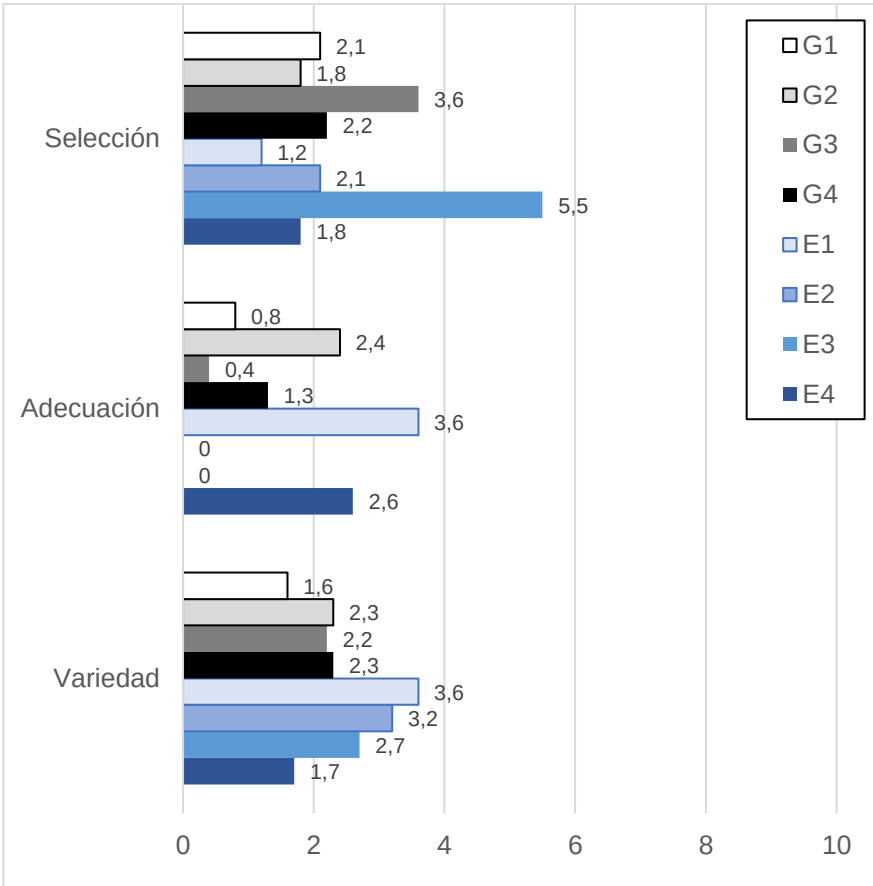
Fuente: elaboración propia

Para terminar, se analiza el impacto de la tarea colaborativa en diferentes aspectos de la categoría Uso de la norma lingüística. En este sentido se atiende a los tres niveles textuales contemplados en la rúbrica: léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico.

Respecto del nivel léxico-semántico, se analizan los errores relacionados con la variedad, la adecuación y la selección léxica de las versiones finales de los textos de ambos casos (Gráfico 1). Acerca de la variedad, las producciones textuales de ambos casos presentan una cantidad similar de repeticiones innecesarias, normalmente de unidades léxicas de baja complejidad (2,1% en el CCV y 2,5% en CEI). Tampoco se

observan diferencias en el porcentaje medio de errores de selección y de adecuación léxica (2,4% y 1,3% respectivamente en ambos CASOS).

***GRÁFICO 1**. Frecuencia de errores (%) del nivel léxico-semántico*



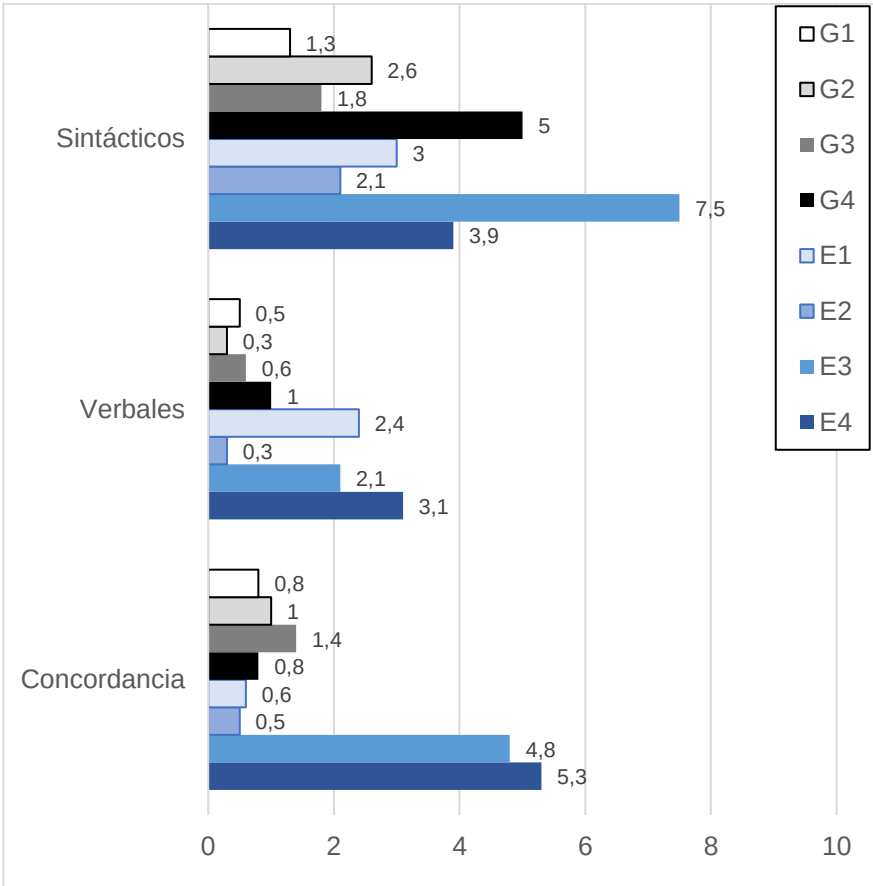
Fuente: elaboración propia

Por su parte, los errores del nivel morfosintáctico se clasifican en tres bloques: aquellos que afectan a la concordancia de género, número y persona; los referentes al tiempo, voz y modo verbales, y los que atañen a una variedad de elementos sintácticos como preposiciones, artículos, etc.

En todos los aspectos los textos argumentativos de los grupos del CCV presentan un índice de errores inferior a los del CEI (Gráfico 2): 1%

frente a 2,4% en concordancia, 0,6% frente a 1,6% en aspectos verbales y 2,9% frente a 3,6% en cuestiones sintácticas.

***GRÁFICO 2**. Frecuencia de errores (%) del nivel morfosintáctico*

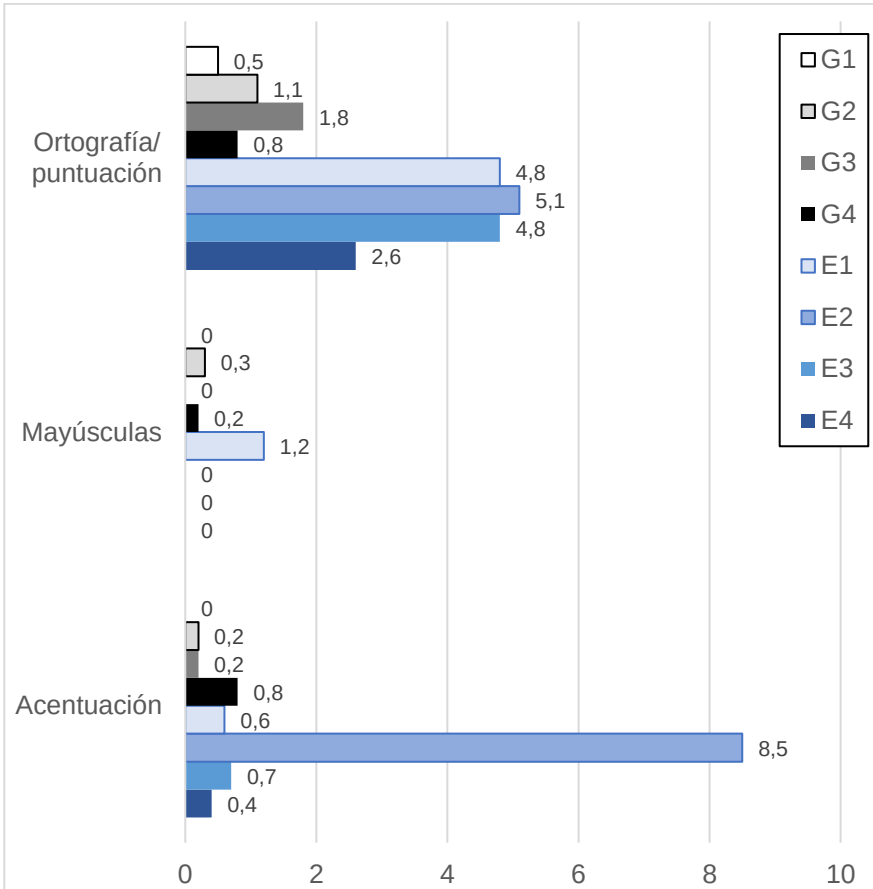


Fuente: elaboración propia

Por último, para terminar con el análisis de la influencia del trabajo colaborativo en la calidad de los textos en relación con el uso de la norma lingüística, se atiende al nivel ortográfico, que comprende la acentuación, el uso de mayúsculas y minúsculas, y la ortografía y la puntuación (Gráfico 3). Aquí el análisis revela que los textos del CCV presentan una mayor corrección (0,3% frente a 3,8% en acentuación y 1,1% frente a 4,4% en ortografía y puntuación), aunque en el uso de mayúsculas y

minúsculas no se observan diferencias significativas con respecto del CEI (0,1% en el CCV y 0,2% en CEI).

***GRÁFICO 3**. Frecuencia de errores (%) del nivel ortográfico*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La discusión de los resultados de esta investigación sigue el orden del análisis descriptivo realizado guiado por las categorías de la rúbrica empleada para la tarea de escritura. En primer lugar, respecto de la categoría Contenido, se advierte que las versiones finales del CCV son más extensas y cuentan con un mayor número de ideas que los textos del

CEI, lo que se explica por el hecho de que en un trabajo colaborativo el grupo se esfuerza por integrar los diferentes puntos de vista, incluir las aportaciones de todos los integrantes y mantener una buena relación entre ellos (Bañales et ál., 2016; Boillos, 2021). En muchas ocasiones escriben incluso más de lo que se les pide, como sucede en tres de los cuatro grupos colaborativos.

En cuanto a la dimensión Argumentación y persuasión, aunque no se perciben diferencias significativas en la calidad del diálogo argumentativo entre ambos casos, se observa que los textos del CCV se adecuan con mayor rigor a las características propias de los textos argumentativos: la claridad en la postura de los autores, la adecuación de la tesis, la variedad de los argumentos, etc. De esto cabe deducir que la escritura colaborativa contribuye a una mejor adquisición de géneros discursivos y tipologías textuales (Bañales et ál., 2016) como sucede en este caso con la producción de textos argumentativos en una segunda lengua (Ubilla et ál., 2017).

Respecto de la dimensión Coherencia y cohesión se advierte que los textos del CCV presentan estructuras más organizadas y claras puesto que el trabajo colaborativo ayuda al alumnado a centrarse en las ideas y buscar formas para organizarlas y expresarlas mejor añadiendo, reorganizando y reemplazando información (Kedziora, 2012; Kuteeva, 2011). En segundo lugar, por lo que se refiere a la relación que se establece entre las ideas de los textos, se repara que ambos casos incorporan relaciones de referencia con un notable predominio de aquellas que aluden al lector potencial, lo que refleja autores más conscientes de la situación de comunicación y de la audiencia (Thorne y Reinhardt, 2008). Sin embargo, los textos del CCV emplean un mayor número de relaciones de sustitución léxica, en muchos casos de complejidad superior a los del CEI, lo que indicaría que un texto escrito de forma colaborativa presenta una mayor creatividad en este sentido (Bañales et ál., 2016). También se observa un mayor número de repeticiones léxicas en los textos colaborativos, algo lógico si se tiene en cuenta que su extensión dobla a los del CEI. Por otra parte, las relaciones de elisión también aparecen en mayor cantidad en los textos del CCV, haciendo que sus producciones sean más fluidas y reflejen el interés de los participantes por buscar

formas de presentar mejor sus ideas. Por último, el análisis de las relaciones de conjunción de los textos revela que las oraciones del CCV son de una complejidad superior con un predominio de la subordinación, lo que indica que las tareas de escritura colaborativa producen textos más complejos. En resumen, los textos del CCV muestran una relación entre las ideas más evidente y compleja con un manejo más adecuado de los diferentes mecanismos de coherencia y cohesión discursiva.

Respecto de la dimensión Uso de la norma lingüística, el análisis de las producciones textuales evidencia que el CCV elabora textos de mayor riqueza y diversidad léxica (Bañales et ál., 2016) y de mayor calidad en los niveles morfosintáctico y ortográfico. De ello se deduce que el trabajo colaborativo y los entornos virtuales facilitan la atención a la precisión formal y (Gómez-Devís y Saneleuterio, 2020) promueven una comunicación significativa, así como la implicación en procesos cognitivos que fomentan el desarrollo del aprendizaje de la lengua (Agosto et ál., 2022; Sánchez Santillán, 2021; Ubilla et ál., 2017).

En términos generales, los resultados de este estudio muestran que el impacto de una tarea de escritura y evaluación colaborativas con rúbrica realizada en un entorno virtual sobre la calidad de los textos argumentativos producidos por alumnos universitarios en español como lengua extranjera es altamente positivo. Sin embargo, es conveniente recordar que existen ciertas variables que han podido afectar a los resultados y que no se han podido controlar, como la experiencia previa de los participantes o el posible uso del auto-corrector de los procesadores de texto por parte del CCV. También es necesario apuntar que debido al reducido tamaño de la muestra los resultados no pueden generalizarse, aunque no sea este el objetivo de este estudio, sino informar acerca de la realidad observada y servir de punto de partida para otras investigaciones y propuestas metodológicas sobre alfabetización académica y trabajo colaborativo.

Así, tomando como punto de partida los resultados obtenidos, se aboga por dedicar tiempo a la escritura colaborativa en las aulas universitarias, especialmente en procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas como es el caso de este estudio. También se anima a llevar a cabo estudios similares con muestras más grandes y poblaciones más representativas, así como sobre otras tipologías textuales y géneros

discursivos de modo que se puedan seguir explorando los efectos de la coescritura y la coevaluación en el desarrollo de la competencia comunicativa escrita. De igual modo, sería interesante profundizar en el ámbito de las nuevas tecnologías y analizar la influencia de otras herramientas digitales en las tareas de escritura colaborativas.

6. REFERENCIAS

Agosto, S. E., Mateo, M. T. y Sáez, D. M. (2022). Herramientas digitales para revisar y reescribir textos académicos. En L. Hernández Yáñez (coord.), Jornada «Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM» (pp. 233-244). Ediciones Complutense. bit.ly/3JMFX5i

Álvarez, T. y Andueza, A. (2017). Uso de tecnologías para facilitar el proceso de composición escrita: análisis del efecto de la plataforma RedacText 2.0 en la calidad de los textos académicos escritos por estudiantes de Magisterio. Revista Complutense de Educación, 28(1), 283-305. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49449

Álvarez, M. y Boillos, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 8(16), 71-90. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.miop

Álvarez, M. y Yániz, C. (2015). Las prácticas escritas en la universidad española. Cultura y Educación, 27(3), 594-628.

Andrews, R. (2009). Argumentation in Higher Education: Improving practice through theory and research. Taylor y Francis. http://dx.doi.org/10.4324/9780203872710

Andueza, A., y Mateo, M. T. (2020). Secuencia didáctica para la producción de un miniensayo. En M. T. Mateo, G. Uribe, S. E. Agosto y T. Álvarez. (coords.), El miniensayo en las materias del currículo de Secundaria (pp. 27-38). Octaedro.

Arnáez, P. (2008). Leer y escribir en la universidad: una propuesta disciplinar. Enunciación, 13(1), 7-19. http://bit.ly/42ngFlt

Bajtin, M. M. (1982). Estética de la creación verbal. Siglo XXI.

Ballano, I., y Muñoz, I., (coords.) (2015). La escritura académica en las universidades españolas. Servicio de publicaciones de la Universidad de Deusto.

Bañales, G., Castelló, M. y Vega, N. A., (coords.) (2016). Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación. Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S. A. https://bit.ly/3TqyLza

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Lawrence Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9780203812310

Bisquerra, R., (coord). (2009). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.

Boillos, M. M. (2018). La efectividad comunicativa en la escritura en ELE: diagnóstico de necesidades didácticas. E-Aesla, 4, 133-141. https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/04/13.pdf

- (2021). Incidence of peer review in the construction of academic texts at the university level. Delta, 37(3), 1-21. https://doi.org/10.1590/1678-460X202153017

Bryman, A. (2016). Social Research Methods. Oxford University Press.

Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. Educere, 11(37), 247-255.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.), Language and Communication, (pp. 2-27). Longman.

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, Applied Linguistics, 1, 1-47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, 6(20), 409-420. https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf

- (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista mexicana de investigación educativa, 18(57), 355-381. https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf

Caro, M. T., Amo, J. M. y Domínguez-Oller, J. C. (2021). Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera. Consistencia interna de una exploración. En A. Flores y R. Pérez (coords.), Nuevos retos y perspectivas de la investigación en Literatura, Lingüística y Traducción (pp. 1738-1755). Dykinson.

Caro, M. T., Vicente-Yagüe, M. I. y Valverde, M. T. (2018). Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto. Revista Española de Pedagogía, 270, 273-293. https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-04

Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8(3), 1253-1282. https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122000015.pdf

Castelló, M. y Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. Cultura y Educación, 27(3), 477-503, https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357

Comisión Europea (2017). Multilingüismo. Educación y formación. https://bit.ly/3lnMry0

Corcelles, M., Girbau, A. O., Castelló, M. y Milian, M. (2015). Escribimos en la universidad. ¿Nos entendemos? Cultura y Educación, 27(3), 550-566.

Cushing, S. (2009). Assessing Writing. Cambridge University Press.

De la Peña-Portero, A. (2018). Estudio sobre la percepción de la coevaluación de textos escritos profesionales en un entorno virtual en el ámbito universitario. E-Aesla, 4, 237-244. https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/04/23.pdf

Feuerstein, R., Rand, Y. y Hoffman, M. B. (1979). The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques. University Park Press. https://doi.org/10.1080/00131728009336193

Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). Identifying the Organization of Writing Process. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), Cognitive processes in writing: An Interdisciplinary Approach (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum. https://bit.ly/3LPGh4T

Gómez-Devís, M.-B. y Saneleuterio, E. (2020). Los procesos de revisión textual en entornos virtuales de aprendizaje. Evaluar para aprender en la universidad. Research in Education and Learning Innovation Archives, 24, 72-88. https://doi.org/10.7203/realia.24.16048

González, M. V. y Figaldo, R. (2021). La Instrucción en Procesos Mecánicos y Sustantivos de la Escritura a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Una Revisión Empírica. Magister, 33, 33-40. https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.33-40

Halliday, M. y Hasan, R. (1976). Cohesion in English. Longman. https://doi.org/10.4324/9781315836010

Hamp-Lyons, L., (ed.) (1991). Assessing second language writing in academic contexts. Ablex.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride, y J. Holmes (eds.), Sociolinguistics: Selected Readings (pp. 269–293). Penguin.

Instituto Cervantes (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. bit.ly/3ljM3Rc

Jiménez, R. M. (2020). Comunicar en la universidad y en la vida profesional. Ediciones Universidad de Navarra.

Kedziora, B. (2012). Wikis in teaching and learning a foreign language: a case study of wiki usage in the course Academic Reading and writing for teacher candidates. Stockholms Universitet.

Kuteeva, M. (2011). Wikis and academic writing: Changing the writer-reader relationship. English for Specific Purposes, 30(1), 44-57.

Marín, J., López, S. y Roca de Larios, J. (2015). El proceso de escritura académica en la universidad española: percepciones de estudiantes y profesores. Cultura y Educación, 27(3), 518-532.

Mateo, M. T. y Caro, M. T. (2022). La Didáctica de la argumentación informal: del comentario de textos al miniensayo. Lenguaje y textos, 53, 55-66. https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15536

Navarro, F., (ed.) (2021). Escritura e inclusión en la universidad. Herramienta para docentes. Editorial Universitaria.

Núñez Román, F. (2018). La escritura académica en segundas lenguas: Percepciones y prácticas del profesorado universitario andaluz. E-Aesla, 4, 226-236.

Oliva, A. y Milian, M. (2013). Construcción de la identidad académica a través del inglés como lengua extranjera en alumnos de primero. Revista de Docencia Universitaria, 11(1), 59-77. http://bit.ly/3JtWaLp

Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. Educational Research Review, 9, 129-144.

Pérez, P. y Caro, M.T. (2022). Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre hábitos en comentarios argumentativos de textos. Investigaciones Sobre Lectura, 17(1), 1-20. https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14140

Petrovsky, A. V. (1985). Studies in psychology. The collective and the individual. Progress.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). Nueva gramática de la lengua española. Espasa.

Rohman, G. (1965). Pre-Writing. The stage of discovery in the writing process. College Composition Communication, 16(2), 106-112.

Sánchez Santillán, E. M. (2021). Herramientas colaborativas virtuales para mejorar la producción de textos. Aula de Encuentro, 23(2), 31-50. https://doi.org/10.17561/ae.v23n2.6003

Stake, R. (2003). Strategies of qualitative inquiry. Sage.

Thornbury, S. (2006). An A-Z of ELT. A Dictionary of Terms and Concepts Used in English Language Teaching. MacMillan Education.

Thorne, R. y Reinhardt, J. (2008). "Bridging activities", New Media literacies, and advanced foreign language proficiency. CALICO Journal, 25, 558-572.

Ubilla, L., Gómez, L. y Sáez, K. (2017). Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive. Estudios Pedagógicos, 43(1), 331-348.

Van Dijk, T. A. (1977). Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. Longman.

Venegas Ramos, L., Luzardo, H. J. y Pereira, A. (2020). Conocimiento, formación y uso de herramientas TIC aplicadas a la Educación Superior por el profesorado de la Universidad Miguel de Cervantes. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 71, 35-52. https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1405

Vicente Yagüe, M. I., Valverde, M. T. y González, M. (2019). Necesidades de formación del profesorado de Lengua y Literatura para el desarrollo de la argumentación informal en el comentario de texto. Educatio Siglo XXI, 37(1), 213-234. https://doi.org/10.6018/educatio.363471

Vigotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Vilchez, A. (2018). La enseñanza de ELE a través de los géneros discursivos: formación y contextos de uso. E-Aesla, 4, 204-215. https://bit.ly/3n0Exvd

EXPLORING IMAGE CHOICE IMPACT ON UNIVERSITY STUDENTS' COGNITION AND READING COMPREHENSION PROCESSES. SOME PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

LARA MORATÓN GUTIÉRREZ
Universidad Complutense de Madrid

ELENA DOMÍNGUEZ
Universidad Complutense de Madrid

ALICIA LASSO LICERAS
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

In our society, we are constantly receiving visual stimuli. Our students are continuously exposed to a stream of dynamic videos and images. This modern reality has a profound influence on how we shape and present educational content. It has become imperative to complement classroom materials with multimedia components that aid comprehension, enhance engagement, and make lessons more appealing.

The concept of multimodality emerged in the past twenty years as a form of communication that integrates diverse semiotic modes in texts and communicative occasions. These modes encompass speech, writing, gesture, as well as still and moving images (Flores et al., 2016). Over the recent years, multimodality has experienced widespread adoption. Our daily lives are now characterized by constant exposure to an abundance of information presented through various screens. An illustrative instance of this multimodal approach is the utilization of audiovisual materials, which effectively alleviate cognitive burden.

Integrating verbal and nonverbal elements in the English as a Foreign Language/English as a Second Language (EFL/ESL) classroom aligns

with theories of information processing and represents a fundamental aspect of effective instructional practices for students. Extensive research has demonstrated that employing a combination of input modes significantly enhances the learning experience (Tragant et al, 2019).

However, the task of selecting suitable videos or images can present its own set of challenges. When choosing any multimodal resource, factors such as age, motivation, and cultural background must be carefully considered (Canning-Wilson, 2001). Moreover, the arrangement and placement of these multimodal elements on the canvas demand attention (Kress, 2006). Kress's multimodal social semiotic theory delves into the grammar of graphic design, drawing upon Michael Halliday's functional model of language.

With all this information in mind, it becomes evident that locating videos or images that effectively complement and support lesson ideas requires significant effort. Occasionally, this process results in the selection of videos or images that do not directly align with the teaching content. Consequently, the impact of these choices of multimodal materials on the learner's cognitive experience remains largely unknown. If the objective of using images alongside text is to alleviate the cognitive load, what are the consequences when the chosen image does not appropriately serve its intended purpose?

This research paper investigates the influence of teacher-centered multimodal choices on the cognitive processes and content comprehension of our students using eye-tracking technology. Specifically, the study explores how university-level English as a Foreign Language (EFL) learners interact with two texts accompanied by images. One image is directly relevant to the text's content, while the other image has a more tenuous connection to it.

To answer this question the following information is analyzed: The level of comprehension of the text, and the information regarding the study of the cognitive load of the students gathered through the recording of readings using eye-tracking technology. Fixations, its distribution in the texts and regression depict the cognitive work carried out by ESL learners

The remainder of this paper are organized as follows: Section 2 provides a detailed description of the methodology, including information on participants, materials, procedures, and recording techniques. Section 3 presents and analyzes the obtained results, while Section 4 summarizes the key findings and highlights potential avenues for future research.

2. METHODOLOGY

2.1. PARTICIPANTS

In our study, we selected a group of 43 undergraduate Spanish learners of English as a Second Language (ESL) that pursue the Degree in English Studies at Universidad Complutense de Madrid (UCM). All participants were native speakers of Spanish and were students aged 20-25 who had a B2 level of English proficiency. Prior to the experiment, participants were fully informed about the nature of the study and provided written consent to participate. It was essential that participants had normal or corrected-to-normal vision for their gaze to be accurately recorded by the eye-tracker.

The participants were divided into two groups, with each group assigned to read a different text. Furthermore, within each group, the students were further divided into two subgroups. One subgroup read a text accompanied by an image directly related to its content (RG), while the other subgroup read a text with an image that bore an indirect relation to the text's content (NRG). The participants were not informed beforehand whether the image accompanying their text was directly or indirectly related to its content. During the reading task, participants silently read the assigned texts, while the eye-tracker captured their eye movements. These eye movements were recorded to analyze their fixations, patterns and regressions, and subsequently relate them to their cognitive effort. Upon completing the reading task, participants responded to a brief questionnaire regarding the content of the texts.

During the data processing stage, we encountered technical issues with the eye-tracker recording or the experimental software for four

participants. Consequently, their data had to be excluded from the analysis. Therefore, the remaining 39 trials provided valid data for our study.

2.2. MATERIALS

The experiment design included the selection of two texts and two images to accompany them (see Appendix). After the reading took place a short questionnaire was designed to assess the comprehension of the texts.

2.1.1. Selection of the texts

The criteria for selection of the texts had to take into consideration: the age of the participants, their cultural background and their level of English.

In order to ensure that all these aims were met the texts were taken from the materials offered by the web page of the British Council in their reading section. The text chosen were: The biography of Kilian Jornet (T1) and Life on Mars (T2). The first text dealt with the life of a well-known Spanish mountain runner and the second one, as its title suggest, with the possibility of finding life on Mars.

Both texts were adequate for the ESL level of the participants (B2) and for the level of knowledge, reading and interpretation skills demanded from students of the characteristics of our research participants. Besides data comparability of the two texts can be seen on Table 1 below:

TABLE 1: *Detail of the texts used in the experiment (Haiyang et al, 2010)*

Text title	Lines	Words	Lexical Density	Number of diff. words	Lexical word variation
The biography of Kilian Jornet (T1)	100.10	612	0.52	302	0.7
Life on Mars (T2)	92.111	520	0.54	243	0.69

Source: Authors' creation

The next stage involved choosing appropriate images to accompany the text, considering their suitability and relevance to the content. Two aspects were taken into account in this regard: the placement of the image

within the canvas and its relationship with the text, as well as the selection of the images themselves.

Regarding the first of these two factors, Kress (2010) points out that making deliberate choices about the placement, sequencing, and interaction of the different elements (text and images in this particular case) create a coherent and meaningful communication experience. The organization of images and texts, can shape the overall message, influence the interpretation of individual elements, and impact the engagement and comprehension of the audience. These considerations include factors such as spatial arrangement, temporal sequencing, hierarchy of information, and the use of visual cues or textual annotations to guide interpretation. According to Kress, in this paper the selection of the images respond to spatial arrangement attending to their information value: the image is positioned on the left side of the canvas, its salience is determined by using the relative size of the text and the absence of framing between the image and the text. Thus composition points to the image not just as a mere illustration of the verbal text but treating both elements as a whole (Kress, 2010:177). This distribution is considered by Kress in Hallidayan terms of given and new information as: "More generally, if the left contains a picture and the right is verbal text, the picture is presented as Given, as a well-established point of departure for the text, and the text contains the New." (Kress, 2010:183). It is this point of departure that the role of the image is going to play in this experiment, considering this image information as a point of departure of participant. Thus, if this is the theoretical approach the relatedness or non-relatedness of this image as point of departure (given information) should impact the cognitive processing of the rest of the text (new information). For if this elements are not logically related they should suppose a burden for the reader.

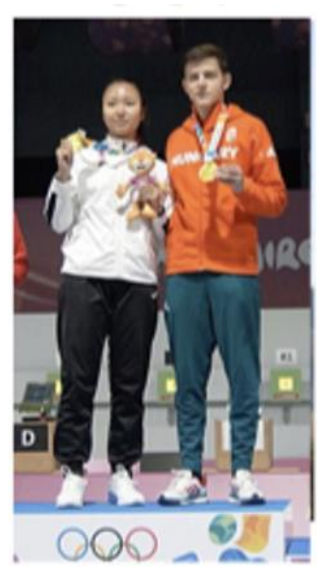
2.1.2. Selection of Images

Regarding image selection there were two images chosen related to the content of the text and another two non-related (see Appendix). For T1 we extracted a similar photo to the original from the British Council from FreeDigitalPhotos an image courtesy of etaphop. The image

depicted the back of a man on the peak of a mountain. The unrelated image chosen for T1 was that of two athletes, a man and a woman on the podium of an Olympic game. The lack of relation relies in the fact that there are two people in the photo whereas in the text it only talks about one person: Kilian Jornet. The common element is that both photos are related to sports.

***IMAGE 1**. Related and Non-related images to Text 1: The biography of Kilian Jornet*





Source: Images courtesy of Wikimedia and FreeDigitalPhotos.net

Nevertheless the choice could not be that non-related that the image served as a distraction to the participants that is the reason the picture is related to sports. In the second text: Life on Mars the related image shows the planet Mars (extracted from All images were resized and placed on the left side of the text (see Appendix).

***IMAGE 2**. Related and Non-related images to Text 2: Life on Mars*





Source: Images courtesy of Ngenespanol and Wikimedia

In choosing both photos, we maintained a connection between them to ensure they did not divert or excessively shift the participants' focus away from the text.

After having read the texts, participants answered a questionnaire to assess their level of comprehension. Before they proceeded to the reading, participants were told that after the reading they would answer a few questions to ensure that they understood the text and to force that the level of the cognitive effort carried out in the reading process was relevant enough as to be analyzed afterwards.

Questionnaires were taken from the downloadable resources available from the British Council on their web page. For T1, Task 2 was selected, it consists of a six multiple choice questionnaire with four options to choose from. For T2 the questionnaire is an eight true-false questionnaire (see Appendix). To analyze the results of both questionnaires data was normalized. The questionnaires were handed in to the participants in paper format and were answered immediately after they finished their reading.

2.1.3. Procedure

The experimental session was conducted individually in a quiet room on the faculty premises. The experiment took about 20 minutes in a well

illuminated room distant from external noises and only with two persons present during the reading process: the researchers conducting the experiment, who kept absolute silence during the recording.

The participants received general information about eye-tracking (what it measures: fixations, patterns, regressions, saccades…) and the steps the experiment consisted of. They were informed that they would read a text in English. They were not informed that they would visualize an image in the text that may be related or not to its content. And they were told that they would be asked a few questions about the story after the experiment to assess their understanding of the text.

Then the participants sat in front of a laptop with the bar of the eye-tracker. This was calibrated with a standard 9-point calibration to ensure spatial resolution error of 0.4 degrees of visual angle. Texts were shown in their entirety and no scroll was necessary to read the full text. Each participant read one text and they were not given a time limit to finish their reading, navigating the text freely. After they finished their reading, researchers turned off the eye-tracker and provided the students the questionnaire.

2.1.4. Recording

Participants' eye movements were sampled at 60 Hz with a laptop bar of 259 x 25 x 28 mm dimensions. The portable bar is developed by the Spanish company Irisbond and the portable model used for this recording is the model HIRU. HIRU is a multiplatform on-chip eye-technology operating in a Windows laptop for our present purposes. Stimuli were presented on a 15.6'' laptop monitor with a refresh rate of 59.98 Hz and a resolution of 1920x1080 p. Distance from participants' eyes to the stimulus monitor was of about 50 cm. Although both binocular and monocular recordings were possible, but monocular recording was used. The stimulus was controlled by Iribond Hiru Systray (version 01.01.03.03). Recordings were locally kept to be later analyzed. The information gathered from the participants was anonymized and kept for its posterior analysis.

3. DISCUSSION AND RESULTS

Comprehension of the texts was first checked to make sure that it was similar in the two groups. Independent sample t-tests showed that there were no significant differences between the comprehension scores.

Three eye tracking measures were examined: average fixation duration (i.e., the mean of the duration of each individual fixation), patterns (the distribution of the fixations in the text) and regressions (i.e., the average number of times that the participant goes back to a part of the text already seen or read). Repeated measures t-tests were run and the level of significance was set at 0.05. Prior to data analysis, eye-movement data were inspected for outliers.

Data from four participants were excluded from the analysis because the quality of the recording was below 70%. The final sample thus comprised 39 valid trials.

3.1. COMPREHENSION OF THE TEXTS:

Although there was no significant difference found in the responses to the questionnaires there are slightly better results shown by RG with 6.20 average correct responses than NRG with 5.4 (see Table 2).

***TABLE 2**: Correct answers to the questionaries from RG and NRG (Average normalized data)*

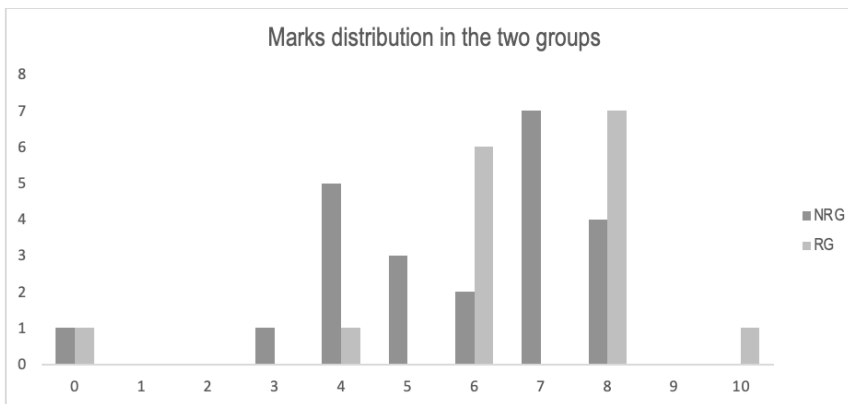
	Average mark
Related	**6.20**
Text 1	6.29
Text 2	6.07
Non-related	**5.4**
Text 1	6.17
Text 2	4.90
TOTAL	39

Source: Authors' creation

The responses in T1 and T2 in RG exhibited similar behavior, with slightly lower average scores (6.07) observed for T2 compared to T1 (6.29). As mentioned earlier, T1 utilized an eight-question multiple-choice questionnaire, while T2 employed a six-question true-false format. However, based on the average number of correct responses, it appears that the questionnaire format did not significantly influence participants' answers.

Examining the distribution of marks between the two groups (as shown in Graph 1), it is evident that participants in RG achieved higher marks, ranging from 8 to 10 points. In contrast, NRG did not have any participants scoring above 8 points. Notably, both groups had one participant who did not answer any question correctly. However, RG had only one participant with the lowest mark of 4 points, while NRG had six participants with marks between 3 and 4 points.

***GRAPH 1**: Marks distribution per groups*



Source: Authors' creation

It is in T2 where the main differences are shown between RG and NRG, when turning to analyze in detail these responses. NRG average answers given for T2 were lower (4.9) in a greater extent than the ones given for T1 of 6.17.

According to these data the Non-related image of T2, depicting the Earth in relation to the text of Mars had a more significant influence on the

participants' comprehension. However, it is important to note that these interpretations should be further supported by examining the rest of the variables that will be analyzed in the remainder of the paper.

On the contrary, looking at T1 there are almost no differences between RG (6.29) and NRG (6.17). The images chosen to accompany the text included one showing athletes on a mountain peak and another depicting two medal winners on an Olympic podium. The seemingly minimal impact of these photos on the readers' responses could be attributed to the fact that, in RG, the image portrayed the back of a man, not showing his face and being difficult to determine whether he is the protagonist of the biography or not. In what has to do with NRG the image represented two people, a man and a woman, unknown to the readers and that do not have anything to do with the content of the text. Although, when asked about the picture, participants had initially thought that it could be the main character of the story along with another climber winning an Olympic medal. Based on these responses, it appears that neither of the two images of T1 provided informative cues for the students of both the RG and NRG.

3.2. Fixations

Both text and image fixations are analyzed in this study. Table 3 reveals that the average number of fixations in RG is slightly higher (634.5) compared to NRG (619.04). Although there is no significant difference in the average fixation data between the two groups, the somewhat higher number of fixations in RG contradicts expectations. Fixations are typically associated with the processing of information, and the purpose of the images is to alleviate the participants' cognitive load (RG) or and to otherwise prove that it is increased with the use of non-related images (NRG). According to these data, the cognitive load is not diminished nor augmented in direct correlation to the relationship of the pictures and the text.

TABLE 3: *Average number of fixations per Group and Text*

	Fixations
Related	**634.50**
Text 1	684.44
Text 2	570.29
Non-related	**619.04**
Text 1	679.40
Text 2	572.61

Source: Authors' creation

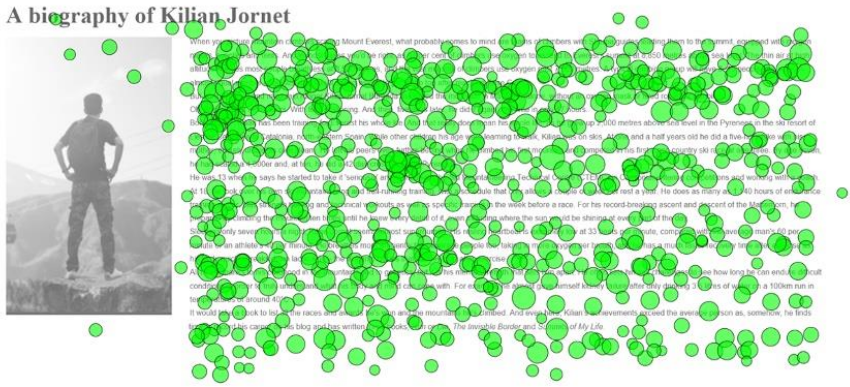
In particular, focusing on the analysis of fixation distribution among texts, T1 shows almost no difference between RG (684.44) and NRG (679.40). As mentioned above these points that there does not seem to be an impact of neither of the images in text processing.

These data offer insights into the average number of fixations, but it is also important to extract relevant information regarding the distribution of these fixations across the image and the text.

Image 3 presents a representative scan-path illustrating the distribution of fixations for RG in T1. The scan-path represents in green dots the individual fixations identified by the eye-tracker across the image and the text. Their size is an indicator of the duration of these fixations.

The scan-path indicates a greater concentration of fixations within the text, with only a few fixations on the image itself. The gaze is primarily directed towards the top of the picture and briefly one towards the bottom part of it.

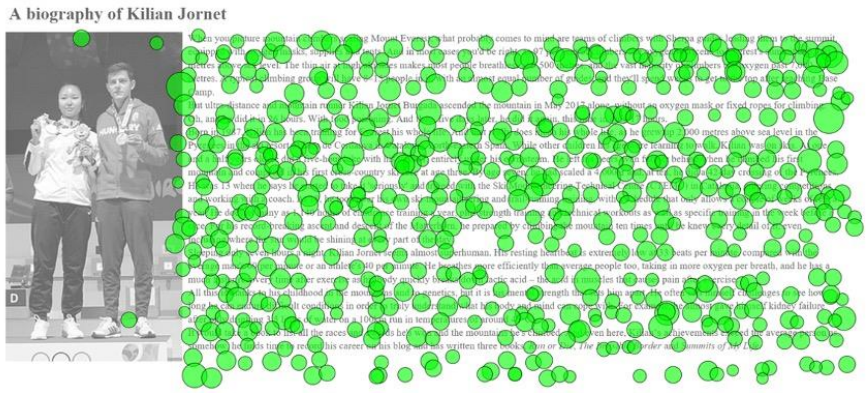
***IMAGE 3**: Scan-path fixation distribution for T1 in RG*



Source: Authors' creation

Image 4 shows a very similar pattern than the one followed for RG. The fixations are concentrated in the text and only the top and bottom of the image account for a few brief fixations.

***IMAGE 4**: Scan-path fixation distribution for T1 in NRG*



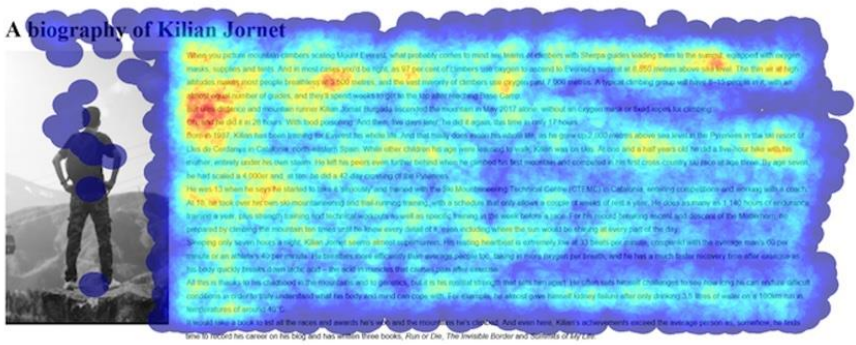
Source: Authors' creation

Since these examples are specific to individual participants in the experiments, they may not be generalizable to accurately represent the overall information of all readers of each text. For this purpose the following heatmaps were created. They contain the average gaze distribution of all RG and NRG reading T1 (images 5 and 6).

Heatmaps gather and visualize data about the most and least attention capturing sections and elements on the presented stimuli. The data is collected based on the frequency of participants' gaze on individual elements and the duration of their fixations, which is then represented in the form of an eye-tracking heatmap. In the following heatmaps, the areas in red indicate the parts of the text that receive the highest visual attention (considering the number of fixations, as the length of fixations is not within the scope of the present study). The colors progressively shift to orange, yellow, and light blue, representing areas with less intense and fewer fixations. The areas in purple, with the least average fixations, correspond to the regions around the text and inside the image that have received less attention.

These images (5 and 6) serve to further corroborate the trend observed in the individual scan-path examples depicted in images 3 and 4. Image 5 refers to the average gaze attention of participants who read T1, and the majority of fixations are concentrated on the text. The few fixation that are drawn towards the image are briefly focused on the head and feet of the man on the peak of the mountain.

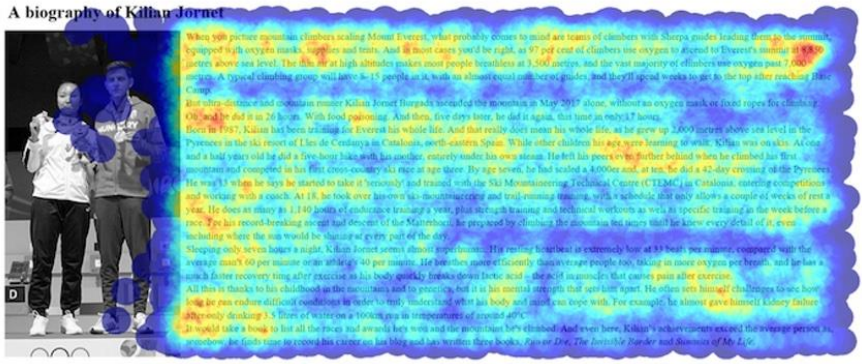
IMAGE 5: *Fixation distribution heatmap for T1 in RG*



Source: Authors' creation

Image 6 provides the same distributional pattern. Fixations are concentrated in the area of the text and only very few are directed toward the image of the two athletes, these are concentrated on their faces and some more are located on the man's face.

***IMAGE 6**: Fixation distribution heatmap for T1 in RG*

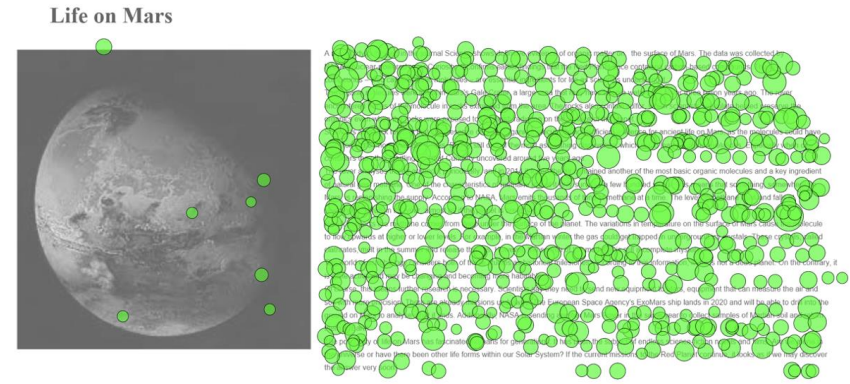


Source: Authors' creation

Nor the number of fixations neither the number of correct responses to the questionnaire suggest that any of the two images had any impact on the readers. While further analysis of the variables is necessary to validate this information, the current data interpretation suggests that the images were irrelevant for the readers in both cases. This lack of relevant impact could be attributed because in RG the image does not show the face of the story's protagonist, and in NRG, the athletes were not familiar to the readers.

Similarly, data related to the fixations of T2 (RG 570,29 and NRG 572,61) does not show any statistical significant difference although the slight higher amount of fixations in NRG may point to an interpretation closer to the expectations. Reviewing the individual examples of fixations distributions in the scan-paths. Images 7 and 8 exhibit a slightly distinct distribution compared to the one observed in T1. Image 7 showcases a depiction of Mars (as the well-known red planet), with only a few brief fixations dispersed across it.

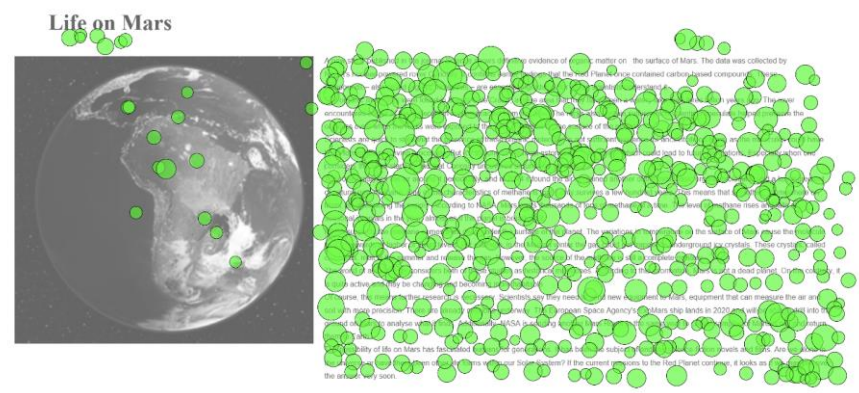
***IMAGE 7**: Fixation distribution scan-path for T2 in RG.*



Source: Authors' creation

However, Image 8 demonstrates that the image of our blue planet garners more visual attention compared to the image of Mars. Additionally, the title of the text has also captured the reader's gaze. This information is intriguing as it suggests that readers have observed the image, recognized it, and then returned to the title to reconcile this contradiction.

***IMAGE 8**: Fixation distribution scan-path for T2 in NRG.*

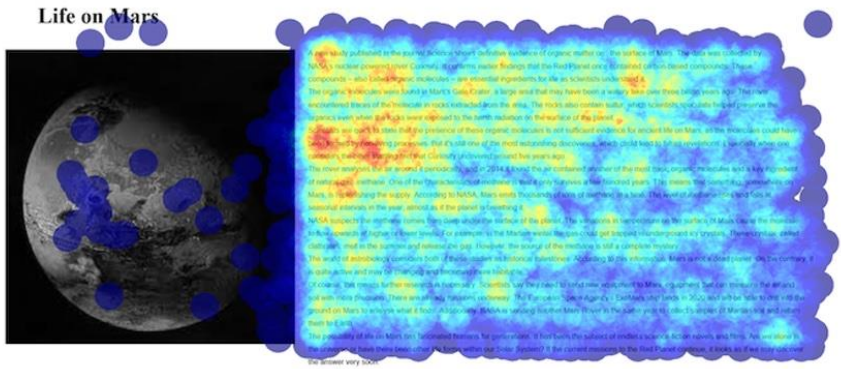


Source: Authors' creation

The comprehensive heatmaps depicted in images 9 and 10 further support the information presented by the individual user example. The main

number of fixations are centered on the text area and some are shown in the illuminated area of the red planet.

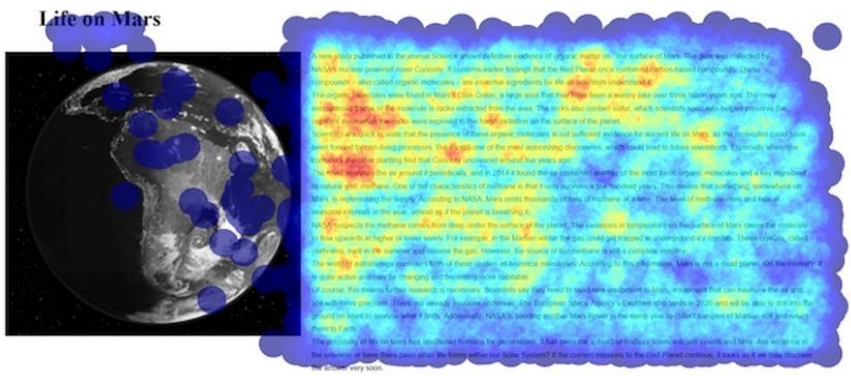
***IMAGE 9**: Fixation distribution heatmap for T2 in RG.*



Source: Authors' creation

In image 10, which represents the fixation distribution for NRG, the majority of fixations are concentrated in the text area. However, compared to image 9, there are more fixations observed in the title and the image of the Earth.

***IMAGE 10:** Fixation distribution heatmap for T2 in NRG*



Source: Authors' creation

In contrast to the evenly distributed fixations observed in T1 for both RG and NRG, the distribution of fixations in T2 appears to be influenced by the impact of the pictures on the readers. In T2, both pictures are familiar and informative to the readers, conveying relevant information to the participants. The starting point established in T2, as mentioned by Kress (see above), establishes a common ground that the text content must fulfill. However, in the case of NRG, readers find this premise contradictory, leading to a different interpretation of the text. This likely explains the significance of fixations on the title. To confirm this interpretation, it would be beneficial to examine the sequence in which these fixations occur, even though this aspect is beyond the scope of the current project.

3.3. Regressions

Regressions or regressive saccades are shifts to the text behind, these are associated with the need for the reader of further clarifications or interpretations.

Table 4 shows the data gathered for both groups and texts analyzed. As in the sections above related to the comprehension and fixations analysis there is no significant difference found between these two groups. RG shows a slightly higher number of average number of regressions of 94.44 and NRG of 93.57.

TABLE 4: *Average number of regressions per Group and Text*

	Regressions
Related	**94.44**
Text 1	92.111
Text 2	97.43
Non-related	**93.57**
Text 1	100.10
Text 2	88.538

Source: Authors' creation

Upon analysing both groups in T1, it becomes evident that the number of regressions in NRG is significantly higher (100.10) compared to RG, which exhibits a lower count of 92.11. Typically, the number of regressions is correlated with the number of fixations in the text. However, in this case, despite the fewer fixations in NRG, there are more regressive movements observed compared to RG. This suggests that the group viewing the image of the two athletes experiences a greater need for clarification than RG. These findings further complete the interpretation mentioned earlier and indicate that the picture with the man in RG fails to alleviate the cognitive load, while the one of the two athletes in NRG has a negative impact or a confusing effect on the reader due to its inconsistency with the information presented in the text.

Although to support and extend this interpretation more test are needed. T2 behaves in the exact opposite way. The number of regressions is higher in RG (97.43) than in the NRG (88.53). However, this information does not contradict the distributional patterns described in the previous section. The non-related image attracted more attention than the related one but this does not necessarily need to be reflected on regressions in the text, but it has to be reflected on the overall number of fixations (see above).

4. CONCLUSIONS

Based on the findings, participants who read the text with a related image (RG) achieved higher scores in the questionnaires compared to those in the non-related image group (NRG). The average number of fixations for RG indicated lower cognitive effort in understanding the texts compared to NRG. The study provides evidence that young learners engage with both written verbal information and visual information in multimodal materials. The fixation patterns revealed that more time was dedicated to processing the text than the visual component. However, the selection of images proved to be crucial in distributing the cognitive load. In cases where images were clearly recognizable and informative, such as in T2 with the planets, participants' attention was drawn to comprehend the content of the picture and its relation to the title, thereby

affecting comprehension results (T2 RG: 6.07 vs NRG: 4.90). The impact on the number of regressions, however, was not consistent.

In terms of less informative picture selection, as seen in T1, the number of fixations and regressions exhibited opposite behaviour compared to T2. Fixations were higher in RG and regressions were lower, and the impact on text comprehension appeared to be absent. As there is no statistical significance observed in either group, it is not possible to definitively conclude that the related image alleviates the cognitive load while the non-related picture increases it. Nonetheless, it can be inferred that the accompanying picture does influence the text. Further analysis is needed to explore this influence in more depth and gain a comprehensive understanding of its effects. To gain more insights into these aspects, it is important to focus on the type of picture presented alongside the text, as the informativeness of the selected picture seems to play a crucial role in determining its impact on the cognitive load.

In conclusion, this study has provided valuable insights into how young learners interact with pictorial multimodal materials. Further research is needed to examine whether the processing patterns observed in this study align with the observed differences in comprehension. The use of eye-tracking technology in multimodal learning offers a promising avenue for future investigations in the field of second language (L2) research. It enables a more comprehensive understanding of the cognitive processes involved in engaging with visual and verbal information, contributing to a deeper understanding of L2 learning and instruction.

5. ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to express our heartfelt gratitude to the Innova Project from Universidad Complutense de Madrid (INNOVA Project 2022-2023, no. 251) for their support, which has been instrumental in the successful completion of this study. Each member of our team has contributed their dedication and hard work, and we are immensely grateful for their contributions.

We would also like to extend our sincere appreciation to Irisbond S.L. for their collaboration. Through our Collaboration Agreement, they

provided us with their cutting-edge technology, the Hiru eye-tracker, which has been invaluable in conducting this research. The exceptional support and unwavering commitment of their team members have significantly contributed to the outcomes of this study.

Lastly, we would like to acknowledge the support provided by the Spanish Ministry of Science and Innovation (MCIN) and the European Regional Development Fund (ERDF) through the Research Project with reference number PID2021–125327NB-I00, titled "Stance strategies in immigration and racism-related discourse: Analysis and applications in affective learning practices (RACISMAFF)".

6. REFERENCES

Ai, H., & Lu, X. (2010). A web-based system for automatic measurement of lexical complexity. Paper presented at the 27th Annual Symposium of the Computer-Assisted Language Consortium (CALICO-10). Amherst, MA. June 8-12.

Canning-Wilson, C. (2001). Choosing EFL/ESL Visual Assessments: Image and Picture Selection on Foreign and Second Language Exams.

Carter, B. T., & Luke, S. G. (2020). Best practices in eye tracking research. International Journal of Psychophysiology, 155, 49-62.

Godfroid, A. (2019). Eye tracking in second language acquisition and bilingualism: A research synthesis and methodological guide. Routledge.

Kress, G., & Leeuwen, T. van. (2006). Reading images : the grammar of visual design (2nd ed.). Routledge.

Kress, G. R. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Taylor & Francis.

Lu, Xiaofei (2012). The Relationship of Lexical Richness to the Quality of ESL Learners' Oral Narratives. The Modern Language Journal, 96(2):190-208.

Rayner, K. (2009). Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search. The quarterly journal of experimental psychology, 62(8), 1457-1506.

Romero, E., & Maíz-Arévalo, C. (2010). Multimodality and listening comprehension: testing and implementing classroom material. Language Value, 2, 100-139.

Xerri, D. (2012). Poetry teaching and multimodality: Theory into practice. Creative Education, 3(04), 507

Tragant, E., & Pellicer-Sánchez, A. (2019). Young EFL learners' processing of multimodal input: Examining learners' eye movements. System, 80, 212-223

APPENDIX

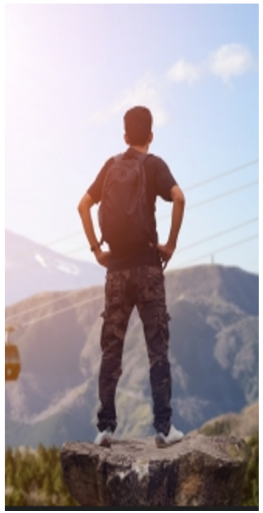
TEXTS

T1. RG

Text source: https://learnenglish.britishcouncil.org/sites/podcasts/files/LearnEnglish-Reading-C1-A-biography-of-Kilian-Jornet.pdf

Photo source: FreeDigitalPhotos Image courtesy of etaphop photo at FreeDigitalPhotos.net

A biography of Kilian Jornet



When you picture mountain climbers scaling Mount Everest, what probably comes to mind are teams of climbers with Sherpa guides leading them to the summit, equipped with oxygen masks, supplies and tents. And in most cases you'd be right, as 97 per cent of climbers use oxygen to ascend to Everest's summit at 8,850 metres above sea level. The thin air at high altitudes makes most people breathless at 3,500 metres, and the vast majority of climbers use oxygen past 7,000 metres. A typical climbing group will have 8–15 people in it, with an almost equal number of guides, and they'll spend weeks to get to the top after reaching Base Camp.

But ultra-distance and mountain runner Kilian Jornet Burgada ascended the mountain in May 2017 alone, without an oxygen mask or fixed ropes for climbing.

Oh, and he did it in 26 hours. With food poisoning. And then, five days later, he did it again, this time in only 17 hours.

Born in 1987, Kilian has been training for Everest his whole life. And that really does mean his whole life, as he grew up 2,000 metres above sea level in the Pyrenees in the ski resort of Lles de Cerdanya in Catalonia, north-eastern Spain. While other children his age were learning to walk, Kilian was on skis. At one and a half years old he did a five-hour hike with his mother, entirely under his own steam. He left his peers even further behind when he climbed his first mountain and competed in his first cross-country ski race at age three. By age seven, he had scaled a 4,000er and, at ten, he did a 42-day crossing of the Pyrenees.

He was 13 when he says he started to take it 'seriously' and trained with the Ski Mountaineering Technical Centre (CTEMC) in Catalonia, entering competitions and working with a coach. At 18, he took over his own ski-mountaineering and trail-running training, with a schedule that only allows a couple of weeks of rest a year. He does as many as 1,140 hours of endurance training a year, plus strength training and technical workouts as well as specific training in the week before a race. For his record-breaking ascent and descent of the Matterhorn, he prepared by climbing the mountain ten times until he knew every detail of it, even including where the sun would be shining at every part of the day.

Sleeping only seven hours a night, Kilian Jornet seems almost superhuman. His resting heartbeat is extremely low at 33 beats per minute, compared with the average man's 60 per minute or an athlete's 40 per minute. He breathes more efficiently than average people too, taking in more oxygen per breath, and he has a much faster recovery time after exercise as his body quickly breaks down lactic acid – the acid in muscles that causes pain after exercise.

All this is thanks to his childhood in the mountains and to genetics, but it is his mental strength that sets him apart. He often sets himself challenges to see how long he can endure difficult conditions in order to truly understand what his body and mind can cope with. For example, he almost gave himself kidney failure after only drinking 3.5 litres of water on a 100km run in temperatures of around 40°C.

It would take a book to list all the races and awards he's won and the mountains he's climbed. And even here, Kilian's achievements exceed the average person as, somehow, he finds time to record his career on his blog and has written three books, *Run or Die*, *The Invisible Border* and *Summits of My Life*.

T1. NRG

Text source:

https://learnenglish.britishcouncil.org/sites/podcasts/files/LearnEnglish-Reading-Cl-A-biography-of-Kilian-Jornet.pdf

Photo source:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Shooting_at_the_2018_Summer_Youth_Olympics_%E2%80%93_10m_Air_Rifle_Mixed_International_Victory_Ceremony_%2886%29.jpg

A biography of Kilian Jornet



When you picture mountain climbers scaling Mount Everest, what probably comes to mind are teams of climbers with Sherpa guides leading them to the summit, equipped with oxygen masks, supplies and tents. And in most cases you'd be right, as 97 per cent of climbers use oxygen to ascend to Everest's summit at 8,850 metres above sea level. The thin air at high altitudes makes most people breathless at 3,500 metres, and the vast majority of climbers use oxygen past 7,000 metres. A typical climbing group will have 8–15 people in it, with an almost equal number of guides, and they'll spend weeks to get to the top after reaching Base Camp.

But ultra-distance and mountain runner Kilian Jornet Burgada ascended the mountain in May 2017 alone, without an oxygen mask or fixed ropes for climbing. Oh, and he did it in 26 hours. With food poisoning. And then, five days later, he did it again, this time in only 17 hours.

Born in 1987, Kilian has been training for Everest his whole life. And that really does mean his whole life, as he grew up 2,000 metres above sea level in the Pyrenees in the ski resort of Lles de Cerdanya in Catalonia, north-eastern Spain. While other children his age were learning to walk, Kilian was on skis. At one and a half years old he did a five-hour hike with his mother, entirely under his own steam. He left his peers even further behind when he climbed his first mountain and competed in his first cross-country ski race at age three. By age seven, he had scaled a 4,000er and, at ten, he did a 42-day crossing of the Pyrenees.

He was 13 when he says he started to take it 'seriously' and trained with the Ski Mountaineering Technical Centre (CTEMC) in Catalonia, entering competitions and working with a coach. At 18, he took over his own ski-mountaineering and trail-running training, with a schedule that only allows a couple of weeks of rest a year. He does as many as 1,140 hours of endurance training a year, plus strength training and technical workouts as well as specific training in the week before a race. For his record-breaking ascent and descent of the Matterhorn, he prepared by climbing the mountain ten times until he knew every detail of it, even including where the sun would be shining at every part of the day.

Sleeping only seven hours a night, Kilian Jornet seems almost superhuman. His resting heartbeat is extremely low at 33 beats per minute, compared with the average man's 60 per minute or an athlete's 40 per minute. He breathes more efficiently than average people too, taking in more oxygen per breath, and he has a much faster recovery time after exercise as his body quickly breaks down lactic acid – the acid in muscles that causes pain after exercise.

All this is thanks to his childhood in the mountains and to genetics, but it is his mental strength that sets him apart. He often sets himself challenges to see how long he can endure difficult conditions in order to truly understand what his body and mind can cope with. For example, he almost gave himself kidney failure after only drinking 3.5 litres of water on a 100km run in temperatures of around 40°C.

It would take a book to list all the races and awards he's won and the mountains he's climbed. And even here, Kilian's achievements exceed the average person as, somehow, he finds time to record his career on his blog and has written three books, *Run or Die*, *The Invisible Border* and *Summits of My Life*.

T2. RG

Text source: https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/c1-reading/life-mars

Photo source: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:How_easily_will_spacecraft_on_Mars_talk_to_Earth%3F_ESA195490.jpg

Life on Mars



A new study published in the journal Science shows definitive evidence of organic matter on the surface of Mars. The data was collected by NASA's nuclear-powered rover Curiosity. It confirms earlier findings that the Red Planet once contained carbon-based compounds. These compounds – also called organic molecules – are essential ingredients for life as scientists understand it.

The organic molecules were found in Mars's Gale Crater, a large area that may have been a watery lake over three billion years ago. The rover encountered traces of the molecule in rocks extracted from the area. The rocks also contain sulfur, which scientists speculate helped preserve the organics even when the rocks were exposed to the harsh radiation on the surface of the planet.

Scientists are quick to state that the presence of these organic molecules is not sufficient evidence for ancient life on Mars, as the molecules could have been formed by non-living processes. But it's still one of the most astonishing discoveries, which could lead to future revelations. Especially when one considers the other startling find that Curiosity uncovered around five years ago.

The rover analyses the air around it periodically, and in 2014 it found the air contained another of the most basic organic molecules and a key ingredient of natural gas: methane. One of the characteristics of methane is that it only survives a few hundred years. This means that something, somewhere on Mars, is replenishing the supply. According to NASA, Mars emits thousands of tons of methane at a time. The level of methane rises and falls at seasonal intervals in the year, almost as if the planet is breathing it.

NASA suspects the methane comes from deep under the surface of the planet. The variations in temperature on the surface of Mars cause the molecule to flow upwards at higher or lower levels. For example, in the Martian winter the gas could get trapped in underground icy crystals. These crystals, called clathrates, melt in the summer and release the gas. However, the source of the methane is still a complete mystery.

The world of astrobiology considers both of these studies as historical milestones. According to this information, Mars is not a dead planet. On the contrary, it is quite active and may be changing and becoming more habitable.

Of course, this means further research is necessary. Scientists say they need to send new equipment to Mars, equipment that can measure the air and soil with more precision. There are already missions underway. The European Space Agency's ExoMars ship lands in 2020 and will be able to drill into the ground on Mars to analyse what it finds. Additionally, NASA is sending another Mars Rover in the same year to collect samples of Martian soil and return them to Earth.

The possibility of life on Mars has fascinated humans for generations. It has been the subject of endless science-fiction novels and films. Are we alone in the universe or have there been other life forms within our Solar System? If the current missions to the Red Planet continue, it looks as if we may discover the answer very soon.

T2. NRG

Text source: https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/c1-reading/life-mars

Photo source: https://www.ngenespanol.com/el-espacio/fotos-tierra-desde-el-espacio-scott-kelly/

Life on Mars



A new study published in the journal Science shows definitive evidence of organic matter on the surface of Mars. The data was collected by NASA's nuclear-powered rover Curiosity. It confirms earlier findings that the Red Planet once contained carbon-based compounds. These compounds – also called organic molecules – are essential ingredients for life as scientists understand it.

The organic molecules were found in Mars's Gale Crater, a large area that may have been a watery lake over three billion years ago. The rover encountered traces of the molecule in rocks extracted from the area. The rocks also contain sulfur, which scientists speculate helped preserve the organics even when the rocks were exposed to the harsh radiation on the surface of the planet.

Scientists are quick to state that the presence of these organic molecules is not sufficient evidence for ancient life on Mars, as the molecules could have been formed by non-living processes. But it's still one of the most astonishing discoveries, which could lead to future revelations. Especially when one considers the other startling find that Curiosity uncovered around five years ago.

The rover analyses the air around it periodically, and in 2014 it found the air contained another of the most basic organic molecules and a key ingredient of natural gas: methane. One of the characteristics of methane is that it only survives a few hundred years. This means that something, somewhere on Mars, is replenishing the supply. According to NASA, Mars emits thousands of tons of methane at a time. The level of methane rises and falls at seasonal intervals in the year, almost as if the planet is breathing it.

NASA suspects the methane comes from deep under the surface of the planet. The variations in temperature on the surface of Mars cause the molecule to flow upwards at higher or lower levels. For example, in the Martian winter the gas could get trapped in underground icy crystals. These crystals, called clathrates, melt in the summer and release the gas. However, the source of the methane is still a complete mystery.

The world of astrobiology considers both of these studies as historical milestones. According to this information, Mars is not a dead planet. On the contrary, it is quite active and may be changing and becoming more habitable.

Of course, this means further research is necessary. Scientists say they need to send new equipment to Mars, equipment that can measure the air and soil with more precision. There are already missions underway. The European Space Agency's ExoMars ship lands in 2020 and will be able to drill into the ground on Mars to analyse what it finds. Additionally, NASA is sending another Mars Rover in the same year to collect samples of Martian soil and return them to Earth.

The possibility of life on Mars has fascinated humans for generations. It has been the subject of endless science-fiction novels and films. Are we alone in the universe or have there been other life forms within our Solar System? If the current missions to the Red Planet continue, it looks as if we may discover the answer very soon.

QUESTIONAIRES

T1

Source: https://learnenglish.britishcouncil.org/sites/podcasts/files/LearnEnglish-Reading-C1-A-biography-of-Kilian-Jornet.pdf

BRITISH COUNCIL LearnEnglish

Biography of Kilian Jornet

Circle the best answer.

1. The majority of climbers on Everest ...
   a. need oxygen to finish their ascent.
   b. are accompanied.
   c. make slow progress to the top.
   d. (all of the above)
2. Kilian Jornet is unlike most Everest climbers because ...
   a. he is a professional climber.
   b. he ascended faster.
   c. he found the climb difficult.
   d. (all of the above)
3. In his training now, Kilian ...
   a. demands a lot of himself.
   b. takes a lot of rest periods.
   c. uses a coach.
   d. (none of the above)
4. Kilian partly owes his incredible fitness to ...
   a. the way he makes extra time for sleep.
   b. his ability to recover from injury.
   c. where he grew up.
   d. (all of the above)
5. His training includes ...
   a. psychological preparation.
   b. making sure he drinks enough water.
   c. trying to reduce his recovery time.
   d. (none of the above)
6. Kilian's books are ...
   a. a long list of races and awards.
   b. discouraging to average people.
   c. best for an expert audience.
   d. another example of his impressive accomplishments.

Task 2

1. d
2. b
3. a
4. c
5. a
6. d

T2

Source: https://learnenglish.britishcouncil.org/sites/podcasts/files/LearnEnglish-Reading-C1-Life-on-Mars.pdf

BRITISH COUNCIL LearnEnglish

Life on Mars

Are the sentences true or false or is the information not given?

1. The study in the journal *Science* was written by NASA scientists.

   True False Not given

2. This is not the first study to suggest that life existed on Mars in the past.

   True False Not given

3. A scientific vehicle found very small elements of an organic molecule within water extracted from the planet.

   True False Not given

4. It is believed that this conclusively proves that there was once life on the planet.

   True False Not given

5. Methane is a natural molecule that is a sign of life.

   True False Not given

6. All organic molecules have a limited lifespan.

   True False Not given

7. Mars can be said to have a winter and a summer.

   True False Not given

8. There are at least two more scientific expeditions heading to Mars.

   True False Not given

Task 1

1. Not given
2. True
3. False
4. False
5. True
6. Not given
7. True
8. True

APLICACIÓN DE JUEGOS TRADICIONALES EN LA ENSEÑANZA INNOVADORA DE LENGUAS

GONZÁLEZ-VALDÉS, NATALIA
Universidad Rey Juan Carlos

DÍAZ-CID, SILVIA
Universidad Rey Juan Carlos

VERA VILLAVERDE, FRANCISCO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

En el panorama actual, se cuenta con un respaldo legal en materia de educación mediante los derechos a la infancia de UNICEF, el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el modelo de enseñanza de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

En la actualidad, los adolescentes y personas jóvenes que conforman la mayor parte del estudiantado en la universidad conviven con todo tipo de tecnologías a su alcance y, entre ellas, los videojuegos, las redes sociales, simuladores, etc. Por ello, ha surgido la necesidad de la implementación de estas tecnologías en el ámbito educativo, las cuales están permitiendo una mayor individualización de la enseñanza, la personalización de métodos de accesibilidad, la posibilidad de múltiples vías de información, una mayor facilidad para la participación del estudiantado además de otras ventajas.

La interacción entre el DUA y las TIC ha fomentado la creación de nuevas metodologías activas que centran el foco de la enseñanza en los alumnos, haciendo que el docente pase a adoptar el rol de orientador o guía para que los discentes puedan llegar a desarrollar una autonomía

plena en su proceso de aprendizaje, al igual que un aumento de motivación, compromiso, participación y autonomía (Rubio, 2017).

Es importante diferenciar entre el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), es decir, "la utilización de juegos como herramientas de apoyo al aprendizaje, la asimilación o evaluación", frente a lo que se conoce como gamificación o ludificación, cuya diferencia principal es que esta última está centrada en "la utilización de dinámicas o mecanismos de juego en procesos educativos". Ambas son opciones basadas en la motivación del estudiante en su aprendizaje mediante el uso de recursos lúdicos, diferenciadas por las diferentes perspectivas que se adoptan (González, 2020; Rodríguez-Mesa, 2022a; 2022b).

1.1. La lengua de Signos Española

Esta investigación ha sido llevada a cabo en el Grado de Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda, en la Universidad Rey Juan Carlos. Por este motivo, el aprendizaje basado en juegos que fue puesto en práctica giró en torno a la temática de la lengua de signos española. Ésta, según estipula la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, es la lengua o sistema lingüístico "de carácter visual, espacial, gestual y manual en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales, lingüísticos y sociales, utilizadas tradicionalmente como lenguas por las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas signantes en España".

Según Stokoe (2005), las lenguas signadas son "sistemas de comunicación visogestuales que cumplen con todas las características formales del lenguaje humano, constituyéndose como verdaderos sistemas lingüísticos no solo por las funciones que realizan, sino también por sus propiedades y principios de organización estructural, puesto que esa estructuración tiene los mismos niveles lingüísticos que las lenguas orales".

No obstante, estas lenguas manuales, visuales y gestuales tienen además una serie de particularidades que las diferencian del resto de las lenguas orales. Esta variedad radica en el uso de un canal de comunicación

visogestual frente al uso del canal auditivo oral, respectivamente. Esto implica, asimismo, que en cada una de ellas los órganos de articulación sean también diferentes; por un lado, se encuentra el uso de las manos, los brazos, el tronco y la cara en las lenguas signadas y, por otro, el uso del tracto vocal y aparato bucofonador en las lenguas orales.

Con respecto a la articulación de los signos que conforman esta lengua, estos son el resultado de la unión de queremas (equivalentes a los fonemas de las lenguas orales), también denominados parámetros formativos del signo y son: la configuración o forma que adoptan las manos, el movimiento que realizan, la orientación que siguen, el lugar de articulación (con o sin contacto con el cuerpo) y los componentes no manuales, es decir, las oralizaciones y fonaciones. Las lenguas de signos pueden ser estudiadas desde este nivel querológico-fonológico expuesto anteriormente, así como en el resto de los niveles lingüísticos: el morfológico, el léxico-semántico, el sintáctico y el pragmático (Vera, 2020).

Como ya se ha comentado, la realización de esta propuesta ha sido llevada a cabo en el grado de Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda. Este tiene como itinerario formativo, además de la impartición de la lengua de signos como lengua propia, formar a los discentes en materia de interpretación de la lengua de signos española. Dicho perfil profesional "surge como respuesta a una demanda social de las personas sordas: la necesidad de romper barreras de comunicación que las aíslan de la sociedad y el derecho a participar en esta igualdad de condiciones con respecto al resto de los ciudadanos". (De los Santos y Lara, 1999)

Por este motivo, en el ámbito de la interpretación de las lenguas signadas existen diversos recursos, habilidades y estrategias que deben ser utilizados para garantizar la igualdad en una situación comunicativa entre personas sordas signantes y personas no competentes en la lengua de signos. Atendiendo a la clasificación realizada por De los Santos y Lara (1999), los intérpretes de las lenguas signadas deben disponer de estas competencias que se dividen, a su vez, en cuatro vertientes principales: la personal, que atiende a la flexibilidad, el autocontrol, la distancia y la discreción; la intelectual, referida a la concentración, la memoria, la agilidad verbal y la mental; la ética, donde se alberga la responsabilidad, la tolerancia y la humildad; y, por último, el saber general, que recoge

aquellos conocimientos lingüísticos y culturales que caracterizan a esta lengua en cuestión.

1.2. Aplicación del Aprendizaje Basado en Juegos

Atendiendo al currículo del primer curso del Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda, impartido en la Universidad Rey Juan Carlos, y con el fin de poder aplicar el ABJ para este grupo, se seleccionan los recursos principales que el alumnado debe conocer, aprender e interiorizar. Una vez seleccionados, se buscan juegos tradicionales a partir de los cuales poder vincular una práctica con cada uno de los recursos elegidos. Por ejemplo, para desarrollar y fortalecer la memoria a corto plazo se lleva a cabo una dinámica mediante la aplicación del juego comúnmente conocido *El teléfono escacharrado*; para reforzar, entre otros, el glosario mental de signos que ha ido adquiriendo el alumnado, se pone en marcha una adaptación del juego *3-en-raya.* En función al recurso que se quiera trabajar se deberá buscar un juego que aplique o, en el mismo, fortalecer diferentes aspectos.

Para poder llevar a cabo estas praxis, la clase se distribuye en cuatro grupos igualitarios, atendiendo al número total de integrantes de este; a continuación, se ofrece una explicación acerca de las nuevas reglas de los diferentes juegos, así como el objetivo de éstos, y se finaliza con la puesta en práctica de la actividad correspondiente. Una vez concluida, se ponen en común las experiencias de cada estudiante, sus opiniones con respecto a la práctica realizada y las posibles aportaciones que consideren oportunas para continuar con la adaptación a las necesidades educativas de la clase.

Para concretar más su aplicación didáctica se procede a explicar, de forma más detallada, dos de las dinámicas trabajadas con los juegos anteriormente mencionados:

- Dinámica “Teléfono escacharrado”:

Los estudiantes se colocan de pie en diferentes filas distribuidas a lo largo del aula, mirando hacia el fondo de esta. Los primeros alumnos de cada fila son los encargados de comenzar este juego y, por ello, los únicos cuya orientación es diferente al resto, es decir, hacia el lugar donde

está ubicado el docente. Se les proporciona una tarjeta donde aparece un enunciado en lengua española, con vocabulario que ya conocen, que deberán leer y memorizar; una vez hecho esto, devuelven estas tarjetas y proceden a trasladar este enunciado al siguiente compañero de la fila, en modalidad signada. Puesto que este siguiente alumno ha recibido la información en lengua de signos, se establece como requisito que realice de nuevo un cambio de modalidad y traslade ese mismo enunciado al tercer estudiante de la fila, esta vez en lengua oral. De esta manera, se alternan de forma constante las diferentes modalidades de expresión hasta que el mensaje llegue a la última persona que se encuentra en la fila. Esta última, es la encargada de escribir la versión final que ha llegado en un papel situado al fondo de la clase.

Una vez terminado este proceso, este último participante pasa a la primera posición con el fin de alterar el orden de modalidades usadas y funciones a realizar por parte de cada estudiante. Esta secuencia puede ser realizada la cantidad de veces que se quiera y, una vez concluida la actividad, se proyecta o escribe el contenido original de las tarjetas en la pizarra. Así cada grupo puede comparar sus resultados, previamente escritos en sus hojas, con la versión correcta y actualizada.

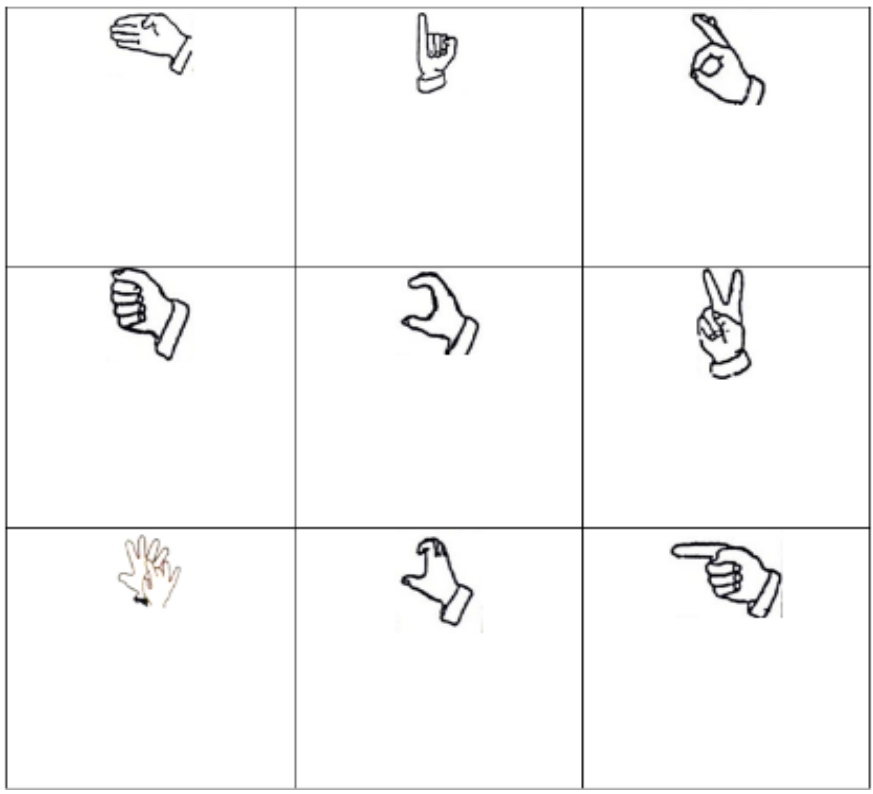
– Dinámica "3-en-raya":

En esta otra dinámica, los alumnos se dividen en cuatro grupos. El primer requisito que deben cumplir consiste en buscar un nombre que identifique a cada equipo; esto permite que, mediante la interacción entre los compañeros, sean capaces de tomar decisiones conjuntas como grupo, a su vez favoreciendo la escucha y el debate entre ellos.

Una vez puesta en común la nueva denominación de los equipos y distribuidos los cuatro grupos en las pizarras para llevar a cabo un dos contra dos, el docente asignará un color que represente a cada equipo con el fin de, una vez terminada la ronda, poder diferenciar y cotejar las respuestas acertadas de cada uno. Asimismo, se crea en la pizarra una tabla de puntuación donde se anotará un punto a cada grupo que gane una ronda además de dibujar dos plantillas (la característica para este juego) que servirán de tablero en cada una de las partidas.

Para poder adaptar este juego al aprendizaje de la lengua de signos, en cada uno de los huecos que divide la plantilla dibujada aparecerá, previamente, bien la imagen de una de las diferentes configuraciones con las que se pueden articular los signos, o bien una palabra de la lengua española.

FIGURA 1.



Fuente: elaboración propia

En el primero de los casos, se busca que el alumno sea capaz de responder con un signo que él mismo elija, pero como norma se pide que este nuevo concepto esté articulado con la misma configuración que aparece estipulada en la casilla. Si, por el contrario, lo que aparece en la casilla es una palabra del español el alumno deberá, en primer lugar, pensar y recurrir a su glosario mental para encontrar el signo equivalente en la lengua de destino, en este caso la lengua de signos española. A

continuación, puede escoger dos opciones: o bien aportar un signo que presente la misma configuración con la que se articula el signo equivalente a la palabra escrita, o bien buscar un sinónimo de ese término en la lengua española. Los alumnos cuyo turno de juego se encuentre en la zona de la pizarra, pueden pedir ayuda al resto de sus compañeros de equipo, manteniendo su posición y sin poder acercarse a ellos, para entre todos buscar y encontrar la respuesta correcta.

Cada partida transcurrirá de forma seguida, sin interrupciones. Una vez finalizada, el docente revisará las respuestas dadas por los alumnos para, o bien confirmar que éstas son correctas, o bien, corregir los errores cometidos. Si el equipo que inicialmente se ha proclamado ganador recibe una retroalimentación positiva por parte del docente, gana un punto y se anota en la tabla de puntuación; si, por el contrario, es necesario corregir alguna de las respuestas indicadas, no se suma punto y se comienza una ronda nueva.

En función a las respuestas correctas que vayan consiguiendo, se rellena la plantilla del juego dibujada en la pizarra siguiendo las reglas de la versión tradicional, hasta conseguir tres casillas consecutivas del mismo color. Una vez esto se consigue, termina la ronda y comienza una nueva con los dos siguientes grupos. El número de rondas a jugar o límite de puntos para nombrarse ganador a estará determinado por el profesor.

2. OBJETIVOS

Este estudio, centrado en la aplicación del ABJ para el aprendizaje y la adquisición de la lengua de signos española (LSE), tiene por objeto reforzar los recursos para la expresión y comprensión de este código, además de permitir que los conocimientos adquiridos por el alumnado se asienten e interioricen de una forma efectiva y eficaz.

Esta metodología tiene por fin conseguir un desarrollo funcional por parte del alumno, así como hacer que éste se convierta en actor principal de su aprendizaje, y permitir la adquisición y desarrollo de competencias específicas y transversales, ambas necesarias para su progreso y crecimiento personal.

Por ello, se busca conseguir que los discentes interioricen los conocimientos de una forma dinámica y, asimismo, facilitar la adquisición de una segunda lengua de forma funcional con el fin de romper con la monotonía que pueda existir en las clases de enseñanza de lenguas.

3. METODOLOGÍA

A continuación, se procede a la explicación del conjunto de procedimientos empleados para conseguir los objetivos propuestos en esta investigación. En primer lugar, se exponen los instrumentos utilizados para la recogida de datos, en segundo lugar, la muestra seleccionada y, por último, se desarrolla el procedimiento de la investigación en sí misma.

3.1. Instrumentos de recogida de datos

Para llevar a cabo la recogida de datos, se opta por la distribución de un cuestionario de satisfacción. Se considera el instrumento apropiado por la rapidez y facilidad de acceso que permite para con los participantes. Ésta fue basada en la ya realizada por la Federación Provincial de Transportes de Alicante (2019), que se encuentra en el Anexo 1.

La encuesta se realizó vía online y de manera anónima, a través de la herramienta Google Forms. En base a la escala de Likert, la primera pregunta realizada acerca de la conformidad del alumnado con los enunciados propuestos en la práctica, estos deben responder en una escala del 1 al 5, siendo 1 el equivalente a “insuficiente”, el 2 a “mejorable”, el 3 a “normal”, el 4 a “buena” y el 5 una valoración "excelente. En la segunda cuestión, se pregunta sobre cuál es su postura frente a la continuidad de esta metodología en su futuro académico. Por último, se establece un tercer punto que brinda un espacio en el que los alumnos pueden escribir posibles mejoras para una futura puesta en práctica de la metodología del ABJ.

3.2. Muestra

La muestra está constituida por 36 personas, todas mayores de edad, estudiantes de primer curso del Grado en Lengua de Signos Española y

Comunidad Sorda, en el turno de mañana, en la Universidad Rey Juan Carlos. Los sujetos tienen edades variadas, la mayoría comprendidas entre los 18 y los 22 años. No obstante, únicamente 22 personas dieron respuesta al cuestionario tras haber realizado la práctica de las diferentes dinámicas.

Debido a las características de la asignatura en la que se ha puesto en práctica el aprendizaje basado en juegos, en particular, atendiendo al número de estudiantes matriculados, se ha realizado una investigación con una muestra reducida de participantes. Por ello, al tratarse de una muestra no representativa, es de gran interés poder realizar experiencias con más grupos, con el objetivo de obtener una muestra representativa y, en consecuencia, unas conclusiones extrapolables.

3.3. Procedimiento

Para dar comienzo al trabajo de investigación, se realiza en primer lugar un análisis del cuestionario de satisfacción ya existentes y llevadas a la práctica en otros cursos formativos. Una vez analizadas las diferentes propuestas encontradas y efectuado un proceso de selección, se opta por el cuestionario realizado por la Federación Provincial de Transportes de Alicante (2019), ya mencionado, y se adapta a las características específicas del contexto educativo en el que se aplica este estudio.

En una siguiente fase, y una vez finalizadas las cuatro sesiones previstas para la realización de esta metodología, se comparte el enlace del cuestionario con los alumnos participantes mediante la herramienta "Aula Virtual" de la Universidad Rey Juan Carlos, en la asignatura "Aplicación de las Técnicas de Interpretación a la Lengua de Signos Española II". Se estable un periodo de una semana para que los estudiantes puedan rellenar sus respuestas y se obtienen un total de 22 respuestas.

4. RESULTADOS

A continuación, se procede a la exposición de los resultados extraídos del cuestionario. Éstos se han dividido en diferentes gráficas para su clara interpretación y asociados posteriormente a las aportaciones

subjetivas escritas por parte del alumnado en la última sección del mismo (Anexo 1).

Con respecto a la primera pregunta, en la que se aplica el cuadrante de la escala de Likert, se dividen para su análisis, los once ítems que la componen en cuatro subapartados: los relacionados con la planificación, los relacionados con el desarrollo de las clases, aquellos que hacen referencia a los recursos utilizados durante el transcurso de las clases con la aplicación del ABJ y, por último, los referentes a las opiniones subjetivas y personales del estudiantado.

Dentro del primer subapartado asociado a la planificación de la dinámica, se encuentran los siguientes ítems:

- Las clases han estado bien organizadas.
- El número de alumnos del grupo ha sido adecuado para el desarrollo del curso.
- Los contenidos del curso han respondido a mis necesidades formativas.
- La duración de las actividades ha sido suficiente según los objetivos y contenidos de las mismas.

Los resultados obtenidos en esta sección presentan una satisfacción “excelente” en el alumnado, con un 68,2% de respuesta positiva, frente a un 30,7% en satisfacción "buena" y una única respuesta con una percepción “normal”.

En la siguiente agrupación de ítems, enfocada en cómo ha sido el desarrollo de la práctica en el aula, en la que se plantea como enunciado si la forma de realizar los ejercicios ha facilitado el aprendizaje, se obtiene una conformidad “excelente” por parte de 19 alumnos, aportando un resultado de un 86,4% frente a un 13% restante cuya valoración la califican como “buena”.

La tercera división realizada, recoge los ítems que tratan acerca de los materiales empleados durante la aplicación del aprendizaje basado en juegos, si estos son comprensibles y adecuados, y si los medios didácticos están actualizados. Las respuestas obtenidas vuelven a presentar una

valoración positiva en la que el 84,1% de estudiantes los considera “excelente”, el 11,36% los valora como “buena”, y un 4,54% que opina “normal”.

En cuarto lugar, este subapartado se centra en la propia percepción de los alumnos en cuanto a su experiencia personal durante el transcurso de las clases en las que se ha aplicado este método. Para la evaluación de esta sección se opta por aplicar los siguientes ítems:

- Me ha permitido adquirir nuevas habilidades/capacidades que puedo aplicar a mis estudios.
- He ampliado y reforzado los conocimientos para progresar en mi carrera de estudiante.
- Ha favorecido mi desarrollo personal.

Tras comprobar los resultados, se obtiene que el 78,78% de los alumnos cataloga como “excelente” este apartado, el 16,67% lo considera “buena” y el 4,54% restante lo clasifica de “normal”.

El quinto y último ítem de esta pregunta, está asociado al grado de satisfacción con respecto a la parte del curso en la que se ha implementado esta metodología. En esta ocasión, de un total de 22 estudiantes, 18 exponen un agrado "excelente” y 4 de ellos lo considera “buena”, es decir, el 81,82% del alumnado se encuentra plenamente satisfecho con esta metodología frente al 18,18%, respectivamente.

Una vez analizados los datos de la primera cuestión planteada, se procede al estudio de los resultados obtenidos en la segunda pregunta del cuestionario: “¿te gustaría continuar con esta metodología en tu formación?”. En este caso, el interrogante se plantea de forma cerrada, cuyas únicas opciones de respuesta posibles son “Si”, “no” u “otro”; en esta última opción se permite poder especificar opiniones subjetivas por parte del estudiante. La reacción de los discentes manifiesta un veredicto absoluto por parte éstos al obtener el 100% de los votos en la casilla del “Sí”.

Además de estas cuestiones descritas, cuyo objeto es conocer de forma cuantitativa la satisfacción del alumnado, se quiso también contar con un apartado en el que se brindase a los participantes del estudio la

oportunidad de compartir libremente sus experiencias y opiniones en relación con la puesta en práctica de esta metodología. Esto permitía, a su vez, analizar el grado de calidad y margen de mejora de la docencia impartida.

Después de examinar las observaciones dadas, se detecta una retroalimentación general muy positiva. Se atiende también a ciertas propuestas de mejora que se encasillan, especialmente, en dos categorías principales: las relacionadas al juego en sí mismo aplicado en la dinámica, y las correspondientes a la forma en que los estudiantes han sido distribuidos en equipos. En la primera vertiente, se encuentran aportaciones repetidas como "eliminar los aspectos competitivos", reducir la cantidad de personas por equipos, aumentar el número de tareas a llevar a cabo en cada grupo, y la posibilidad de realizar una dinámica con "grados de dificultad creciente dentro de un mismo juego". En el otro aspecto, destacan comentarios como "mezclar a las personas que tengan más nivel con las que tengan menos" igualando así el grado de conocimiento de los diferentes equipos, así como indicaciones que plantean "formar grupos aleatorios para mejorar la comunicación con todos los compañeros" y mejorar así la cohesión grupal de la clase.

5. DISCUSIÓN

No es nuevo comentar en esta investigación que uno de los principios del panorama educativo actual es que el estudiante sea el foco central de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, tras la finalización de la actividad, se les brinda a éstos la posibilidad de, mediante un pequeño cuestionario, realizar una retroalimentación sobre cuál es su perspectiva con respecto al ABJ, así como poder realizar propuestas acerca de dinámicas que les parezcan motivantes para futuras clases. En consecuencia, se procede a cotejar los objetivos marcados con las respuestas obtenidas, con el fin de obtener unos resultados y conclusiones definitivas.

Una vez llevado a cabo el análisis de los datos obtenidos, se considera importante destacar que, con respecto a la planificación y desarrollo de la práctica, se obtienen respuestas que indican que el número de alumnos que conforma cada equipo se considera adecuado para llevar ésta a cabo;

sin embargo, se plantea el beneficio que podría suponer reducir este número de participantes.

Se contempla también cómo los alumnos exponen la posibilidad de igualar los niveles de conocimiento, con respecto a la lengua de signos, entre los miembros que conforman los diferentes equipos, con el fin de beneficiar o compensar a aquellas personas cuyo primer contacto con este sistema lingüístico de comunicación se ha producido al comenzar la formación actual en la que se encuentran. Esta descompensación en el grado de formación a la que se hace referencia viene determinada por las diferentes casuísticas que se pueden dar en el acceso al Grado de Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda. Estas pueden ser: alumnado perteneciente a la Comunidad Sorda con un alto conocimiento de la LSE y la cultura en la que se desarrolla y evoluciona, ya sea por su propia condición física, por ser familiar de persona sorda signante, etc.; profesionales de la interpretación que desean adquirir una acreditación universitaria; discentes cuyo perfil de acceso a estudios universitarios procede del Ciclo Formativo de Grado Superior en Mediación Comunicativa o, el anterior a este, el Ciclo Formativo de Grado Superior en Interpretación de la Lengua de Signos; y, por último el alumnado, mencionado inicialmente, cuyo nivel acerca de esta lengua manual, visual y gestual se encuentra en una fase de iniciación.

Atendiendo a los dos puntos expuestos anteriormente, se considera necesario comentar que una reducción del número de participantes en cada equipo puede limitar y dificultar la posibilidad de igualar niveles de conocimiento entre estos. Por ello, se estiman como aportaciones muy valiosas a tener en cuenta, pero su aplicación estará determinada por las propias características que presente el grupo general con respecto a estas cuestiones y se valorará cuál de las dos posturas es la más beneficiosa para la clase en cuestión.

Uno de los objetivos que se ha querido alcanzar con este estudio es romper con la monotonía que puede producirse en la enseñanza de lenguas. Tras observar la reacción de los alumnos frente a la cuestión planteada sobre la continuidad de estas prácticas en futuras sesiones, la obtención de una respuesta afirmativa de forma unánime indica que estos procedimientos innovadores permiten alcanzar los conocimientos específicos

que la asignatura y el docente estipulan necesarios, además de ir de la mano con un alto grado de motivación y aprendizaje que percibe y experimenta el alumnado.

Otra de las metas marcadas para este estudio ha sido comprobar que este método permite reforzar los recursos para la expresión de esta lengua, así como permitir que los conocimientos adquiridos se asienten e interioricen de una forma efectiva y eficaz. Si se analiza la percepción del alumnado a través de las respuestas obtenidas en el apartado de aspectos personales, incluidos en la primera pregunta, se puede afirmar que esto es así pues un 78,78% considera que su desarrollo y evolución individual durante el transcurso de esta metodología ha sido "excelente". Esta valoración positiva, pero subjetiva, por parte de los discentes refuerza y confirma el objetivo planteado al comienzo de esta investigación.

Además, se ha tenido por objeto alcanzar y cubrir una serie de competencias tanto transversales como específicas que, mediante la observación activa por parte del docente, se estima han sido cumplidas. Por una parte, se ha obtenido una respuesta muy positiva con respecto a la colaboración entre los miembros de equipo y el trabajo en grupo; la toma de decisiones, mediante un consenso entre los componentes que los conformaban. Al mismo tiempo, esto implicaba y motivaba el debate, así como la comunicación entre ellos y el apoyo al compañero cuando así lo requería la situación.

Es importante destacar que, en una de las dos dinámicas llevadas a cabo, los grupos eran conformados por el profesor atendiendo a diferentes aspectos como el nivel de conocimiento de la lengua, entre otros. En la otra puesta en práctica, el criterio para formar estos equipos fue la ubicación en la que se encontraban distribuidos y sentados en el aula. Como ya se ha iniciado anteriormente, el resultado en ambos escenarios fue muy positivo; no obstante, una vez finalizados los dos juegos y analizados los resultados y observaciones pertinentes, se considera oportuno que en la primera puesta en práctica los grupos sean decididos por los alumnos para formar equipos en los que ellos se sientan más cómodos como primera toma de contacto con el juego propuesto y sus normas adaptadas. Más adelante, en las siguientes prácticas, ya será el docente la persona encargada de dividir el total de alumnos en diferentes

equipos. De esta forma, la selección tendrá una perspectiva más objetiva y servirá, a su vez, como una herramienta adicional que permita alcanzar los objetivos marcados.

Con respecto a los recursos y estrategias específicas que los discentes deben aprender e interiorizar, como es la memoria a corto y largo plazo, la agilidad mental y verbal, la atención y la concentración visual y auditiva, la habilidad para buscar signos en el glosario mental propio del alumno, uso y aplicación de perífrasis verbales, etc., se puede confirmar que todos ellos han sido superados de forma satisfactoria, atendiendo a estas competencias específicas propias del curso en el que se encuentra el alumnado.

Considerando todo lo expuesto con anterioridad, se refutan las afirmaciones realizadas por Rubio (2017) y González (2020) con respecto al uso de las metodologías activas y el uso del ABJ, respectivamente, que comentan los beneficios aportados en el estudiantado durante la puesta en marcha de estas. No obstante, en el ámbito de la enseñanza activa de la lengua de signos española, no se han encontrado investigaciones que sigan las líneas planteadas en este capítulo; es por ello que no es posible realizar una comparación entre estudios anteriores y la propuesta expuesta.

Por consiguiente, se estima necesario continuar y ampliar en investigaciones futuras con el fin de poder comprobar si estos resultados y metodología puede aplicarse a cursos superiores o en otros ámbitos abarcados en la lengua de signos, pero con diferentes propuestas a la realizada en esta investigación.

6. CONCLUSIONES

A modo conclusión, en primer lugar, se destaca la influencia positiva que ha tenido el uso de la metodología de aprendizaje basado en juegos en aspectos de motivación, implicación y cohesión social entre los alumnos. En este ambiente de colaboración y abierto a la participación del alumnado, se consiguió romper con la monotonía de las clases tradicionales.

Debido a la adaptación de esta metodología al ámbito de la enseñanza de la lengua de signos y las estrategias de interpretación de la misma, la variación de las reglas de los juegos usados y la forma de su planteamiento en el aula permiten que cualquier alumno, independientemente de su contexto sociocultural, pueda ser un participante activo de las dinámicas. Esto implica que el uso del ABJ no requiera ningún conocimiento previo acerca de las normas originales de los juegos tradicionales, lo que los convierte así en inclusivos para todo el estudiantado.

A su vez, se ha observado que esta práctica permite a los alumnos ser conscientes y partícipes en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que les aporta motivación al ver una evolución activa de sus conocimientos y poder hacer comparativas directas con respecto a momentos anteriores de su aprendizaje.

Es cierto que esta metodología fue planteada desde un inicio como un proceso piloto en el que sólo se dedicarían cuatro sesiones del cuatrimestre universitario. Esto es debido a que, al no haber ninguna investigación previa acerca de esta temática, no se quería abordar el comienzo del curso con el aprendizaje basado en juegos por si éste no resultara beneficioso para los alumnos. Es por este motivo que la recogida de datos e indagación en la evolución que han experimentado los discentes no es tan extensa y detallada como se desearía.

Por ello, esta investigación se considera un paso inicial para comenzar a ahondar en los beneficios que aporta el uso del ABJ en el aprendizaje de lengua de signos y se insta a la comunidad investigadora a seguir poniendo en práctica estas metodologías activas que, según los resultados obtenidos, brindan grandes ventajas a las situaciones de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles y ámbitos educativos.

8. REFERENCIAS

Federación Provincial de Transportes de Alicante (2019). Cuestionario de Evaluación de la Calidad. FETRAMA. https://bit.ly/3N1uCA6

González, V. (2020). Aprendizaje Basado en el Juego. Universidad de Murcia. https://bit.ly/424Mb6s

Jefatura de Estado. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº340 (2020). https://bit.ly/3WE2CFB

Jefatura de Estado. Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Boletín Oficial del Estado nº255 (2007). https://bit.ly/3MZIEly

De los Santos, E. y Lara, P. (1999). Técnicas de Interpretación de Lengua de Signos. Madrid: CNSE.

Naciones Unidas (6 de abril de 2023). Objetivos de desarrollo sostenible. Naciones Unidas. https://bit.ly/3MGtxMD

Rodríguez Mesa, F. J. (2022a). Las actividades de aprendizaje de lenguas basado en tecnología móvil (MALL) como refuerzo para la enseñanza de contenidos de gramática verbal en el aula de italiano como lengua extranjera (nivel A1). En M. Valero Redondo (ed.), Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho (pp. 370-386). Madrid: Dykinson.

Rodríguez Mesa, F. J. (2022b). La enseñanza de la concordancia gramatical en el aula de italiano como LE (nivel A1) a través del aprendizaje mediante tecnología móvil. En S. Bartolotta, Social Network, Interlingüística y Enseñanza de Lenguas (pp. 255-272). Madrid: UNED.

Rubio, M. (2017). Diseño Universal para el Aprendizaje, porque todos somos todos. EMTIC. Junta de Extremadura, Consejería de Educación y Empleo. https://bit.ly/3OO4BFL

Stokoe, W. (2005). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10 (1), 3-37. https://bit.ly/3C0kiSE

UNICEF (6 de abril de 2023). Los derechos de los niños y niñas: nuestra pasión. UNICEF. https://bit.ly/3OO4HgB

Vera, F. (2020). Las lenguas signadas como objeto de estudio lingüístico. Revista de Estudios de Lengua de Signas REVLES, (2), 79-96. https://bit.ly/3C0knFW

ANEXO 1: FORMULARIO DE GOOGLE

Selecciona el nivel de satisfacción de cada indicador. *

	1 (insuficiente)	2 (mejorable)	3 (normal)	4 (buena)	5 (excelente)
Las clases han estado bien organizadas	○	○	○	○	○
El número de alumnos del grupo ha sido adecuado para el desarrollo del curso	○	○	○	○	○
Los contenidos del curso han respondido a mis necesidades formativas	○	○	○	○	○
La duración de las actividades han sido suficientes según los objetivos y contenidos de las mismas	○	○	○	○	○
La forma de realizar los ejercicios ha facilitado el aprendizaje	○	○	○	○	○
Los materiales empleados son comprensibles y adecuados	○	○	○	○	○
Los medios didácticos están actualizados	○	○	○	○	○
Me ha permitido adquirir nuevas habilidades/capacidades que puedo aplicar a mis estudios	○	○	○	○	○
He ampliado/reforzado conocimientos para progresar en mi carrera de estudiante	○	○	○	○	○
Ha favorecido mi desarrollo personal	○	○	○	○	○
Grado de satisfacción con el curso	○	○	○	○	○

¿Te gustaría continuar con esta metodología en tu formación? *

- ○ Sí
- ○ No
- ○ Otro:

¿Cómo se podría mejorar esta metodología? *

Tu respuesta

IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL MÉTODO *ECO* EN LA ASIGNATURA *ESPAÑOL ACTUAL: NORMA Y USO*

DOINA REPEDE
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día las aulas de las distintas etapas educativas (primaria, secundaria, universitaria, etc.) se caracterizan por la presencia de un alumnado que demanda cada vez más un modelo de enseñanza mucho más dinámico e interactivo que le permita sacar partido a los diversos medios tecnológicos de información y comunicación que tiene a su alcance. En este sentido, últimamente se ha venido percibiendo un interés creciente por las metodologías activas y herramientas útiles de enseñanza-aprendizaje en los centros universitarios, como indicamos a continuación:

- el *flipped classroom* o aula invertida, que "parte de un amplio movimiento pedagógico que se solapa con el aprendizaje basado en la investigación y resolución de problemas", convirtiéndose en uno de los "enfoques que promueven la flexibilidad en los procesos educativos y la participación activa de los aprendices" (Arco *et al*., 2019: 453)[1];
- el aprendizaje-servicio (ApS) en el que se combinan los procesos de aprendizaje con el compromiso social, esto es, la dimensión cognitiva más la dimensión ética del discente;

[1] Véase por ejemplo la implementación de esta metodología en las aulas universitarias en una gran variedad de campos de la ciencia (Sola Martínez *et al*., 2019: 29), donde destacan especialmente la física, la química o las matemáticas, o en el ámbito de las humanidades como la lingüística (Repede, 2022).

– el aprendizaje basado en retos (ABR), a través del que "el alumnado adopta el papel de sujeto profesional que debe desarrollar una solución en un contexto real; esto hace que su aprendizaje sea vivencial y eminentemente práctico" (Fernández, 2020: 2086; Mora Gutiérrez, 2017; 2020);

– el *Design Thinking* (DT) (Brown, 2008), "pensamiento de diseño, que se centra en intentar buscar soluciones a situaciones reales de forma cooperativa" (Fernández, 2020: 2086);

– el método ECO, que "nace impulsado por el auge natural de las metodologías activas para dar respuesta" (Lucas *et al.,* 2021: 323) a diferentes tipos de demandas, como por ejemplo establecer lazos entre la universidad y los centros escolares o entre profesores y estudiantes universitarios, etc. (ídem).

En vista de las distintas metodologías empleadas en la enseñanza en general, existe cierta unanimidad en cuanto al hecho de que en las aulas es necesario "el desarrollo de diferentes destrezas y competencias en el aprendizaje del alumnado y que la innovación docente tiene que aplicarse en todos los niveles educativos, desde la enseñanza infantil a la universitaria" (Fernández, 2020: 2085). En otras palabras, se espera que durante las distintas etapas educativas cada alumno adquiera y desarrolle continuamente la reflexión y la adquisición de conocimiento, así como distintas actitudes y habilidades necesarias en cualquier ámbito −desde lo personal e interpersonal hasta lo profesional−.

1.1. El método ECO

En esta ocasión nos centramos en el método ECO, una adaptación del modelo *DT*, cuyas siglas remiten a las tres fases que constituyen esta metodología −Explora, Crea y Ofrece− y que se plantea fundamentalmente un aprendizaje basado en retos. Cabe mencionar, además, que la base fundamental de este método consiste en el trabajo colaborativo del alumnado (Barkley *et al*., 2007) que se distribuye en equipos bien definidos y estables durante todo el período de implementación de esta metodología.

Indicamos en la siguiente tabla las tres etapas del proceso ECO, con su correspondencia en el modelo DT:

***TABLA 1**. Descripción de las fases del método ECO*

Fases		Pasos
ECO	DT	
Explorar	Empatiza	Observar Comprender Descubrir
	Define	Procesar Elegir un punto de vista Formular el reto
Crea	Idea	Imaginar Establecer criterios de selección Elegir entre alternativas Decidir idea/solución
	Prototipa	Construir Someter a la interacción Reconstruir
	Evalúa	Ganar comprensión Aplicar retroalimentación Refinar solución
Ofrecer	Comparte	Implementar plan de acción Difundir Evaluar Contagiar Celebrar

Nota: Tomado de Torres-Gordillo, García-Jiménez y Herrero-Vázquez (2020: 58).

En la primera fase (Explorar) de este método el objetivo fundamental "es investigar un entorno más o menos próximo. El docente invita al alumnado a sumergirse en una realidad social para conocerla, comprenderla y descubrir en ella necesidades percibidas y sentidas por colectivos de ese contexto" (Melero, Torres y García, 2020: 159). El fin último de esta etapa es la propuesta de un reto, de modo que "un buen reto es un problema bien diseñado" (ídem). La segunda fase (Crear) está pensada para la búsqueda de soluciones reales, factibles y eficientes. "El docente impulsa al alumnado a desplegar su creatividad para configurar diferentes propuestas o alternativas. Estas ideas son prototipadas con los beneficiarios con el fin de evaluar conjuntamente su pertinencia y efectividad" (ídem). También en esta etapa, se ponen las bases de la mejor

solución que corresponda al reto planteado y la manera de llevarla a cabo. Con la última fase (Ofrecer) se busca implementar la solución al reto. En ella, "el alumnado desarrolla las acciones planificadas aplicándolas en contexto real. Esto les permite evaluar la solución emprendida y su desarrollo como profesionales en formación" (ídem).

Tal y como indican Torres-Gordillo *et al.* (2020: 42), la presentación del proceso se limita tan solo a tres fases con el final de "quickly engage participants in the methodology". Además, el acrónimo ECO permite "to play with words to exemplify the process; it is ecological, because it is respectful of the environment and is inspired by it; and it generates an echo, because it spreads and celebrates the experience" (ídem).

En este aspecto, a través del método ECO se aprende "apreciativamente haciéndonos eco de nuestro entorno, escuchando afectivamente a quienes lo habitan, y aprendemos generando eco mediante su transformación, la que provocamos activamente". El resultado final es evidentemente "una transformación pública, visible, tangible, y una transformación íntima, propia y quizá intangible. No hay la una sin la otra". En definitiva, se trata de "una oportunidad para lograr una vida que merezca la pena su disfrute para bien propio y común; una vida de Ítaca. Una vida plena, no plana, vibrante para un mundo apasionante" (Herrero-Vázquez, 2022, https://docenciaeco.edu.eu.org/).

No obstante, para llegar a esa *transformación* tan necesaria para el individuo dentro y fuera de las aulas, es fundamental la función que cumple el docente, que debe asumir, como se ha venido mencionando en las últimas décadas, el papel de guía, y no el de mero transmisor de conocimiento y descriptor de la realidad fuera de las aulas. Por el contrario, toda esta tarea debe recaer en el alumnado, ya que es este el que debe conectar "con la realidad social y, a partir de ella, conocer las necesidades y plantear las posibles soluciones que estén a su alcance (Melero, Torres, García, 2020)" (Fernández, 2020: 2085). Tal y como ocurre con otras metodologías activas, también con el método ECO, se hace necesario que el alumnado pase "de espectador a protagonista, de sujeto paciente a sujeto agente, de receptor pasivo de información a constructor de conocimiento" (Tourón *et al*., 2014: 9), con la finalidad de

radiografiar los problemas o las demandas de su entorno, formular retos y a partir de su conocimiento encontrar soluciones.

2. OBJETIVOS

Nos proponemos en esta ocasión mostrar cómo se ha implantado la metodología ECO en la asignatura *Español actual: norma y uso*, en el primer curso del Grado de Estudios Ingleses, durante el año académico 2022-2023, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada. Se trata de una materia troncal común a todas las titulaciones de dicha facultad, se imparte en el primer cuatrimestre y tiene una carga docente de 6 créditos, con un total de 60 horas presenciales, que se distribuyen en dos sesiones de dos horas a la semana. Los contenidos específicos de la asignatura se dividen en seis temas generales, como se detalla a continuación:

- El español. Origen y situación actual.
- Norma y uso.
- Aspectos normativos de la gramática del español.
- La pronunciación del español y su norma gráfica.
- Variación geográfica, social y estilística.
- Corpus y diccionarios del español.
- Las palabras: formas y funciones.
- Los significados de las palabras.

El temario combina aspectos teóricos y prácticos con un predominio de la parte práctica sobre la teórica, con el objetivo de que el alumnado conozca, entre otros, la variabilidad social, geográfica y estilística de la lengua española, que valore la importancia de la norma panhispánica en el contexto internacional y que aplique los conocimientos adquiridos a la resolución de problemas con respecto a la enseñanza de la lengua española.

Aparte de los objetivos generales de la asignatura, los propósitos específicos de la metodología ECO fueron principalmente, por una parte, a) que el estudiantado aprendiera palpando y confrontándose con la realidad que lo rodea; y, por otra, b) que construyera o afianzara "su aprendizaje a través de la investigación, la reflexión y la creatividad (Lucas *et*

al., 2021: 324), con el fin de que "desarrollara los conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser/ estar)" (ídem) para su crecimiento personal, así como para su futuro profesional.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

El conjunto de participantes se compone de una docente y un grupo ya preestablecido, concretamente 37 alumnos matriculados −74 % alumnas y 26% alumnos−, donde en torno a 30 son alumnos asistentes asiduos, lo que coincide con quienes han optado por un sistema de evaluación continua, basado en un examen final (40%) y la realización de las tareas individuales y/o en grupo (25%) a lo largo de la asignatura, así como del proyecto ECO (35%). Fue un buen número para trabajar en grupo, ya que se conformaron seis equipos, de forma autónoma, con cinco integrantes en cada equipo formado. Del total del estudiantado, ningún alumno presente había cursado la asignatura anteriormente, y en una amplia mayoría (90%) su formación previa era el Bachillerato.

4. RESULTADOS

En esta ocasión, se ha implementado el método ECO en toda la asignatura. Tras presentarles a los alumnos el proyecto docente (objetivos, competencias, dedicación y temas de la asignatura), les explicamos detalladamente el método ECO a lo largo de la primera semana, y para la tercera clase, le ofertamos la posibilidad de elegir un fenómeno lingüístico del español actual relacionado con su uso y/o la norma, y por consiguiente detectar un problema, formular un reto y desarrollar un proyecto para dar respuesta al mismo.

4.1. Desarrollo de la asignatura

En el desarrollo de la asignatura, aparte de la presentación inicial, hemos tenido en cuenta tres bloques generales:

- Aprendizaje de contenidos. Exposición del temario y realización de actividades en grupo y/o individualmente.

– Exposiciones. Presentación en grupo de los proyectos con las tres fases del método ECO (Explora, Crea y Ofrece).

– Repaso final del temario. Realización de una serie de actividades (teóricas y prácticas) de repaso para el examen final.

Cada semana se seleccionaron los contenidos teóricos correspondientes a un tema a impartir en ese período y se trabajaron durante dos sesiones, de dos horas de duración cada una, como queda reflejado en la Tabla 2:

***TABLA 2**. Descripción de las sesiones previstas*

Sesión	Tiempo	Actividad	Descripción
Parte 1ª	40’	Teórica	Exposición del tema
	15’	Resolución de dudas y preguntas de evaluación	Resolución de dudas y/o planteamiento de preguntas de reflexión por parte del profesor
	10’	Motivación	Repaso del tema explicado con Kahoot2
	10’	Práctica	Realización de actividades prácticas
	5’	Motivación	Corrección de la práctica
Parte 2ª	30’	Práctica	Trabajo de cada equipo en el proyecto ECO
	10’	Motivación	Puesta en común de los avances de los proyectos y retroalimentación de los equipos

Fuente: elaboración propia

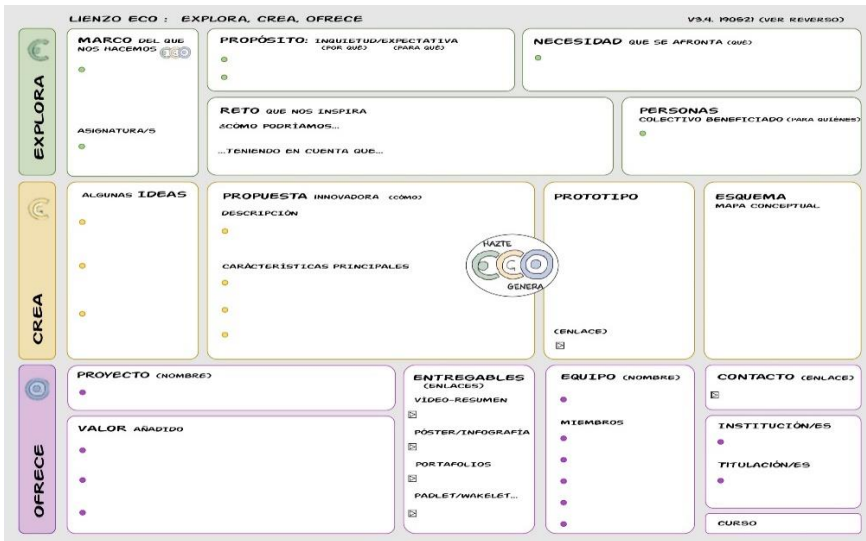
Tal y como se recoge en la tabla anterior, dedicamos parte de cada sesión a las tres etapas ECO (Explora, Crea y Ofrece) y fue muy importante que durante el tiempo presencial los alumnos siguieran los pasos marcados. Cabe mencionar también que aparte de las explicaciones de la primera semana, entregamos indicaciones concretas paulatinamente cada semana a cada uno de los grupos formados sobre cómo desarrollar las tres fases del proyecto ECO.

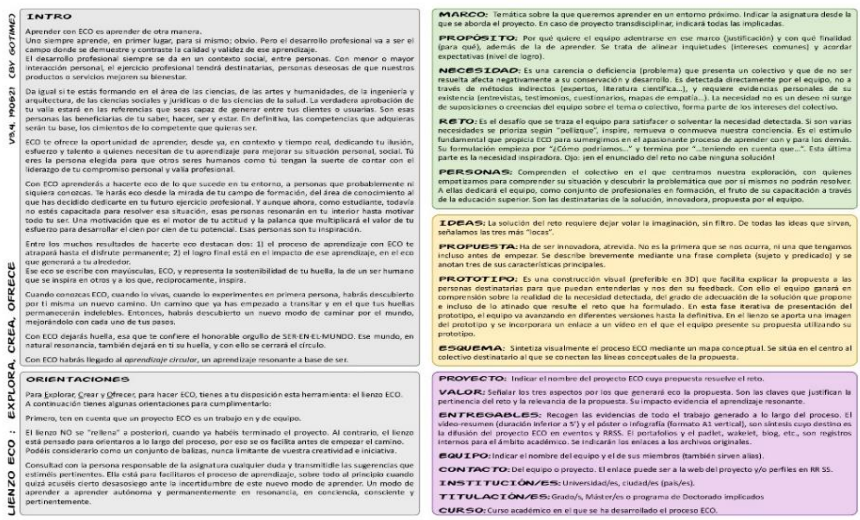
Asimismo, con el fin de guiar al estudiantado en este proceso desde la primera etapa, le entregamos el *lienzo ECO*, que consiste en una plantilla con determinados campos correspondientes a cada una de las tres fases,

[2] Mencionamos también que, para fomentar la atención en clase, se le indicó al alumnado que por cada tres juegos con Kahoot ganados, recibía un 0,3 en la nota final de la asignatura.

para que lo rellenase con los datos fundamentales que iban obteniendo durante su investigación.

***FIGURA 1**. El lienzo ECO*





Fuente: https://docenciaeco.edu.eu.org

También consideramos fundamental el tiempo dedicado a la puesta en común de los avances de los proyectos ECO al final de cada sesión con

la intención de que cada equipo recibiera retroalimentación por parte de los compañeros (lluvia de ideas sobre posibles retos y soluciones, dónde buscar a los usuarios reales a los que iba dirigido el proyecto, sobre cómo prototipar, además de experiencias, reflexiones, conversaciones, etc.).

Siguiendo los pasos establecidos, al final de la séptima sesión los seis grupos ya habían planteado su reto[3] autónomamente y lo habían formulado mediante preguntas de tipo *¿cómo podríamos?* o *¿cómo se podría?* Ilustramos a continuación los retos de cada uno de los equipos:

***TABLA 3**. Retos de los equipos*

Equipos	Retos (Fase Explora)
1	¿Cómo podríamos ayudar a los compañeros angloparlantes a mejorar su pronunciación en español?
2	¿Cómo podríamos concienciar a la población en general sobre el uso del lenguaje inclusivo?
3	¿Cómo se podría conseguir mejorar la escritura en las redes sociales?
4	¿Cómo se podría promover el interés por la lectura y la escritura en los niños con dificultades?
5	¿Cómo se podría mejorar la expresión oral en el aula?
6	¿Cómo podríamos ayudar a la población en general con el lenguaje administrativo?

Fuente: elaboración propia

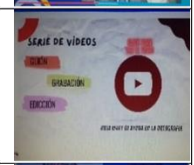
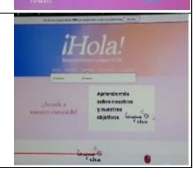
4.2. Muestra de los resultados obtenidos

Una vez formulado el reto, comienza la segunda etapa del método ECO, que consiste en crear y desarrollar un proyecto viable como posible solución al reto planteado. Por tanto, a lo largo de diez sesiones los equipos trabajaron en la elaboración de los proyectos teniendo en cuenta los recursos (materiales y temporales) que tenían a su alcance, así como sus conocimientos previos y los adquiridos a lo largo de la asignatura.

[3] El planteamiento del reto es fundamental en la metodología ECO, ya que su propósito final consiste en que los alumnos empaticen "con las personas a quienes concierne el reto [...] para crear e implementar una solución viable, innovadora y creativa" (Mora Gutiérrez, 2019: 1376).

Compartimos en la siguiente tabla, de manera escueta, las diferentes soluciones[4] que los equipos dieron a su problema inicial:

***FIGURA 2**. Proyectos ECO realizados en la asignatura Español actual: norma y uso*

Equipo	*Proyectos ECO finalizados*	*Muestras*
1	Creación de un juego físico: INKLASH. El grupo diseñó un juego físico de cartas para los estudiantes ingleses que tuvieran problemas con diferentes fonemas vocálicos y consonánticos del español.	
2	Creación de un vídeo informativo sobre cómo utilizar el lenguaje inclusivo desde los más pequeños hasta los adultos.	
3	Creación de material interactivo para mejorar la escritura en las redes sociales.	
4	Diseño de una página web interactiva con diferentes materiales para mejorar la pronunciación y la escritura de los niños con dificultades, pero también que sirviera de apoyo a los padres. En su página se pueden ver vídeos de personas mediáticas contando su experiencia, así como una serie de actividades.	
5	Creación de un juego de roleplay con la finalidad de mejorar la expresión oral en las aulas.	
6	Creación de una web interactiva con diferentes materiales para ayudar a los ciudadanos con el lenguaje administrativo.	

Fuente: elaboración propia

Durante la realización de los trabajos ECO, pudimos observar la variedad de herramientas manejadas por cada equipo, lo que refleja las destrezas tecnológicas de nuestro alumnado. Para el desarrollo de los

[4] Todos los proyectos finales están recogidos en el siguiente enlace: https://padlet.com/drepede/proyectos-eco-espa-ol-actual-norma-y-uso-grupo-b-ash7cufgjifpq9mc.

proyectos en todas las fases se han empleado Drive, Google calendar, Gmail, Microsoft SharePoint; para diseñar los materiales se ha recurrido a Canva, Genially, Piktochart, Slides, Word, Google Forms, Power Point, Publisher, Windows Moovie, Adobe premier; y la difusión de la información se ha realizado a través de Instagram, Twitter, Facebook, Google Sites, YouTube, TikTok, Pinterest, WordPress, Wix. Asimismo, conviene indicar que nuestro alumnado ha dispuesto en todo momento de los recursos necesarios (ordenador, tablet, conexión a internet, etc.) para poder hacer uso de estas herramientas en clase.

Finalmente, una vez realizados los trabajos ECO, y antes de presentarlos a los demás compañeros, cada equipo debía validar su proyecto poniéndolo en práctica con los usuarios reales que fueron el objeto de su estudio en la fase Explora. En este caso, los grupos tuvieron que elaborar una breve encuesta de satisfacción y volver a ponerse en contacto con esos usuarios para presentarles el producto final con el fin de que lo probasen y rellenasen la encuesta. Lo que se pretendía con esa tarea era que el alumnado se diese cuenta de que sus proyectos debían ser viables y que se ajustasen a la realidad de las necesidades de los usuarios. Una vez recogidas las encuestas, cada equipo presentó los resultados obtenidos junto con el proyecto ECO en la exposición final.

4.2. Evaluación del proyecto ECO

Tal y como hemos explicado previamente, el método ECO fue implementado en toda la asignatura, siendo los alumnos los que eligieron el tema sobre el que iban a aplicar el método. Todos los estudiantes que participaron en la evaluación continua y elaboraron el proyecto podían conseguir hasta 3,5 puntos de la nota final de la asignatura. Así, para la evaluación, cada grupo tuvo que presentar ante la clase su proyecto ya terminado y los resultados de la encuesta. En este sentido, antes de las presentaciones, repartimos una rúbrica de coevaluación, a modo de orientación, para que los alumnos pudiesen valorar los proyectos de los compañeros.

Compartimos a continuación, la rúbrica manejada por el alumnado para la evaluación del trabajo de cada equipo:

***TABLA 4**. Rúbrica empleada por el alumnado*

Criterios	No satisfactorio	Satisfactorio	Muy bien	Excelente
Identifica los problemas relevantes con respecto al uso/norma de la lengua española.				
Plantea un reto adecuado.				
Propone una solución original.				
La propuesta es factible y tiene impacto social.				
Pone en práctica los conocimientos adquiridos en la asignatura.				
Realiza una exposición y argumentación clara y contundente del proyecto.				

Fuente: elaboración propia

Una vez rellenada la rúbrica, los alumnos tenían que elaborar una breve valoración que reflejase los ítems tenidos en cuenta en la rúbrica e incluirla en el padlet donde anteriormente se habían subido los proyectos finales de cada equipo, con el objetivo de ofrecer retroalimentación a cada uno de ellos, empleando las etiquetas #asísí, #asíno, #ysi.

También, por su parte, la docente utilizó una rúbrica de evaluación del proyecto realizado por el alumnado que tuviera en cuenta las tres etapas del método ECO, así como la aplicación de los conceptos trabajados a la largo de la asignatura.

***FIGURA 3**. Rúbrica empleada por la docente*

Criterios	0-0,5 puntos	1-1,5 puntos	2-2,5 puntos	3-3,5 puntos
Identificación de problemas relevantes con respecto al uso/norma de la lengua española (hasta 0,5 puntos)	Identifica difícilmente el problema y no llega a delimitarlo ni analizarlo.	Identifica y define el problema, pero presenta un análisis limitado, dado que la labor de investigación es insuficiente.	Identifica y analiza adecuadamente el problema, pero la calidad y cantidad de las fuentes de información empleadas son mejorables.	Identifica y analiza adecuadamente el problema basándose en variedad de fuentes de información de alta calidad, veraces y rigurosas.
Propuesta de solución factible, creativa y adecuada al reto planteado (hasta 0,5 puntos)	Propone una solución no adecuada y/o no realizable con respecto al reto planteado.	Propone una solución factible, adecuada al reto, pero no es revisada ni mejorada durante el proceso.	Propone una solución factible, adecuada al reto, revisada y mejorada durante el proceso.	Propone una solución original, creativa y realizable que ha sido consensuada y afinada durante todo el proceso.
Implementación y validación de la propuesta (hasta 0,5 puntos)	No implementa ni valida la propuesta.	La propuesta es implementada, pero no se valida.	La propuesta es implementada y validada, pero no se evalúan los resultados obtenidos.	La propuesta es implementada y validada; se evalúan los resultados obtenidos.
Exposición, síntesis del contenido y argumentación del proyecto (hasta 0,5 puntos)	No se ha preparado lo suficiente la exposición. No es capaz de sintetizar la información; se limita a recopilarla y leerla.	La exposición tiene una estructura clara, sintetiza la información, pero de forma incompleta; no se basa en argumentos sólidos y objetivos.	La exposición tiene una estructura clara; sintetiza la información adecuadamente utilizando tablas y gráficos; se basa en argumentos claros, objetivos y precisos.	La exposición es clara y contundente, está bien estructurada y sintetizadas; utiliza argumentos objetivos y sólidos.
Puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la asignatura (hasta 0,5 puntos)	No transfiere los conceptos aprendidos en la asignatura.	Aplica con dificultad los conceptos adquiridos en la asignatura; no los explica claramente o los aplica erróneamente.	Aplica con facilidad los conceptos adquiridos en la asignatura con definiciones claras.	Muestra un claro dominio de los conceptos adquiridos en la asignatura con definiciones claras y aplicados a la realidad.
Habilidades para trabajar en equipo (hasta 0,5 puntos)	No se implica ni asume un rol concreto dentro del equipo.	Se implica en el proyecto de manera limitada, realizando el trabajo asignado por el resto del equipo.	Se implica activamente, aporta ideas y propone tareas, pero no las distribuye entre los integrantes del equipo.	Toma la iniciativa, implica y motiva al resto de compañeros, aporta ideas y busca resolver retos o dificultades en el equipo.

Nota: Rúbrica adaptada de González Moro y Galdámez Morales (2021: 123) para la asignatura de *Derecho constitucional* en la que se ha implementado el método ECO

Además de la observación de la docente en cada sesión para ver cómo se había llevado a cabo el proceso, la entrega del lienzo ECO y la rúbrica utilizada también sirvieron para evaluar de manera objetiva el trabajo realizado por cada equipo, así como por cada integrante en parte.

Una vez realizada la presentación de los proyectos ECO y su respectiva evaluación, dimos la posibilidad a cada equipo de compartir su proyecto

en el evento ECOxMAS, que se celebró en la Universidad de Sevilla el 21 de diciembre de 2022.

***FIGURA 4**. Cartel del evento ECOxMAS de la Universidad de Sevilla*



Fuente: https://docenciaeco.edu.eu.org/category/ecoshow/

De los seis equipos, solo cinco de ellos elaboraron un vídeo y participaron en el evento. Se puede visualizar uno de estos vídeos en el siguiente enlace https://www.youtube.com/watch?v=TftuCc84piI&t=2s.

4.3. Evaluación del método ECO

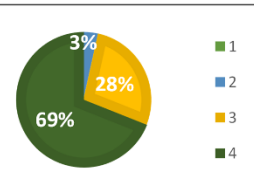
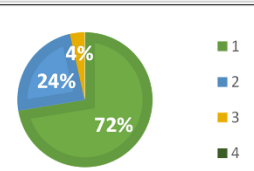
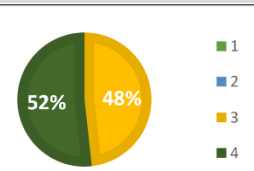
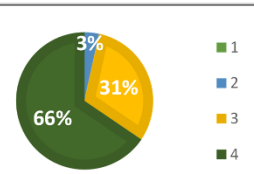
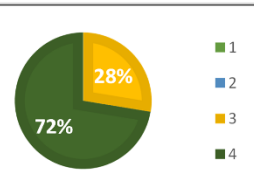
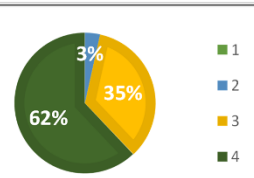
De acuerdo con Galdámez Morales y González Moro (2021: 136), la simple acción de llevar a cabo en las aulas "metodologías originales o rompedoras no es positiva *per se",* pues "no todo vale bajo el paraguas de la pretendida innovación docente y, por ello, el profesorado que innova debe asumir la obligación de examinar permanentemente sus experiencias" (ídem), que confirmen "el proceso de transformación –un cambio a mejor– de las personas que participan (Torres-Gordillo y Herrero-Vázquez, 2020: 156). En la misma línea, López López *et al.* (2014: 380) subrayan que es fundamental que el docente conozca "las fortalezas y debilidades de la innovación docente realizada, determinar su calidad e impacto, y orientar su mejora hacia nuevas experiencias que permitan aprovechar mejor las oportunidades que ofrecen las universidades".

En este sentido, la evaluación se presenta como un instrumento eficaz e imprescindible si queremos contar con elementos adecuados "a lo largo del proceso en que se genera el cambio o innovación en relación a la construcción del conocimiento por el estudiante; en definitiva, será el recurso que nos servirá para poder mejorar la propuesta docente" (Mauri *et al.*, 2007: 4) y, así, "evitar caer en un puro cambio de formas" (ídem).

En nuestro caso concretamente, diseñamos una evaluación mixta, esto es, cuantitativo-cualitativa, con el fin de que reflejase lo mejor posible los resultados obtenidos con respecto a los objetivos iniciales. Tras la presentación final de los proyectos llevados a cabo por cada equipo y su evaluación, enviamos al alumnado un cuestionario constituido por seis afirmaciones para que indicara su experiencia con respecto a este método de enseñanza-aprendizaje. En cada una de las seis afirmaciones, el alumnado tuvo que elegir entre una escala de 4 ítems Likert: valor 1 (totalmente en desacuerdo, valor 2 (en desacuerdo), valor 3 (de acuerdo) y valor 4 (totalmente de acuerdo); no tuvimos en cuenta la respuesta neutra (ni de acuerdo ni en desacuerdo) con el objetivo de que el alumnado nos diera una respuesta afirmativa o negativa. La segunda parte de la evaluación consistía en una breve reflexión por parte de los discentes con el fin de que expresase de manera libre su opinión en cuanto a la metodología implantada en nuestra asignatura.

Ilustramos en la Tabla 7 el cuestionario realizado y los resultados obtenidos:

***FIGURA 5**. Cuestionario para la valoración del método ECO*

Cuestionario	*Ítems*				*Resultados*
	1	2	3	4	
La metodología ECO te ha ayudado a afianzar los conceptos adquiridos en la asignatura.					
Habría preferido trabajar los conceptos vistos en la asignatura con más actividades prácticas en lugar de realizar un proyecto ECO.	1	2	3	4	
El proyecto realizado por tu equipo ha cumplido las expectativas.	1	2	3	4	
El trabajo en equipo te ha beneficiado positivamente.	1	2	3	4	
La metodología ECO te ha servido para trabajar la competencia social.	1	2	3	4	
En líneas generales, estoy satisfecho con la metodología ECO.	1	2	3	4	
Realiza una breve reflexión sobre el método ECO.	respuesta libre				

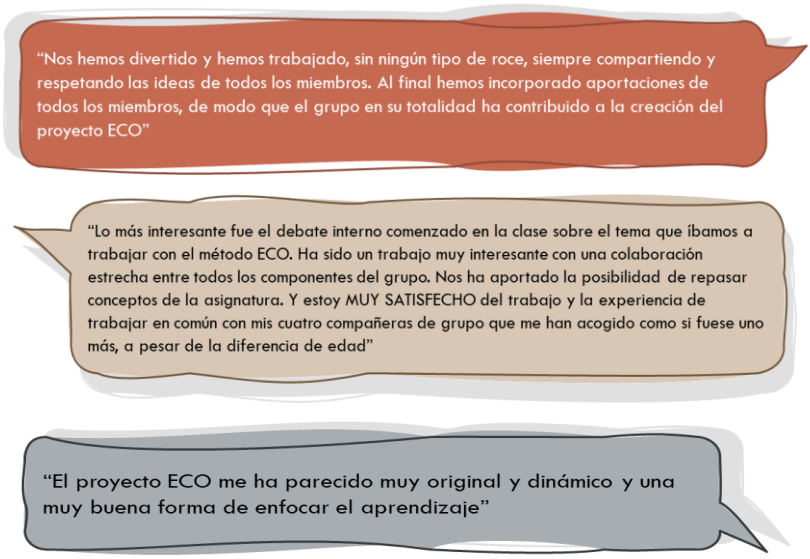
Fuente: elaboración propia

Veintinueve alumnos participaron en el cuestionario, excepto un estudiante que no pudo realizar la encuesta por problemas de conexión a internet. En la primera afirmación, una amplia mayoría 92% contestó que consideraba que la metodología ECO le había servido para afianzar sus conocimientos, "lo cual demuestra que estamos ante una innovación pedagógica realista, posibilista y que no produce desengaños" (Galdámez Morales y González Moro, 2021: 139); tan solo un 3% indicó que no estaba de acuerdo. También vimos que un 72% de los alumnos vio muy eficiente el hecho de trabajar en los proyectos ECO en lugar de las actividades tradicionales de tipo pregunta/respuesta, un 24% estuvo de acuerdo con esta manera de trabajar los contenidos del temario de la asignatura y tan solo un 4% mostró su desacuerdo.

En cuanto a si el proyecto cumplió las expectativas de cada uno de los equipos, las respuestas fueron muy positivas, ya que todos los participantes que valoraron está afirmación se mostraron de acuerdo con ella; además, el trabajo en equipo influyó positivamente en cada uno de los integrantes. Si tenemos en cuenta estos resultados, "ECO es aprendizaje colectivo, protagonismo del alumnado" (Galdámez Morales y González Moro 2021: 126), pues, en palabras de Peña Amorós *et al.* (2012: 82), "la docencia no consiste únicamente en ir enseñando toda una serie de contenidos, sino que supone que el alumno debe en cierta forma ir aprendiendo a aprender". Al mismo tiempo, el método ECO cuenta con el valor añadido de convertir al alumno en un ser sensible con el entorno que lo rodea (Galdámez Morales y González Moro 2021: 126). Prueba de ello son las opiniones muy positivas por parte del alumnado, ya que un 100% indicó que el método ECO le sirvió para trabajar la competencia social, donde un 72% se mostró totalmente de acuerdo. Asimismo, un 62% indicó su satisfacción con respecto al método ECO y tan solo un 3% estuvo en desacuerdo.

Si atendemos a la reflexión final del alumnado sobre la metodología ECO, observamos que en general se valoró positivamente, si bien es cierto que algunos de ellos consideraron que se requería de mucho tiempo y esfuerzo, ya que en ocasiones había que seguir trabajando en el proyecto fuera del aula. Recogemos a continuación, algunos comentarios y reflexiones de nuestro alumnado:

***FIGURA 6**. Algunas reflexiones del alumnado sobre el método ECO*



Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Tal y como se ha visto en los apartados descritos anteriormente, la metodología ECO se presenta como "una formación íntegra, competencial y comprometida con las nuevas demandas de esta sociedad cambiante, compleja y diversa" (Melero-Aguilar *et al*., 2020: 167). Todo ello ha llevado a los profesores de diferentes disciplinas (derecho, lengua, lingüística, arquitectura, artes) a la implantación de este método en sus aulas. En nuestro caso, el empleo, el seguimiento y la evaluación de nuestra primera experiencia con el método ECO en la asignatura *Español actual: norma y uso* nos lleva a resaltar el grado bastante elevado de satisfacción del alumnado, así como la eficacia de este método de enseñanza-aprendizaje. Logramos que el alumnado no solo asimilase conceptos básicos relacionados con aspectos normativos y de uso de la lengua española, sino también que los pusiera en práctica en función de las necesidades reales de los usuarios, mediante soluciones viables a los retos que se había propuesto resolver fuera de las aulas universitarias.

Asimismo, dado que alternamos las clases magistrales con la metodología ECO, nos permite corroborar las afirmaciones de Galdámez Morales y González Moro (2021: 127) quienes indican que este método puede convertirse "en una herramienta que complementa muy bien a las sesiones de docencia más clásicas, en las que el alumno recibe las explicaciones del profesor, interioriza los aspectos fundamentales del proyecto docente y resuelve sus dudas". Una vez que se hayan asimilados los contenidos básicos y afianzados mediante diferentes técnicas (repaso, actividades, resolución de dudas), esta metodología los lleva a utilizar sus conocimientos recién adquiridos "para dar solución a los retos que ellos mismos se plantean, lo que fortalece y enriquece su aprendizaje" (ídem).

Además, y no en último lugar, no podemos dejar de mencionar el clima de motivación y de trabajo agradable que observamos en el aula durante la implementación de la metodología ECO. Todo ello puede ser consecuencia de que el alumnado encontraba sentido a los proyectos en los que estaba inmerso, así como una utilidad tanto a la aplicación de los conocimientos como del trabajo en equipo, tan necesario en una sociedad como la actual.

En definitiva, consideramos que, mediante el uso de metodologías activas, como ha ocurrido en nuestro caso, contribuimos en la medida de lo posible a que "la universidad sea un espacio en el que cada estudiante descubra su elemento, se vea afectado y emocionado por cuanto viva allí" (Herrero-Vázquez y Torres-Gordillo, 2020: 137), que se comprometa y tenga conciencia de la responsabilidad que recae sobre sus hombros, ya que solo a través de la adquisición de conocimiento y su aplicación al entorno real podrá seguir construyendo un mundo mejor.

6. REFERENCIAS

Arco Bravo, I., Flores Alarcia, O. y Silva, P. (2019). El desarrollo del modelo flipped classroom en la universidad: impacto de su implementación desde la voz del estudiantado. Revista de Investigación Educativa, 37(2), 451-469.

Barkley, E. F., Cross, P. y Major C. H. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Ediciones Morata.

Brown, T. (2008). Design thinking. Harvard Business Review, 1-10.

Cano García, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior: ¿uso o abuso? Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 2(19), 270-271.

Fernández, M.ª (2020). Innovación universitaria: la enseñanza-aprendizaje de la fonética y fonología españolas a través del método ECO. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez, A. Hilario Martín-Padilla (Eds.), Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa (pp. 2085-2095). Octaedro.

Galdámez Morales, A. y González Moro, A. (2021). Una primera experiencia con el método ECO en la enseñanza del Derecho Constitucional y los derechos humanos. Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review, 1 núm. extraordinario, Educación superior, Derechos Humanos y Objetivo de Desarrollo Sostenible n.º 4 en el contexto de la Internacionalización de la Educación Superior, 117-144.

González Moro, A. y Galdámez Morales, A. (2021). Transformando la docencia del Derecho Constitucional y los derechos humanos: El método ECO. Revista Docencia y Derecho, 18, 108-128.

Herrero-Vázquez, E. A. y Torres-Gordillo, J. J. (2020). Eco en la educación superior: un aprendizaje resonante. En M. Reyes-Tejedor, D. Cobos-Sanchiz y E. López-Meneses (Coords.), Innovación pedagógica universitaria: reflexiones y estrategias (pp. 133-153). Octaedro.

López López, M.C., Hinojosa Pareja E. F. y Sánchez Morillo, M. D. (2014). Evaluación de la calidad de los proyectos de innovación docente universitaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 18 (3), 377-391.

Lucas-Oliva, I., García Jiménez, J. y Torrez-Gordillo, J. J. (2022). El método eco y los nuevos entornos de aprendizaje: valoración de herramientas y estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua española. Revista Conrado, 18(87), 322-330.

Masmitjà Alsina, J. (coord.) (2013). Cuadernos de Docencia Universitaria, 26. Rúbricas para la evaluación de competencias. Octaedro.

Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. REDU. Revista de Docencia Universitaria (1), 1-11.

Melero-Aguilar, N., Torres-Gordillo, J. J. y García-Jiménez, J. (2020). Retos del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aportaciones del método ECO (Explorar, Crear y Ofrecer). Formación Universitaria, 13(3), 157-168.

Mora Gutiérrez, J. P. (2017). Una experiencia de cambio docente en Filología. En R. Porlán Ariza (Ed.), Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla (pp. 169-178). Morata.

Mora Gutiérrez, J. P. (2019). Aprendizaje Basado en Retos con DT en Temas de Lingüística General, optativa de cuarto del Grado en Filología Hispánica. Jornadas de Formación e Innovación Docente del Profesorado, 2, 1374-1401.

Mora Gutiérrez, J. P. (2020). Aprendizaje Basado en Retos en Lingüística, asignatura de primero del Grado de Filología Hispánica. En E. Navarro Medina, E. y R. Porlán Ariza (Eds.), Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla (pp. 1402-1428). Editorial Universidad de Sevilla.

Peña Amorós, M.M., Pastor del Pino, M. C. y Sema Penalva, V. (2012). La evaluación de los alumnos a través del portafolio. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, 6, 81-94.

Repede, D. (2022). El enfoque metodológico flipped classroom y su aplicación a la asignatura de Lingüística. En M. Valero Redondo, M. Tabuenca Bengoa y C. Molina Hernández (Coords.), Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho (pp. 308-325). Colección Conocimiento Contemporáneo. Dykinson.

Sola Martínez, T., Aznar Díaz, I., Romero Rodríguez, J. M. y Rodríguez-García, A. M. (2019). Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17(1), 25-38.

Torres-Gordillo J. J. y Herrero-Vázquez, E. A. (2020). Innovación metodológica transdisciplinar en la universidad con el método ECO. En M. Reyes-Tejedor, D. Cobos-Sanchiz y E. López Meneses (Coords.), Innovación Pedagógica Universitaria: Reflexiones y Estrategias (pp. 155-173). Octaedro.

Torres-Gordillo, J.J., García-Jiménez, J. y Herrero-Vázquez, E. A. (2020). Contributions of technology to cooperative work for university innovation with Design Thinking. [Aportaciones de la tecnología al trabajo cooperativo para la innovación universitaria con Design Thinking]. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 59, 27-64.

Tourón, J., Santiago, R. y Díez, A. (2014). The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje. Grupo Océano.

LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA Y ORTOTIPOGRÁFICA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE NUEVO INGRESO: ANÁLISIS Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Ana Martín Ríder
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El dominio de la expresión escrita es un proceso complejo y costoso, ya que requiere de práctica constante y de una reflexión metalingüística que no se alcanza en los primeros niveles educativos. No obstante, el desarrollo de esta habilidad es esencial para todos los estudiantes que se encuentren realizando sus estudios universitarios, pues, en un futuro, recurrirán a sus destrezas lingüísticas para desenvolverse en diferentes entornos e interactuar con diversos interlocutores. A pesar de ello, la competencia lingüística que demuestra el alumnado universitario en sus producciones escritas es, en ocasiones, deficiente, dado que incurren en numerosas incorrecciones que dificultan su lectura y comprensión.

Las dificultades que presentan los discentes no han pasado desapercibidas entre el profesorado. Por ello, se han realizado estudios que abordan los errores de tipo ortográfico, ortotipográfico, gramatical, léxico-semántico, pragmático, etc. en las producciones escritas de hablantes nativos de español, tanto en Educación Secundaria (Perea Siller, 2012) como en estudiantes universitarios (Álvarez-Álvarez y Boillos-Pereira, 2015; Rico Martín y Nikleva, 2016; Martínez-Atienza de Dios, 2019; Medina, 2021). Sin embargo, el presente trabajo aborda los dos primeros aspectos, dado que, por su carácter elemental (pues son tratados desde la Educación Primaria), deben ser abordados cuanto antes desde el momento de su detección.

Al detectar carencias en el empleo de estos aspectos lingüísticos en los textos producidos por el alumnado universitario de primer curso, el docente debe tener en cuenta el contexto en el que se inserta. Es decir, los actuales estudiantes universitarios se encuentran inmersos en un entorno en el que la comunicación se lleva a cabo, principalmente, a través de las redes sociales, donde la escritura posee, frecuentemente, un carácter disortográfico (Gómez Camacho, 2014; Ridao Rodrigo, 2022), así como por su cercanía a los rasgos de la modalidad oral (Troncoso Reyes, Vallejos San Martín, Rivas Cea, Rivas Maldonado, Ponce de León, 2019). Como consecuencia de dichas observaciones, algunas investigaciones defienden que parte de los errores ortográficos en la escritura académica de los discentes es causada por un uso descuidado en las redes sociales (Gómez Camacho y Gómez del Castillo, 2015).

Así pues, el problema abordado en este estudio se encuentra muy vigente en la actualidad, por lo que debe ser atendido en las aulas no solo con la finalidad de corregir los usos lingüísticos incorrectos de los discentes, sino también para concienciarlos de la relevancia del cuidado de la expresión escrita. Es decir, los estudiantes universitarios deben conocer las repercusiones de poseer una expresión escrita deficiente.

Una de las principales razones por las que aspirar al manejo de la ortografía es que "forma parte de la formación elemental de todo ciudadano", por lo que "ocupa […] un lugar esencial en el sistema educativo" (RAE y ASALE, 2010, p. 23). Se añade, además, que es la sociedad quien otorga una mejor imagen social y un mayor valor académico y profesional a los individuos que dominan la producción escrita.

Además, los errores que se analizan en este estudio dificultan la transmisión de la información, dado que una falta ortográfica u ortotipográfica puede cambiar el significado de todo un enunciado.

- (1) Los trabajadores, cansados, volvieron a sus hogares frente a Los trabajadores cansados volvieron a sus hogares.
- (2) Rosalía no ha compuesto Los ángeles en solitario frente a Rosalía no ha compuesto "Los ángeles" en solitario.

Así, como se observa en (1), la inserción u omisión de las comas modifica, en este caso, el referente del sintagma nominal que actúa como sujeto: en el primer enunciado, se infiere que todos los trabajadores vuelven a sus hogares cansados; en contraposición, en el segundo, se indica que únicamente los trabajadores que están cansados vuelven a sus hogares. En (2), en función de si se utiliza la cursiva o las comillas, el lector comprende que se está mencionando bien un disco, en el primer caso, bien una canción de la cantante, en el segundo caso.

2. OBJETIVOS

El presente estudio persigue dos objetivos generales. En primer lugar, concienciar al alumnado de la importancia de poseer una expresión escrita sin errores ortográficos y ortotipográficos. En segundo lugar, detectar las carencias de expresión escrita de los estudiantes universitarios de primer curso del Grado de Educación Primaria a través del análisis de sus textos para, así, realizar una propuesta didáctica que fomente su mejora.

Por tanto, los objetivos específicos que se persiguen son los siguientes:

- Concienciar al alumnado universitario de las repercusiones que conllevan las carencias en la expresión escrita, así como de la importancia de adaptar su escritura al contexto comunicativo.
- Analizar los errores lingüísticos que cometen los estudiantes de primer curso del Grado de Educación Primaria en sus producciones escritas relativos a la aplicación de las normas ortográficas y ortotipográficas de su lengua materna, el español.
- Proponer diversas actividades para trabajar estos aspectos en el aula universitaria tanto de forma individualizada como conjunta.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se ha realizado a partir de la recogida de datos de un corpus real, compuesto por 52 textos escritos por estudiantes de 1.º del Grado

de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba. Este corpus resulta de una prueba de redacción de un texto argumentativo realizada para la asignatura "Principios del Lenguaje y Lengua Española". Por tanto, el estudiantado era consciente de que debía prestar atención no solo al contenido, sino también a la forma, ya que estaba informado de que ambos aspectos eran evaluables. Para la realización de esta prueba, los estudiantes dispusieron de una hora y media. Durante este tiempo, podían emplear, asimismo, un dispositivo electrónico con acceso a internet con el fin de buscar información y de emplear algún procesador textual para la organización previa de su texto. No obstante, la redacción final debía ser escrita manualmente.

De entre los errores detectados, se han seleccionado los relacionados con la ortografía y la ortotipografía; esto es, los aspectos formales que se abordan en etapas tempranas de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. En relación con la ortografía, se han analizado los siguientes tipos de error: (1) los signos de puntuación (la coma, el punto, los dos puntos, el punto y coma, el paréntesis y el guion), (2) los signos auxiliares (el apóstrofo), (3) las mayúsculas y minúsculas, (4) la acentuación, (5) los causados por homonimia sintáctica, (6) la ortografía de las letras y (7) los símbolos. Por otro lado, dentro de la ortotipografía, se han observado errores en el uso del subrayado. El cómputo de faltas se ha regido por las indicaciones extraídas de la obra actual de referencia para la normalización del español: la *Ortografía de la lengua española* (RAE y ASALE, 2010).

Tras el análisis de los resultados, se ha realizado una propuesta didáctica con la finalidad de superar las carencias ortográficas y ortotipográficas de los discentes a través de la realización de diversas actividades en el aula.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del análisis de los 52 textos que constituyen el corpus evidencian carencias en el dominio ortográfico y ortotipográfico de los discentes de nuevo ingreso del Grado de Educación Primaria. Así pues, las 927 faltas ortográficas y 9 faltas ortotipográficas detectadas deben

servir de advertencia al docente para que intervenga en el refuerzo de estas competencias.

4.1. Ortografía

Los 52 textos analizados contienen alguna falta de ortografía, dando lugar a un total de 927 errores de este tipo (esto es, una media de 18 faltas ortográficas por texto, aproximadamente).

Como se puede ver en la tabla 1, las carencias lingüísticas principales se detectan en el empleo de los signos de puntuación (con 700 faltas, lo que constituye un 75,5 % del total y una media de 13,5 por texto). Este hecho dificulta la transmisión de la información, puesto que estos signos ortográficos "organizan el discurso para facilitar su comprensión, poniendo de manifiesto las relaciones sintácticas y lógicas entre sus diversos constituyentes, evitando posibles ambigüedades y señalando el carácter especial de determinados fragmentos" (RAE y ASALE, 2010, p. 281-282).

TABLA 1. *Número de errores ortográficos según su tipología.*

Número total de faltas ortográficas	927 (100 %)
1. Signos de puntuación	700 (75,5 %)
2. Signos auxiliares	3 (0,3 %)
3. Mayúsculas y minúsculas	38 (4,1 %)
4. Acentuación	133 (14,3 %)
5. Unión y separación de palabras por homonimia sintáctica	10 (1,1 %)
6. Ortografía de las letras	19 (2,1 %)
7. Símbolos	24 (2,6 %)

Dentro de las faltas relacionadas con los signos de puntuación, se han detectado errores en el uso de ocho elementos: (a) la coma, (b) el punto, (c) los dos puntos, (d) el punto y coma, (e) el paréntesis, (f) la raya, (g) el apóstrofo y (f) las comillas. Estos se han clasificado, a su vez, entre faltas por omisión (cuando no aparece el signo, a pesar de ser necesario), por colocación errónea (cuando aparece el signo, pero no debería insertarse ninguno) y por sustitución (cuando es necesaria la presencia de un signo, pero el empleado no es el correcto).

Los 52 textos analizados incluyen alguna falta en el uso de los signos de puntuación. Como se puede observar en la tabla 2, el 91 % de este tipo de error se debe al empleo incorrecto de la coma, especialmente por su omisión en la delimitación de incisos con alto grado de independencia (como las estructuras explicativas, los comentarios y las construcciones absolutas con gerundio). Esto se debe, probablemente, a que, como señala RAE y ASALE (2010, p. 302), la coma es el signo de puntuación que plantea más dudas "dada la diversidad de contextos en los que aparece y la variedad de usos que presenta".

A continuación, se muestran algunos ejemplos de empleo inadecuado de la coma extraídos del corpus. Así, en (3), se muestra tanto la ausencia de comas para marcar un inciso como la presencia de una coma en lugar de un punto y seguido para marcar el final del enunciado. Por su parte, en (4), se observa un caso erróneo de colocación de este signo de puntuación, que no puede aparecer entre el sujeto y su predicado.

- (3) […] aunque como hemos visto esto tristemente no es así, creo que es algo muy importante […]

- (4) *Por otro lado, los medios más frecuentes que encontramos en la actualidad, son los que buscan dar una determinada información para que el público conozca.

En segundo lugar, con una diferencia significativa respecto a la coma, se encuentra el empleo inadecuado del punto. No obstante, teniendo en cuenta la especificidad de sus usos, el número de faltas relacionadas con este signo sigue siendo elevado. Aunque en la tabla 2 se muestran resultados similares para la colocación errónea y la sustitución, en el análisis detallado se ha observado una marcada tendencia a su empleo para aislar la oración subordinada del resto del enunciado, como se muestra en (5). Esto provoca que, en ocasiones, el lector tenga que volver sobre el texto para comprender el mensaje, ya que se está dificultando el correcto establecimiento de las relaciones jerárquicas entre los distintos enunciados.

– (5) […] afirma que los medios de comunicación españoles no son los menos fiables de Europa. Ya que el contenido de información después del proceso de verificación, extraña datos correctos […]

En tercer lugar, según los datos de la tabla 2, también se observa una deficiencia en el conocimiento del uso de las comillas. Las dos causas principales de los errores son su ausencia en citas directas (6) y en los extranjerismos (7). Estos fallos son más propios de este nivel educativo, ya que en las etapas anteriores no se abordan de forma detallada las reglas que rigen el empleo de las comillas, así como su tipología.

– (6) Amelia Tiganus lo dice muy bien: no es lo mismo vender un producto a que tu propio cuerpo sea el producto.

– (7) […] esto son bastante beneficiosos a la hora de hacer posible el marketing[5] y los anuncios.

Finalmente, en menor medida, se detectan usos erróneos de los dos puntos, el punto y coma, el paréntesis y la raya.

TABLA 2. *Número de errores de uso de los signos de puntuación según su tipología.*

1. Signos de puntuación	700 (100 %)
1.1. Coma	616 (88 %)
1.1.1. Omisión	476
1.1.2. Colocación errónea	71
1.1.3. Sustitución	66
1.2. Punto	46 (6,5 %)
1.2.1. Omisión	10
1.2.2. Colocación errónea	18
1.2.3. Sustitución	18
1.3. Dos puntos	5 (0,6 %)
1.3.1. Colocación errónea	4
1.3.2. Sustitución	1
1.4. Punto y coma	9 (1,2 %)

[5] Aunque en la escritura digital la forma adecuada sería la cursiva, en la escritura manual, modalidad en la que redactaron esta prueba los discentes, lo adecuado es el empleo de las comillas.

1.4.1. Sustitución	9
1.5. Paréntesis	1 (0,1 %)
1.5.1. Sustitución	1
1.6. Raya	1 (0,1 %)
1.6.1. Colocación errónea	1
1.7. Comillas	25 (3,5 %)
1.7.1. Omisión	19
1.7.2. Colocación errónea	2
1.7.3. Sustitución	4

En cuanto al uso de los signos auxiliares, solo se han detectado tres en un texto, donde, en lugar de la coma, se emplea de forma incorrecta el apóstrofo para marcar los decimales.

Por otro lado, en la tabla 3, se muestra la cuantificación de los casos de confusión entre la mayúscula y la minúscula. El uso de la mayúscula ha supuesto dificultades, sobre todo, para marcar las unidades "Gobierno" como colectividad institucional y "Constitución Española" como documento oficial. Al no percibir este hecho, los estudiantes empleaban la minúscula, por lo que la cantidad de este tipo de faltas se ha visto incrementada. En relación con el uso de la mayúscula en lugar de la minúscula, destacan los casos en los que aparece tras un signo de interrogación donde no se inicia un enunciado, como ocurre en el siguiente ejemplo registrado:

– (8) *pero, ¿Se concibe esta como un trabajo normal?

TABLA 3. *Número de errores de uso de la mayúscula y la minúscula.*

2. Mayúsculas y minúsculas	38 (100 %)
2.1. Minúscula en lugar de mayúscula	29 (76,3 %)
2.2. Mayúscula en lugar de minúscula	9 (23,7 %)

Las faltas de acentuación constituyen la segunda causa del elevado número de errores ortográficos de los discentes (un 14,8 % del cómputo total, como se observa en la tabla 1, y una media de 2,6 por texto). La mayor parte de estas faltas ocurren por omisión (tabla 4), es decir,

porque el estudiante no ha colocado la tilde en una palabra que debería contenerla. Este tipo de error podría estar influenciado por el empleo de las redes sociales, como se ha comentado en la introducción de este capítulo, pues es uno de los principales rasgos de la escritura a través de este medio (González Samé y Romero Romero, 2019).

TABLA 4. *Número de errores de acentuación*

3. Acentuación	133 (100 %)
3.1. Omisión	99 (74,4 %)
3.2. Colocación errónea	34 (25,6 %)

En cuanto a las confusiones causadas por la homonimia sintáctica, se pueden observar casos tanto de unión como de separación erróneas de palabras, como se indica en la tabla 5. Aunque no se ha detectado un elevado número de faltas de este tipo, sí conviene que el docente llame la atención sobre ellas con la finalidad de que no se fosilicen, dado que son cuestiones básicas de ortografía. Cabe señalar que los 4 casos detectados de unión incorrecta de palabras se han producido en la locución adverbial *sobre todo*. En relación con esta categoría se han registrado, por ejemplo, los siguientes casos:

– (9) […] se puede *mal interpretar el mensaje […].

– (10) El tercer argumento del que hablaré es el *por qué de que […].

– (11) En el pasado, podemos encontrar diversos ejemplos de países *sobretodo absolutistas […].

TABLA 5. *Número de errores de unión y separación de palabras causados por homonimia sintáctica.*

4. Unión y separación de palabras por homonimia sintáctica	10 (100 %)
4.1. Unión errónea	4 (40 %)
4.2. Separación errónea	6 (60 %)

La ortografía de las letras, junto con las reglas de acentuación, es el aspecto que más se toma en consideración en la escritura de los primeros niveles educativos. A pesar de ello, todavía los estudiantes universitarios poseen ciertas carencias que deben ser solventadas. Así, en el corpus con el que se trabaja en el presente estudio, se han detectado 19 casos en 12 textos diferentes. A continuación, se muestran algunos de ellos:

- (12) […] mantiene cualquier tipo de relaciones sexuales con más personas, *ha cambio de un pago económico.
- (13) […] los casos de acoso a personas y el *bullyng escolar por las redes aumenta.
- (14) […] y seguridad de un medio que *dezconoscamos […].
- (15) Internet y las redes sociales nos *ban proporcionando muchas ventajas […].

TABLA 6. *Número de errores relacionados con la ortografía de las letras.*

5. Ortografía de las letras	19 (100 %)
5.1. Omisión	3 (15,8 %)
5.2. Adición	2 (10,5 %)
5.3. Sustitución	14 (73,7 %)

Finalmente, los 24 errores detectados en el uso de los símbolos se deben a la ausencia de espacio entre la cifra que precede al porcentaje (%). Esto ha ocurrido en 10 textos de los 52 analizados, probablemente por desconocimiento de esta norma por parte del alumnado, ya que no se suele incidir en ella. Así, encontramos **hay estudios que indican que el 80% de las personas […]* en lugar de *hay estudios que indican que el 80 % de las personas […]*.

4.2. Ortotipografía

En cuanto a la ortotipografía, al tratarse de un texto escrito de forma manual, se han detectado, únicamente, errores relacionados con el empleo del subrayado. Este corpus constaba, únicamente, de 9

incorrecciones de este tipo, encontradas en 7 textos diferentes. Dichos errores, excepto 1, proceden de la ausencia de subrayado de títulos de periódicos. La incorrección restante es consecuencia de un uso erróneo para marcar un extranjerismo.

A pesar del escaso número de tipos de errores ortotipográficos recogidos, se ha creído conveniente su mención en el presente estudio por dos razones. En primer lugar, porque es un aspecto lingüístico que ha recibido poca atención desde el punto de vista del análisis de errores. En segundo lugar, porque en el cómputo de incorrecciones relacionadas con el empleo de las comillas se han recogido aquellos ejemplos en los que dicho signo sustituía al subrayado. Por tanto, se debía comprobar, igualmente, si ocurría el caso contrario.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

Se ha podido contrastar que la metodología empleada hasta la actualidad no es suficiente para el dominio de estas competencias por parte de los discentes. Esta se suele basar en la explicación teórica de las reglas ortográficas y ortotipográficas, acompañada de las tradicionales actividades como los dictados o las dedicadas a completar huecos (Sánchez Jiménez, 2009).

Antes de comenzar con la propuesta didáctica, es relevante recordar que todo docente debe señalar a sus discentes la importancia de la lectura, ya que constituye una herramienta básica para todo tipo de aprendizaje (lingüístico o no), especialmente a lo largo de la etapa universitaria. En relación con la ortografía y la ortotipografía, el fomento del hábito lector es esencial para que el discente desarrolle adecuadamente estas competencias. Así, Tamayo y León señalan que

> a través del proceso lector, se enriquece el aparato ortográfico del alumno, puesto que la memoria visual de lo leído permite establecer las relaciones intra e interlexemáticas de los vocablos, cuyo aprendizaje es asimilado y puesto en práctica por el estudiante en actividades de producción escrita (2016; citado por Ávila Sandoya, Salguero Maza y Calva Nagua, 2021: 21).

Es decir, a través de la lectura de textos el discente fijará la grafía de las palabras en su lexicón con la finalidad de reproducirla posteriormente de manera correcta.

Para trabajar de forma activa las carencias relacionadas con los aspectos ortográficos y ortotipográficos que se han detectado a través del corpus analizado, se propone, a continuación, una serie de actividades que se pueden ir realizando a lo largo de todo el curso para que, así, el alumnado active y aplique de forma consciente dichos conocimientos. De esta manera, se pretende centrar el foco en el papel del alumnado como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando su autonomía y autocorrección.

En primer lugar, los resultados han evidenciado, principalmente, un desconocimiento del uso de los signos de puntuación, sobre todo de la coma. Para abordar este problema, así como el empleo de signos auxiliares y de la ortografía de los símbolos, el docente puede proponer una actividad de carácter inductivo basada en una metodología activa. Así, se pediría al discente que redactara un texto de una extensión determinada, prestando especial atención a los signos de puntuación. Posteriormente, se le proporcionaría la información teórica y, tras reflexionar sobre dichos conocimientos, el aprendiente detectaría los errores de su texto (indicando el motivo) y los corregiría. Finalmente, en una sesión de gran grupo, los estudiantes pondrían en común los principales fallos detectados, de manera que el docente resuelva las dudas que hayan surgido a partir de contextos concretos. El hecho de que los discentes expliquen sus errores a sus compañeros les ayudará, además, a asimilar el uso correcto de los signos de puntuación. Asimismo, este trabajo podría ser, finalmente, entregado al docente para que compruebe que no se ha obviado ningún error de puntuación.

En segundo lugar, para trabajar con las reglas de acentuación, así como con los casos de tilde diacrítica, se propondrá a los estudiantes que, por grupos, escriban un breve texto (compuesto por unas tres oraciones) que contenga unidades que causen dificultades en cuanto a su acentuación. Si lo creyera adecuado, el docente podría proponer la inclusión de casos específicos (por ejemplo, una palabra esdrújula, un hiato compuesto por una vocal cerrada tónica y abierta átona, un “que” como pronombre

relativo, etc.). Tras esto, cada grupo dictará al resto el texto que haya creado y, posteriormente, indicará a sus compañeros no solo la corrección, sino también la explicación de los errores que hayan cometido. Esta misma actividad serviría para revisar tanto los casos de homonimia sintáctica como la ortografía de las letras.

Por otro lado, los usos básicos del empleo de la mayúscula y la minúscula han sido ya adecuadamente adquiridos por los aprendientes universitarios, por lo que la instrucción de este aspecto debe centrarse en los valores menos extendidos o que pueden suscitar duda. Para su asimilación, el docente podrá proporcionar el listado de usos que desea que el discente adquiera al mismo tiempo que dos grupos de enunciados. Por parejas, los estudiantes deberán tomar el primer grupo de enunciados para detectar qué usos del listado se siguen para el empleo de la mayúscula. De forma posterior a la corrección de esta primera parte de la actividad, tomarán el segundo grupo de enunciados, el cual contendrá errores que deberán corregir. Las respuestas se pondrán en común, en un primer momento, en grupos de cuatro y, posteriormente, en gran grupo.

Con la finalidad de trabajar todos los aspectos ortográficos mencionados de forma conjunta, se plantea la siguiente actividad: el docente presentará una conversación de WhatsApp, la cual deberá ser redactada correctamente en forma de texto narrativo por el alumnado. Al final del ejercicio, los aprendientes podrán comentar qué cambios han realizado y por qué. De esta manera, no solo estará corrigiendo la ortografía de un texto, sino que se podrá reflexionar sobre las diferencias que existen entre la escritura a través de redes sociales y la formal o académica. Se trata, a través de esta actividad, de no señalar negativamente la escritura en redes sociales, sino de indicar que sus características difieren de la académica.

Por último, las pautas ortotipográficas se podrían estudiar a partir de la observación de textos académicos (como trabajos de asignaturas, trabajos de fin de grado o máster, artículos científicos…). El docente podrá pedir al alumnado que extraiga, por ejemplo, los distintos usos de la cursiva, las comillas (simples, inglesas y/o españolas), el subrayado, etc.

6. CONCLUSIONES

Los estudiantes universitarios de nuevo ingreso no manifiestan una adecuada asimilación de las normas ortográficas y ortotipográficas del español, a pesar de que son tratadas desde la Educación Primaria. Así pues, a través del análisis de este corpus real, se ha observado que los elementos ortográficos que presentan más dificultades a los discentes son los signos de puntuación, especialmente la coma. No obstante, también se detectan carencias en los conocimientos sobre la acentuación, el uso de la mayúscula y la minúscula o la ortografía de las letras, entre otros.

Estas carencias lingüísticas se pueden deber a diversos factores: la falta de hábito lector, que provoca que el discente no posea en su lexicón la representación gráfica de la unidad; la adopción de la escritura empleada por la comunicación a través de redes sociales para la redacción de textos académicos; la metodología empleada en el aula, que se basa, principalmente, en el castigo del error a través de la penalización de la nota; la falta de interés en la correcta escritura de la lengua por no ser consciente de la relevancia del cumplimiento de las normas ortográficas; etc.

Con el fin de solventar estas deficiencias, que afectan directamente al desarrollo del discente durante la etapa universitaria, así como a su futuro laboral, se ha propuesto una serie de actividades. Su metodología se basa en el aprendizaje activo del alumnado, que pasa a ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se desarrolla su autonomía y, por tanto, su autocorrección. Al mismo tiempo, a través de estas actividades, el discente no se queda en la mera memorización y repetición o aplicación automática de las reglas, sino que realiza una reflexión más profunda sobre el funcionamiento de la lengua española, en este caso.

7. REFERENCIAS

Álvarez-Álvarez, M. y Boillos-Pereira, M. M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 8(16), 71-90.

Ávila Sandoya, B. D., Salguero Maza, A. y Calva Nagua, D. X. (2021).

Gómez Camacho, A. (2014). La norma disortográfica en la escritura digital. Didac, 63, 19-25.

Gómez Camacho, Alejandro, & Gómez del Castillo, María Teresa. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. Perfiles educativos, 37(150), 91-104.

González Samé, H. y Romero Romero, J. E. (2019). Incidencia de las redes sociales en el proceso de escritura de los estudiantes universitarios. En J. I. Aguaded Gómez, A. Vizcaíno Verdú y Y. Sandoval Romero (Coords.), Competencia mediática y digital: Del acceso al empoderamiento (pp. 75-84). Grupo Comunicar.

Martínez-Atienza de Dios, M. (2019). Análisis de errores en el uso de los signos de puntuación y propuesta didáctica. En J. J. Gázquez Linares et al. (Eds.), Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades (pp. 401-4011). Dykinson.

Medina, F. (2021). Diagnóstico y percepciones de estudiantes universitarios sobre la producción escrita de textos expositivos. Cuaderno De Pedagogía Universitaria, 18(35), 49-57.

Perea Siller, F. J. (2012). Errores lingüísticos y secuencias textuales: un estudio sobre la escritura en el último curso preuniversitario. Rilce. Revista de Filología Hispánica, 28(2), 534-557.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). Ortografía de la lengua española. Espasa Libros.

Rico Martín, A. M. y Nikleva, D. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria. Revista Signos, 49(90), 48-70.

Ridao Rodrigo, S. (2022). La puntuación en redes sociales. Iberoamericana.

Sánchez Jiménez, D. (2009). Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 9, 1-22.

Tamayo, M. y León, M. (2016). La enseñanza-aprendizaje de la ortografía con enfoque desarrollador. Revista Conrado, 12(55), 120-128.

Troncoso Reyes, G. C., Vallejos San Martín, E. I., Rivas Cea, F. I., Rivas Maldonado, J. E. de L., y Ponce de León, R. (2019). Características del lenguaje y la comunicación en redes sociales en estudiantes de enseñanza básica. Revista Reflexión e Investigación Educacional, 2(1), 35–56.

SISTEMA DE ACTIVIDADES DIRIGIDO A ESTUDIANTES CHINOS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL MODO SUBJUNTIVO EN ORACIONES QUE EXPRESAN DESEOS

DIUSBEL RODRÍGUEZ ROQUE
Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan

1. INTRODUCCIÓN

«Quien busca una gramática busca el mapa de un territorio desconocido. Es un pirata, un astronauta, un aventurero loco dispuesto a descubrir un universo entero. [Por eso] No hay nada más atrevido ni más generoso que aprender una lengua extranjera. Es una empresa infinita, abrumadora, digna de héroes. Como Adán en el paraíso, empiezas a nombrar de nuevo el mundo». (Alonso R., R. et al, 2012). Estas palabras, que aparecen en los agradecimientos de la *Gramática básica del estudiante A1-B2* (Difusión), dan cuenta de la dificultad que encierra el aprendizaje de una lengua extranjera y en particular su gramática y también manifiestan la voluntad de los profesores de español como lengua extranjera (ELE) de hacer propicio ese camino para los estudiantes.

Ahora bien, como diría el sacerdote y pedagogo cubano Félix Varela, lo más importante para el profesor en ese camino de acompañamiento a nuestros estudiantes debe ser enseñarles a pensar desde sus primeros pasos o, mejor dicho, quitarle los obstáculos que le impiden pensar por sí mismo. Con esta idea pedagógica y partiendo de la hipótesis de que la lingüística cognitiva, el modelo denominado gramática operativa propuesto por Ruiz Campillo (1998, 2008) y su concepto de (no) declaración sobre el que gira la oposición indicativo /subjuntivo pueden resultar provechosos para el aprendizaje significativo y reflexivo de los usos pragmáticos-comunicativos del modo subjuntivo, presentamos un

sistema de actividades fundamentado en la teoría de ese autor destinada al aprendizaje significativo del modo subjuntivo en oraciones que expresan objetivos, concretamente deseos, para su aprovechamiento por estudiantes chinos de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (SISU). Por supuesto, con las adaptaciones necesarias podría usarse en otros contextos educativos.

1.1. Contexto de enseñanza-aprendizaje

A la complejidad que encierra el subsistema verbal del modo subjuntivo se suma que en las clases de ELE en la Facultad de Lenguas y Culturas Occidentales de SISU, en China, y en concreto en las clases de Lengua española (Nivel básico, intermedio y superior) este contenido gramatical se trata de una manera mecánica, separando a menudo la forma del significado. Asimismo, se propicia poca reflexión metalingüística acerca de los empleos comunicativos de los tiempos del subjuntivo. Se enseña gramática, se describen estructuras frecuentes, pero no se reflexiona sobre qué es y cuál es su utilidad en la comunicación; por tanto, su aprendizaje se basa en la recepción de reglas sobre las estructuras lingüísticas descritas.

Por su parte, los libros utilizados, *Español Moderno I-IV*, presentan las formas gramaticales a partir de descripciones estructurales que son insuficientes en el tratamiento del modo subjuntivo. Las explicaciones gramaticales, en su totalidad en idioma chino, no explican el valor general del modo subjuntivo, sino que describen los usos comunicativos puntuales en los que aparece, o sea, contienen un elevado número de reglas descriptivas; además, los ejemplos que se ofrecen son oraciones que muestran el aspecto gramatical al que se alude, pero que no son suficientes para perfilar una situación de comunicación, es decir, un contexto de uso real de la lengua. En los ejercicios también se aprecia esta descontextualización, así como una separación artificial entre la forma y el significado y el desinterés por las posibles intenciones comunicativas de los hablantes.

Sin embargo, para que nuestros estudiantes puedan seleccionar conscientemente las estructuras gramaticales que mejor correspondan con sus intenciones comunicativas, se requieren procedimientos didácticos que los

entrenen en el modo de relacionar pragmáticamente la forma con su contenido prototípico. En este sentido, consideramos que el modelo denominado gramática operativa, propuesto por Ruiz Campillo (1998, 2008), permite un aprendizaje significativo –en lugar de memorístico–, ya que trata de aplicar procedimientos lógicos –en lugar de listas– a la comprensión y uso de las formas. Así pues, la instrucción gramatical desde este modelo se presenta como una herramienta eficiente para la reflexión metacognitiva sobre la distinción modal entre indicativo y subjuntivo.

1.2. Estudios previos

Los trabajos de Ruiz Campillo (1998, 2004, 2006, 2008) han tenido mucha difusión en el ámbito de ELE. Varela (2005) propone una secuencia didáctica a partir del diseño de una tarea que aplica la citada teoría. Lozano (2007) observa que se presenta de forma incongruente en algunos libros y manuales de ELE y ofrece una propuesta didáctica. Cea (2014) investiga sobre los efectos de un modelo didáctico, centrado en el mensaje y constituido a partir de un modelo de pregunta. Sus resultados favorables en el aprendizaje de los participantes invitan a suponer que la caracterización de Ruiz Campillo es adecuada.

Llopis (2011) efectúa un estudio empírico sobre el aprendizaje del modo subjuntivo a partir de principios de la atención a la forma; de los resultados obtenidos se desprende que un acercamiento cognitivo y operativo a la selección modal es posible, efectivo y muy positivo, ya que sus estudiantes alemanes fueron capaces de identificar la selección de modo basándose en la conexión de la forma verbal con su significado.

A su vez, Priego-Casanova (2018) desarrolla un modelo explicativo y pedagógico de los valores y usos del subjuntivo en el nivel B1 de E/LE, inspirado en dos modelos explicativos del modo subjuntivo, el de Matte Bon (2008) y Ruiz Campillo (2008). Este autor llega a la conclusión de que el subjuntivo puede entenderse como un operador referencial con el que se activan contenidos informativos (cotextuales y contextuales) que pueden ser explícitos, implícitos o presupuestos durante el intercambio comunicativo entre enunciador y enunciatario; según sus conclusiones, el estudio del subjuntivo puede abordarse con criterios pragmáticos y discursivos.

Una revisión de las gramáticas y manuales y destinados a los estudiantes de ELE/L2 en España permite constatar que dos obras adoptan una aproximación general al valor del subjuntivo: la *Gramática básica del estudiante* (2012) y *El ventilador* (2006). En ambas, las explicaciones y las actividades sobre el modo subjuntivo se presentan a partir de la teoría lingüística de carácter cognitivista desarrollada por Ruiz Campillo (1998, 2008), que pretendemos aplicar y adaptar en este estudio.

También existen dos obras didácticas de referencia en el ámbito de ELE que defienden la aplicabilidad efectiva de la propuesta de Ruiz Campillo (1998, 2008). En el libro *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender* (Edinumen), se presenta brevemente la gramática operativa de Ruiz Campillo y se dedica un apartado a la distinción modal indicativo/subjuntivo a partir de la teoría propuesta por este autor. En la *Enseñanza de gramática avanzada de ELE, criterios y recursos* (SGEL-Educación), Alejandro Castañeda y Zeina Alhmoud dedican un capítulo al sistema verbal, y la selección modal también la abordan desde esta teoría.

De los antecedentes expuestos se deduce que algunos trabajos validan, para sus objetivos concretos, la eficacia de la lingüística cognitiva, el modelo denominado gramática operativa propuesto por Ruiz Campillo (1998, 2004, 2006, 2008) y su concepto de (no) declaración sobre el que gira la oposición indicativo /subjuntivo en el aprendizaje del modo subjuntivo por estudiantes de español.

2. OBJETIVOS

En este trabajo ofrecemos avances de las propuestas de actividades didácticas significativas que se están diseñando como parte de la investigación doctoral titulada *Estrategia linguodidáctica para la enseñanza-aprendizaje del modo subjuntivo en las clases de ELE para sinohablantes*. Concretamente, en este artículo perseguimos como objetivo diseñar un sistema de actividades que recoja las explicaciones y la práctica reflexiva metalingüísticas sobre el modo subjuntivo para el aprendizaje significativo del empleo de este modo en oraciones que expresan objetivos (en particular, oraciones donde se expresan deseos) con vistas a su

aprovechamiento en las clases de ELE en la carrera en Filología Hispánica de la Facultad de Lenguas y Culturas Occidentales de la SISU.

3. METODOLOGÍA

En el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, desde el punto de vista metodológico, se realiza una investigación aplicada y práctica, pues aplicamos la teoría de Ruiz Campillo (1998, 2004, 2006, 2008) al desarrollo de actividades para el aprendizaje del modo subjuntivo en las clases de ELE. Y, metodológicamente, se llevaron a cabo las siguientes tareas: observación del estado actual de la enseñanza del modo subjuntivo a través de una revisión de los libros usados en las clases de Lengua española; evaluación del uso que hacen del subjuntivo los estudiantes de tercer año de la carrera en Filología Hispánica; revisión bibliográfica selectiva de los trabajos más relevantes sobre el modo subjuntivo con especial atención en las aportaciones de la denominada gramática operativa de Ruiz Campillo (2004, 2004, 2006, 2008), centrada en el sistema verbal del español; revisión de los criterios más relevantes para la instrucción gramatical y el diseño del sistema de actividades propuesto como objetivo general de esta investigación.

4. MARCO TEÓRICO

Partimos de las bases teóricas y empíricas de la lingüística cognitiva, y dentro de esta, de la gramática operativa[6] (y composicional) propuesta por Ruiz Campillo (2004), que si bien no es una gramática estrictamente cognitivista[7], comparte su filosofía, por lo que trata de integrar el significado desde una perspectiva cognitiva.

[6] Se le llama operativa por la operatividad que «es la cualidad funcional que otorga a los elementos de un sistema formal la capacidad de generar efectos que, unidos unos a otros solidariamente, producen el funcionamiento efectivo observable del sistema» (Ruiz Campillo, 2004, p. 20).

[7] «En esta línea, la lingüística cognitiva me proporcionó, esencialmente, una poderosa justificación del modelo a través de la valoración experiencial y representacional del hecho lingüístico, y de la recuperación del significado como la auténtica materia prima del lenguaje. Todo lo que he hecho desde entonces es, en este sentido, un intento de integración de la 'filosofía' cognitiva dentro de un protocolo operacional» (Ruiz Campillo, 2008, p. 512).

2.1. Gramática operativa

Según el proponente de este modelo y sus partidarios, la gramática operativa intenta:

> «explicar rigurosamente el significado final de toda manifestación real del lenguaje y, en la dirección contraria, [definir] las reglas estrictas de generación de ese significado final a partir del significo estricto de las formas con que se vehicula, de modo que se pueda operar con ellas, de una manera intencional y significativa, en persecución de ese significado final» (Llopis, Real y Ruiz Campillo, 2012, p. 20).

Ruiz Campillo (2004) defiende lo lógico frente a lo memorístico, lo significativo frente a lo formalista, y lo operacional frente a lo descriptivo; además, exhibe uno de sus postulados, la composicionalidad – lo que lo distingue del cognitivismo ortodoxo-. Con esto, asume que las construcciones significan más que la suma del significado aportado por cada una de sus partes bien diferenciadas; en otras palabras, el significado final de una construcción es el producto de sus partes constituyentes más el significado aportado por la construcción.

Otro de los postulados que defiende Ruiz Campillo (2004) es que su gramática es una gramática del hablante, lo que implica la reflexión y la comprensión del oyente, por consiguiente, la necesidad del análisis. Por tanto, se contemplan tres fichas: operatividad, composicionalidad y análisis, que evidencian el enfoque pedagógico de la gramática operativa, en la medida en que permiten explicar de forma lógica la presencia de una determinada estructura gramatical, lo que beneficia más que la memoria el aprendizaje de gramática en ELE.

2.2. Instrucción gramatical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE

2.2.1. Atención a la forma[8]

En cuanto a la instrucción gramatical, partimos de la premisa de que esta debe invitar a los estudiantes a una concienciación sobre el

[8] La atención a la forma (AF) difiere de otras propuestas pedagógicas descritas en la bibliografía especializada: la atención al contenido (AC) y la atención a las formas (AFS). La propuesta de AC centra su atención en el significado, en lo que se dice, y nunca en las formas utilizadas

funcionamiento de las propiedades formales de la lengua; y, para ello, se considera que la atención a la forma (AF) (Long 1991, 2001; Long y Robinson 1998) es una propuesta eficiente para el abordaje de los conocimientos gramaticales en el aula de ELE. Desde esta perspectiva se destaca que ni la simple exposición a una lengua extranjera, ni su solo uso en situaciones comunicativas son suficientes para aprenderla.

A continuación, se sintetiza en qué consiste la atención a la forma (AF) propuesta por Long y Robinson 1998):

- dirige la atención de los estudiantes hacia la gramática como respuesta a un problema comunicativo o necesidad surgido durante la realización de una tarea comunicativa; es decir, recomienda la instrucción gramatical como reacción a una actividad comunicativa y contexto concretos;

- el abordaje de la gramática de manera reactiva lo avala psicolingüísticamente la teoría del orden natural o universal de adquisición de Burt y Dulay (1980), el cual es inalterable por la instrucción gramatical, por lo que el tratamiento de cierta estructura gramatical debe efectuarse cuando los estudiantes se encuentran psicolingüísticamente preparados para adquirirla;

- propone una enseñanza de la gramática dentro de actividades comunicativas dada su capacidad para desencadenar el desarrollo de la competencia lingüística, lo cual favorece que las relaciones entre forma y significado se establezca del modo más seguro y eficaz;

- sugiere que se conduzca a los estudiantes a una toma de conciencia del funcionamiento de las estructuras gramaticales (lo que implica entendimiento); y

---

para expresarlo; en cambio, la AFS conduce la atención de los estudiantes a las formas lingüísticas en sí, sin considerar el significado ni el proceso comunicativo. Estas intervenciones pedagógicas conducen a la imprecisión gramatical y a una insuficiente competencia sociopragmática en el caso de la AC, mientras que la AFS provoca limitadas oportunidades de interacción y, por tanto, poco desarrollo de la fluidez.

– propone para la enseñanza gramatical una serie de instrumentos didácticos, en general poco explícitos, como: la retroalimentación correctiva, el *input* realzado tipográfica y/o auditivamente, el *input* anegado o enriquecido.

De acuerdo con Miquel y Ortega (2014) la atención a la forma (AF) fundamenta su intervención pedagógica básicamente en que «se atrae o dirige la atención del aprendiz hacia ciertas formas lingüísticas y esto siempre se hace desde la base de que tal forma se constituye en vehículo a través del cual se expresa cierto significado» (p. 93).

La propuesta de AT goza de gran prestigio, según Alonso (2014), por dos razones. Por un lado, «se trata de un modelo psicolingüísticamente sostenible, es decir, coherente con las conclusiones alcanzadas en el campo de la lingüística aplicada sobre el desarrollo natural de la L2» (p. 12) y, por otro lado, «cuenta con un importante respaldo empírico, es decir, con un número considerable de investigaciones que avalan su eficacia (p. ej., Norris y Ortega, 2000)» (p. 12).

Así pues, la atención a la forma (AF) se presenta como modelo idóneo para la instrucción gramatical en ELE. No obstante, observamos que esta propuesta presenta al menos dos limitaciones: la no contemplación de la práctica sistemática y su concepción de instrucción incidental.

2.2.2. Práctica sistemática basada en la Teoría del Control Adaptativo del Pensamiento

Defendemos la importancia de la práctica sistemática de la gramática sobre la base de la Teoría del Control Adaptativo del Pensamiento (TCAP, en adelante) desarrollada por Anderson (1976), la cual consiste en «una teoría sobre la naturaleza del conocimiento humano, sobre cómo se despliega este conocimiento y sobre cómo se adquiere este conocimiento» (Anderson y Lebiere, 1998, p. 5). Esta sólida teoría sobre la cognición humana desarrollada por la psicología cognitiva resulta una formulación teórica psicolingüísticamente completa que asume que el

conocimiento humano se estructura en dos categorías: conocimiento declarativo y conocimiento procedimental.[9]

La propuesta de Anderson (1976) también postula que en la adquisición y desarrollo del conocimiento existen tres fases: declarativa, de compilación de producciones y de automatización o refinamiento. La primera implica la adquisición del conocimiento declarativo; la segunda que, una vez adquirido ese conocimiento declarativo, se cree el procedimental; y en la última el conocimiento procedimental se convierte en conocimiento procedimental automático. Por tanto, en el aprendizaje de la gramática en ELE, tras la toma de conciencia de una estructura gramatical y la adquisición de ese conocimiento declarativo, resulta fundamental una práctica inicial para que este se compile y una práctica sistemática para que ese conocimiento acabado de compilar se automatice.

De ahí que, a la instrucción gramatical sobre la distinción modal entre el subjuntivo y el indicativo basada en la atención a la forma (AF) le debe seguir una práctica sistemática psicolingüísticamente coherente posibilitadora de un conocimiento automatizado.

2.3. Distinción modal en la lengua española

De acuerdo con la Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE), en el sistema verbal del español se pueden delimitar tres modos: el indicativo, el subjuntivo y el imperativo. (NGLE, 2009, p. 474). La definición de este último es bastante clara. Sin embargo, en cuanto al indicativo y al subjuntivo, resulta mucho más complejo establecer una clara distinción modal, puesto que «parece que no ha existido una correspondencia unívoca entre cada uno de estos dos modos» (Ridruejo, 1999, p. 3215).

Históricamente pueden identificarse tres perspectivas en la forma de caracterizar el modo subjuntivo, que coexisten en el discurso teórico y docente: la descriptiva, la taxonómica y la explicativa. El enfoque descriptivo suele poner el foco en que la selección modal entre indicativo y subjuntivo se debe a imperativos formales a partir de la regencia del

[9] Para un análisis pormenorizado sobre qué se entiende por conocimiento declarativo y conocimiento procedimental véase Alonso (2014)

verbo de la oración principal sobre la subordinada. Este mecanicismo formal, que es la perspectiva más tradicional, solo alcanza a identificar predicados regentes para determinar la selección modal, con poca atención al significado. Entre sus defensores destacan Bello (1860) o Alarcos (1981).

Por otra parte, la postura taxonomista, en oposición a la anterior, presenta la distinción entre indicativo y subjuntivo a partir de lo semántico y establece etiquetas clasificatorias que conducen a una larga serie de empleos del subjuntivo y a extensas listas de palabras clave asociadas: realidad/irrealidad: Pons (1968), Gómez (2002), Cueva (2005), Perdomo, Sáez y Triana (2007), y Fernández (2008); objetividad-hecho real-logro/subjetividad-representación mental-deseo: Alonso y Ureña (1968), Seco (1969); RAE (1973) y Toledo (2013); afirmación-aseveración-compromiso con la verdad/negación-no aseveración- ausencia de compromiso con la verdad: Ridruejo (1999) y Pérez (1999), entre otras.

Por último, en el enfoque explicativo se integran las propuestas que tratan de delimitar la selección modal a partir de tres ejes: a) el significado de cada modo; b) la estructura sintáctica vinculada a los significados; c) el significado pragmático. En estas aproximaciones se trata de identificar un valor central que sea operativo y aplicable al mayor número posible de producciones lingüísticas. De entre ellas destacan dos: a) la definición del indicativo y del subjuntivo en términos de flujo de información nueva o compartida, defendida por Matte Bon (2001), entre otros; b) la que determina el valor central de estos modos en la actitud declarativa del sujeto ante el predicado subordinado (declaración/no declaración), (Ruiz Campillo, 2004, 2006, 2007, 2008).

2.3.1. El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo

Ruiz Campillo (2004, 2006, 2007, 2008) proporciona una definición del modo subjuntivo que indaga sobre su valor de operación modal; es decir, propone una regla, como única, que parece dar cuenta de manera lógica de todos los casos en que es necesario decidirse por un modo u otro o interpretar el modo en los enunciados que emite nuestro interlocutor. Concretamente, plantea: «El indicativo representa una declaración del

hecho que marca. El subjuntivo representa una no-declaración del hecho que marca». (Ruiz Campillo, 2007, p. 296).

En términos didácticos, parece que la operatividad del concepto de la no-declaración es efectiva, ya que el hablante «formulará en indicativo todo aquel verbo cuyo predicado constituya una declaración del sujeto, es decir, aquello que el sujeto está queriendo afirmar o suponer explícitamente con la estructura matricial elegida para introducirlo (Ruiz Campillo, 2008, p. 10), por el contrario, «hará uso de la inhibición declarativa que le ofrece el subjuntivo en todos aquellos casos en que el sujeto no pueda, o no quiera, declarar ese predicado, siempre en estricta atención a la estructura matricial elegida en cada caso para referirse al hecho» (Ruiz Campillo, 2008, p. 10).

La operatividad del concepto de la no-declaración del modo subjuntivo propuesta por Ruiz Campillo (2007, 2008) parece consistente y está avalada, como se ha expuesto, por algunas investigaciones teóricas y empíricas realizadas por él y sus seguidores. Por ello, aunque en su aplicación didáctica existe un camino por recorrer y se requiere desarrollar una metalengua que esté cercana a los estudiantes de ELE de diferentes contextos de estudio, en este trabajo se asume su propuesta teórica de distinción modal y con ella los contextos de uso que ofrece: el subjuntivo se emplea en oraciones que expresan objetivos, cuestionamientos o valoraciones de una información y características sobre entidades no identificadas (Ruiz Campillo, 2008, p. 21-42).

5. SISTEMA DE ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS

Por cuestiones de espacio, en este apartado se ofrece el sistema de actividades creado.

Información general:

Título: ¡Ojalá que se enamore de mí! ¡Ojalá se enamorara de mí!

Objetivo: Dominar, a partir de una reflexión metalingüística, comunicativa y significativa, el uso del modo subjuntivo en oraciones que expresan objetivos, concretamente, en oraciones donde se expresan deseos

posibles, poco posibles e imposibles de realizarse en el presente o en el futuro.

Contenido lingüístico: Uso del presente y el pretérito del modo subjuntivo en oraciones simples que expresan objetivos: deseos.

Contenido pragmático-comunicativo: Expresar deseos posibles, poco posibles e imposibles de realizarse en el presente o en el futuro.

Nivel: B2/C1

Cantidad de actividades: 9

Actividad 1. José está enamorado de María y quiere casarse con ella. Se acerca el Día de San Valentín y quiere aprovechar esta festividad para pedirle matrimonio.

A) Lea la conversación que sostiene con su amiga Magdalena.

José: Hola Magdalena, ¿cómo estás?

Magdalena: Hola José, estoy bien, pero muy estresada con lo de la defensa del TFG. ¿Y a ti, cómo te va con eso?

José: La verdad es que me va bien, gracias por preguntar. Pero no es de esto de lo que quería hablarte, sino de María, porque estoy enamorado de ella y...

Magdalena: ¡Ah sí! ¿Qué querías decirme?

José: Bueno, quiero pedirle matrimonio en el Día de San Valentín, pero como llevamos poco tiempo juntos, no sé si... ¿Qué te parece?

Magdalena: Bueno, José, en verdad creo que deberías tener en cuenta que a ella le gusta mucho su libertad y, además, todavía no se ha graduado de la universidad. No sé si aceptará. Vaya, que de verdad no sé qué decirte.

José: Lo sé, pero tengo mis razones. En unos meses me mudaré a España por una beca de doctorado, y estaré allí por unos cuatro años. No quiero dejar las cosas como están…

Magdalena: Lo entiendo, pero creo que sería mejor esperar un poco más. ¿Por qué no esperas a tu regreso del doctorado? Pero bueno, de todas

formas, ***ojalá que María aceptara tu propuesta***, ¡así pronto tendríamos fiesta!

José: No eres muy optimista, ¿eh? Pero te conozco, sé que eres muy realista. De todas maneras, quiero intentarlo. Este 14 de febrero iré con mucha seguridad y espero que todo salga bien. ***¡Ojalá que ella me acepte! ¡Ojalá! ¡Ojalá!***

Magdalena: Yo los conozco bien, vamos a ver qué resulta de todo esto. Ya me contarás. ¡Te deseo mucha suerte! Y, por supuesto, llámame para contarme cómo te fue.

José: ¡Así lo haré! ¡Gracias, Magdalena!

B) Ahora, complete las siguientes actividades.

1) ¿Qué expresan José y Magdalena en las dos oraciones subrayadas?

2) ¿Qué palabra le permite descubrir ese valor comunicativo?

3) Observe cómo logran expresarlo y marque la respuesta correcta.

a. Magdalena y José expresan un deseo para el: __ pasado __ presente __ futuro.

b. Magdalena piensa que su deseo es: __ posible __ poco probable __ imposible. En cambio, José piensa que su deseo es: __ posible __ poco probable __ imposible

c. Cuando Magdalena expresa su deseo respecto a su realización está siendo: __ optimista __ pesimista. Por el contrario, cuando José lo expresa es: __ optimista __ pesimista

d. Magdalena y José cuando expresan que desean la aceptación de la petición de matrimonio:

__ expresan un deseo sobre algo realizado.

__ expresan un deseo que puede o no realizarse.

__ declaran un deseo que se ha cumplido.

__ declaran la aceptación de matrimonio de María.



4) La acción expresada por el verbo, ¿en qué tiempo y modo está conjugada en ambos casos?

El verbo que expresa la acción del deseo de Magdalena está conjugado en _____ del modo _____. Pero, el verbo que expresa la acción del deseo de José está conjugado en _____ del modo _____ también.

Actividad 2. Imagine que María ha aceptado la propuesta de matrimonio de José el Día de San Valentín. Su boda es el 14 de marzo y la celebración quieren hacerla al aire libre, en Cayo Santa María, Cuba. Observe la manera en que María expresa sus deseos.

Fuente: Elaboración propia

A) Apóyese en las imágenes y marque la respuesta correcta.

1) El 28 de febrero María:

a. Expresa un deseo para el ___ pasado ___ presente ___ futuro.

b. Piensa que su deseo es ___ posible ___ poco probable ___ imposible.

c. ¿En qué tiempo y modo está conjugado el verbo?

2) El 28 de febrero, desde su ventana, María:

d. Expresa un deseo para el ___ pasado ___ presente ___ futuro.

e. Piensa que su deseo es ___ posible ___ poco probable ___ imposible

f. ¿En qué tiempo y modo está conjugado el verbo?

3) El 14 de marzo, antes de salir de la habitación, María:

g. Expresa un deseo referido al ___ pasado ___ presente ___ futuro.

h. Piensa que su deseo es ___ posible ___ poco probable ___ imposible.

i. ¿En qué tiempo y modo aparecen conjugados los verbos?

4) Ese mismo día, en la playa bajo la lluvia, María:

j. Expresa un deseo para el ___ pasado ___ presente ___ futuro.

k. Cree que su deseo es ___ posible ___ poco probable ___ imposible.

l. ¿En qué tiempo y modo aparecen conjugados los verbos?

5) Después de la tormenta, María:

a. Expresa un deseo referido al ___ pasado ___ presente ___ futuro.

b. Considera que su deseo es: ___ posible ___ poco probable ___ imposible.

c. ¿En qué tiempo y modo está conjugado el verbo?

6) María con sus deseos expresa objetivos…

a. ___ realizados.

b. ___ que pueden realizarse o no.

7) En sus deseos ella…

a. ___ presenta la acción expresada por el verbo como un objetivo deseado.

b. ___ declara la realización de la acción expresada por el verbo conjugado.

Actividad 3. Teniendo en cuenta la reflexión hecha en las actividades 1 y 2, realice las siguientes actividades.

A) Complete las siguientes reglas de uso comunicativo con las siguientes palabras: *presente* y *pretérito*.

Utilizamos *Ojalá* + _____del modo subjuntivo para expresar deseos posibles referidos al presente o al futuro.

Empleamos *Ojalá* + _____ del modo subjuntivo para expresar deseos poco probables o imposibles para el presente o el futuro.

La selección entre _____ o el _____ del subjuntivo en oraciones que expresan deseos posibles, poco probable o imposibles en presente o futuro dependerá del grado de posibilidad de la realización del objetivo deseado. En ocasiones, aunque es difícil de alcanzar un deseo, si el hablante es optimista, empleará _____, en cambio, si es pesimista, usará _____.

B) Diga si son verdaderas (V) o falsas (F) las siguientes afirmaciones.

a. ___ Cuando empleamos el <u>presente</u> o el <u>pretérito</u> del modo subjuntivo en oraciones que expresan deseos para el presente o el futuro, no declaramos la realización de lo expresado por el verbo, sino nuestro deseo como un objetivo que queremos alcanzar.

b. ___ Cuando usamos el presente o el pretérito del modo subjuntivo en oraciones que expresan deseos para el presente o el futuro, declaramos la realización de lo expresado por el verbo.

Actividad 4. Complete las oraciones con la conjugación de los verbos que aparecen entre paréntesis para expresar deseos posibles, poco probables o imposibles referidos al presente o el futuro.

a. María se casará el 20 de julio. Hoy está hablando con sus compañeras sobre su boda. Ella les comenta que quiere celebrar su boda en la Plaza de la Catedral de La Habana porque es un lugar mágico de la capital cubana; además, porque a ella le gusta mucho el contraste que se logra a través del cielo azul cubano y los antiguos edificios coloniales. Una de sus amigas expresa: *"Ojalá no _____ (**haber**) ninguna tormenta tropical para esa fecha."* A lo mejor ella está pensando en que para esa fecha en Cuba estarán en temporada ciclónica.

b. Hoy es 19 de julio y mañana es la boda de María. Ella y su familia están viendo el Noticiero Nacional de la Televisión para conocer el pronóstico del tiempo de mañana. En el parte del tiempo, dado por el Dr. Rubiera, anuncian que mañana será un día lluvioso, pues se acerca a Cuba un huracán que trae mucha lluvia. Su abuela, que como muchas es optimista, dice: *"Ojalá que no _____ (**llover**) mañana"*. Pero su padre que es más realista y está al tanto de la situación climatológica de estos días, exclama en un tono triste: *"¡Ay! ¡Ojalá no _____ (**llover**) mañana!"*

c. Hoy es 20 de julio. María y su prometido José se encuentran en la Plaza de la Catedral de La Habana junto a invitados y familiares. Una vez iniciada la ceremonia, comienza a lloviznar. El cielo se observa cerrado y al parecer el tiempo continuará así o irá a peor. Su hermana, aunque suele tener pensamientos positivos, dice: *"Ojalá _____ (**escampar**), pero lo veo imposible."*

Actividad 5. Realice primero la actividad de reflexión y, posteriormente, complete la actividad que se propone.

A) Lea los dos deseos que se ofrecen en esta situación comunicativa y conteste a las preguntas.

Un hombre está esperando en el altar de una iglesia a su novia para casarse. Después de un rato de espera, exclama:

d. *¡Ojalá* ***venga*** *ya!* [Ella estaba convencida, me aseguró que lo haría y, pese a la demora, estoy seguro de que vendrá.]

e. *¡Ojalá* ***viniera****!* [Será muy fuerte quedarme plantado en el altar. Sabía que no estaba muy segura, pero tras mi insistencia aceptó la preparación de la boda. Y la preparé. Aquí estoy, pero la inseguridad me mata.]

1) ¿En qué oración el novio manifiesta más confianza respecto a la llegada de su novia y la realización del casamiento?
2) ¿En cuál hay mayor grado probabilidad del complimiento de ese objetivo deseado?
3) ¿Qué selección modal y temporal emplea el hablante para poder expresar esa intención comunicativa?

B) Complete los deseos en función del menor o mayor grado de posibilidad que considere. Fíjese en la situación comunicativa.

a. *Ojalá _____ (querer) casarse con él.* [Él está locamente enamorado, pero ella no.]

b. *Ojalá _____(poder) pasar la luna de miel en París.* [Ellos son estudiantes y sus padres no tienen buena situación económica.]

c. *Ojalá que _____ (recibir) mucho dinero en su boda.* [Son una pareja que tiene muchos amigos y familiares y presentan problemas económicos. En su país existe la costumbre de regalar dinero a los casados.]

d. *Ojalá que _____ (cumplir) las bodas de oro.* [Llevan muchos años de casados y aún están muy enamorados.]

e. *Ojalá Julia los _____ (perdonar), pero lo veo difícil.* [Julia encuentra a su novio con su mejor amiga.]

f. *Ojalá que Pedro_____ (quedarse) mañana en casa.* [Están en un puente, pero a Pedro que gusta mucho la calle.]

g. *Ojalá que esta vez Lourdes _____ (conseguir) el trabajo.* [Lourdes ha fracasado muchas veces en entrevistas de trabajo, pero ahora se ha preparado muy bien y ha mejorado su currículo.]

h. *Ojalá que _____ (terminar) la carrera universitaria este año.* [La persona está estudiando mucho y quiere graduarse pronto para poder conseguir un trabajo mejor. Pero sabe que la defensa de su TFG puede presentarle problemas.]

i. *Ojalá que _____ (encontrar) el amor verdadero algún día.* [Esta persona ha tenido relaciones fallidas y quiere encontrar a alguien especial para compartir su vida.]

j. *Ojalá que _____ (viajar) a Europa en algún momento de mi vida.* [La persona siempre ha querido conocer Europa, pero por razones económicas o de tiempo no ha podido hacerlo aún.]

Actividad 6. Lea los siguientes deseos y elija el significado más apropiado atendiendo a la intención comunicativa del hablante.

1) Ojalá que los jóvenes de hoy en día se *casaran* después de graduarse de la universidad.
   a. Se declara que los jóvenes de ahora se casan tras graduarse.
   b. Se expresa que ahora este deseo difícilmente se cumpla.

2) Ojalá que en el futuro no *sean* tan costosas las celebraciones de boda.
   a. Se afirma que en el futuro las bodas serán relativamente más económicas.
   b. Se expresa el optimismo de que, en el futuro, tal vez, serán menos caras.

3) Ojalá no hubiera embarazos *fuera* del matrimonio.

a. Se expresa el deseo de un objetivo considerado imposible en la actualidad.

b. Se declara que actualmente no existen embarazos fuera del matrimonio.

4) Ojalá que la joyería I DO *rebaje* los precios de las alianzas matrimoniales este 14 de febrero.

a. Se expresa un objetivo deseado como posible, con cierto optimismo.

b. Se afirma que la joyería rebajará sus lujosas alianzas para San Valentín.

5) Ojalá que en el futuro los hombres no *tengamos* que costear las bodas.

a. Se expresa que los hombres ya no costean las celebraciones nupciales.

b. Se expresa un deseo con posibilidad de que se cumpla.

6) Ojalá que algún día la sociedad *aceptara* el matrimonio entre personas del mismo sexo.

a. Se considera que la sociedad acepta ya la unión matrimonial entre personas de igual sexo.

b. Se enuncia el deseo de que en el futuro la sociedad admita ese tipo de matrimonio, pero se considera poco probable.

A) Después de esta reflexión, construya sus propios deseos relacionados con el amor entre parejas. Tenga en cuenta el grado de posibilidad de realización de su objetivo deseado.

Actividad 7. Relacione el DESEO con la SITUACIÓN COMUNICATIVA y justifique su elección de acuerdo al significado que le aporta el empleo del tiempo verbal.

Deseos

3. ¡Ojalá nos podamos casar en Navidad!

4. ¡Ojalá nos entregaran el apartamento nuevo antes de la boda!
5. ¡Ojalá que pudiéramos tener un hijo!
6. ¡Ojalá que ahora mejore nuestra relación!
7. ¡Ojalá que pronto tengamos un hijo!
8. ¡Ojalá tuviéramos el dinero suficiente para pasar la luna de miel en París!

Situaciones

a. Quiere tener la casa antes de la boda, pero sabe que es difícil porque la empresa constructora le comunicó que falta mucho por hacer.

b. Quieren pasar la luna de miel en el extranjero, pero saben que su situación económica es desfavorable.

c. Se acaban de casar y siempre habían planificado tener un hijo después del matrimonio.

d. Se casó con una muchacha a pesar de que sabía que tenía un carácter difícil y que siempre discutían por todo. No obstante, es optimista y cree que ella cambiará.

e. Desea tener un hijo, pero sabe que su esposa sufrió un accidente y quedó estéril.

f. Quiere casarse a finales de año y por suerte cuenta con el apoyo de su familia. Solo falta ultimar detalles y que en la iglesia confirmen la fecha.

Actividad 8. Imagine que está en la boda de un familiar o de sus mejores amigos. Una vez celebrada todos les expresan sus deseos. Llene el recuadro con los deseos de algunos de los presentes.

Deseos posibles	Deseos pocos probables o imposibles
¡Ojalá que sean muy felices!	¡Ojalá que se ganaran la lotería!
	¡Ojalá que nunca encontraran dificultades!
¡Ojalá tengan numerosos hijos!	

Fuente: elaboración propia

1) ¿En cuál de las dos columnas de la tabla aparecen las oraciones que expresan una mayor probabilidad de la realización del objetivo deseado?
2) ¿En cuál de las dos columnas están las oraciones en las que el hablante tiene más confianza de que los casados puedan cumplir los objetivos deseados?
3) ¿Cómo puede advertir esa significación? ¿Qué elemento gramatical se lo indica?
4) ¿En estas oraciones se expresan objetivos realizados o por realizar?
5) ¿Qué elemento gramatical le permite atender a esa significación?
6) ¿En alguna de estas oraciones se hace una declaración?

Actividad 9. En muchas culturas existe la creencia de que en los pozos vive un dios sumergido. Por eso, muchas personas creen que, si expresan un deseo delante de un pozo y arrojan una moneda, se les concederá. Al igual que María y José, exclame deseos para el presente o el futuro arrojando una moneda a este pozo de los deseos.



Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

La enseñanza del español como lengua extranjera hoy nos invita a plantearnos retos que buscan responder de manera teórica y práctica estas preguntas: qué gramática enseñar, por qué enseñarla y de qué manera. La revisión bibliográfica efectuada permite constatar múltiples intentos de respuestas, uno de ellos sobresale: la gramática operativa propuesta por Ruiz Campillo. También su teoría para la distinción indicativo/subjuntivo en el sistema verbal del español.

El sistema de actividades significativas propuesto para el aprendizaje del subjuntivo en oraciones en las que se expresan deseos constituye una muestra de la aplicabilidad del modelo y de la teoría de Ruiz Campillo, que, pese a que no se ha validado en el aula, manifiesta que la instrucción gramatical del modo subjuntivo basada en esta teoría y sustentada en presupuestos didácticos como la atención a la forma y acompañada de una buena práctica sistemática con sustento en teorías psicolingüísticas probadas puede proveernos de caminos que favorecen la reflexión metalingüística de nuestros estudiantes, que les permiten pensar con cabeza propia y enfrentar por sí solos los obstáculos que puedan encontrar a la hora de codificar o decodificar enunciados en los que aparezca el contenido gramatical objeto de estudio.

8. REFERENCIAS

Anderson, J. R. (1976). Lenguage, Memory, and Thought. Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associate.

Alarcos, E. (1994). Gramática de la lengua española. Gredos.

Alonso, R. R, Castañeda, C. A., Martínez, G. P., Miquel, L. L., Ortega, O. J., y Ruiz Campillo, J. P. (2012). Gramática básica del estudiante de español. Difusión

Alonso A., I. (2014). Fundamentos cognitivos de la práctica sistemática en la enseñanza gramatical. En Castañeda, A. (Eds). (2014). Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos. (pp. 9 - 38). SGEL.

Borrego, J., Asensio, J. G., Prieto, E. (1985): El subjuntivo. Valores y usos. SGEL.

Bosque, I. (1990). Indicativo y subjuntivo. Taurus.

Castañeda C., A. (coord.) (2014). Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos. SGEL.

Cea, Marcelo (2014). Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo. [Tesis de Licenciatura, Lund University]. https://lup.lub.lu.se/search/ws/files/5309834/5048124.pdf

Chamorro G., M. D., Lozano L., G., Ríos R., A., Rosales V., F., Ruiz Campillo, J. P. y Ruiz F., G. (2006). El Ventilador. Curso de español de nivel superior. Difusión.

Dong, Y. S., Liu, J. (2014). 现代西班牙语 (Español Moderno), Vol. 1-4. Foreign Language Teaching and Research Press.

Long, M.H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. Ginsberg, y C. Kramsch (Eds.), Foreign language research in crosscultural perspective. John Benjamins.

Long, M. y Robinson, P. (1998). Focus on form. Theory, research, and practice. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. (pp.15-41). Cambridge.

Lozano G., L. (2007). De la gramática descriptiva a la gramática pedagógica. Revisión de dos obras y propuesta didáctica para la conceptualización del modo subjuntivo en español como lengua extranjera. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona] https://core.ac.uk/download/pdf/13283479.pdf

Llopis García, R. (2011). Gramática cognitiva para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera. [Monografía, Tesis doctoral, Universidad Antonio de Nebrija] https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15263.pdf&area=E

Llopis G, R; Real, J. y Ruiz Campillo, J.P (2012). Qué gramática enseñar, qué gramática aprender. Edinumen.

Matte Bon, F. (2008). El subjuntivo como operador metalingüístico de gestión de la información. MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 6. https://marcoele.com/descargas/6/mattebon.pdf

Miquel, L., y Ortega, J. (2014). Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE. En Castañeda, A. (Eds). (2014). Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos. (pp. 89 - 178) SGEL

Miquel, L. y Sans, N. (Eds). (2018). Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas. Cuadernos de didáctica. Difusión.

NGLE = RAE Y ASALE (2010): Nueva gramática de la lengua española. Manual. Espasa Calpe.

Ridruejo, E. (1999). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En I. Bosque y V. Demonte (eds.). Gramática descriptiva de la lengua española. Real Academia Española. Espasa Calpe.

Priego-Casanova, L. (2018). Subjuntivo y referencia: Un modelo explicativo y pedagógico para la enseñanza del español como lengua extranjera. MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 26. https://marcoele.com/descargas/26/priego-subjuntivo-referencia.pdf

Ruiz Campillo, J. P. (2004). La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo. [Tesis doctoral, Universidad de Granada] Biblioteca RedELE: http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/ruiz_campillo.htm

Ruiz Campillo, J.P. (2004). El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español. Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007. Instituto Cervantes de Múnich. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/munich_2005-2006/04_ruiz.pdf

Ruiz Campillo, J.P. (2008). El valor central del subjuntivo ¿Informatividad o declaratividad? MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 7. https://marcoele.com/descargas/7/jpruizcampillo_valor_central-subjuntivo.pdf

Ruiz Campillo, J.P. (2014). La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español. Journal of Spanish Language Teaching, 1 (1), 62-85. https://doi.org/10.1080/23247797.2014.898518

Varela N., (2005) Que no te quite el sueño: introducir el subjuntivo en la clase de ELE. Una propuesta didáctica. MarcoELE. Revista de didáctica Español Lengua Extranjera 1. http://marcoele.com/descargas/varela-subjuntivo

Zhu, J. T. (2014). No se puede colocar como tú quieras. La percepción de la alternancia indicativo/subjuntivo en el ELE de hablantes sinófonos. Suplemento SinoELE, 11 http://www.sinoele.org/index.php/55-news/228-errores-de-percepcion-fonetica-en-estudiantes-taiwaneses-de-espanol-como-lengua-extranjera

Zu, Jiehui (2018). La adquisición del indicativo y subjuntivo en estudiantes universitarios chinos. redELE, 30, https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:84dcd5a0-f960-401d-956f-5b9e7c68f6ec/redELE-2018-30-04-Zu-Ines.pdf

BEYOND THE CLASSROOM: EMPOWERING EFL LEARNERS THROUGH FORMAL DEBATES AND PUBLIC SPEAKING

MARÍA VALERO REDONDO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCTION

One efficient method for teaching English as a Foreign Language (EFL) is by incorporating formal debates into the classroom. This research paper investigates the benefits of integrating formal debates into higher education EFL courses to enhance language skills such as speaking, listening, persuasive language, and critical thinking. Alasmari and Ahmed observed that in an EFL context, where students frequently lack opportunities to practice English in real-life situations, debates offer a platform for learners to express their opinions logically (2013: 148). Apart from speaking and listening, debates also allow students to practice reading and writing skills.

Additionally, the study addresses the potential challenges that could emerge from incorporating formal debates into higher education EFL courses, such as the need for careful planning and organization, adapting to cultural differences, and acknowledging the English proficiency levels of students. Conducting a debate can be time-consuming as students are required to form balanced groups of six people, sift through research material, and avoid presenting insubstantial arguments or fallacies. Despite potential drawbacks, the benefits of debating far outweigh any disadvantages. Debating can enhance critical thinking and analytical skills (Proulx 2004), foster creativity among students, and raise awareness of the dangers of ideological extremism. Furthermore, it creates a forum for a balanced and expressive discussion, inspires and motivates students, promotes active listening, encourages mutual respect, fosters

introspection, and teaches the valuable skill of accepting or refuting opinions in a natural and respectful manner (Celada Perandones et al. 2018: 138).

Furthermore, implementing formal debates can boost students' self-confidence. When students need to research and prepare arguments on a specific topic and then present and defend their ideas before an audience, they are challenged to step out of their comfort zone and take risks. The process of preparing and delivering arguments in a debate setting helps learners overcome their fears and build their confidence, not only in public speaking but also in expressing their opinions in English. As students grow more comfortable and confident using English, they may be more willing to participate in other activities and classes requiring language use, leading to further language development and improvement in their communication skills. Thus, incorporating formal debates into EFL courses can enhance language and critical thinking skills and boost students' self-confidence, contributing to their academic success and future career prospects.

According to Valero Redondo et al. (2022a), the current job market increasingly places greater importance on the candidate's skills, rather than their specific qualifications or level of experience. As a result, the Espacio Europeo de Educación Superior demands a change in teaching methodologies to promote cooperative work among students, motivation for content, the integration of ICT in the teaching-learning process, and the autonomous learning of students. Therefore, this teaching innovation proposal has the aim of bringing university classrooms closer to the real world. Consequently, one of the objectives of this teaching innovation proposal is to better align university classrooms with real-world situations.

In summary, this paper contends that formal debates serve as a valuable teaching tool for EFL learners in higher education, promoting the development of language and critical thinking skills while providing a dynamic and engaging learning experience. As Želježič (2017: 43) points out, debates are a powerful means of fostering argumentation techniques and sophisticated language use, considered a privileged form of speech in Western democratic culture. By participating in debates, students are

challenged to express their ideas clearly and persuasively, using appropriate grammar, vocabulary, and discourse markers. They must also actively listen to their peers' arguments and respond accordingly, requiring strong listening and speaking skills. These language skills are crucial for success in academic and professional contexts, and formal debates offer an excellent opportunity for students to practice and improve them.

2. OBJECTIVES

2.1. The Use of Formal Debates as a Teaching Tool for EFL Learners in Higher Education

The use of formal debates as an instructional method for EFL learners in higher education addresses both general and specific goals. Broadly speaking, the objective is to enhance language abilities, encompassing speaking, listening, critical thinking, and to a lesser degree, reading and writing.

Regarding the specific objectives, they can be summarized as follows:

- Providing learners with an opportunity to practice persuasive language, argumentation techniques, counter arguments, concessions, and research skills.
- Enhancing vocabulary: Formal debates can help learners expand their vocabulary as they research and prepare arguments on specific topics.
- Improving grammar and syntax: Debating requires students to use correct grammar and sentence structure, which can improve their overall English language proficiency.
- Fostering critical thinking skills: Formal debates require learners to analyze and evaluate arguments, which can develop their critical thinking skills.
- Encouraging active listening: Debates require learners to actively listen to their opponent's arguments, which can help them improve their listening skills.

– Promoting cultural awareness: Debating on various topics can expose learners to different cultures and perspectives, which can promote cultural awareness, sensitivity, and tolerance.

– Building confidence: Participating in formal debates can help learners build confidence in using English in public speaking situations, which can benefit them in future academic and professional activities.

– Increasing the students' motivation and participation in the course: Engaging in formal debates is a dynamic and interactive activity that can enhance students' interest and engagement in the course material.

3. METHODOLOGY

This teaching innovation project has been implemented in two distinct courses within the Degree in English Studies of the University of Córdoba, Spain. Firstly, it was incorporated into the "Prácticas de Conversación" course, an optional fourth-year course. Secondly, it was integrated into the "Inglés Instrumental III" course, which is a mandatory second-year course for English Studies students.

The teaching methodology employed in this project is characterized by a thorough planning and organization process, which involves selecting relevant topics, establishing guidelines, and allocating roles and teams for learners.

Initially, students need to practice persuasive language, learn about the differences between counterarguments and concessions, and acquire skills in making effective arguments, rebuttals and other rhetorical devices while avoiding fallacies. After that, the teacher shows a didactic YouTube video explaining the principles and structure of formal debates. In addition, other instructional videos are played to help students identify persuasive language and distinguish strong and weak arguments and rebuttals. This approach allows the teacher to integrate technology into this teaching innovation project. As Valero Redondo et al. (2022b) suggest, technology can serve as a primary means of fostering

innovative and engaging teaching methods, as it also facilitates language practice both within and beyond the classroom.

Once the students have grasped the fundamental structure of debates and have acquired skills in making effective arguments and rebuttals, the teacher provides guidance on the effective use of non-verbal communication. To illustrate this point, the lecturer plays a short video of President Barack Obama's "A More Perfect Union" speech with the sound off. The students are then asked to take notes on Obama's non-verbal communication. Through this exercise, learners gain insight into the significance of a confident and stable stance, the value of inclusive eye contact with the entire audience, the power of facial expressions, the importance of pauses to support structure and meaning, and the usefulness of sentence stress. The teacher provides the students with a copy of an excerpt from Obama's speech and replays the video for them. The students are asked to mark the card to identify where Obama uses effective pauses and to underline the word that carry the most stress.[10]

Following this, the instructor splits the class into smaller groups where students take turns reading a section from Obama's speech. Observers should focus on the readers' non-verbal cues and sentence emphasis. To aid in this process, observers use a chart for note-taking and feedback exchange.

Next, the lecturer instructs students to form six-member groups via the Moodle tool designated for this objective. The teacher also shares a schedule in Moodle detailing the dates of the formal debates. According to Valero et al. (2022c), Moodle is the best platform to manage the exchange of content between teachers and students. Each week, one group conducts a formal debate with assigned debate motions and affirmative/negative teams. Students speak for four minutes each, with a two-minute break before the third speakers of both teams begin.

Debate topics can cover various areas, such as education, politics, society, environment, technology, and other contentious subjects. These

[10] This activity is taken from Onestopenglish.com: https://www.onestopenglish.com/download?ac=20389

topics are chosen based on students' English proficiency levels in each course. Moreover, cultural distinctions within the classroom should be considered when selecting debate subjects. Teachers should sidestep topics that could be deemed sensitive or offensive to particular cultures, like religious or national issues, especially when international students, like those in the Erasmus program, are present.

To prepare for the formal debates, students are expected to conduct research at home, sift through relevant information, and create an outline of the key points to be covered during their speech. As noted by Tutyandari (2005), some students may struggle to speak up in class due to a lack of self-confidence and prior knowledge about different topics, or due to poor relationships with their teachers. However, if given enough time to research and prepare their arguments, students can acquire more self-confidence when speaking in public. This can lead to the development of analytical skills and the ability to synthesize information effectively. By incorporating research as an essential part of the activity, the teacher engages both themselves and the students, enhancing the teaching quality, increasing the students' final knowledge, and continuously updating course content (Martín & Valero 2022).

During the debates, each student is required to speak for a duration of four minutes, and there is a two-minute break before the third speaker from both the affirmative and negative teams deliver their speeches. The teacher designates a student in the audience as the timekeeper, whose role is to ring a bell once the speaker has reached three minutes and twice when they have completed their four-minute speech. Besides, the lecturer selects a team of adjudicators from the audience, comprising three students who take notes on the effective use of argumentation and non-verbal communication, and subsequently decide which is the winning team.

Furthermore, the remaining students in the audience also have an observation table and take notes on the effective use of argumentation and non-verbal communication. In this way, all students, including those who are not actively participating in the debate, remain engaged and involved in the activity.

During the formal debates, the teacher will assess the students' performance using a debate grading rubric with four criteria, with a maximum score of 16 points, and a maximum of 4 points assigned to each criterion.

The first criterion is organization and clarity, whereby the teacher evaluates whether the primary arguments and responses are presented in a clear and well-structured manner. The second criterion assesses the use of argumentation and the reasons provided to support or refute the debate motion.

The third criterion measures the use of cross-examination and rebuttal, as well as the identification of weaknesses in the opposing teams' arguments, and the ability to make concessions. The final criterion has to do with the presentation style, including the tone of voice, clarity of expression, and precision of arguments, all of which contribute to keeping the audience engaged and persuaded by the team's position.

Once all students have participated in a formal debate, the teacher gives them a survey to gauge their direct experience and degree of satisfaction with the use of formal debates in the classroom. The survey covers several areas, such as whether the students feel that participating in formal debates has improved their academic performance, increased their fluency in the English language, enhanced their vocabulary and grammar, and improved their argumentation and non-verbal communication techniques.

Moreover, the survey assesses whether the students believe that engaging in formal debates has enhanced their ability to speak in public and whether they perceive it as a useful skill for their future career. The lecturer values the feedback provided by the students to improve the effectiveness of incorporating formal debates as a teaching tool.

The survey comprises seventeen questions, of which six are multiple-choice questions, ten are on a Likert scale (ranging from 1 to 5), and one is a free-answer question. A total of 72 responses were collected, and the results were overwhelmingly positive across all areas assessed.

In summary, the methodology outlined in this project involves careful planning and organization, including the selection of relevant topics, the creation of guidelines, designing pre-debate activities, and allocating

roles and teams for learners. Students engage in research, practice persuasive language, and develop analytical and synthesizing skills. The use of observation tables and feedback from peers and the teacher encourages active learning and student engagement, while the survey conducted at the end of the project provides valuable insights to improve future implementation of formal debates as a teaching tool. In short, the methodology employed in this project serves as a model for using formal debates to enhance language proficiency and develop critical thinking skills among EFL learners in university education.

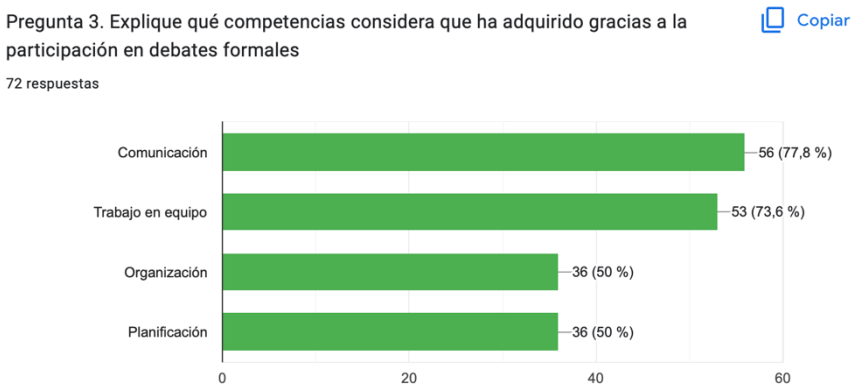
4. RESULTS

As previously mentioned, a total of 72 survey responses were collected from students who participated in the formal debate project. The majority of students fell in the age range of 18-19 years, while the minority were between 24-26 years of age.

Of the students who completed the survey, 72.2% were enrolled in the Degree in English Studies program, while 27.8% were pursuing Dual Degree in English Studies and Primary Education.

Regarding the competences students gained from participating in formal debates, 77.8% reported an improvement in their communication skills, 73.61% in their group work abilities, 50% in their organization skills, and 50% in their planning skills. These results indicate that the use of formal debates as a teaching tool not only enhances language proficiency and critical thinking skills but also improves students' soft skills that are highly valued in the job market.

FIGURE 1. *Question number 3 of the survey*



Source: Own elaboration

In terms of the degree of satisfaction with the formal debate project, 44.4% of students rated their satisfaction level at 4 on the Likert scale, indicating a high degree of satisfaction. Additionally, 23.6% of students rated their satisfaction level at the highest point of 5 on the Likert scale, while 27.8% rated their satisfaction level at 3. Only 2.8% of students rated their satisfaction level at 2, and 1.4% rated their satisfaction level at 1, which indicated a low degree of satisfaction. Overall, these results demonstrate that the vast majority of students were highly satisfied with their experiences of participating in formal debates as a teaching tool.

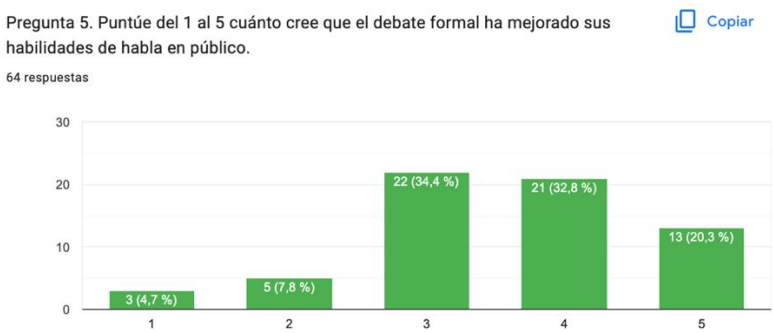
FIGURE 2. *Question number 4 of the survey*



Source: Own elaboration

As far as the improvement of public speaking skills is concerned, 32.8% of the students rated their progress at level 4 on the Likert scale, indicating significant improvement. Additionally, 34.4% of students rated their progress at level 3, demonstrating noticeable improvement. Moreover, 20.3% of students rated their progress at the highest level of 5 on the Likert scale, while only 7.8 rated their progress at level 2 and 4.7% rated their progress at level 1, indicating minimal progress. These findings suggest that the use of formal debates as a teaching tool is an effective method for improving publics speaking skills among EFL learners in higher education. The majority of students reported significant or noticeable progress, while only a small percentage reported minimal improvement. These results indicate the potential of formal debates to enhance students' language proficiency and soft skills, such as public speaking, that are valuable in academic and professional contexts.

FIGURE 3. *Question number 5 of the survey*



Source: Own elaboration

In terms of the impact of formal debates on student motivation, 30.6% of students rated their increase in motivation at level 4 on the Likert scale, indicating a significant boost in motivation. Additionally, 25% of students rated their increase in motivation at level 3, demonstrating noticeable improvement. Moreover, 20.8% of students rated their increase in motivation at the highest level of 5 on the Likert scale, while only 8.3% rated their increase of motivation at level 1, indicating a low level of impact. These results suggest that the use of formal debates as a

teaching tool has a positive impact on student motivation in EFL courses. The majority of students reported a significant or noticeable increase in motivation, while only a small percentage reported minimal impact. This finding highlights the potential of formal debates to enhance students' engagement and enthusiasm for learning, which can ultimately lead to better academic performance and success in their degree and future careers.

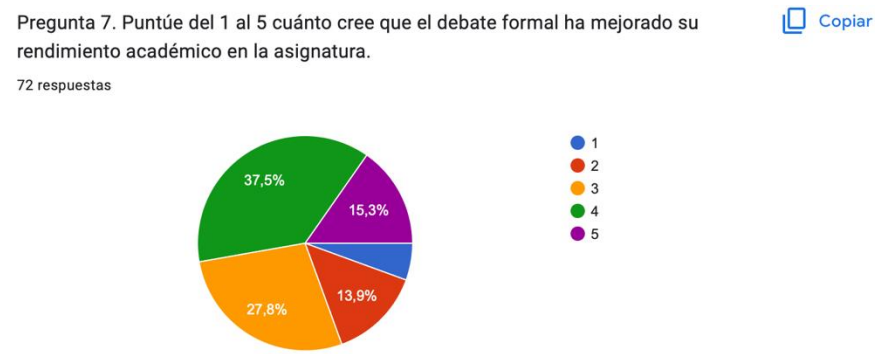
FIGURE 3. *Question number 6 of the survey*



Source: Own elaboration

In terms of the improvement of academic performance, 37.5% of the students rated their progress at level 4 on the Likert scale, indicating a significant improvement in their academic performance. Additionally, 27.8% of students rated their progress at level 3, demonstrating noticeable improvement. Moreover, 15.3% of students rated it at level 5, while only 5.6% rated their progress at level 1, indicating a low level of impact. These results suggest that the use of formal debates as a teaching tool can have a positive impact on student academic performance. The majority of students reported significant or noticeable improvement in their academic performance, which indicated that formal debates can be an effective method for enhancing students' language proficiency and critical thinking skills. These findings highlight the potential of formal debates to contribute to the academic success of EFL learners in higher education.

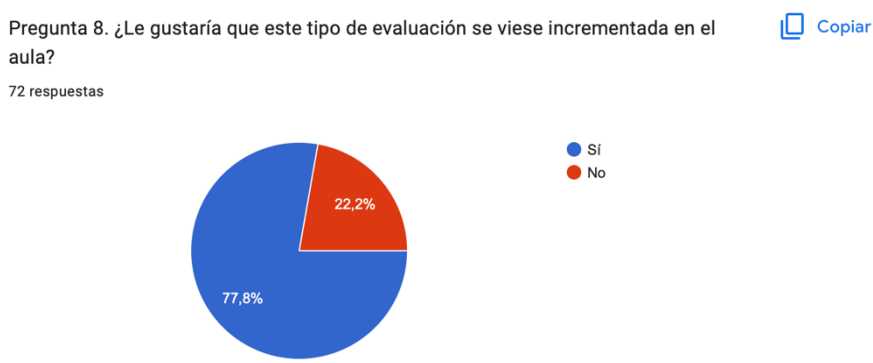
FIGURE 4. *Question number 7 of the survey*



Source: Own elaboration

Regarding the incorporation of formal debates as a form of assessment in the course, 77.8% of the students responded positively, indicating that they believe this type of assessment should be increased. Conversely, only 22.2% of students responded negatively, suggesting that they do not believe that formal debates should be utilized as a form of assessment. These results indicate that the majority of students found formal debates to be a valuable and effective assessment tool. The positive feedback suggests that incorporating formal debates into the course can increase student engagement and motivation, while also contributing to the development of language proficiency and soft skills.

FIGURE 5. *Question number 8 of the survey*



Source: Own elaboration

Regarding the improvement of fluency in the English language, the results show that a significant proportion of students rated their progress highly. Specifically, 30.6% of the students rated their improvement at the highest level of 5 on the Likert scale, while 31.9% rated it at level 4. Additionally, 27.8% of students rated their progress at level 3, indicating noticeable improvement. Conversely, only 6.9% of students rated their improvement at level 2 and 2.8% rated it at level 1, indicating minimal progress. These findings suggest that the use of formal debates as a teaching tool can effectively enhance the level of fluency in the English language among EFL learners in higher education. The majority of students reported significant or noticeable progress, which may be attributed to the opportunity to practice and develop their language skills in a dynamic and engaging setting. This reinforces the value of using formal debates as a means of improving language proficiency and enhancing soft skills.

FIGURE 6. *Question number 6 of the survey*

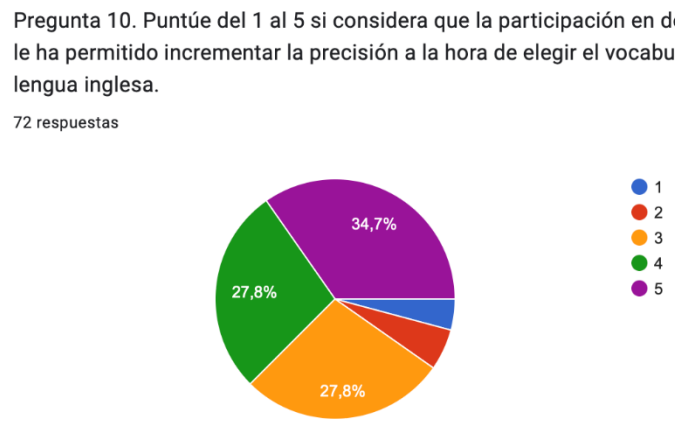


Source: Own elaboration

The results of the survey also demonstrate significant improvements in students' vocabulary. Specifically, 34.7% of students rated their progress at the highest level of 5 on the Likert scale, indicating significant improvement in vocabulary. Additionally, 27.8% of students rated their progress at level 4, and another 27.8% at level 3, indicating noticeable progress in vocabulary acquisition. Only a small proportion of students rated their improvement as minimal, with 5.6% rating it at level 2 and

4.2% rating it at level 1 on the Likert scale. This findings highlight the effectiveness of using formal debates as a tool for enhancing vocabulary acquisition among EFL learners. The structured planning of formal debates provides excellent opportunity for students to enlarge their vocabulary and develop their ability to use language in an effective and persuasive manner.

FIGURE 7. *Question number 10 of the survey*



Source: Own elaboration

When it comes to argumentation techniques, the majority of students (69.4%) rated their improvement at level 4 or 5 on the Likert scale. Specifically, 34.7% rated their improvement at the highest level of 5, while another 34.7% rated it at level 4. Additionally, 20.8% rated it at level 3, while only 6.9% of the students rated it at level 2 and 2.8% rated it at level 1. These results show that the use of formal debates as a teaching tool has been effecting in enhancing the students' ability to construct persuasive arguments and effectively communicate them.

FIGURE 8. Question number 11 of the survey



Source: Own elaboration

In terms of tone of voice, 23.6% of the students rated their progress at the highest level of 5 on the Likert scale, while 34.7.% rated it at level 4 and another 27.8% rated it at level 3. Only 6.9% rated it at level 2 and a small percentage of 2.8% rated it at level 1.

Regarding clarity of expression, 34.7% of the students rate their improvement at level 4 on the Likert scale, while 27.8% rate it at the highest level of 5 and another 27.8% rated it at the level of 3. Only 6.9% rate it at the level of 2, and 2.8% rated it at level 1. The data suggest that the process of researching, organizing, and presenting arguments in a structured debate setting may have contributed to enhancing students' ability to articulate their thoughts clearly and effectively. This skill can be highly valued in both academic and professional contexts, as it can help individuals to communicate their ideas persuasively and achieve their goals.

FIGURE 9. *Question number 11 of the survey*



Source: Own elaboration

In terms of non-verbal communication, 22.2% of the students rated their progress at the highest level of 5 on the Likert scale, while 29.2% rated it at level 4 and another 34.7% rated it at level 3. Only 8.3% rated it at level 2 and 5.6% at level 1, indicating minimal progress. This data suggest that formal debates can be an effective tool for improving non-verbal communication skills among EFL learners in higher education. This improvement in non-verbal communication skills can have a positive impact on students' overall communication abilities and enhance their success in academic and professional contexts.

FIGURE 10. *Question number 11 of the survey*



Source: Own elaboration

The results also show that most of the students (90.3%) found their participation in formal debates to be beneficial for other courses in their respective degrees. On the other hand, only a small minority (9.7%) did not agree with this statement. This suggests that the students see the development of language and critical thinking skills as transferable and relevant to their academic and professional pursuits beyond the current course.

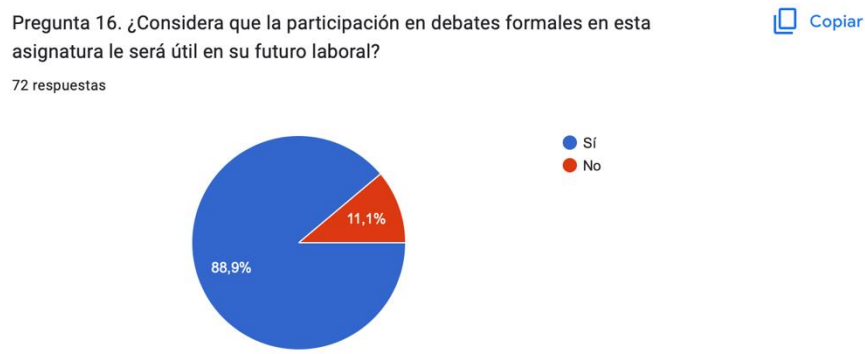
FIGURE 11. *Question number 15 of the survey*



Source: Own elaboration

The vast majority of students (88.9%) found their participation in formal debates to be useful for their future careers, while a small minority (9.7%) did not share this view. This finding suggests that formal debates not only have an impact on students' language proficiency and critical thinking skills but also on their professional development. By participating in formal debates, students develop skills that are highly valued in the workplace such as effective communication, analytical thinking, and the ability to present ideas persuasively.

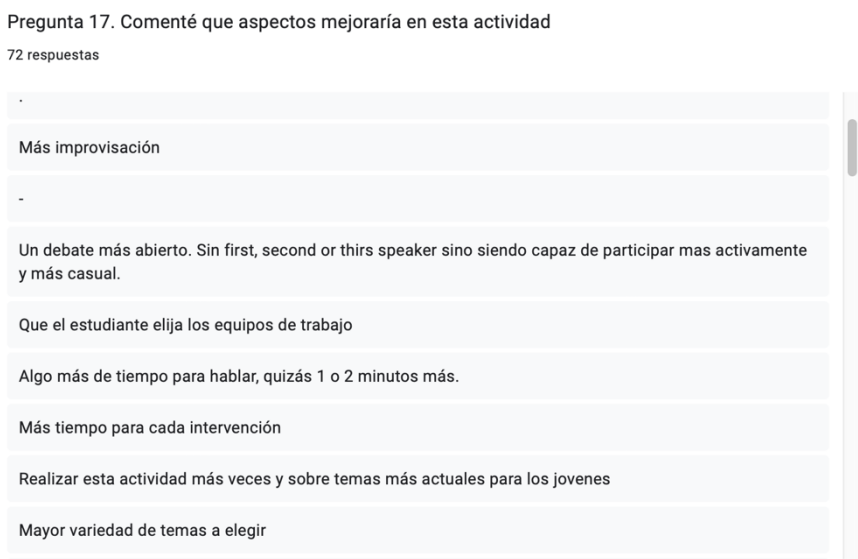
FIGURE 12. *Question number 17 of the survey*



Source: Own elaboration

The last question of the survey was an open-ended question, and some students provided suggestions for future improvements. A few students found the debate motions to be a little difficult and suggested that easier debate topics be considered in the future. Many students expressed the desire for more frequent debates, while others asked for more time for individual interventions. Overall, the feedback provided by the students is valuable for enhancing the methodology and making it more effective for future implementation.

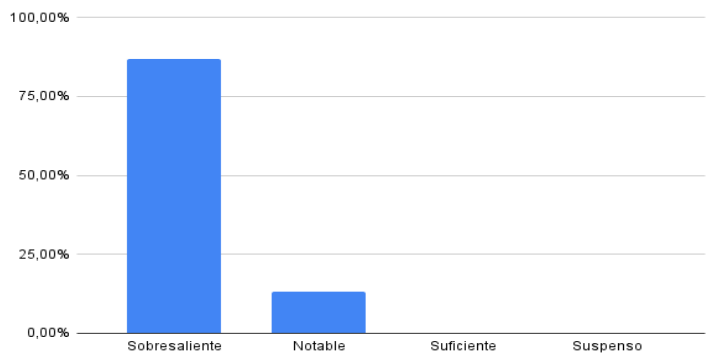
FIGURE 13. *Question number 17 of the survey*



Source: Own elaboration

To fully evaluate the effectiveness of this activity, it is crucial to consider the academic success of the students. The participants of the "Prácticas de Conversación" course demonstrated exceptional performance during their formal debates, as evaluated through the ECTS grading system. Out of 23 students evaluated, an impressive 86.96% of the students earned excellent grades (A+ or A), while 13.04% achieved outstanding grades (B). Notably, no student received a bare pass or failed the test, underscoring the high level of proficiency demonstrated by the students in this course.

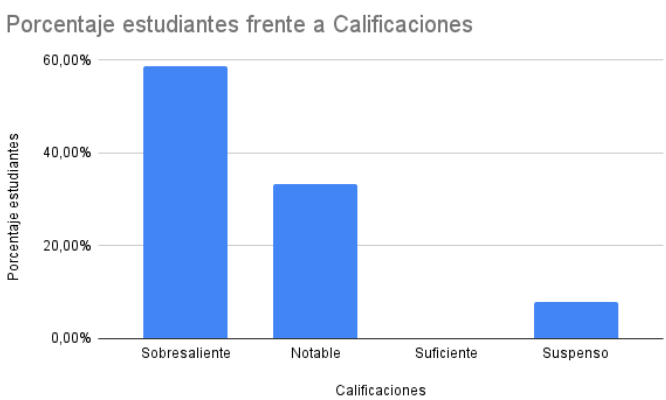
FIGURE 14. *Percentages of students' grades on the formal debates in the course "Prácticas de Conversación*



Source: Own elaboration

Furthermore, the students enrolled in the "Inglés Instrumental III" course also displayed outstanding performance in their formal debates. Out of the 75 students evaluated, an impressive 58.67% attained excellent grades (A+ or A), while 33.33% received outstanding grades (B), and only 8% failed the debates, indicating that the majority of students were able to successfully engage in constructive discussions and arguments in the target language.

FIGURE 15. *Percentages of students' grades on the formal debates in the course "Inglés Instrumental III"*



5. DISCUSSION

The results of this teaching innovation project demonstrate that formal debates can be an effective tool for enhancing language proficiency, persuasive language, critical thinking skills, argumentation techniques, information sifting and other soft skills such as group work, organization, and planning. Most students reported noticeable or significant progress in various competencies as a result of their participation in formal debates. Specifically, the findings indicate that formal debates can effectively improve public speaking skills, fluency in the English language, vocabulary acquisition, argumentation techniques, and non-verbal communication.

In addition to improving specific competencies, the results also suggest that formal debates have a positive impact on student motivation and academic performance. Most of the students reported noticeable or significant improvement in their motivation and academic performance, highlighting the potential of formal debates to increase student engagement and enthusiasm for learning. The incorporation of formal debates as a form of assessment also received positive feedback from students, with the majority indicating that they believe this type of assessment should be increased in the course. This suggest that incorporating formal debates into the course cannot only enhance students' language proficiency, critical thinking, argumentation techniques, and soft skills, but also contribute to their overall academic success.

Iman (2017) suggests that students often measure their language learning success and the efficacy of their courses by assessing their perceived improvement in spoken English proficiency. Considering the students' outcomes in the "Prácticas de Conversación" and "Inglés Instrumental III" courses, it is evident that their spoken English skills have indeed increased.

All things considered, the findings of this study suggest that formal debates can be an effective methodology for enhancing language proficiency and soft skills among EFL learners in higher education. The results demonstrate the potential of formal debates to contribute to the

overall academic success of students, while also preparing them for their future careers.

The survey's open-ended question allowed students to offer feedback, which proved invaluable for improving the methodology for future applications. Some students proposed simplifying debate motions, while others requested more frequent debates and extended time for individual contributions. These suggestions could be used to improve the methodology and increase its effectiveness in future implementations.

It is essential to recognize this study's limitations, including the relatively small sample size that could restrict the results' generalizability. To address this, future studies could increase participant numbers to enhance the findings' applicability. Moreover, subsequent research could investigate additional benefits of formal debates, such as their influence on creativity and problem-solving abilities.

In summary, this study's outcomes show that formal debates can effectively boost language proficiency, critical thinking, and soft skills among EFL learners in higher education. The results indicate that incorporating formal debates into EFL courses can increase student engagement and eagerness to learn while also contributing to their overall academic achievement and future careers. Student feedback can be employed to perfect the methodology for future applications. These findings align with Fauzan's (2016) assertion that formal debates in the classroom have a positive impact on student motivation and success. Consequently, students can benefit from real-world communication, authentic tasks, and meaningful learning while sharing knowledge with their peers.

6. CONCLUSIONS

In conclusion, this paper emphasizes the numerous advantages of integrating formal debates into higher education EFL courses. By researching, preparing, and presenting arguments, learners can expand their vocabulary, enhance their grammar, and use the appropriate register. Formal debates also promote critical thinking, information analysis, and effective communication of ideas. This is particularly important as many

EFL learners feel apprehensive about speaking English in public, and debates can help them overcome their fears and boost their confidence.

Moreover, debates offer learners an opportunity to practice active listening, as they need to pay close attention to their opponents' arguments and respond accordingly. Debates can also cultivate creativity, foster mutual respect, and teach the valuable skill of respectfully accepting or refuting opinions. Thus, incorporating formal debates into higher education EFL courses is an effective way to improve language proficiency, soft skills, and overall academic success.

Apart from this, student feedback indicates that incorporating formal debates into the course can increase engagement and enthusiasm for learning while contributing to academic success and future careers. Despite potential challenges like careful planning, cultural differences, and varying English proficiency levels, the benefits of debating far outweigh any drawbacks.

To sum up, integrating formal debates into higher education EFL courses can create a dynamic and engaging learning experience while fostering language and critical thinking skills. To enhance this teaching methodology, this paper suggests future research continue exploring the benefits of formal debates in EFL courses and investigate how these debates can be further adapted and heightened to accommodate different learners' needs.

8. WORKS CITED

Alasmari, A., & Ahmed, S. S. (2013). Using debate in EFL classes. English Language Teaching, 6 (I), 147-152.

Celada Perandones, P., López Gallego A.A. & González Santa Olalla A. (2018). Los Debates Formales como Instrumentos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras y de Acercamiento a Otras Culturas y Modos de Pensar. IV International Colloquium Proceedings, 135, 135-142.

Fauzan, U. (2016). Enhancing speaking ability of EFL students through debate and peer assessment. EFL Journal, 1(1), 49-57.

Iman, J. N. (2017). Debate Instruction in EFL Classroom: Impacts on the Critical Thinking and Speaking Skill. International Journal of Instruction, 10(4), 87-108.

Martín, A. & Valero Redondo, M. INVES: Mejora en la calidad docente y contenidos docentes mediante investigación continua aplicada. En A. Martín García, M. Souto Rico & R. Guede Cid (Eds.), Nuevos enfoques en innovación educativa y transferencia de conocimiento: aplicación en ingenierías y enseñanza STEM (pp. 21-34). Dykinson.

Proulx, G. (2004). Integrating scientific method & critical thinking in classroom debates on environmental issues. The American Biology Teacher, 66(1), 26–33.

Tutyandari, C. (2005). Breaking the silent of the students in an English language class. Paper presented at the 53rd TEFLIN International Conference, Jogjakarta, Indonesia.

Valero Redondo, M., Tabuenca Bengoa, M., & Molina Hernández, C. (2022a). Introducción. Nuevas estrategias para el desarrollo de innovaciones educativas vinculadas a las lenguas y al derecho. En M. Valero Redondo, M. Tabuenca Bengoa & C. Molina Hernández (Eds.), Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho (pp.12-20). Dykinson.

Valero Redondo, M., Morilla García, C., & Palma Gutiérrez, M. (2022b). The Benefits of the Use of MALL Applications in Second Language Teaching. En M. Valero Redondo, M. Tabuenca Bengoa & C. Molina Hernández (Eds.), Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho (pp.348-369). Dykinson.

Valero Redondo, M., Martín A., Huertas-Tato, J. & Camacho, D. (2022c). Evaluación flexible de preguntas de respuesta corta en las SGA mediante modelos preentrenados de lenguaje. En A. Martín García, M. Souto Rico & R. Guede Cid (Eds.), Nuevos enfoques en innovación educativa y transferencia de conocimiento: aplicación en ingenierías y enseñanza STEM (pp. 210-226). Dykinson.

Želježič, M. (2017). Debate in EFL Classroom. ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries, 14(1), 39-54.

IMPROVING ESSAY COMPOSITION IN EFL COURSES: THE EFFECTIVENESS OF PEER REVIEW IMPLEMENTATION

MARÍA VALERO REDONDO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCTION

Writing essays is an essential skill for students in English as a Foreign Language (EFL) courses in higher education. However, many students struggle with essay composition due to language barriers, limited vocabulary, paragraphing, and poor writing skills. The implementation of peer review in the English as a Foreign Language (EFL) classroom has gained increasing attention in recent years as a method of improving essay composition. Peer review involves students providing feedback on each other's writing, encouraging students to take an active role in their own learning and providing additional insights.

This teaching innovation proposal advocates for a teaching process that encourages students to take a more active role in their own learning, with a particular focus on group work and cooperation among students. According to Valero Redondo et al. (2022a), the implementation of these types of methodology undoubtedly leads to an increase in student motivation and satisfaction.

Peer review can help learners to develop their writing skills, improve the communicative achievement and the organization of a specific composition, acquire a wider range of vocabulary, include a variety of complex grammatical forms with full control, and foster their motivation. According to Rodríguez Mesa (2022), traditional methods of essay correction, tend to alienate students from the evaluation process, and they do not get to learn from their mistakes since they do not always see their

essays after grading. Hence, implementing peer-review encourages students to become more self-reflective about their writing and evaluation process, ultimately leading to improved academic achievement.

This paper explores the use of peer review in the EFL courses in higher education as a way to improve essay composition, examining the benefits, challenges, and best practices for successful implementation. The study will analyze the impact of peer review on students' writing skills, language proficiency, and motivation. Additionally, the paper will examine the potential challenges and limitations of implementing peer review for essay compositions.

Ultimately, this study aims to contribute to the growing body of research on peer review in EFL courses, providing insights into the effectiveness of this method for improving essay composition and enhancing students' language proficiency and motivation. The findings of this study may be useful for EFL lecturers and teachers for curriculum developers seeking to improve their students' writing skills and academic performance.

1.1. The Benefits of Peer Review in Essay Composition

Peer review in essay composition for EFL students in higher education offers several benefits. The main advantages of peer evaluation in the university context include:

- Develop writing skills.
- Improve communicative achievement and organization of different essay writings.
- Acquire a wider range of vocabulary.
- Include a variety of complex grammatical forms with full control.
- Foster motivation of the students.
- Become more self-reflective about the evaluation process.
- Receive feedback from peers with a similar level of proficiency.

– Improve critical thinking and analytical skills.

– Increase peer collaboration and learning community building.

– Enhance academic achievement and success.

Although written in the 1970s, Elbow's observation still holds true today. Studies continue to support the idea that students can improve their writing skills when they receive feedback from their peers and incorporate that feedback into their revisions.

2. OBJECTIVES

2.1. Enhancing EFL Writing Skills in Higher Education through Peer Review in Essay Compositions

The general objective of implementing peer review in the English as a Foreign Language (EFL) classroom is to improve the quality of essay composition among EFL learners. Through this activity, we aim to encourage learners to take an active role in their own learning and engage in collaborative learning, while also promoting critical thinking and analysis skills.

The main goals of the implementation of peer review in the EFL classroom include:

– Allowing students to obtain feedback on their compositions from classmates with similar proficiency level.

– Motivating students to reflect on their own writing.

– Enhancing students' writing abilities through structured revisions and editing.

– Assisting students in perfecting their language skills, specifically regarding coherence, organization, grammar, syntax, and vocabulary, as they interact with peers and get feedback on their language usage.

– Creating a positive, cooperative learning atmosphere to boost student motivation.

– Investigating the difficulties and limitations of incorporating peer review in EFL classes and offering best practice suggestions for effective implementation.

– Examining the effects of peer review on academic performance and student satisfaction.

– Offering suggestions for future research on the subject.

By accomplishing these objectives, this study aims to explore the possible advantages and drawbacks of using peer review as an instructional method for EFL writing courses in higher education. Furthermore, the findings may show innovative ways to integrate peer review in English classes, thereby assisting students in enhancing their writing skills and attaining greater academic success.

3. METHODOLOGY

This teaching innovation project was executed in two separate courses within the English Studies Degree at the University of Córdoba, Spain. Initially, the project was integrated into the mandatory second-year course "Inglés Instrumental III," followed by its inclusion in the compulsory second-year course "Inglés Instrumental IV." The objective of these courses is to help students attain a C1.1 proficiency level in English, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Incorporating peer review into higher education English courses involves a systematic process with multiple stages. First, teachers must supply explicit guidance regarding essay expectations, such as format, structure, content, and proper language usage. To achieve this, lecturers can create a PowerPoint presentation outlining guidelines for composing various text types, like reference letters, essays, information sheets, book or film reviews, proposals, submissions, competition entries, articles, reports, and formal letters. The presentation should clarify each composition's purpose, structure, expected language style (formal, semi-formal, persuasive, etc.), and offer helpful advice. Teachers may also supply a sample composition as a reference, a list of useful

expressions, and a checklist to ensure students include all necessary information. This method guarantees that students understand the expectations and can produce high-quality compositions for peer review.

Additionally, it is crucial for lecturers to tailor the material to the specific course level, as outlined by the Common European Framework of Reference for Languages. This approach ensures a valuable and productive peer review process, enabling students to exchange constructive feedback that reinforces their writing abilities.

Secondly, teachers must give students specific criteria for assessing their peers' work, such as content, communicative achievement, organization, and language proficiency. To guarantee successful peer review in essay composition, teachers should supply students with specific evaluation criteria. A grading rubric encompassing elements like content, communicative achievement, organization, and language use can be used, with each element contributing five points and a maximum score of 20. Students should also be asked to justify their scores for each element and the overall score. This method helps ensure evaluations are objective and based on distinct criteria, while also fostering critical thinking and analytical skills as students review their classmates' work. Additionally, the score justification will inform essay writers about areas requiring improvement.

Thirdly, teachers should provide opportunities for learners to practice peer review, using examples of strong and weak essays as a guide. These samples can be compositions written by previous students or essays created specifically for this purpose. During the class, the teacher can project the essays and guide the students to assess them appropriately, pointing out areas of strength and weakness and discussing the reasons behind their evaluations.

To guarantee a just and efficient peer review process, the teacher should set a deadline for students to submit their written work. Students should ideally have a week to finish their essays, and the teacher must ensure that they bring printed copies to class on the due date. On that day, the lecturer will gather all the essays, shuffle them randomly, and distribute a random essay to each student for evaluation using the provided grading

rubric. Students should be reminded to justify their scores for each rubric item and given approximately twenty minutes to assess their peers' work. Once completed, the essays will be collected, and the teacher will offer feedback on the peer review process itself, emphasizing achievements and areas needing improvement. While students include their full names on their own compositions, the reviewers remain anonymous.

For a thorough peer review process, the teacher can also include a PowerPoint presentation during the activity. This presentation can address common errors found in the essays, enabling students to learn from their peers' work and enhancing their writing abilities. The lecturer can show examples of these mistakes and demonstrate how to avoid them in future compositions. This approach benefits both the students being evaluated and the rest of the class.

In doing so, the proposed teaching innovation project incorporates the use of new technologies, essential in today's educational landscape. Research by Valero Redondo et al. (2022b) indicates that incorporating new technologies in the English classroom significantly affects students' attitudes, as it supports the learning experience, promotes extrinsic reinforcement, and ultimately boosts motivation.

Martín and Valero Redondo (2022) propose that by identifying and saving common mistakes found in several essays, the teacher can foster iterative improvement of teaching content and resources. This approach enables the course material to be used in subsequent courses by the teachers themselves for continuous improvement, as well as by students. The content can be stored in Moodle, giving students access to a wide range of essays and additional learning resources.

By applying insights gained through the peer review process to enhance teaching content and resources, the proposed teaching methodology supports a continuous cycle of improvement and innovation. Using Moodle as a repository for essays and other learning materials allows students to access diverse content, enriching their learning experiences and providing valuable resources to advance their writing skills. Thus, the proposed method emphasizes the importance of ongoing improvement and collaboration in the teaching and learning process.

To wrap up the activity, the teacher will distribute a survey to students, collecting feedback on the effectiveness of the peer review process in improving their writing skills. The survey consists of sixteen questions, including six multiple-choice questions, nine Likert scale questions ranging from 1 to 5, and one open-ended question. The survey, completed by 89 students, showed that the peer review activity was highly successful in all evaluated areas.

The survey will cover several areas related to peer review in essay composition. It will assess whether the students feel that this activity has enhanced their motivation and academic performance in the course. Additionally, the survey will ask the students to identify which item was easier or more difficult for them to evaluate, such as grammar, vocabulary, content, or structure. The students will also be asked if they believe that they have the necessary knowledge to evaluate their peers' essays, if they trust in their peers' evaluation, if their feedback has been useful, and if the grading rubric was helpful. The survey will also ask if the students believe that this type of assessment should be increased in the classroom, among other questions. Finally, the survey will ask for feedback from the students on which methodological aspects they would improve in this activity.

It is important to note that the students' participation in the peer review activity will have a positive impact on their final assessment. While the teacher will only evaluate their individual essays uploaded to Moodle and provide feedback, the skills gained during the peer review process will enhance their writing abilities and lead to better academic achievement.

In conclusion, the implementation of peer review in essay composition has proven to be a valuable tool in enhancing students' writing skills and fostering critical thinking and analytical abilities. The structured approach and clear guidelines provided by the teacher, along with specific evaluation criteria and opportunities for practice, ensure a fair and effective peer review process. The overwhelmingly positive feedback from students in the survey confirms the success of this teaching innovation project, and suggests that it should continue to be used and potentially expanded in higher education English courses.

4. RESULTS

As mentioned earlier, 89 students who participated in the peer review project provided survey responses. The majority of the respondents fell within the age range of 18-19, with a minority falling between 22-23.

The majority of students (62.9%) study the Degree in English Studies, whereas 34.8% pursue the Dual Degree in English Studies and Primary Education, and only 1.1% study the Degree in Spanish Philology and 1.1% study the Dual Degree in English Studies and Tourism.

The majority of students (55.1%) rate their skill level in written English as very good, while 37.1% consider it good. Only 4.5% consider their level of skill to be excellent, and 3.4% rate it as bad.

***FIGURE 1**. Question number 3 of the survey*



Source: Own elaboration

Most of the surveyed students (60.7%) rate their peers' skill level in written English as very good, while 27% rate it as good, 6.7% as excellent, 4.5% as average, and only 1.1% as bad.

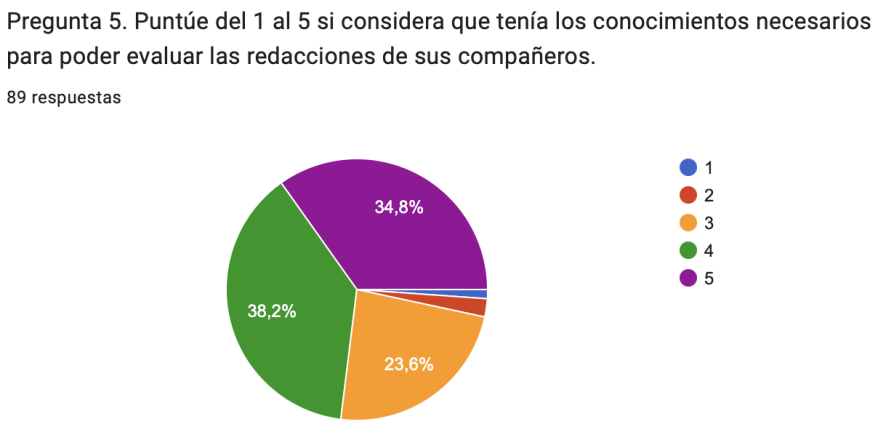
***FIGURE 2**. Question number 4 of the survey*



Source: Own elaboration

In response to the question of whether they believed they had the necessary knowledge to evaluate their peers' written compositions, 34.8% of the surveyed students rated their ability at level 5 on the Likert scale, while 38.2% rated it at level 4. Meanwhile, 23.6% rated their ability at level 3, 2.2% at level 2, and only 1.1.% at level 1.

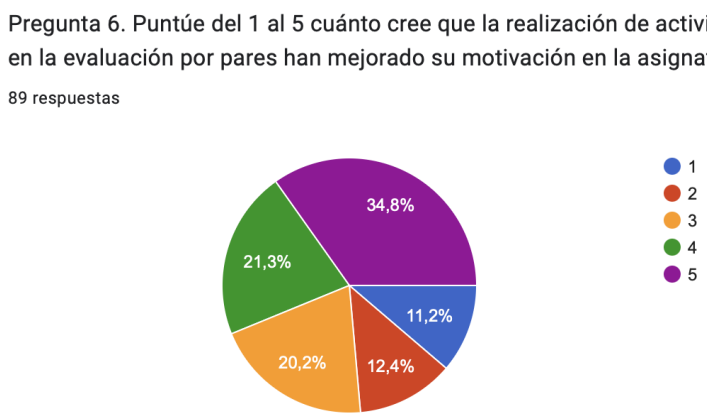
***FIGURE 3**. Question number 5 of the survey*



Source: Own elaboration

In terms of motivation, the results show that 34.8% of the students rated the increase in their motivation as level 5 on the Likert scale. Additionally, 21.3% rated it at level 4, 20.2% rated it at level 3, 12.4% rated it at level 2, and 11.2% rated it at level 1.

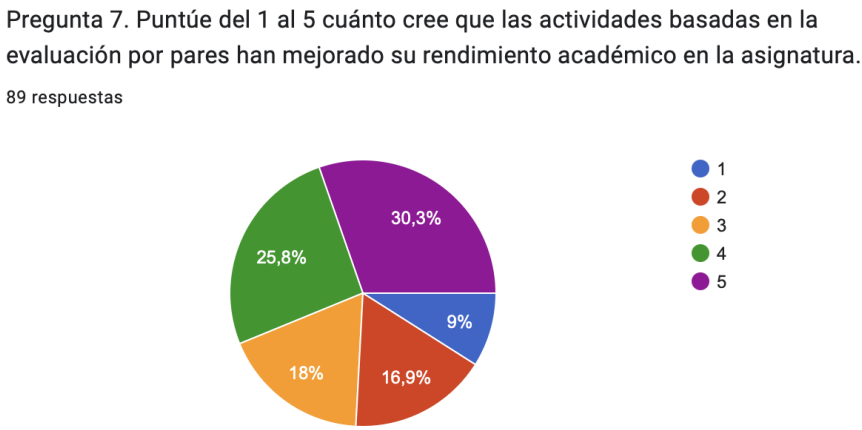
***FIGURE 4**. Question number 6 of the survey*



Source: Own elaboration

The results of the survey indicate that the majority of students (30.3%) rate their improvement in academic achievement through peer review activities at level 5 on the Likert scale, followed by 25.8% at level 4, 18% at level 3, 16.9% at level 2, and only 9% at level 1.

***FIGURE 5**. Question number 7 of the survey.*



Source: Own elaboration

Most of the students surveyed (56.2%) consider the structure of the written composition as the easiest item to evaluate, while 20.2% believe it to be vocabulary, 14.6% believe it to be content, and only 9% consider grammar as the easiest item to evaluate.

***FIGURE 6**. Question number 8 of the survey.*



Source: Own elaboration

Regarding the most challenging items to evaluate, 64% of the students believe that it is grammar, 16.9% find vocabulary to be difficult, 13.5%

consider content to be the most challenging, and only 5.6% find the structure of the written essay to be difficult.

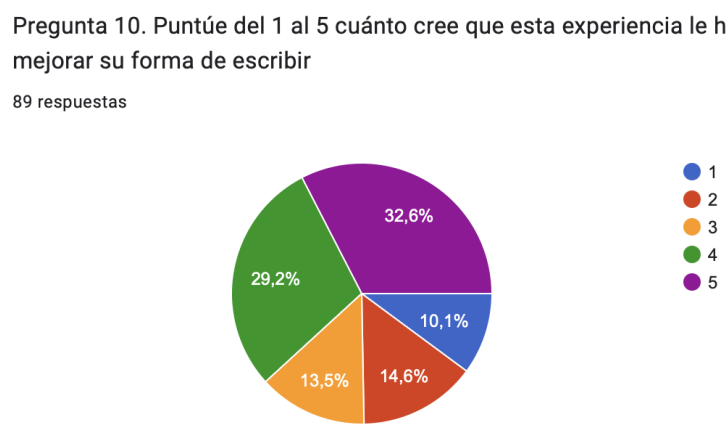
***FIGURE 7**. Question number 9 of the survey.*



Source: Own elaboration

In terms of the usefulness of the peer review activity for improving their writing skills, the majority of the surveyed students (32.6%) rated their opinion at level 5 on the Likert scale, while 29.2% rated it at level 4. Additionally, 13.5% rated it at level 3, 14.6% rated it at level 2, and only 10.1% rated it at level 1.

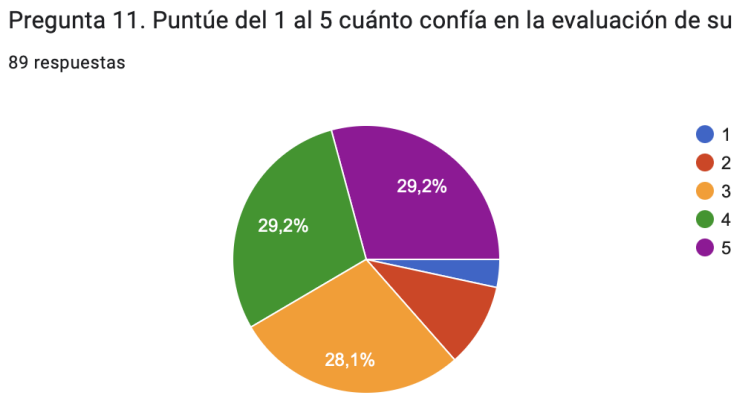
***FIGURE 8**. Question number 10 of the survey.*



Source: Own elaboration

The majority of the students (58.4%) have rated their trust in their peers' evaluations as either level 4 (29.2%) or level 5 (29.2%) on the Likert scale. 28.1% of students have rated it as level 3, while only 13.5% of students have rated it as level 2 or 1.

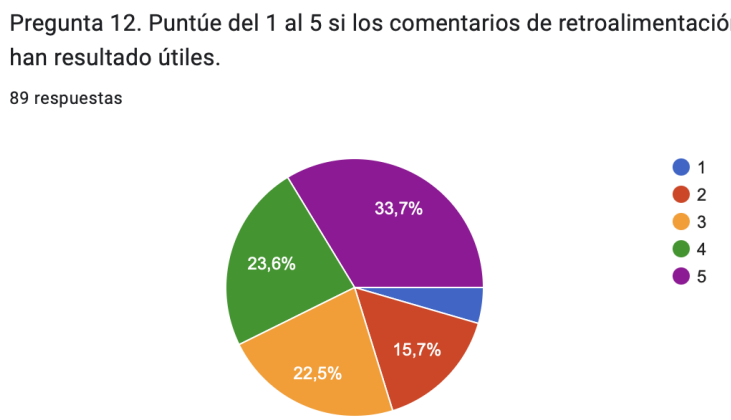
***FIGURE 9**. Question number 11 of the survey.*



Source: Own elaboration

The majority of the students surveyed (33.7%) rated the usefulness of the feedback received by their peers at level 5 on the Likert scale. 23.6% rated it at level 4, 22.5% rated it at level 3, 15.7% rated it at level 2, and only 4.5% rated it at level 1.

***FIGURE 10**. Question number 12 of the survey.*



Most of the students (58.4%) rated the usefulness of the grading rubric as level 5 on the Likert scale. Another 23.6% rated it as level 4, while 10.1% rated it at level 3, 5.6% as level 2, and only 2.2% as level 1.

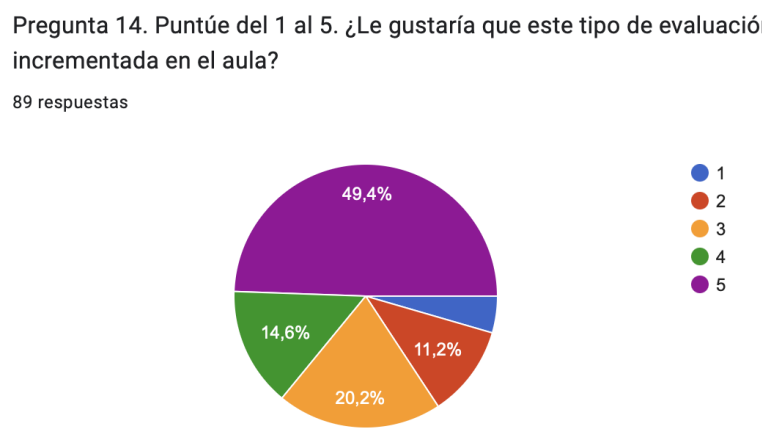
***FIGURE 11**. Question number 13 of the survey.*



Source: Own elaboration

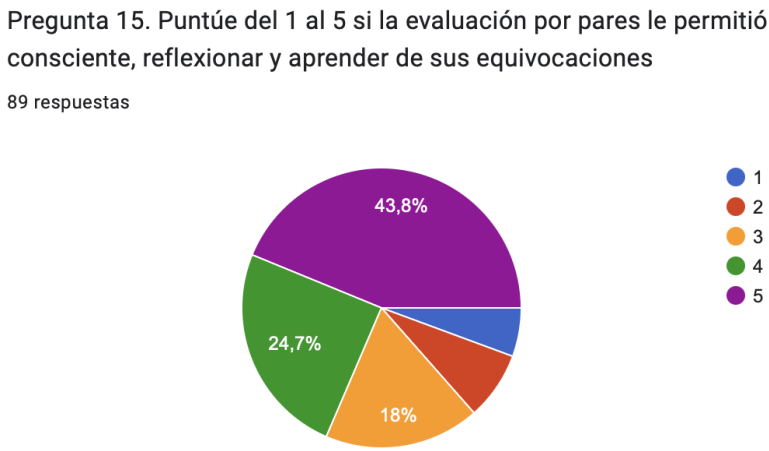
The majority of students (49.4%) rated their preference for increasing this type of evaluation in the classroom at level 5 on the Likert scale. Additionally, 20.2% rated it at level 3, 14.6% rated it at level 4, 11.2% rated it at level 2, and only 4.5% rated it at level 1.

***FIGURE 12**. Question number 14 of the survey.*



The majority of students (43.8%) rated the effectiveness of peer review in making them more aware, reflective, and capable of learning from their mistakes at level 5 on the Likert scale. 24.7% rated it at level 4, and 18% rated it at level 3. Only 7.9% rated it at level 2, and 5.6% rated it at level 1.

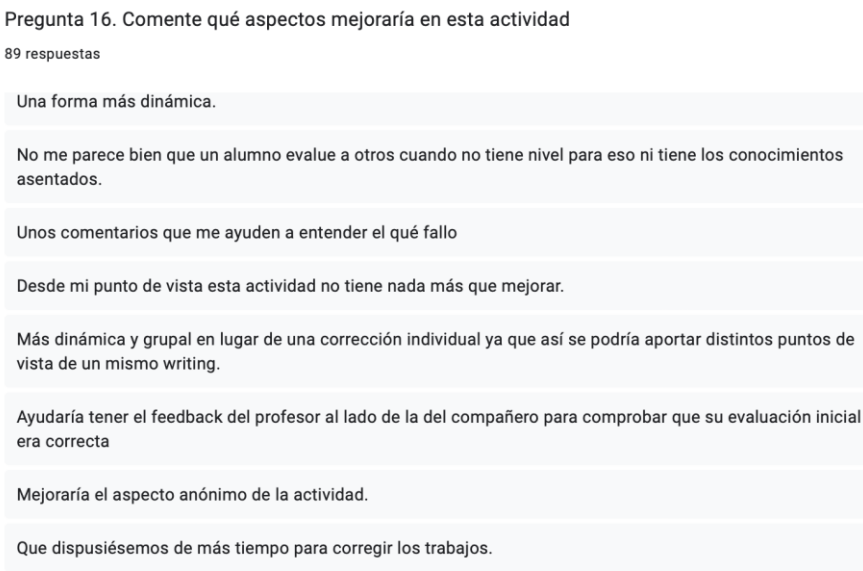
***FIGURE 13**. Question number 15 of the survey.*



Source: Own elaboration

The final question of the survey was open-ended, and several students provided suggestions for future improvements. Some students suggested that more time should be given to review their peers' compositions, while others preferred that the authors of the compositions remain anonymous. Some students would like the teacher to provide a more thorough review of the essays, while others would prefer to review their peers' essays in pairs or groups. Some students even requested more similar activities to be implemented during the course.

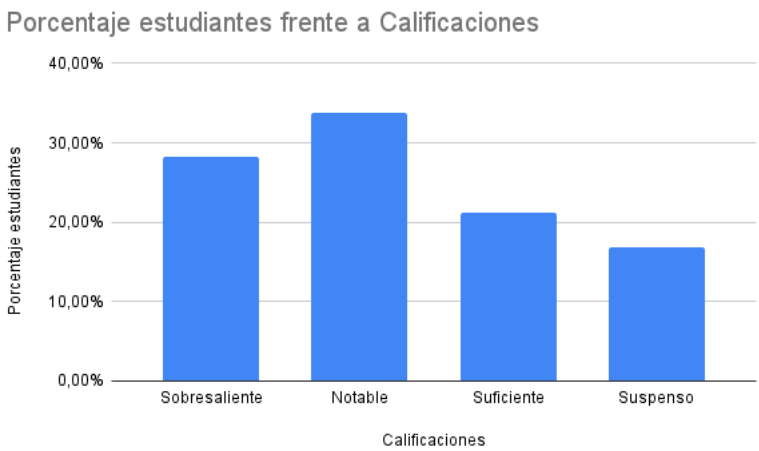
***FIGURE 14**. Question number 16 of the survey.*



Source: Own elaboration

To conduct a comprehensive assessment of the effectiveness of this activity, it is crucial to consider the academic success of the students. In terms of academic performance, based on the ECTS grading system, the students enrolled in the "Inglés Instrumental III" course demonstrated strong performance on the writing test, which accounted for 20% of the final course grade. Out of the 71 students evaluated, 28.17% received excellent grades (A+ or A), 33.80% received outstanding grades (B), 21.13% received a bare pass (grades between C and E), and 16.90% failed the test.

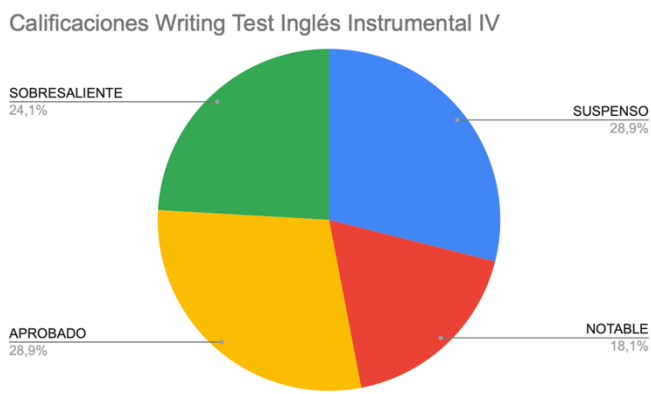
***FIGURE 15**. Percentages of students' grades on the writing test in the course "Inglés Instrumental III."*



Source: Own elaboration

In addition, out of the students enrolled in the "Inglés Instrumental IV" course, 24.1% achieved excellent grades (A+ or A), 18.1% received outstanding grades, 28.9% received a bare pass, and 28.9% failed the test.

***FIGURE 16**. Percentages of students' grades on the writing test in the course "Inglés Instrumental IV."*



Source: Own elaboration

Overall, the results of this study suggest that peer review implementation can be an effective tool for improving essay composition in EFL courses. The majority of students surveyed rated their improvement in academic achievement through peer review activities highly, and many found the activity to be useful for improving their writing skills. Additionally, most students rated their ability to evaluate their peers' composition as high, demonstrating that they had gained the necessary knowledge and skills through the peer review process. However, some students provided suggestions for improvement, indicating that further research and exploration of different peer review models and techniques may be necessary. All in all, this study contributes to the body of research on the effectiveness of peer review in language learning and teaching.

5. DISCUSSION

This study's findings suggest that implementing peer review can be a valuable tool for enhancing essay composition in EFL courses. Most surveyed students highly rated their academic improvement through peer review activities, and many found the activity helpful in developing their writing skills. These outcomes align with prior research that has proposed peer review as an effective method for improving students' writing abilities and overall academic performance (Neff 2006, Xiao 2008).

One potential reason for peer review's effectiveness is that it gives students an increased sense of ownership and responsibility for their own learning. Engaging in evaluating their classmates' work allows students to gain a deeper understanding of effective writing criteria and requirements, which they can then apply to their own compositions. Moreover, peer review can serve as a motivational factor for students, as it offers them the chance to receive feedback from their peers and track their progress over time (Rollison 2005, Xiao 2008).

Notably, the majority of students in this study rated their capability to assess their peers' work highly. This implies that they acquired the necessary knowledge and skills through the peer review process and were able to provide meaningful feedback to their classmates. This

observation is in line with previous research that has suggested peer review as an effective means of fostering students' critical thinking and analytical abilities (Guardado & Shi 2007, Cheng & Ku 2009, Wu, Petit & Chin 2015).

Nevertheless, some students in this study offered suggestions for improvement, indicating that further research and exploration of various peer review models and techniques might be necessary. For instance, some students recommended allocating more time to review their peers' work, while others preferred that the authors remain anonymous. Some students wanted the teacher to conduct a more thorough review of the essays, whereas others preferred reviewing their peers' essays in pairs or groups. These findings imply that peer review implementation can be adapted to suit the distinct needs and preferences of individual students, and that a range of models and techniques may be effective for enhancing essay composition in EFL courses.

A limitation of this study is its limited focus on the effectiveness of peer review implementation for improving essay composition. Future research could investigate the efficacy of peer review for other types of writing assignments or for enhancing other language skills, such as speaking or listening. Moreover, future research could examine the impact of various peer review models and techniques on students' learning outcomes. In conclusion, this study contributes to the research on the effectiveness of peer review in language learning and teaching. By providing evidence of the successful implementation of peer review for improving essay composition in EFL courses, this study emphasizes the potential of peer review as an efficient methodology for fostering students' learning and development.

6. CONCLUSIONS

To sum up, the results of this study suggest that peer review implementation can be a valuable methodology for improving essay composition in EFL courses. The majority of students surveyed rated their improvement in academic achievement through peer review activities highly, indicating that this approach can be effective in developing writing skills

and enhancing overall academic performance. Peer review also appears to help students develop a greater sense of responsibility and ownership over their own learning, as well as promoting critical thinking and analytical skills.

However, the study also highlights that individual students have unique preferences and needs when it comes to peer review implementation. While most students in this study rated their ability to evaluate their peers' composition as high, some suggested some improvements that would make the process more effective and motivating for them. Future research should explore different peer review models and techniques, with a focus on tailoring the approach to meet the needs and preferences of individual students.

In addition, it would be valuable to explore how peer review can be effectively implemented online through Learning Management Systems (LMS), which are currently a fundamental component of teaching, particularly in universities. All higher education institutions have an LMS platform to manage the exchange of content between teachers and students. According to Valero Redondo et al. (2022c), LMS are used to distribute new course materials to students, manage grades, facilitate assignment submissions, send notifications, and evaluate student progress, among many other functions.

Using Learning Management Systems (LMS) can simplify incorporating peer review into the teaching and learning process. This enables students to collaborate and provide feedback on each other's work, regardless of their physical location. They can employ online tools and resources to cooperate and give feedback at any time and from any place, making the process more efficient and convenient for all participants.[11]

In closing, this study contributes to present research on the effectiveness of peer review in the English classroom. Peer review can be a successful methodology of the EFL curriculum and may help students develop the

[11] See Ching-Fen Chang's study on virtual peer review, "Peer Review via Three Modes in an EFL Writing Course" (2012).

writing skills and confidence needed for success in academic and professional contexts.

8. WORKS CITED

Chang, C.F. (2012). Peer Review via Three Modes in an EFL Writing Course. Computers and Compositon, 29(1), 63-78.

Cheng, Y.C., & Ku, H.Y. (2009). An investigation of the effects of reciprocal peer tutoring. Computers in Human Behavior, 25(1), 40-49.

Elbow, P. (1973). Writing without Teachers. New York: Oxford University Press.

Guardado, Martin, & Shi, Ling. (2007). ESL students' experiences of online peer feedback. Computers and Composition, 24, 443–461.

Martín, A. & Valero Redondo, M. INVES: Mejora en la calidad docente y contenidos docentes mediante investigación continua aplicada. En A. Martín García, M. Souto Rico & R. Guede Cid (Eds.), Nuevos enfoques en innovación educativa y transferencia de conocimiento: aplicación en ingenierías y enseñanza STEM (pp. 21-34). Dykinson.

Neff, P. (2006). Peer review in ESL/EFL writing courses: A look at five studies. Doshisha Studies in Language and Culture, 9(2), 345-371.

Rodríguez Mesa, F. (2022). La mejora de la lectoescritura en el aula de italiano como lengua extranjera de nivel A1 mediante la implementación de la evaluación por pares en las actividades de dictado. Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho. (pp. 155-168). Dykinson.

Rollison, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. ELT Journal, 59(1), 23-30.

Valero Redondo, M., Tabuenca Bengoa, M., & Molina Hernández, C. (2022a). Introducción. Nuevas estrategias para el desarrollo de innovaciones educativas vinculadas a las lenguas y al derecho. En M. Valero Redondo, M. Tabuenca Bengoa & C. Molina Hernández (Eds.), Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho (pp.12-20). Dykinson.

Valero Redondo, M., Morilla García, C., & Palma Gutiérrez, M. (2022b). The Benefits of the Use of MALL Applications in Second Language Teaching. En M. Valero Redondo, M. Tabuenca Bengoa & C. Molina Hernández (Eds.), Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho (pp.348-369). Dykinson.

Valero Redondo, M., Martín A., Huertas-Tato, J. & Camacho, D. (2022c). Evaluación flexible de preguntas de respuesta corta en las SGA mediante modelos preentrenados de lenguaje. En A. Martín García, M. Souto Rico & R. Guede Cid (Eds.), Nuevos enfoques en innovación educativa y transferencia de conocimiento: aplicación en ingenierías y enseñanza STEM (pp. 210-226). Dykinson.

Wu, W. C. V., Petit, E., & Chen, C. H. (2015). EFL writing revision with blind expert and peer review using a CMC open forum. Computer Assisted Language Learning, 28(1), 58-80.

Xiao, J. (2008). Paired peer review in a distance-taught EFL writing course. Journal of Asia TEFL, 5(4), 85-115.

EL USO DE ESTRATEGIAS TEATRALES Y PERFORMÁTICAS PARA LA MEJORA DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ESTUDIOS INGLESES

PAULA VILA URUBURU
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de innovación en el ámbito educativo se ha vuelto cada vez más imperativa para adaptar la práctica docente a los estándares, tiempos y requerimientos contemporáneos tanto del profesorado como del alumnado. En el presente texto, se describirá e introducirá un proyecto de innovación docente surgido en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante, cuyo propósito radica en mejorar la calidad de la docencia y del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de metodologías activas (López, 2005) a través del uso de estrategias teatrales y performáticas en el aula.[12]

1.1. EL CONTEXTO DE LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La práctica docente en general, y en el ámbito universitario en particular, ha seguido tradicionalmente un enfoque monológico, comúnmente conocido como el estilo de clase magistral. Este modelo establece de manera clara dos roles distintos en el aula: el estudiantado como receptor pasivo y el profesorado como agente activo. El profesorado asume el

[12] Título Proyecto de Innovación Docente: "Performative Pedagogies: La mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del uso de estrategias teatrales en las asignaturas de Grado y Máster impartidas por el Departamento de Filología Inglesa". Programa: Programa de Investigación Docente en Redes UA. Entidad Financiadora: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad de Alicante. Integrantes: Verónica Rodríguez (coordinadora, UA); Daniel Fernández Picó (UA); María Teresa Martínez Quiles (UA); José Antonio Mompeán González (UMU); Clara Pallejá López (UA); Remedios Perni Llorente (UA); Amanda Dafne Roig Marín (UA); Jose A. Sánchez Fajardo (UA); Paula Vila Uruburu (UA).

control de la situación, adopta un papel protagonista y se dedica exclusivamente a transmitir información mediante un discurso narrativo al estudiantado. Por su parte, el estudiantado se limita a recibir dicha información, escuchar en silencio y adoptar una actitud pasiva.

Si bien es cierto que este modelo no debe ser descartado, ya que puede ser funcional y beneficioso para ciertos propósitos, como brindar una explicación general de algunos contenidos o introducir marcos teóricos, existen teorías que sugieren, como se discutirá en los siguientes apartados, que lo ideal es fomentar la participación activa de los/as discentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se propone la utilización de enfoques pedagógicos alternativos que rompan con la pasividad del estudiantado.

1.2. EL CONTEXTO ESPECÍFICO DEL GRUPO QUE GENERA ESTE PROYECTO

1.2.1. LA DOCENCIA EN EL DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA

Como se adelantaba previamente, este proyecto de innovación docente se gesta en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante. Este departamento imparte cursos en diversos grados de distintas facultades, abarcando áreas como los grados de Estudios Ingleses, Humanidades, Traducción e Interpretación y Turismo en la Facultad de Filosofía y Letras, así como en los programas de Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil en la Facultad de Educación. Es precisamente debido a la diversidad de este Departamento y a su presencia en distintas disciplinas que llevar a cabo un proyecto de innovación docente en este contexto no sólo resulta estimulante sino que tiene mucho sentido de cara a probar la viabilidad de la propuesta, ya que el alcance de su docencia es amplio y llega a una gran gama de estudios tanto en la Universidad de Alicante como en otras instituciones, incluyendo la Universidad de Murcia (que cuenta con una asignatura participante en este proyecto).

Además, las asignaturas del Departamento de Filología Inglesa que participan en este proyecto pertenecen a tres áreas distintas: estudios

literarios, estudios lingüísticos y enseñanza de la lengua inglesa, tanto en su forma general como en su aplicación a campos específicos de actividad. La diversidad del departamento se pone una vez más de manifiesto a través del conjunto equilibrado de asignaturas participantes en el desarrollo de esta Red (con tres asignaturas correspondientes al primer área mencionada, dos a la segunda y dos a la tercera).

El proyecto aquí presentado se inició en el otoño del curso académico universitario 2022/2023 y seguirá en fase de desarrollo durante el próximo curso 2023/2024. Si bien algunas de las asignaturas participantes aún no han podido poner a prueba las actividades y experiencias diseñadas en específico para cada una de ellas con estas herramientas activas debido a que tales materias se impartirán en el primer cuatrimestre del curso 2023/2024, hay varias de las asignaturas participantes que ya han llevado a cabo la puesta en práctica de las experiencias ideadas para la implementación de las metodologías activas concretas que este proyecto de innovación docente propone. A falta de recoger datos del segundo grupo de asignaturas participantes en el proyecto, ya es posible hablar del impacto de esta experiencia de innovación docente en el primer grupo de asignaturas que han llevado a cabo las actividades diseñadas. Este artículo ofrece una discusión y análisis de la experiencia docente en la asignatura "Grandes figuras de la literatura en lengua inglesa I".

1.3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

Esta Red de innovación se sirve de metodologías activas para poner fin a la jerarquía vertical que establecen los modelos de docencia tradicional, como por ejemplo el modelo de clase magistral expuesto anteriormente que limita al discente a la recepción pasiva de la información en el aula, y para hacer del/de la discente no sólo partícipe sino protagonista, junto al/a la docente, del proceso enseñanza-aprendizaje. De esta manera se consigue establecer una jerarquía horizontal en la que ambos colectivos, docentes y discentes, son participantes activos. La jerarquía horizontal implica un desequilibrio y desigualdad menor entre los mencionados grupos.

Si bien la implementación de metodologías activas es beneficiosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de sus vertientes y

hay investigaciones que así lo demuestran (véase Freire, 1970), este proyecto se centra específicamente en el uso de estrategias teatrales/performáticas o "Drama-based Pedagogies" (Dawson y Bridget Kiger Lee, 2018) para la mejora cualitativa de la docencia en el ámbito superior. Pese a usar metodologías activas que se nutren directamente del teatro y de la performance, esto no debe llevar a confusiones: el fin de la implementación de estas estrategias no es ni enseñar teatro (y/o exigir destrezas teatrales) ni estrictamente la teatralización o la representación teatral en el aula sino la integración de las estrategias teatrales como herramienta pedagógica y participativa. Además, aunque el teatro esté estrechamente ligado al área de la literatura, el proyecto quiere demostrar que el uso de estas estrategias son útiles y beneficiosas para el proceso enseñanza-aprendizaje en otras áreas de la educación más allá de los estudios literarios. En este caso, hablamos de asignaturas del área de la lingüística y de la adquisición de lenguas extranjeras (L2).

No es este, sin embargo, el primer proyecto de innovación docente que se sirve de procesos teatrales para mejorar la docencia. Otros proyectos ya han demostrado la viabilidad del uso de estrategias teatrales no sólo en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras (véase Yan, 2021) sino que también existen investigaciones que ponen a prueba de manera exitosa el uso de mecanismos teatrales en otras disciplinas como es el caso de Álvarez Domínguez y Martín López (2016) para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la Historia Contemporánea en las aulas de secundaria.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES

A nivel general, se busca usar el teatro y sus procesos con fines educativos y lograr el aprendizaje a través de esos recursos.

Cabe insistir en que, pese a que el proyecto se sirve de procesos teatrales, el objetivo no es necesariamente el de crear teatro ni la teatralización sino adaptar esas herramientas performáticas como recursos pedagógicos en el aula y así, transformar la docencia y mejorar cualitativamente

el proceso de enseñanza-aprendizaje. A este objetivo principal le siguen otros objetivos de carácter más específico, pero igual de importantes, que se desarrollarán en el siguiente subapartado.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En primer lugar, uno de los objetivos específicos es involucrar al estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndolo en un/a participante activo/a. Además, se busca que el estudiantado sea el protagonista de este proceso al introducir metodologías activas en algunas asignaturas del Departamento de Filología Inglesa. Se pretende que la docencia sea "learner-oriented" (Paulo Freire, 1970, pp. 57-74).

En cuanto a las metodologías activas implementadas, específicamente las actividades inspiradas en procesos teatrales diseñadas para su uso práctico en el aula y que son altamente replicables, el proyecto tiene como objetivo normalizar y sistematizar estas herramientas como recursos disponibles tanto para docentes como para discentes en la enseñanza universitaria. Esto se logrará a través de los resultados recopilados por este proyecto.

Otro objetivo específico es facilitar la combinación de métodos textuales con métodos no textuales en la educación superior, brindando a docentes y discentes una mayor variedad de oportunidades para la experiencia de enseñanza-aprendizaje, incluyendo el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Además, se espera promover el desarrollo de competencias y sub-competencias académicas e intelectuales entre los/as discentes.

Por último, pero no menos importante, en relación con el desarrollo de habilidades, este proyecto de innovación docente busca contribuir al crecimiento personal y emocional de los/as discentes al fomentar valores como la espontaneidad, la colaboración, la interacción y la autoestima a través del trabajo creativo relativo a procesos teatrales en grupo.

3. METODOLOGÍA

Desde una perspectiva metodológica, el presente proyecto de innovación docente se sustenta íntegramente en los fundamentos de la teoría de la pedagogía crítica. Esta corriente teórica, de gran relevancia en la segunda mitad del siglo XX, tiene como propósito primordial el análisis de las jerarquías presentes en la sociedad, así como su cuestionamiento, con el fin de promover no solo un pensamiento crítico, sino también una transformación social. En el ámbito educativo, esta teoría insta a los/as discentes a participar activamente y a desarrollar habilidades reflexivas. El principal impulsor de esta corriente pedagógica fue el renombrado teórico brasileño Paulo Freire. Aunque su obra *Pedagogy of the Oppressed* (1970) aborda la opresión en diversos ámbitos sociales, el autor dedica un apartado específico a la educación, aludiendo a esta última como una forma de "educación bancaria", caracterizada por la existencia de una relación opresor-oprimido (Freire, 1970, pp 71-83).

Freire sostiene que en el marco de la educación bancaria, el estudiantado es sometido y privado de su capacidad de acción, añadiendo que, en este contexto, el proceso de aprendizaje es unidireccional, sin que el profesorado obtenga ninguna forma de aprendizaje proveniente del estudiantado. No obstante, Freire sugiere que la educación ideal, en la cual el oprimido se libera, debe ser bidireccional en términos de experiencia de aprendizaje. Asimismo, también afirma que la liberación del sujeto oprimido en la sociedad, independientemente del contexto, puede ser lograda a través de la educación. Para Freire, la clave de la educación para la liberación del oprimido es la dialogicidad y la actuación conjunta (Prentki, 1998). Se abandona la teoría y se abraza la praxis, que transforma la realidad y es fuente de conocimiento (Freire, 1970). Si se sigue esta premisa, el lector enseguida será consciente de que el modelo tradicional de docencia que se explicaba en párrafos anteriores (es decir, la clase magistral) y que impera en las aulas españolas no se ajusta a la teoría de Freire y mantiene a un sector de la sociedad (el estudiantado) oprimido. Freire es el principal teórico impulsor de esta corriente pedagógica pero no el único. El presente proyecto de innovación también se nutre de las aportaciones a la pedagogía crítica por parte de otros autores (véase Fassett y Warren, 2006; Jackson, 1998; Accorsi et al., 2014).

De esta corriente surgen otras teorías en las que este proyecto se enmarca y que se inspiran directamente en la performance y en los procesos teatrales: el teatro del oprimido y la "performative pedagogy". Ambas comparten dicha visión crítica y buscan empoderar al/a la discente a través de la práctica, de la corporeización y de la reflexión activa. En el teatro del oprimido, el también teórico brasileño Augusto Boal (1979) convierte a los/as espectadores/as en actores y actrices participantes en el diálogo y toma de decisiones en escena (Boal, 1979). En este método se presentan conflictos o situaciones en las que los/as participantes han de llegar a una propuesta de solución, fomentando así el desarrollo de capacidades interpersonales como el trabajo colectivo, la empatía y la capacidad de interacción. El profesorado no solo se convierte en actores/actrices sino que también en directores/as de la experiencia educativa. Las "performative pedagogies" (Pineau, 1994), definida como un conjunto de prácticas que fomentan el uso crítico de la corporeización en el proceso educativo, quizá sea el concepto que mejor define este proyecto.

En ambas corrientes pedagógicas la praxis defendida por Freire ocupa un papel fundamental y se establece una comunicación horizontal entre docentes y discentes, ambos participantes del proceso enseñanza-aprendizaje. De hecho, las "performative pedagogies", (en plural ya que se busca enfatizar su desarrollo y potencialidad), sugieren que tanto el profesorado como los/as discentes se convierten en participantes activos, presentes y con cuerpos y experiencias que son capaces de generar conocimiento (véase Warren 2003). La expresión corporal cobra especial importancia en estos procesos y se contrapone al modelo de enseñanza tradicional en el que el cuerpo del discente como código comunicativo es negado. La performance no es sólo capaz de crear una actuación conjunta de ambos colectivos, docente y discente, sino que lleva a los/as "performers" a un aprendizaje y a un desarrollo crítico y emocional que difícilmente se obtiene en la docencia teórica.

Otro de los antecedentes metodológicos de este proyecto, también relacionado con los procesos teatrales, es el movimiento "Theatre in Education", un área de los estudios teatrales promovida en sus inicios por la compañía teatral inglesa *The Belgrade* en Coventry en el año 1965

(Rosenberg, 1973). Esta iniciativa tenía como objetivo principal el uso del teatro para llevar a cabo experiencias educativas para los jóvenes. La compañía realizaba giras por escuelas locales, presentando obras teatrales y ofreciendo talleres que permitían a los/as discentes explorar de manera activa y creativa temas e ideas importantes mediante estrategias teatrales (Rosenberg, 1973). Tanto el teatro del oprimido como el enfoque "Theatre in Education" ponen énfasis en la participación activa del estudiantado, convirtiéndolo en protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consonancia con esta dinámica, el presente proyecto de innovación docente busca fomentar la participación activa de los/as discentes en las asignaturas del Departamento de Filología Inglesa. Además de estrategias teatrales específicas para la pedagogía, el proyecto también se apoya en diversos procesos y técnicas teatrales que no están necesariamente vinculados a fines educativos ni a la representación teatral directa. Por ejemplo, se pueden emplear juegos de rol, lecturas corales, dramatizaciones de diálogos o pasajes, imitaciones, repeticiones e incluso el visionado de videos teatrales como herramientas pedagógicas en el aula. El abanico de posibilidades es amplio y se han seleccionado las estrategias que mejor se adecuan a los objetivos educativos específicos de cada asignatura/grupo y de forma inclusiva.

En cuanto a la implementación y puesta en práctica de las estrategias teatrales en el aula, se hará de la siguiente manera: el profesorado tiene cierta libertad en cuanto a las características de estas actividades y su duración, pero la experiencia teatral/performática tiene que ser lo suficientemente significativa como para que el alumnado sea capaz de evaluar de forma exhaustiva el proyecto de innovación. Con el fin de analizar los resultados de esta experiencia y evaluar el impacto en docentes y discentes al incluir esta metodología activa en el aula, los/as integrantes del proyecto de investigación han desarrollado un cuestionario dirigido a los/as discentes para recopilar sus experiencias, así como una ficha que será completada por el profesorado responsable de las asignaturas donde se utilicen herramientas teatrales. La ficha contiene un resumen y una descripción del proceso teatral utilizado con fines pedagógicos en cada caso, una reflexión sobre su implementación y un espacio

para comentarios y sugerencias para futuras aplicaciones. Toda esta información recopilada en ambos documentos será analizada por los/as integrantes del proyecto de innovación.

4. DISCUSIÓN

Desde que se ha comenzado a difundir y presentar este proyecto de innovación docente, una de las preguntas más repetidas ha sido si se tiene en cuenta a la o el discente con diversidad funcional o con un carácter y un perfil más introvertido a la hora de implementar las metodologías activas y los procesos teatrales en el aula. Estos factores no han de ser ignorados y deben de tenerse muy presentes a la hora de llevar a cabo en el aula una actividad, independiente de la tipología que sea esta. Las actividades con herramientas teatrales pertenecientes a este proyecto de innovación no son una excepción. Valoramos y adaptamos la actividad a las necesidades y particularidades del/de la discente. Además, la maleabilidad del teatro precisamente ofrece herramientas y estrategias muy útiles y beneficiosas para trabajar con las diversidades funcionales específicas de los/as discentes. Desde su ideación, el proyecto ha puesto de relieve aspectos relativos a la celebración de la diversidad, la práctica de la inclusión y un proceso pedagógico libre de sesgos de género. De hecho, también preguntamos sobre estos enfoques al alumnado a través de nuestra herramienta principal de evaluación. Así mismo, la investigación de la misma coordinadora de la Red, Verónica Rodríguez (UA), refleja estos aspectos al trabajar la intersección entre los "Theatre and Performance Studies", los "Disability Studies" y las humanidades médicas con un marcado enfoque de género y feminista. Además, ella misma vive con una enfermedad crónica y aboga por los derechos de las personas con diversidades funcionales y enfermas en contextos académicos, médicos y más allá de esos escenarios.

Por lo que se refiere a los perfiles más introvertidos que puede haber en un aula, cabe decir que el proyecto intenta hacer del aula un espacio pedagógico de aprendizaje seguro e inclusivo para docentes y discentes y que, si bien las actividades llevadas a cabo en las asignaturas participantes son de corte obligatorio, se trabaja por no generar situaciones de

vulnerabilidad para los/as participantes. Conseguimos este propósito a través de muchos mecanismos en el aula. Uno de ellos es poner de relieve el trabajo en grupo y no hacer que recaiga necesariamente el protagonismo en una sola persona. El teatro ha de ser una herramienta de ayuda a disposición, no a imposición. Además, no se miden las actividades por su calidad teatral sino como medio para animar a los/as discentes a ser más participativos e interactivos, a trabajar en grupo y a adquirir nuevas competencias. Empero, los cuestionarios para los/as discentes también están diseñados para que la coordinación del proyecto de innovación pueda recoger sus opiniones sobre la experiencia y mejorar en el futuro.

Otra cuestión que surge en cuanto a la puesta en práctica de las actividades que se sirven de estrategias teatrales se centra en el número de los grupos discentes participantes. Las asignaturas participantes difieren las unas de las otras en número de matriculados/as, habiendo grupos más y menos numerosos. El número de participantes no afecta a la realización de las experiencias docentes innovativas con base en procesos teatrales ya que siempre se puede dividir el total de la clase en grupos o equipos de trabajo más pequeños que ayuden a que la realización de la actividad diseñada sea factible y cómoda tanto para el profesorado como el estudiantado. Si bien las actividades planteadas en este texto son innovadoras y rompen con el patrón más asimilado de la docencia, el modus operandi a la hora de adaptarlas es el mismo que se seguiría en otra actividad de una tipología más convencional, al igual que ocurre en el caso de la timidez o el perfil introvertido de un/a discente.

5. RESULTADOS HASTA LA FECHA, IMPACTO Y CONCLUSIONES

Si bien el proyecto aún está en proceso de desarrollo y quedan algunas asignaturas por implementar las actividades con estrategias teatrales el siguiente curso académico, en otras asignaturas participantes la experiencia de innovación ya se ha llevado a cabo y tanto los/as discentes como los/as docentes cumplimentaron su ficha y cuestionario para poder analizar los datos. Para hablar de primeros resultados, tomamos ahora los

resultados recogidos en el marco de una asignatura participante (Grandes figuras de la literatura en lengua inglesa I) del área de la literatura para ilustrar el impacto del proyecto hasta el momento y para llegar a alguna conclusión a partir de estos. Se ofrecen estos datos y resultados a modo de muestra, ya que futuras publicaciones en el seno de este proyecto actuarán como complementarias al presente artículo. Dicha publicación queda a espera del resto de resultados para ser verificada globalmente.

La información recopilada mediante fichas y cuestionarios en esta asignatura en particular proporciona un panorama de las percepciones del alumnado. La muestra consta de treinta y seis discentes, y los resultados son prometedores en cuanto al impacto de las actividades teatrales en su motivación, interés por la lengua inglesa y formas novedosas de aprendizaje.

En primer lugar, el 87% de los/as discentes afirma que las actividades teatrales han aumentado su motivación. Además, más del 75% declara haber desarrollado un mayor interés por la lengua inglesa gracias a esta experiencia, y el 90% indica haber aprendido de manera novedosa. Estos datos demuestran que estas actividades pueden resultar altamente efectivas en términos de motivación y compromiso de los/as discentes.

Asimismo, se observa que más del 65% del alumnado ha mejorado su visión del Grado/Máster a través de estas actividades, lo cual sugiere un impacto positivo en su percepción de la formación académica. Además, el 80% de los/as discentes manifiesta haber despertado un mayor interés por el teatro y las técnicas dramáticas como resultado de esta experiencia.

La corporeización de los contenidos y las actividades inspiraron y motivaron a más del 90% de la clase, lo que demuestra el valor de la incorporación de la dimensión corporal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, un 80% de los/as discentes valoraron positivamente la atmósfera de aprendizaje y colaboración que se generó durante la experiencia docente.

En cuanto a la evaluación del estudiantado respecto a la preparación y desarrollo de las actividades, más del 90% valoró positivamente la explicación previa de las mismas, y un alto porcentaje (86%) consideró que se facilitó suficiente información antes de llevar a cabo las actividades. En cuanto a la claridad de las explicaciones, el 83% opinó que estas

fueron claras, y el 88% afirmó que se resolvieron las dudas planteadas. Además, el 97% de los/as discentes consideró que las actividades estaban adaptadas al nivel de dificultad, esfuerzo físico y destrezas del alumnado participante.

La perspectiva de género y la inclusión también fueron aspectos valorados positivamente por los/as discentes. Prácticamente el 95% afirmó que las actividades habían sido inclusivas, y casi el 98% destacó que se habían puesto en práctica la perspectiva de género. Esto demuestra la importancia de diseñar actividades que promuevan la igualdad y la participación de todos los/as discentes.

En cuanto a la accesibilidad y flexibilidad de las actividades, el 96% de los/as discentes respondió de manera positiva, indicando que consideraban las actividades como flexibles, accesibles y equitativas. Además, el 86% opinó que las actividades fueron seguidas con facilidad.

Más del 95% de los/as discentes respondieron de manera positiva al indicar que las actividades fueron innovadoras, informativas e interesantes. Esto sugiere que las actividades que incluyen procesos teatrales lograron captar la atención y despertar el interés del estudiantado, proporcionando un enfoque educativo enriquecedor y atractivo. Asimismo, más del 86% de los/as discentes manifestaron que las actividades les ayudaron a reforzar su conocimiento de la asignatura.

Un aspecto destacado es que las actividades reservaron espacio para abordar las dudas que surgieron durante su desarrollo. Más del 82% de los/as discentes expresaron su satisfacción al respecto, lo que indica que se les brindó la oportunidad de aclarar cualquier interrogante y recibir el apoyo necesario para comprender plenamente las actividades.

Además, se ofreció a los/as discentes un espacio posterior a las actividades para realizar comentarios, reflexiones y plantear dudas. Alrededor del 90% de los/as discentes respondieron positivamente a esta pregunta y más del 86% coincidió en que, después de las actividades, se respetaron los comentarios y opiniones de los/as discentes.

Los resultados también revelan que el 95% de los/as discentes percibió que había aprendido algo nuevo a través del uso de otras metodologías.

Esto demuestra el impacto positivo de estas metodologías en la adquisición de conocimientos de una manera novedosa y estimulante.

La participación y el intercambio con los compañero/as de asignatura fueron aspectos promovidos por las actividades. El 86% de los/as discentes afirmó haber compartido ideas o percepciones surgidas de las actividades con sus compañeros, lo que indica un ambiente de colaboración y enriquecimiento mutuo. Además, las actividades trascendieron el ámbito universitario, ya que un 86% de los/as discentes expresó haber compartido algún aspecto de esta experiencia docente con alguien fuera del entorno académico.

El proyecto también estimuló la generación de ideas para utilizar lo aprendido de nuevas maneras y el 80% de los/as discentes respondió de manera positiva en este aspecto.

Es relevante destacar que las actividades ampliaron la visión de los/as discentes hacia los textos y su estudio, siendo percibidos de manera más amplia, abierta e imaginativa por aproximadamente el 93% de los/as participantes. Esto evidencia el impacto positivo de las estrategias teatrales en la comprensión y apreciación de los contenidos literarios y su estudio.

Un resultado significativo es que un 80% de los/as discentes expresó que, a partir de la experiencia, consideran que son capaces de generar sus propias estrategias originales para estudiar textos. Esto demuestra el empoderamiento y la autonomía adquirida por los/as discentes, quienes se sienten capaces de abordar los textos de forma más personalizada y creativa.

Además del impacto en el estudio de textos, las actividades con estrategias teatrales contribuyeron al enriquecimiento del repertorio léxico y gramatical, así como al desarrollo de herramientas críticas y creativas, según afirmó el 86% de los/as discentes.

Las habilidades comunicativas también se vieron fortalecidas a través de las actividades, ya que más del 80% de los/as discentes destacó haber aprendido estrategias comunicativas y de expresión corporal que complementaron las existentes. La interacción entre los/as discentes también

se vio beneficiada por las actividades. El 83% de los/as discentes expresó haber mejorado la interacción con sus compañeros, lo que destaca el papel del teatro como facilitador del trabajo en equipo y la colaboración.

La experiencia con estrategias teatrales también generó un aumento en la conciencia grupal y la capacidad de diálogo. Un 89% de los/as discentes afirmó haber desarrollado estos aspectos, lo que subraya la importancia de estas actividades en el ámbito social y la construcción de relaciones más sólidas. Además, las actividades fomentaron la valoración y el conocimiento de los procesos colaborativos, según el 80.6% de los/as discentes.

La retención del contenido de la asignatura de forma fácil y eficaz también se vio beneficiada por las actividades. Un 81% de los/as discentes afirmó haber experimentado una mejora en este aspecto.

El desarrollo de habilidades emocionales y personales también se vio reflejado en los resultados. Más del 84% de los/as discentes afirmó haber desarrollado su capacidad de resiliencia, empatía y autoestima a través de las actividades teatrales, así como un 86% de los/as participantes expresó que las actividades también fomentaron sus herramientas analíticas, críticas y teóricas. Según afirma el 80% de la clase, algunas de estas habilidades pueden ser transferidas a otros contextos y que podrían aplicarlas en otros talleres, cursos y actividades, lo que demuestra su versatilidad y utilidad más allá del ámbito específico de la asignatura.

En cuanto a su aplicabilidad futura, un 69% de los/as discentes expresó su disposición a utilizar estas actividades al estudiar textos literarios u otros en el futuro. Aunque esta cifra es menor, demuestra que una parte significativa de los/as discentes reconoce el valor de las estrategias teatrales como herramientas de aprendizaje a largo plazo.

Un 83% de los/as discentes afirmó que estas actividades pueden ser utilizadas como forma de aprendizaje en grupo y un 89% reconoció el impacto positivo del uso de la creatividad en los procesos cognitivos. Además, un 86% de los/as discentes expresó que las actividades les han proporcionado herramientas que podrían utilizar para mejorar la educación y promover el cambio social (algo instrumental en la filosofía de las "performative pedagogies"). La satisfacción con las actividades fue muy

alta, con un 94.5% de los/as discentes considerándolas satisfactorias, útiles y beneficiosas.

Las actividades también facilitaron un aprendizaje relacional, permitiendo la conexión de los contextos históricos, culturales, sociales y políticos de los temas tratados, según el 92% de los/as discentes. Esto indica que las actividades contribuyeron a una comprensión más profunda e integrada de los contenidos y conectada con el mundo real y las sociedades en las que viven, subrayando el ímpetu de transformación social que caracteriza el proyecto.

La mayoría de los/as discentes (86%) expresó su deseo de participar en más actividades de este tipo en su experiencia educativa, lo que demuestra el interés y la valoración positiva hacia este enfoque pedagógico.

La preparación por parte del profesorado fue percibida de manera positiva por el 97% de los/as discentes, lo que indica una buena planificación y organización de las actividades. Además, más del 72% de los/as discentes consideró que las actividades mostraron calidad en su diseño, estructura y contenido. En este sentido, la profesora responsable durante la experiencia de innovación docente en la citada asignatura percibe que el otorgar libertad creativa es a veces desorientador para el alumnado, un aspecto que otro grupo de discentes valoró muy positivamente como podemos apreciar en sus testimonios. La experiencia se llevó a cabo con la docente Verónica Rodríguez y la coordinadora de esta asignatura es Clara Pallejá López.

Las actividades también generaron reflexión sobre el proceso de aprendizaje, según el 89% de los/as discentes, y la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula fue destacada por el 97.1% de los/as discentes, lo que subraya el impacto positivo de las actividades en la calidad de la educación.

Por último, el 94.4% de los/as discentes consideró que las actividades representaron una forma acertada y original de llevar a cabo un proyecto de innovación docente, lo que evidencia el éxito y la efectividad de las estrategias implementadas.

En resumen, los datos recopilados en esta experiencia docente demuestran claramente el impacto significativo que ha tenido la aplicación de estrategias teatrales y pedagogías basadas en el teatro y la performance en el aula. Las actividades han logrado aumentar la motivación de los/as discentes, despertar un mayor interés en el aprendizaje del idioma inglés y fomentar enfoques novedosos para el proceso educativo. Es especialmente destacable la importancia atribuida a la corporeización, la colaboración y la inclusión como elementos fundamentales en este contexto.

Estos resultados respaldan firmemente la continuidad y el desarrollo del proyecto de innovación docente, evidenciando su potencial para mejorar la experiencia de aprendizaje de los/as discentes. Aunque se trata de una muestra obtenida de una sola asignatura entre varias participantes, el impacto tan positivo observado en estos resultados permite vislumbrar un resultado similar en las demás asignaturas involucradas en el proyecto.

En cuanto a los resultados de las fichas docentes, que analizan el impacto de las actividades con estrategias teatrales diseñadas e implementadas en el aula desde la otra perspectiva (la del profesorado), los resultados de dichas reflexiones aparecerán en futuras publicaciones ya que, debido al momento actual (de examinaciones y evaluaciones) y a la intensa actividad del profesorado participante, aún no se han podido recoger esos datos.

En conclusión, los hallazgos obtenidos hasta el momento resaltan la efectividad de estas estrategias y pedagogías teatrales/performáticas, subrayando su relevancia para mejorar la calidad educativa. Estos resultados son alentadores y generan expectativas positivas para el futuro desarrollo y aplicación de estas metodologías en la docencia universitaria.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradezco sinceramente a todas las personas que han contribuido al desarrollo y éxito de este proyecto de innovación docente. Si bien en el presente texto solo un nombre aparece como firmante, es vital reconocer que este proyecto no habría sido posible sin el trabajo, el esfuerzo y la dedicación de mis valiosas compañeras y compañeros de la Universidad de Alicante: Daniel Fernández Picó, María Teresa Martínez Quiles,

Clara Pallejá López, Remedios Perni Llorente, Amanda Dafne Roig Marín y José Antonio Sánchez Fajardo. También, del mismo modo, es preciso agradecer al docente de la Universidad de Murcia José Antonio Mompeán González su dedicación y el haberse embarcado en este proyecto. El compromiso y colaboración de todos ellas y ellos han sido fundamentales para llevar a cabo este proyecto de manera exitosa.

Además, deseo expresar mi profundo agradecimiento a la profesora Verónica Rodríguez por su incansable labor de coordinación e ideación en esta Red. Su guía y apoyo constante han sido invaluables, tanto a nivel profesional como personal.

Por último, es imprescindible reconocer y agradecer al Programa de Redes ICE de Investigación en Docencia Universitaria de la Universidad de Alicante por su financiación y su apoyo en la difusión de este proyecto. Su respaldo ha sido fundamental para hacer realidad nuestras ideas y contribuir al avance de la educación universitaria.

Una vez más, expreso y extiendo mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han formado parte de este proyecto y han hecho posible su realización, con una mención especial a los/as discentes participantes.

7. REFERENCIAS

Accorssi, A., Scarparo, H., y Pizzinato, A. (2014). La dialogicidad como supuesto ontológico y epistemológico en Psicología Social: reflexiones a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales y la Pedagogía de la Liberación. Revista de Estudios Sociales, (50), 31-42. https://doi.org/10.7440/res50.2014.06

Álvarez Domínguez, P., & Martín López, A. (2016). El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 10(1), 41-51. https://doi.org/10.19083/ridu.10.459

Boal, A. (1979). Theatre of the Oppressed. Pluto Press.

Burgess, R., y Gaudry, P. (1995). Time for Drama: A Handbook for Secondary Teachers. Milton Keynes: Longman Cheshire.

Dawson, K., y Lee, B. K. (2028). Drama-based Pedagogy: Activating Learning across the Curriculum. Intellect.

Fassett, D. L., y Warren, J. T. (2007). Critical Communication Pedagogy. SAGE.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed (Trad. M. Bergman Ramos). Herder and Herder. (Trabajo original publicado en 1968)

Jackson, A. (1993). Learning through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education (2ª ed.) Routledge.

López Noguero, F. (2005). Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria. Narcea.

McRae, J. (1985). Using Drama in the Classroom. Pergamon.

Pineau, E. L. (1994). Teaching Is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor. American Educational Research Journal, 31(1), 3–25. https://doi.org/10.2307/1163264

Prentki, T. (1998). Must the Show Go on? The Case for Theatre For Development (Le spectacle doit-il continuer? Les arguments en faveur du théâtre pour le développement / O show deve continuar? A questão do Teatro para o Desenvolvimento / ¿Debe continuar el espectáculo? el caso del Teatro para el Desarrollo). Development in Practice, 8(4), 419–429. http://www.jstor.org/stable/4028911

Rosenberg, H. (1973). Theatre in Education: The Belgrade Team. The Elementary School Journal, 74(2), 84–87. http://www.jstor.org/stable/1000710

Warren, J. T. (2003). Performative Pedagogy, At-Risk Students, and the Basic Course: Fourteen Moments in Search of Possibility. Basic Communication Course Annual, 15(1), 83-116.

Yan, Y. (2021). El aprendizaje de lenguas extranjeras a través del teatro/drama basado en las actividades dramáticas. Aula De Encuentro, 23(1), 5–22. https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5549

INNOVACIÓN DOCENTE Y NUEVAS METODOLOGÍAS A TRAVÉS DEL CÓMIC COMO HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA DE SINTAXIS DISCURSIVA DE LA LENGUA FRANCESA

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Esta actividad está enfocada en la asignatura sintaxis del discurso, impartida en el Grado Filología Francesa o Estudios Franceses. Tradicionalmente, se ha venido enseñando a través de textos literarios, donde el alumno debía identificar diferentes elementos sintácticos dentro de éste. No obstante, este proceso resultaba aburrido, en tanto que muchas veces el alumno no terminaba de comprender el uso de diferentes elementos.

Asimismo, está asignatura es optativa en muchas universidades y normalmente el número de alumnos suele variar entre 15 y 30. Además de todo esto, cuando se les pregunta el porqué han elegido dicha asignatura, muchos alegan que no les gusta la literatura. Por tanto, nos encontramos ante una materia que ha sido escogida de forma alternativa, es decir, la motivación no es aprender sintaxis discursiva, sino huir de asignaturas de literatura. Por todo ello, este trabajo propone una alternativa para atraer a los alumnos a estudiar sintaxis e introducirlos en la literatura de una manera indirecta.

En consonancia con lo comentado anteriormente, se han establecido diferentes hipótesis que serán analizadas a lo largo de este trabajo. La primera hipótesis se centra en el interés de los alumnos, por lo que existen otros textos más atractivos en lo que los estudiantes se pueden sentir identificados. Por otro lado, la siguiente hipótesis hace referencia a la posibilidad de usar el cómic como alternativa, en tanto que existe una

relación entre imagen y texto, así como también tiene forma parte del acervo cultural del mundo francófono. Por último, la última hipótesis se centra en que el cambio de texto consigue atraer al alumno de una manera eficaz, por lo que es mucho más sencillo poder introducirlo en textos puramente literarios, ya que ha sido capaz de asimilar todos los conocimientos previamente.

2. OBJETIVOS

Siguiendo esta línea, los objetivos generales de este trabajo son: (1) hacer atractiva la asignatura para los alumnos; (2) modificar los textos trabajados en clase; y (3) llevar dinámicas de grupo en las que el alumno aprenda de manera eficaz. Teniendo en cuenta estos objetivos específicos, los objetivos generales de este trabajo son: (1) utilizar el cómic como herramienta en el aula, en tanto que la imagen aporta un input a los alumnos y favorece el aprendizaje; (2) analizar elementos específicos de la sintaxis discursiva francesa a través del cómic, con el fin de promover que los alumnos sean capaces de identificar dichos elementos de una manera sencilla; y (3) promover trabajos en grupo donde el conocimiento sea construido y no memorizado.

Con todo, esta propuesta de innovación consiste en ser un acercamiento al alumno. Dicho de otro modo, este trabajo busca promover la adquisición del conocimiento a través de la práctica con el fin de evitar tareas memorísticas. Por todo ello, se centra en la posibilidad de asimilar conocimientos, desarrollando el pensamiento crítico con el fin de poder aplicarlo a otras situaciones.

3. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología de enseñanza, se ha abandonado el uso de la enseñanza tradicional, según la cual el profesor da una clase magistral a través de textos literarios. En lugar de ello, se está optando por la utilización de la metodología de la clase invertida (flipped classroom). La idea de esta metodología se originó con dos profesores de química de educación secundaria llamados Jonathan Bergmann y Aaron Sams, quienes comenzaron a grabar sus clases y crear presentaciones para los estudiantes que

no podían asistir. Pronto descubrieron que esto mejoraba el aprendizaje y lo generalizaron. Como resultado, descubrieron que podían utilizar las clases para actividades adicionales además de la teoría, como debates, casos prácticos o trabajos en grupo (Bergmann & Sams, 2014). Como consecuencia, los alumnos realizan trabajos en grupo, con el fin de afianzar los conocimientos de una manera individual y grupal. Por todo ello, el alumno lleva a cabo una fase de investigación previa, en la que adquiere los conocimientos en casa y aprovecha el aula para compartirlos y afianzarlos.

En línea con lo anterior, este enfoque permite apoyar todas las etapas del proceso de aprendizaje, lo que lo sitúa dentro de los objetivos educativos de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Se fomenta la colaboración entre profesores y estudiantes en el aula, empleando actividades que desarrollan habilidades complejas, identificando errores y corrigiéndolos para aprender de ellos. Además de todo esto, el alumno puede adquirir el contenido de la clase en casa a través de diversos medios, lo que le permite manipularlos a su propio ritmo (García-Barrera, 2013). Por consiguiente, el uso de esta metodología permite que el profesor tenga la oportunidad de estar presente durante la aplicación práctica del proceso, que es el momento más significativo del aprendizaje (Johnson & Renner, 2012). Por estas razones, al aplicar esta metodología al estudio de la sintaxis del discurso, es importante que el estudiante adquiera previamente ciertos conocimientos básicos que pueda aplicar posteriormente en la práctica. De esta manera, se da prioridad a la experiencia a través de los textos elegidos por el profesor para poder llevar a cabo la actividad.

Como resultado, este modelo presenta las siguientes ventajas: (1) el profesor es desplazado del proceso de enseñanza; (2) se personaliza el proceso de aprendizaje, permitiendo que cada alumno aprenda a su propio ritmo; (3) se destaca la importancia de la metodología deductiva, la cual es más efectiva que la metodología inductiva en todo este proceso; (4) proporciona una solución para aquellos alumnos que tienen dificultades para aprender, ya que les permite avanzar gradualmente sin presiones; y (5) el estudiante se convierte en un participante activo de su propio proceso de aprendizaje, dejando atrás el papel de víctima (Gómez López, & Muñoz Donate, 2019). Por lo tanto, este método no se limita a una forma

de enseñanza colectiva, sino que se personaliza para el estudiante, quien avanza a su propio ritmo y lo comparte con los demás. En este sentido, el alumno adquiere sus conocimientos a un ritmo adaptado y los aplica para consolidar todo lo que ha aprendido.

Más allá de todo esto, esta metodología basada en la clase invertida se ha combinado con un método comunicativo con el fin de poner de manifiesto el uso de la lengua. El método de Enseñanza Comunicativa de Lenguas (Communicative Language Teaching) fue promovido en los años 80 por autores como Savignon (1983), Breen & Candlin (1980) o Widdowson (1978). En este enfoque, se prioriza la interacción y la comunicación, utilizando la expresión para transmitir significado. Las actividades involucran una comunicación auténtica, a través de tareas significativas para cada estudiante. Esto fomenta la interacción entre los estudiantes, aunque es importante evitar el abuso de un lenguaje técnico y la corrección excesiva. De este modo, no sólo se está evaluando la sintaxis, sino también una interiorización de la propia lengua francesa por parte de los alumnos.

En consonancia con esto, el enfoque pedagógico de enseñanza comunicativa de lenguas se concentra en el uso efectivo de la lengua como medio de comunicación real y significativo. Según Celce-Murcia y Olshtain (2000), el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa del estudiante, es decir, su capacidad para utilizar el lenguaje de manera adecuada en situaciones reales. Este enfoque se centra en la idea de que la lengua es un medio para comunicarse y no solo un conjunto de reglas gramaticales y vocabulario, lo que implica enfocarse en el uso práctico del lenguaje para la comunicación efectiva en situaciones reales. Según Bygate, Skehan y Swain (2001), la enseñanza comunicativa se enfoca en el uso auténtico y significativo del lenguaje, más que en la corrección gramatical. Por lo tanto, en este enfoque, el profesor asume un rol de facilitador en lugar de ser el único proveedor de información. Su labor es aportar oportunidades para practicar y recibir retroalimentación sobre el uso del lenguaje en situaciones reales, mientras que el estudiante desarrolla su competencia comunicativa. Según Celce-Murcia y Olshtain (2000), el profesor se convierte en un asesor, un consultor y un guía para el estudiante.

4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

4.1. El uso del cómic en el aula

Como herramienta de trabajo se ha optado por utilizar el cómic para explicar sintaxis. Tradicionalmente se ha recurrido al uso de textos literarios. No obstante, en este caso, se muestra cierta desmotivación por parte de los alumnos. El cómic, al combinar texto e imagen, ofrece la posibilidad de abordar diversos aspectos de forma simultánea y transversal, lo que representa una manera de diversificar los enfoques en el aprendizaje de una lengua extranjera y, más concretamente, la sintaxis del discurso. En el caso del francés, también es importante considerar la relevancia y pertinencia del uso del cómic en el aula no solo como herramienta pedagógica, sino también como fuente de transmisión cultural (Soto, 2019). Asimismo, según Missiou (2012), nuestro mundo contemporáneo está claramente caracterizado por la naturaleza pluriforme de las sociedades en cuanto al lenguaje y la cultura, por la evolución y proliferación tecnológica a un ritmo rápido y continuo, la soberanía de los medios, la imagen y la pantalla, así como por la coexistencia de varios modos semióticos en las producciones culturales. En este marco, el concepto de alfabetización adquiere un nuevo sentido ya que las habilidades del hombre letrado se transforman constantemente. Estas observaciones implican un nuevo papel para la enseñanza, de manera que se trata de llevar a los estudiantes a construir habilidades que les permitan recibir y decodificar esta nueva realidad, así como participar efectivamente en ella.

Como consecuencia de todo esto, el cómic posee un valor icónico y verbal que ha sido muy apreciado como recurso didáctico. Según Rollán Méndez y Sastre Zarzuela (1986, p. 11), la combinación del texto y la imagen representa una ventaja en comparación con un enfoque exclusivamente verbal o icónico, ya que se logra una síntesis equilibrada para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otros especialistas afirman que el cómic requiere interpretación de la imagen para su lectura, lo que permite aplicar planteamientos constructivistas y alejarse de la tradicional clase magistral, convirtiendo al estudiante en el verdadero protagonista de su proceso formativo. De este modo, el papel del

profesor se convierte en el de guía y facilitador de conocimiento (Peña Acuña, 2014a, p. 480).

En este contexto, si se tiene en cuenta el caso de Francia y de los países pertenecientes al ámbito de la Francofonía, debemos tener en cuenta, por una parte, la importancia que adquiere la cultura de la historieta como verdadero fenómeno de civilización (Morlat y Momimoto, citado en Paré, 2016, p. 194) y, por otra, las políticas educativas francesas. Así pues, tal y como señalan las especialistas Paré y Soto Pallarés (2017, p. 141), desde la revolución de Mayo del 68, Francia ha sido un país que se puede considerar como precursor en Europa en lo que atañe la introducción del cómic en el currículo escolar.

Así pues, hay que tener en cuenta que el cómic, como herramienta aplicada a la enseñanza, utiliza códigos conocidos, como estereotipos o gestos, para comunicar información a través de un conjunto de estándares estéticos, como viñetas y bocadillos, y el uso de diferentes planos. Por lo tanto, el cómic es útil debido a su capacidad para trabajar con diversos contenidos, como fonética, fonología, gramática, semántica, cultura, etc. Además, el cómic puede utilizarse para fomentar el aprendizaje tanto individual como cooperativo en función de las actividades propuestas en el aula (Peña Acuña, 2014b). Así pues, el cómic ofrece diversas posibilidades pedagógicas para trabajar la lectura, la comprensión y la interpretación del texto e imagen en el aula, lo que promueve el trabajo en equipo y el aprendizaje intergrupal. Según expertos, esto optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la interdependencia positiva entre los alumnos. En este sentido, se trata de una metodología que se fundamenta en la cooperación interpersonal, de manera que se fomentan relaciones interpersonales positivas, así como también se favorece cohesión en el grupo, generando un ambiente amigable de trabajo. Sin embargo, es importante mencionar que no es la única forma de utilizar el cómic en el aula. Por lo tanto, se invita al docente a reflexionar sobre ámbitos o temas amplios que sean de interés general para los usuarios de la lengua, con el objetivo de presentar situaciones atractivas para el grupo en particular (Soto, 2019).

4.2. Realización de la actividad: Las doce pruebas de Astérix

Para llevar a cabo este propuesta de innovación docente, se ha optado por seleccionar textos del cómic Las doce pruebas de Astérix (Les Douze Travaux d'Astérix) . Se trata de un cómic de Astérix el Galo, creada por René Goscinny y Albert Uderzo. Fue publicado en 1976 y cuenta la historia de cómo Julio César, después de ser desafiado por sus amigos en una cena, decide imponer doce pruebas a los galos para demostrar la superioridad romana. Astérix y Obélix aceptan el desafío y se disponen a completar las pruebas, que incluyen luchar contra leones y viajar a través del desierto. La historia es una sátira humorística de las pruebas de Hércules de la mitología griega y es considerada uno de los mejores álbumes de la serie de Astérix (Goscinny & Uderzo, 1976).

Teniendo en cuenta esto, Astérix forma parte de la idiosincrasia francesa, gracias a sus autores. Así, René Goscinny nació en París en 1926 y falleció en 1977. Además de Astérix, también fue el creador de otras series de cómics populares, como Lucky Luke y El pequeño Nicolás. Goscinny era conocido por su habilidad para crear personajes divertidos y carismáticos, y sus historias a menudo presentaban un humor ingenioso y una sátira social. Goscinny también escribió guiones para películas y programas de televisión (Goscinny, n. d.). Por otro lado, Albert Uderzo, nacido en Francia en 1927 y fallecido en 2020, trabajó como ilustrador en varias publicaciones antes de conocer a Goscinny en 1951. Juntos, crearon Astérix en 1959 y la serie se convirtió rápidamente en un éxito internacional. De hecho, Uderzo fue el dibujante principal de la serie hasta su retiro en 2011 (Lambiek, 2020). Por tanto, puede decirse que su obra ha estado centrada en un estilo único de humor y sátira social, por lo que su uso en la clase no sólo se limita a la sintaxis utilizada por dichos autores, sino también para situar a los alumnos ante una corriente centrada en el humor y la risa a través del propio dibujo.

La disposición del cómic seleccionado aparece con un texto en prosa que contextualiza una imagen. Puede decirse que lo trata como si fuera una película, es decir, desde el principio el autor narra la historia con referencias a los dibujos. Además de esto, podemos ver cómo los dibujos incluyen bocadillos con palabras de los personajes. No obstante, este uso

puede decirse que no es del todo relevante, ya que el autor quiere que nos centremos en la historia tal cual. Dicho de otro modo, la imagen y el texto crean una simbiosis perfecta, según la cual el lector puede comprender fácilmente los hechos que suceden, al mismo tiempo que se da rienda suelta a la imaginación. Por todo ello, la elección de este cómic no es casual, puesto que el objetivo de la actividad es introducir la cultura del cómic y analizar la sintaxis discursiva, ayudándonos de la imagen para contextualizar cada elemento que tenemos a nuestro alcance.

El tema elegido, referente a sintaxis discursiva de la lengua francesa, es el repérage. El repérage se refiere a la identificación y análisis de los elementos lingüísticos presentes en un texto o discurso (Moirand, 2007). Este análisis puede abarcar diferentes niveles lingüísticos, como la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática, y puede servir para comprender el sentido y la organización del discurso, así como para identificar las intenciones y las estrategias comunicativas del emisor (Charaudeau y Maingueneau, 2002). En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el repérage lingüístico puede ser una herramienta útil para desarrollar las habilidades de comprensión y producción oral y escrita de los estudiantes, al permitirles identificar y analizar los elementos lingüísticos presentes en textos auténticos y en situaciones comunicativas reales (Galisson y Coste, 1976). No obstante, en este caso, lo vamos a aplicar al análisis del discurso del cómic.

Para ello, en primer lugar, se explica la noción genérica de repérage para posteriormente hacer una distinción entre repérage déictique et contextuel y repérage personnel, spatiel et temporel. La idea es que el alumno sea capaz de identificar de manera conjunta dichos elementos sintácticos en el texto. De este modo, a través de un enfoque comunicativo, los alumnos aprenderán el uso del repérage en francés, distinguiendo los diferentes elementos a través de ejemplos aportados en francés por el propio profesor. v

Así pues, el repérage déictique et contextuel permite identificar elementos en un texto mediante su relación con el contexto en el que se encuentran. El repérage déictique se enfoca en la identificación de los elementos en un texto mediante el uso de pronombres, adverbios y locuciones adverbiales que indican su posición en el espacio y en el tiempo, como

"aquí", "ahí", "ahora", "entonces", "después", entre otros. En este sentido, juegan un papel preponderante elementos como la deixis personal, espacial y temporal, así como también la deixis anafórica en tanto que existe un sintagma fuente al que se hace referencia. Por otro lado, respecto al repérage contextuel se centra en la identificación de los elementos en función de su relación con otros elementos del texto y su significado dentro del contexto en el que aparecen. Por todo ello, esta primera explicación es clave para poder tener en cuenta la sintaxis del discurso en el propio texto que los alumnos deben poder analizar.

Tras concluir esta explicación, se explica el repérage personal, spatial et temporel de una manera precisa. Éste se refiere a la capacidad de una persona para situarse en el tiempo, el espacio y en relación a sí misma. Es decir, es la capacidad de orientarse y ubicarse en el mundo que le rodea. El repérage personnel se refiere a la capacidad de una persona para situarse en relación a sí misma y a su identidad. Según Cuche (2004, p. 80), el repérage personnel se refiere a la capacidad del sujeto para conocerse y reconocerse como individuo singular en relación a su ambiente y a los otros. Por otro lado, el repérage spatial se refiere a la capacidad de una persona para ubicarse en el espacio y orientarse en relación a los objetos y lugares que le rodean. Asimismo, según Debarbieux y Vanhulle (2001, p. 25), el repérage spatial es la capacidad que tiene el sujeto para situarse en el espacio, comprender su organización y poder utilizarla para actuar. Por último, el repérage temporel se refiere a la capacidad de una persona para situarse en el tiempo y en relación a los eventos pasados, presentes y futuros. Según Lautrey (2008, p. 68), el repérage temporel permite desarrollar la capacidad de situarse en el tiempo y en relación con la duración de los acontecimientos.

Una vez realizada esta explicación, el alumno debe hacer una tarea de investigación, según la cual debe ampliar sus conocimientos. Este hecho lo hará de manera autónoma en casa con el fin de poder comprender y asimilar los diferentes conceptos que se han hecho en clase. Deberá saber distinguir entre repérage déictique et contextuel y repérage personal, spatial et temporel. Para ello, deberá utilizar las herramientas aportadas por el profesor, así como también utilizar otras herramientas que complementen el conocimiento. El objetivo de esta fase es que el alumno sea

capaz de poder comentar, posteriormente, con sus compañeros lo aprendido con el fin de seguir construyendo el conocimiento, así como también para poder afianzar todo lo aprendido en clase.

Tras realizar esta tarea basada en el aprendizaje autónomo, los alumnos deberán hacer una puesta en común. De este modo, se hará de manera práctica, por lo que deberán analizar un texto en el que se explique todo el proceso del repérage. Así pues, se harán cinco grupos de cuatro alumnos aproximadamente en la que cada grupo deberá escoger un texto del cómic Las doce pruebas de Astérix (Les Douze Travaux d'Astérix) y analizar tanto el repérage déictique et contextuel como el repérage personal, spatial et temporel. Cada texto debe ser diferente y los alumnos deben poder incluir todo lo visto y estudiado tanto en clase como de manera autónoma. Asimismo, los alumnos deberán tener en cuenta el uso de la imagen para contextualizarlo, por lo que no sólo analizarán el texto en sí, sino también la propia imagen como elemento propio del discurso. Una vez hecho esto, se hará una exposición en clase con el fin de mostrar el análisis discursivo de la lengua francesa, usando el cómic como referencia. Por tanto, la simbiosis entre imagen y texto permite analizar de una manera mucho más eficiente el repérage, en tanto la contextualización es mucho más directa.

4.3. Evaluación de la actividad

Para evaluar esta actividad, se han tenido en cuenta diferentes factores. En primer lugar, se ha valorado la adquisición de conocimientos de los alumnos. Dicho de otro modo, se ha tenido en cuenta que el alumno sea capaz de distinguir entre repérage déictique et contextuel y el repérage personal, spatial et temporel. Asimismo, también se ha tenido en cuenta que el alumno sea capaz de identificarlo en el texto de una manera autónoma, permitiendo demostrar que ha asimilado todos los conocimientos más allá de la propia teoría. Esto se ha hecho mediante la exposición grupa, es decir, se ha observado como los alumnos han defendido cada texto que han elegido en la presentación, teniendo en cuenta el índice de participación de cada alumno. Asimismo, dentro de esta exposición, han tenido que explicar, a su vez, las dificultades que han ido encontrando a lo largo de todo el proceso. Por todo ello, el objetivo no ha sido

distinguir un elemento de otro, sino conocer porqué se ha elegido uno y no otro de manera razonada, por lo que se ha estado fomentando la capacidad crítica y analítica de cada alumno a la hora de realizar el análisis sintáctico.

Por otro lado, también se ha evaluado el trabajo en grupo, es decir, los alumnos cuentan con una nota individual y grupal, con el fin de representar todo el proceso que han ido elaborando a lo largo de esta actividad. El hecho de usar una metodología de clase invertida permite que los alumnos se relacionen entre sí. Por todo ello, al establecerse diferentes grupos para realizar la actividad, se ha evaluado cómo esas relaciones han afectado a la adquisición del conocimiento. De este modo, los alumnos han tenido que entregar un cuestionario final en el que incluyan referencias a esa relación de trabajo en grupo, mostrando cómo se ha ido forjando el conocimiento a través del proceso. Del mismo modo, deben incluir en dicho cuestionario si ha habido algún problema a lo largo del proceso. Este hecho permite al docente ver cómo ha evolucionado el grupo a lo largo de la actividad, de manera que si hubiera habido algún problema, el profesor puede tenerlo en cuenta a la hora de establecer la nota final.

Con todo, tal como se ha comentado, la evaluación se compone de dos fases, en la que el alumno tendrán dos notas: una individual y otra grupal. En este contexto, no sólo se está valorando la capacidad del alumno para aprender sintaxis discursiva de la lengua francesa, sino que también se está valorando la capacidad crítica del alumno. Pues, el hecho de poder expresarlo en grupo y compartirlo muestra que ese conocimiento se ha interiorizado, sin tener que recurrir a la capacidad memorística. Por todo ello, la evaluación no debe limitarse simplemente a una nota individual, sino a su capacidad de poder transmitir ese conocimiento.

5. RESULTADOS

Los resultados de esta propuesta de innovación docente muestran que el cómic es mucho más atractivo para los estudiantes que otros textos referentes a la literatura francesa. Los alumnos se sienten más cómodos y realizados, por lo que el aprendizaje es mucho más eficaz, en tanto que

los alumnos descubren un mundo que les llama la atención y les atrae. Asimismo, este tipo de actividad ha permitido desarrollar la capacidad creativa e imaginativa del estudiante, en tanto que debe establecer relaciones con el texto y la imagen. Por tanto, el uso del cómic permite desarrollar la motivación de los estudiantes, a pesar de que la materia se más o menos compleja.

Por otro lado, el uso de la clase invertida ha mostrado que se desarrolla la capacidad crítica del alumno. El alumno aprende de manera autónoma unos conocimientos y luego los comparte con el resto, por lo que el conocimiento se va construyendo poco a poco. De hecho, esta situación favorece la relación social e interpersonal, puesto que los alumnos no trabajan solos, sino que el profesor se convierte en una guía y el hecho de trabajar en grupo hace que se establezcan lazos entre los compañeros. Por el contrario, el aprendizaje individual impide las relaciones y limita la adquisición de conocimiento a la memoria, por lo que esta actividad ha permitido desarrollar un aprendizaje colectivo, en el que los alumnos se sienten parte de dicho proceso.

Más allá de todo esto, la metodología empleada en esta actividad ha permitido que todos alumnos avancen a su propio ritmo. Dicho de otro modo, los alumnos han sido capaces de organizarse ellos mismos y no ha habido un conocimiento único, sino que todos se han ido adaptando conforme a sus necesidades. Esto demuestra que el uso del método comunicativo junto con la clase invertida favorece que los alumnos aprendan en su totalidad, sin que nadie se quede atrás.

6. CONCLUSIONES

Esta propuesta de innovación docente a través del cómic pone de manifiesto que la enseñanza de asignaturas más complejas se pueden llevar a cabo de una manera más sencilla. La innovación docente debe residir en la posibilidad de aprender de una manera rápida y eficaz. Hay que tener en cuenta que la sociedad ha cambiado y nuestros alumnos, por lo que es necesario adaptarse a los nuevos tiempos.

Todo esto no quiere decir que se obvie la literatura clásica, sino que se introduzca de otra manera. Por ello, se ha usado el cómic como

herramienta acompañado de la clase invertida y el método comunicativo. La idea ha sido demostrar al alumno que es capaz de asimilar los conocimientos y poderlos aplicar, posteriormente, a cualquier texto. Por ello, el uso del cómic ha sido fundamental, puesto que ha permitido usar el humor y la sátira para favorecer la interpretación de los hechos de una manera eficiente.

Por tanto, hay que añadir que esta actividad basada en la innovación docente ha sido previa a otras en las que la literatura ha tenido cabida. Dicho de otro modo, el uso del cómic y la clase invertida ha sido un puente para motivar y enganchar a los alumnos a actividades posteriores en las que han tenido que analizar la sintaxis discursiva de la lengua francesa. No obstante, su inicio ha estado basado en un aprendizaje autónomo y colectivo que permita una asimilación plena de los conocimientos, al mismo tiempo que se usa la capacidad crítica y el pensamiento abstracto.

7. REFERENCIAS

Bergmann, J. & Sams, A. (2014). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.

Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing. Longman.

Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers. Oxford University Press.

Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2002). Diccionario de análisis del discurso. Buenos Aires: Amorrortu.

Cuche, D. (2004). La noción de cultura en las ciencias sociales. Nueva Visión.

Galisson, R. y Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris: Hachette.

Debarbieux, E., & Vanhulle, S. (2001). Géographie et éducation à la citoyenneté. L'Harmattan.

García-Barrera, A. (2013). El Aula Inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España.

Gómez López, Y. & Muñoz Donate, P. (2019). FLIPPED CLASSROOM en formación universitaria: aplicando una metodología inductiva para mejorar la eficacia del aprendizaje. UNIA. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de http://hdl.handle.net/10334/4019

Goscinny, R., & Uderzo, A. (1976). Les douze travaux d'Astérix. Dargaud.

Goscinny, R. (n. d.). René Goscinny. Lambiek Comiclopedia. Recuperado el 8 de marzo de 2023, de https://bit.ly/42qKC3h

Johnson, L.W., y Renner, J.D. (2012). Effects of the flipped classroom model on a secondary computer applications course. Tesis doctoral inédita. University of Louisville, Kentucky. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de http://bit.ly/2kwrNel

Lambiek. (2020, 24 de marzo). Albert Uderzo. Lambiek Comiclopedia. Recuperado el 8 de marzo de 2023, de https://bit.ly/42KjL2z

Lautrey, J. (2008). Les représentations temporelles: Étude psychologique et philosophique. Presses Universitaires de France.

Missiou, M. (2012). Un médium à la croisée des théories éducatives: bande dessinée et enjeux d'enseignement. In N. Rouvière (Dir.): Bande dessinée et enseignement des humanités. Grenoble: ELLUG, Collection Didaskein, pp. 79-98.

Moirand, S. (2007). La linguistique de l'énonciation et l'analyse de discours. In M. Arrivé & J. M. Adam (Eds.), Sémiotique en couleurs: Mélanges offerts à Jacques Fontanille (pp. 263-276). Limoges: Pulim.

Morlat, C. & Momimoto, L. (2016). La bande dessinée : un phénomène de civilisation. In M. Paré (Ed.), Bande dessinée et apprentissages disciplinaires (pp. 191-199). Presses de l'Université du Québec.

Paré, M. (2016). Bande dessinée et apprentissages disciplinaires. Presses de l'Université du Québec.

Paré, M. & Soto Pallarés, J. (2017). Leer la historieta para enseñar disciplinas escolares: Una propuesta didáctica interdisciplinaria. Revista de Investigación Académica, 52, 139-151.

Peña Acuña, B. (Coord.) (2014a). Vectores de la pedagogía docente actual. Madrid: ACCI.

Peña Acuña, B. (2014b). La enseñanza de la lengua francesa con el cómic. Revista Nebrija De Lingüística Aplicada, (16), 473-485. doi: 10.26378/rnla16.240

Rollán Méndez, M. & Sastre Zarzuela, E. (1986). El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas. Valla- dolid: Universidad de Valladolid.

Savignon, S. (1983) Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Soto, A. B. (2019). El uso del cómic en el aula de FLE. Tendencias Pedagógicas, 34, pp. 139-152. doi:10.15366/tp2019.34.011

Thornbury, S.(1999). How to teach grammar, Pearson Longman.

Thornbury, S.(2002). How to teach vocabulary, Pearson Longman.

Widdowson, H. G. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.

METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA FRANCESA EN LOS ESTUDIOS FILOLÓGICOS

MARÍA-JOSEFA MARCOS-GARCÍA
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura de lengua constituye un elemento fundamental en los estudios filológicos de lenguas modernas. Estas asignaturas se convierten en el eje principal en torno al cual se van construyendo el resto de las asignaturas de literatura, cultura y lingüística. La lengua es el instrumento que el alumno necesita para poder asimilar y superar esas otras asignaturas. La lengua será también el instrumento de trabajo de muchos de los futuros egresados, puesto que una de las salidas laborales más importantes de estos estudios es la de profesor de lenguas extranjeras. Así pues, es fundamental que los alumnos vayan adquiriendo las competencias requeridas cada curso para afianzar de la mejor manera posible los conocimientos necesarios para el dominio de esa lengua.

En este trabajo queremos presentar una propuesta de metodologías activas que puedan facilitar el aprendizaje de una asignatura de lengua francesa en el grado de Estudios Franceses.

Se trata de la lengua francesa del primer cuatrimestre del segundo curso de Estudios Franceses. Es una asignatura de 6 créditos con 4 horas semanales de clase presencial, divididas en dos sesiones de dos horas cada una.

2. OBJETIVOS

A la hora de establecer los objetivos, nos interesan dos cuestiones importantes:

Las salidas profesionales más importantes de este Grado son la docencia y la traducción. Es decir, estamos formando a futuros traductores y futuros profesores de francés como lengua extranjera (FLE). La lengua francesa será su principal instrumento en su vida laboral, así pues, es necesario que nuestros alumnos vayan asimilando correctamente los contenidos y adquiriendo las competencias de la asignatura. En el caso de la asignatura que nos ocupa, los estudiantes deben alcanzar el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), de lo contrario, tendrán muchas dificultades para seguir avanzando en las asignaturas de lengua que deben cursar en el segundo cuatrimestre de segundo curso, así como en las asignaturas de lengua de 3º y 4º cursos.

El segundo aspecto es la heterogeneidad del grupo en cuanto al nivel de lengua. Los alumnos que entran en primer curso provienen de la enseñanza secundaria con niveles diferentes de conocimiento del francés, incluso, suele haber dentro del grupo alumnos que son nativos. La consecuencia es que los niveles son diferentes y al llegar a segundo curso no se ha conseguido aún homogeneizar el nivel del grupo, consideramos que es necesario adaptar las metodologías a las diferentes capacidades para que ningún alumno se quede relegado.

Los principales objetivos que perseguimos son:

- Consolidar el nivel B1+ de francés con la adquisición de las competencias descritas por el MCER, así como las competencias incluidas en el Plan de estudios del Grado en Estudios Franceses.

- Homogeneizar el nivel del grupo, incentivando a los alumnos con más dificultades para que logren adquirir las competencias necesarias para superar la asignatura.

- Motivar al alumno para que se convierta en un sujeto activo y autónomo en la clase y fuera de clase, a través del aula virtual, tomando las riendas de su propio proceso de aprendizaje. Pensamos que este último objetivo facilita la consecución de los dos primeros.

2.1. COMPETENCIAS

Para lograr estos objetivos necesitamos que los alumnos adquieran una serie de competencias. Puesto que se trata de una lengua extranjera, el alumno tiene que adquirir las competencias descritas en el MECR, en este caso, para el nivel B1. Además, es necesario trabajar también las competencias propuestas en el Plan de Estudios del Grado en Estudios Franceses.

Competencias básicas:

- **CB1** Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional.
- **CB2** Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Competencias generales:

- **CG1** Que los estudiantes adquieran un dominio instrumental avanzado de la lengua francesa que les permita desempeñar tareas profesionales especializadas y desarrollar actividades investigadoras relacionadas con el ámbito disciplinar de la Filología.
- **CG2** Que los estudiantes adquieran competencias sistémicas para trabajar con autonomía fomentando el espíritu crítico y la curiosidad científica como base del auto-aprendizaje; potenciando las capacidades de auto-corrección y auto-evaluación, de adaptación a nuevas situaciones, de abstracción y síntesis, de creatividad y generación de nuevas ideas, de resolución de problemas y de toma de decisiones.
- **CG3** Que los estudiantes adquieran competencias personales como el trabajo en equipo y el trabajo autónomo, la capacidad de liderazgo y las destrezas necesarias para trabajar en un contexto internacional.

Competencias específicas: Como competencias específicas de esta asignatura tendremos en cuenta las propuestas por el MCER para el nivel B1. De forma general, el MCER distingue entre:

- Competencia plurilingüe y pluricultural.
- Competencias comunicativas de la lengua.

FIGURA 1. *Nivel B1: usuario independiente*

B1	Comprende la información principal de textos claros y en lengua estándar sobre asuntos conocidos y habituales relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, etc. Se desenvuelve en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se habla la lengua. Elabora textos sencillos y cohesionados sobre temas conocidos o de interés personal. Describe experiencias, acontecimientos, sueños, esperanzas y ambiciones, y ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones y planes.

Fuente: MCER (2021)

La competencia plurilingüe y pluricultural[13] afecta al uso de varias lenguas, dadas las características de nuestra asignatura, nos centraremos más en las competencias comunicativas.

Las competencias comunicativas de la lengua son tres (MCER,2021):

- Competencia lingüística: Alcance lingüístico general (=morfosintáctico), alcance léxico, corrección gramatical, control léxico, control fonológico (control de sonidos y rasgos prosódicos), control ortográfico.
- Competencia sociolingüística: adecuación sociolingüística.
- Competencia pragmática (competencia discursiva y funcional): flexibilidad, turnos de palabra, desarrollo temático, coherencia y cohesión, precisión, fluidez.

Cada competencia incluye diferentes componentes que son descritos de forma detallada en el MCER. En el caso de la competencia lingüística, en el documento publicado en 2021, el MCER introduce una nueva

[13] Teniendo en cuenta que los alumnos disponen de una asignatura optativa de intercomprensión, desde nuestro punto de vista, pueden desarrollar mejor la competencia plurilingüe en esa asignatura.

terminología que no aparecía en el documento original de2001. El término *alcance* hace referencia al input del que dispone el alumno tanto en el ámbito de la morfosintaxis como en el léxico. El término *control*, así como la corrección gramatical, se refiere al uso más o menos correcto que hace el alumno de la morfosintaxis, el léxico, la pronunciación, la entonación y la ortografía.

Los descriptores que el MCER propone para estas competencias son los siguientes:

FIGURA 1. *Competencia lingüística: Alcance lingüístico general*

B1	Dispone de una variedad de recursos lingüísticos lo bastante amplia como para describir situaciones impredecibles, para explicar la información principal de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y el cine.
	Dispone de un repertorio lingüístico lo bastante amplio para desenvolverse y de suficiente vocabulario para expresarse con algunas vacilaciones y circunloquios sobre temas como la familia, sus aficiones e intereses, el trabajo, viajes y acontecimientos actuales, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.

Fuente: MCER (2021)

FIGURA 2. *Competencia lingüística: Alcance léxico*

B1	Dispone de un buen alcance léxico relacionado con temas conocidos y situaciones cotidianas.
	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida cotidiana, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.

Fuente: MCER (2021)

FIGURA 3. *Competencia lingüística: Corrección gramatical*

B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones conocidas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una evidente influencia de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y patrones lingüísticos de uso frecuente relacionados con las situaciones más predecibles.

Fuente: MCER (2021)

FIGURA 4. *Competencia lingüística: Control léxico*

B1	Manifiesta un buen control de vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones que no conoce.
	Utiliza una amplia variedad de vocabulario sencillo de forma adecuada cuando discute sobre temas conocidos.

Fuente: MCER (2021)

FIGURA 5. *Competencia lingüística: Control fonológico*

B1	Su pronunciación es en general inteligible; la entonación y el acento tanto en el nivel de frase como en el de palabra no impiden la comprensión del mensaje. Su acento generalmente se ve influido por otra/s lengua/s que habla.	En general se comprende todo su discurso, a pesar de que se producen errores de pronunciación de sonidos aislados y de palabras con los que está menos familiarizado/a.	Transmite su mensaje de forma inteligible a pesar de una fuerte influencia de otra/s lengua/s que habla en el acento, la entonación y/o el ritmo.

Fuente: MCER (2021)

FIGURA 6. *Competencia lingüística: Control ortográfico*

B1	Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión. La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.

Fuente: MCER (2021)

FIGURA 7. *Competencia sociolingüística: Adecuación sociolingüística*

B1	Lleva a cabo y reacciona a una amplia variedad de funciones lingüísticas utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, e identifica las señales de tales diferencias.

Fuente: MCER (2021)

FIGURA 8. *Competencia pragmática: Flexibilidad*

B1	Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles. Utiliza una amplia variedad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.

Fuente: MCER (2021)

FIGURA 9. *Competencia pragmática: Turnos de palabra*

B1	Interviene en una discusión sobre un tema conocido, utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas conocidos o de interés personal.

FIGURA 10. *Competencia pragmática: Desarrollo temático*

B1	Señala con claridad la secuencia cronológica de un texto narrativo. Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo. Muestra conciencia de la estructura convencional de la tipología textual que maneja cuando comunica sus ideas. Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia de elementos.

Fuente: MCER (2021)

FIGURA 11. *Competencia pragmática: Coherencia y cohesión*

B1	Introduce un contraargumento en un texto discursivo sencillo (por ejemplo, utilizando *sin embargo*).
	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.
	Construye oraciones de cierta longitud y las conecta entre sí usando un número limitado de mecanismos de cohesión, por ejemplo, en un relato.
	Organiza un texto extenso en párrafos sencillos y lógicos.

Fuente: MCER (2021)

FIGURA 12. *Competencia pragmática: Precisión*

B1	Explica la información principal de una idea o un problema con razonable precisión.
	Transmite información sencilla y clara de relevancia inmediata, haciendo entender qué aspecto le parece más importante.
	Expresa de manera comprensible la idea principal que quiere comunicar.

Fuente: MCER (2021)

FIGURA 13. *Competencia pragmática: Fluidez*

B1	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», logra seguir adelante con eficacia y sin ayuda.
	Mantiene un discurso comprensible, aunque sean muy evidentes las pausas para organizar la gramática y el léxico y para corregirse, sobre todo en periodos largos de producción libre.

Fuente: MCER (2021)

2.2. ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA

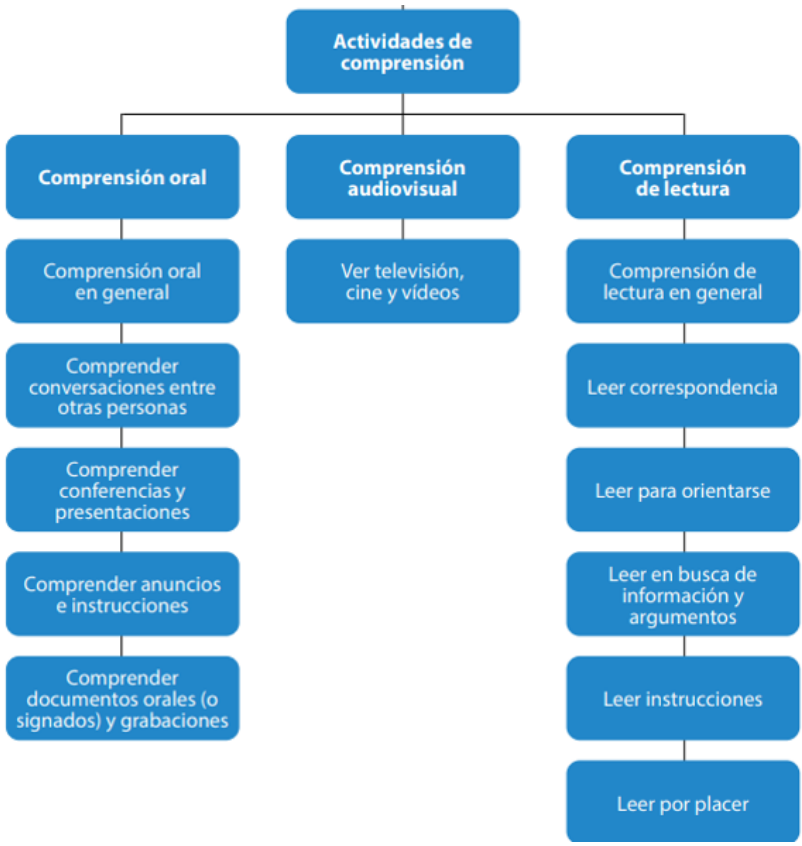
A estas competencias debemos añadir la competencia estratégica que el MCER(2021) desarrolla a través de las actividades comunicativas de la lengua: Comprensión, expresión, interacción y mediación. El MCER describe de forma amplia y detallada los diversos componentes de estas actividades para cada uno de los niveles. De forma general, las actividades quedan divididas en varios componentes.

- Comprensión: comprensión oral, comprensión audiovisual, comprensión de lectura.
- Expresión: Expresión oral y expresión escrita.

– Interacción: interacción oral, interacción escrita, interacción en línea.

– Mediación: mediar textos, mediar contextos y mediar comunicación.

FIGURA 14. *Actividades de comprensión*



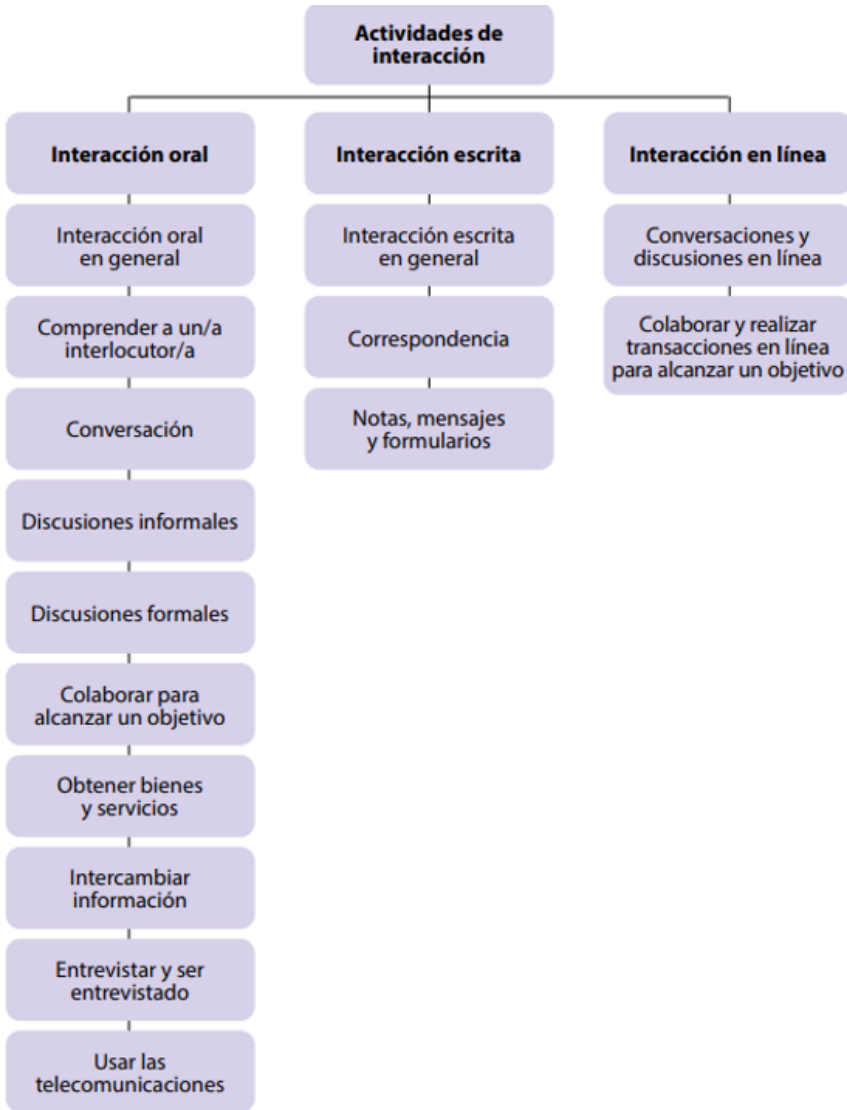
Fuente: MCER (2021)

FIGURA 15. *Actividades de expresión*



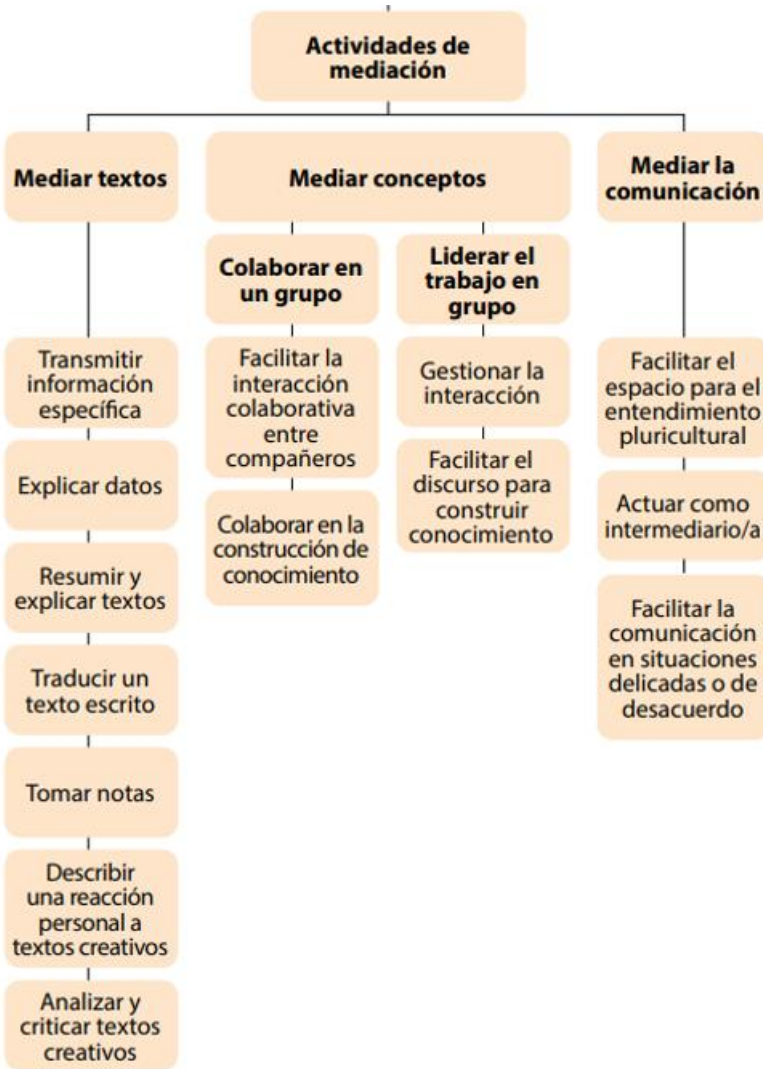
Fuente: MCER (2021)

FIGURA 16. *Actividades de interacción*



Fuente: MCER (2021)

FIGURA 17. *Actividades de mediación*



Fuente: MCER (2021)

3. METODOLOGÍAS

En el curso 2022-2023 hemos tenido un primer contacto con esta asignatura, lo que nos ha permitido hacer una primera valoración de las circunstancias que la rodean. En primer lugar, consideramos una necesidad imperiosa que los alumnos consigan afianzar muy bien el nivel de lengua para poder avanzar en sus estudios sin grandes dificultades. Además, como se apunta en las competencias básicas y generales, es necesario que su manejo de la lengua no se limite solo al dominio en las situaciones de comunicación, sino que, necesitan adquirir unos conocimientos metalingüísticos que les permitan poder explicar el funcionamiento de la lengua en su futuro profesional. Otra realidad de esta asignatura es que el tiempo del que disponemos en clase resulta escaso (dos sesiones de dos horas a la semana), como consecuencia, es necesario que los alumnos realicen, de forma autónoma, una serie de tareas en casa o a través de la plataforma virtual para completar el trabajo del aula. Otro aspecto problemático, al que ya nos hemos referido, es que el nivel del grupo es heterogéneo. Es necesario hacer un seguimiento de los alumnos con más dificultades. Asimismo, a nivel individual, algunos alumnos presentan en ciertas competencias (la pronunciación, por ejemplo) más dificultades que en otras, también en estos casos ess conveniente hacer un aprendizaje personalizado.

En otro orden de cosas, también resulta un obstáculo el hecho de que solo un grupo reducido de alumnos intenta llevar al día la asignatura, asistiendo a clase y haciendo las tareas; es cierto que hay estudiantes que asisten todos los días a clase, pero sin haber hecho las tareas, lo que retrasa mucho la corrección de los ejercicios. Por último, otros estudiantes solo asisten a clase a veces, y con frecuencia se trata de los alumnos que al final de curso demuestran tener muchas dificultades con la asignatura. En nuestra opinión, los malos resultados de estos alumnos no vienen motivados por su absentismo a clase, sino porque parten de un nivel inferior que el resto de sus compañeros y, además no llevan la asignatura al día, seguramente por falta de motivación. Entendemos por llevar la asignatura al día: asistir a clase, realizar todas las tareas diariamente, mantener un ritmo de estudio constante y mantener un contacto

con el profesor para resolver las dudas y las dificultades que puedan surgir.

Para poder empezar a solventar a partir del curso 2023-2024 estas dificultades, queremos hacer una propuesta metodológica basada en metodologías activas que fomenten la motivación del alumno y la participación activa en su propio proceso de aprendizaje, en todo momento guiado y apoyado por el profesor.

Las metodologías que pretendemos implantar el próximo curso son:

- Aula invertida
- Enfoque por tareas
- Trabajo colaborativo
- Aprendizaje personalizado

Para cada una de estas metodologías se plantearán unos objetivos claros para la adquisición de unas competencias concretas, de tal manera que con el conjunto de las metodologías el alumno consiga adquirir las competencias requeridas tanto por el plan de estudios como por el MCER, y, además hacerlo de una forma activa que les motive a trabajar la asignatura durante todo el cuatrimestre y no solo los días anteriores al examen final.

A estas metodologías de enseñanza-aprendizaje hay que añadir una evaluación continua y formativa que ayude al estudiante a alcanzar los objetivos planteados.

4. DISCUSIÓN

El EEES supuso un cambio sustancial en la educación superior que consistía en abandonar un modelo educativo basado en la enseñanza para implantar un modelo basado en el aprendizaje. Este cambio supuso una renovación metodológica, así como un cambio en el papel que deben desempeñar tanto el alumno como el profesor.

Uno de los desafíos que surgieron en este nuevo modelo es que el alumno debe aprender a aprender para hacerse consciente de su propio proceso de aprendizaje. Aprendizaje que debe ser autónomo por parte

del alumno, aunque tutorizado por el profesor, convirtiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje en un trabajo cooperativo entre profesor y alumno, mediante unas nuevas metodologías en las que se integra una evaluación formativa-continua y cuyos resultados se expresan en forma de competencias genéricas y específicas. (Fernández March, 2006)

En este contexto desempeñan un papel importante las metodologías activas que son uno de los elementos de la nueva planificación para lograr un alineamiento constructivo. (Silva Quiroz, Maturana Castillo, 2017)

Las metodologías activas requieren que los alumnos utilicen ciertas capacidades como, por ejemplo, dudar de los dogmas, buscar alternativas, cooperar con otras personas para crear conocimiento, utilizar más fuentes de conocimiento que las que pueda aportar el profesor, toma de decisiones, tratar de resolver retos, aplicar el conocimiento a situaciones reales, equivocarse, compartir conocimiento con personas que saben menos y, también, con las que saben más. El cerebro humano responde a esta actividad aumentando la motivación, el interés, la autoconfianza y la seguridad en que alcanzaremos la meta final. (Fidalgo, 2018)

A partir de estas ideas, el profesor Ángel Fidalgo (2018) define las metodologías activas como

> Un conjunto de procesos y actividades (organizadas y planificadas) que *obligan* al alumnado a enfrentarse a situaciones donde tiene que adquirir conocimientos, habilidades, tiene que contrastar estrategias, tiene que tomar decisiones, incluso crear nuevo conocimiento y, sobre todo, comprobar el resultado de lo que ha hecho. Esto significa que para que se produzca aprendizaje no importa tanto el resultado de las acciones sino el haber realizado las acciones que conducen a la obtención del resultado. (Fidalgo, 2018)

Nos interesa subrayar la idea de que para que se produzca aprendizaje no se trata de ir haciendo tareas y que esas tareas estén todas bien y, además, los alumnos vayan acumulando buenas notas que les van a permitir mejorar su calificación final. El aprendizaje consiste en que la realización de esas actividades va a permitir a los alumnos una mejor comprensión del funcionamiento de la lengua y un mejor uso de la propia lengua. Para conseguir estos resultados, es esencial la práctica de una evaluación continua consistente en una colaboración del alumno con el

profesor, así como un feed-back y una reflexión constantes para analizar los errores y buscar las soluciones que permitan que se produzca un avance en el proceso de aprendizaje del alumno.

4.1. AULA INVERTIDA

La clase invertida consiste en hacer en casa la explicación teórica y realizar en clase los ejercicios que tradicionalmente se hacían en casa. De esta forma, el alumno se convierte en un agente activo que se implica en su propio aprendizaje, el docente, por su parte, se convierte en facilitador y asesor del alumnado. En esta metodología juegan un papel importante las herramientas digitales que van a facilitar el trabajo del alumno en casa. En la práctica, esta metodología plantea diversas dificultades que algunos especialistas intentan solventar. Fidalgo et al. (2021) hacen algunas propuestas de mejora para esta metodología. Destacamos las siguientes propuestas, que pretendemos aplicar en nuestra puesta en marcha de la metodología:

4.1.1. Actividad en casa

Proponer una parte de la lección (micro-lección) así como una micro-tarea de aplicación de los conceptos. Las micro-tareas se pueden hacer de forma individual o en grupo. Se pueden introducir metodologías de aprendizaje personalizado. A través de la plataforma digital, es necesario crear un módulo que permita al profesor controlar la actividad de los alumnos. También es necesario facilitar herramientas al alumno para que pueda plantear cuestiones (foros…) y resolver dudas mientras realiza la tarea de casa.

Actividad en clase:

- Se toman como punto de partida los resultados de la micro-actividad llevando a cabo el feed-back por parte del profesor y de los alumnos. Se mantienen pequeñas lecciones magistrales cuando se considere necesario, así como los ejercicios prácticos que pueden hacerse de forma individual y en grupo.

Pretendemos aplicar la metodología del aula invertida para la asimilación de conceptos teóricos relacionados, sobre todo, con la gramática.

Nuestro objetivo es que el alumno se tome su tiempo para reflexionar y entender el funcionamiento de la gramática y, una vez realizado este trabajo, intente hacer una aplicación práctica de esos conocimientos teóricos. Así pues, el trabajo de análisis, reflexión y asimilación lo realizarán en casa de forma autónoma.

Para ello, facilitaremos al alumno diferentes tipos de recursos, los que consideremos necesarios en cada caso. Estos recursos serán, en primer lugar, videos explicativos en los que se ofrecerá la explicación teórica de los contenidos, otros recursos son los esquemas, mapas conceptuales e infografías a través de los cuales se facilitarán de forma clara, resumida y esquemática, los contenidos que se deben asimilar, estos documentos pueden ser un complemento al video. Otros recursos son fragmentos de gramáticas que los alumnos deben analizar para acceder a los contenidos teóricos, pequeños corpus de frases o de textos sobre los cuales hay que hacer un análisis y una reflexión para llegar a entender cómo funciona la lengua en un proceso inductivo. Dicha reflexión irá acompañada de una guía en la que el profesor propondrá una serie de preguntas o de ejercicios que orientarán al alumno en su trabajo (micro-tarea). Posteriormente, en clase, se analizarán los resultados de la micro-tarea y se llevarán a cabo una serie de ejercicios prácticos para comprobar si los alumnos han entendido los principios teóricos y ver si los saben aplicar en diferentes contextos lingüísticos. Será el momento de resolver las dudas que puedan surgir. Dichas dudas no tienen que ser resueltas necesariamente por el profesor, en primer lugar, habrá un turno de palabras para que los alumnos intenten resolver las dudas de sus compañeros

4.2. ENFOQUE POR TAREAS

El enfoque por tareas es una metodología propia de la enseñanza de lenguas, sobre todo desde la publicación del MCER en 2001. El instituto Cervantes define este tipo de tareas como una iniciativa para el aprendizaje que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella.

Así pues, la tarea consiste en realizar una acción a través de la lengua, por ejemplo, presentar una queja, escribir una noticia de periódico, hacer una reclamación, desarrollar un debate…, se facilita a los estudiantes los

recursos lingüísticos necesarios para la realización de la tarea y una vez que los han asimilado, deben desarrollar el trabajo.

A través de estas tareas se elaboran diversos tipos de documentos, de forma individual o en grupos, en lengua oral o escrita como infografías, glosarios (léxico), mapas conceptuales, diferentes tipos de textos (textos periodísticos, normativos, cartas de reclamación…), debates, presentaciones orales…

4.3. TRABAJO COLABORATIVO

El trabajo colaborativo es una competencia básica y transversal a través de la cual el alumno aprende a trabajar en equipo, preparándose para las circunstancias semejantes que pueda encontrar en su futuro profesional. Con el trabajo colaborativo se establece un aprendizaje entre pares que puede ser productivo para los alumnos con nivel más bajo, que se apoyan en sus compañeros. Del mismo modo, los alumnos con más nivel pueden encontrar una forma de afianzar sus conocimientos, si tienen que explicárselos a sus compañeros. Es deseable que el grupo funcione realmente como un equipo, es decir, no se trata de dividir la tarea en varias partes, repartirlas y finalmente, unirlas. Un verdadero trabajo en equipo supone un nivel de coordinación, planificación e interacción. Cada persona conoce lo que tiene que hacer y cómo afecta al resto; se definen roles, y existen unas normas. (Fidalgo, 2011)

Cada miembro del grupo debe conocer su papel y las funciones que tiene que desempeñar desde el principio hasta la finalización de la tarea. Generalmente los roles que se asignan son:

- Coordinador: dirige las actividades, reparte el trabajo, resuelve conflictos.
- Secretario: toma nota de las actividades y decisiones del grupo, recuerda las tareas que están hechas y las que falta por hacer, custodia la documentación del grupo.
- Portavoz: es el representante del grupo ante el profesor y ante el resto del grupo de clase. Se comunica con el profesor en nombre del grupo.

– Supervisor: controla el tiempo de la tarea, comprueba que todos hacen sus tareas y aportan el material, recuerda a cada componente sus funciones si fuera necesario.

Aplicamos el trabajo colaborativo para realizar pequeños trabajos de investigación en cualquiera de los ámbitos contenidos en la asignatura: gramática, léxico, cultura, literatura. Dichos trabajos pueden ser presentados directamente al profesor de forma escrita para que el profesor los corrija, o pueden ser expuestos en clase por los diferentes miembros del grupo. Se trata de tareas en las que el grupo debe buscar información para crear un documento que puede ser oral o escrito, en este caso, entran en juego las actividades comunicativas de comprensión escrita (manejo de documentos escritos), comprensión oral (manejo de documentos orales), expresión escrita (elaboración de ensayos, dosieres…), expresión oral (presentación del trabajo antes los compañeros). En el caso de la competencia lingüística, los grupos elaborarán documentos descriptivos y explicativos sobre gramática, léxico, fonología y pronunciación que constituyan un apoyo para la asimilación de conocimientos para todos los alumnos. Dichos documentos pueden ser pequeños ensayos explicativos o documentos sinópticos como esquemas, mapas conceptuales e infografías.

Asimismo, los ejercicios pertenecientes al aula invertida y el trabajo relacionado con el enfoque por tareas pueden hacerse en grupos.

4.4. APRENDIZAJE PERSONALIZADO

El aprendizaje personalizado consiste en adaptar los recursos y estrategias formativas a las condiciones personales de cada alumno. Se puede adaptar la formación, por ejemplo, al ritmo de aprendizaje, a los conocimientos previos, al resultado de ciertas actividades e incluso al perfil de cada alumno. (Fidalgo, 2017a, 2017b)

El interés que tiene para nosotros el aprendizaje personalizado es llevar a cabo una atención a la diversidad. Entendemos por diversidad en este caso la heterogeneidad de los niveles de los alumnos. No podemos implantar un nivel a la asignatura y pretender que todos los alumnos sean capaces de adaptarse. Lo que conseguiremos de esa forma es que los

alumnos con dificultades pasen años cursando nuestra asignatura sin saber muy bien cómo conseguir aprobar, o, simplemente, que abandonen los estudios. Es necesario que los alumnos con un nivel de lengua más bajo, no se vean excluidos del grupo y, al mismo tiempo, que el grupo no se vea retrasado por las dificultades de estos alumnos. Para resolver estos problemas, proponemos un aprendizaje personalizado donde los alumnos con dificultades o con un nivel más bajo puedan realizar una serie de actividades de refuerzo de forma autónoma y con la orientación y la supervisión del profesor. Generalmente, este aprendizaje se realizará a través de actividades en la plataforma virtual que se puedan repetir varias veces hasta eliminar los errores. Además, las actividades pueden ser configuradas para que el alumno no pueda pasar a la siguiente actividad sin haber superado la anterior, de esta forma el alumno irá avanzando de forma progresiva.

4.5. EVALUACIÓN

En primer lugar, es necesario realizar una evaluación diagnóstica los primeros días de clase para conocer el nivel de cada alumno y poder hacer un seguimiento individual de los estudiantes que lo necesiten.

A partir de ese momento, proponemos una evaluación formativa basada en el feed-back y en el tratamiento del error reforzada por las tutorías y por la autoevaluación.

Desde nuestro punto de vista, la evaluación continua y formativa consiste en la revisión y el análisis constante de los trabajos de los alumnos para facilitarles, dentro de un periodo breve de tiempo, un feed-back que les permita identificar sus errores para poder localizar el origen de esos errores, así como las soluciones para corregirlos, todo ello en un proceso de interacción con el profesor.

Es necesario revisar y comentar los trabajos de los alumnos para que sean conscientes de sus errores y empiecen a buscar soluciones con el apoyo del profesor. Este tipo de evaluación nos permite conocer cuál es el nivel real del alumno y, al mismo tiempo, nos facilita las herramientas necesarias para que el alumno avance en su proceso de aprendizaje. De

esta forma, a través de la evaluación comprobamos si nuestras metodologías han dado los resultados esperados.

Así pues, proponemos una evaluación con las siguientes etapas:

- Identificación de los errores y los aciertos. El profesor debe leer los trabajos del alumno buscando y señalando los errores, pero también los aciertos. El alumno, por su parte, debe realizar la misma tarea. Una vez identificados lo errores, se llevará a cabo un feed-back que es un trabajo de reflexión sobre esos errores.

- Hacer un tratamiento constructivo de esos errores. Una vez identificados los errores, se trata de sancionarlos marcándolo en color rojo para devolver el documento al alumno. Es necesario hacer una clasificación de esos errores. Debemos distinguir entre falta y lapsus. Debemos clasificar los errores en función de la competencia lingüística: hay errores de ortografía (o de pronunciación), de léxico, de gramática, de adecuación sociocultural, de carácter pragmático.

- Reflexionar sobre el origen de ese error. Es necesario dar un paso atrás, es decir, buscar el origen del error que puede ser un lapsus del alumno, o bien algún aspecto que el alumno desconoce o que no entiende correctamente.

- Buscar soluciones. Una vez que hemos dado ese paso atrás, daremos un paso adelante, es decir, buscaremos la solución para que ese error desaparezca y el alumno siga avanzando.

- Realizar las tareas pertinentes que permitan corregir el error. Estas tareas pueden ser una explicación por parte del profesor, el estudio de ciertos contenidos o la búsqueda de información por parte del alumno, o bien la realización de ejercicios de refuerzo.

Con este proceso, la evaluación se convierte en un ejercicio de comunicación y reflexión entre el alumno y profesor este ejercicio se desarrolla a través de tutorías y de herramientas digitales que facilitan esta tarea.

Así mismo, convierte a alumno, una vez más en un agente activo a través de la autoevaluación.

No hemos mencionado la evaluación sumativa, con calificación numérica. Finalmente, los resultados deben reflejarse en términos de calificación numérica. Además, la realidad es que los alumnos se van motivando y van reaccionando solo si hay una nota, de lo contrario, la gran mayoría del alumnado no se compromete con su propia formación. Sin embargo, nuestra experiencia nos ha llevado a considerar la idea de realizar tareas que no impliquen una calificación. Con frecuencia la evaluación continua se convierte en una suma se calificaciones y esos números, en realidad, no reflejan los progresos del alumno. Por ese motivo, nos planteamos el reto de proponer algunas tareas que impliquen la evaluación continua y formativa descrita anteriormente, pero sin una calificación. Como prevemos la actitud pasiva de los alumnos ante esta realidad, pretendemos planificar una serie de medidas que obliguen de alguna forma a los alumnos a realizar las tareas, aunque no vayan a recibir una calificación. Una de estas medidas será, proponerles una serie de tareas sucesivas sobre los mismos contenidos, interrelacionadas unas con otras y obtener una nota global de todas las tareas, o bien calificar solo la tarea final, pero para obtener esas calificaciones, es obligatorio hacer todas las tareas, de lo contrario la nota no existirá.

5. RESULTADOS

Las metodologías propuestas serán aplicadas durante el curso 2023-2024. Necesitamos hacer una completa planificación de cada una de las metodologías a través de una programación previa en la que desarrollaremos de forma detallada los objetivos, los contenidos y las actividades. Las metodologías del aula invertida, el aprendizaje por tareas y el trabajo colaborativo no se aplicarán de forma sistemática a todos temas tratados en clase. Haremos una selección de las competencias y los contenidos que nos interesa trabajar con una u otra metodología. El plan de propuesto para el aprendizaje personalizado y la evaluación serán metodologías aplicadas durante todo el cuatrimestre puesto que debe ser un proceso continuo y que, además es necesario para el progreso del alumnado.

Presentaremos nuestra propuesta a los alumnos y analizaremos el desarrollo de la misma, analizaremos también la respuesta de los alumnos y lo resultados obtenidos. Dicho análisis, nos permitirá comprobar en qué medida esas metodologías se adaptan a muestra metodologías, si las hemos aplicado de forma correcta, y si alcanzamos los objetivos que nos habíamos planteado. Estos datos no permitirán identificar cuáles son los puntos fuertes y cuales los puntos débiles que precisan de una propuesta de mejora. Este proceso de investigación nos permitirá redactar nuevos trabajos de investigación con datos empíricos.

Somos conscientes de que no es un trabajo fácil. Se trata de una tarea muy laboriosa para el profesor y no van a faltar los obstáculos: falta de tiempo, falta de compromiso por parte de los alumnos, grupos que no funcionan, tareas que no se han hecho y hay que modificar el desarrollo de la clase…

A pesar de todos estos inconvenientes, los resultados esperados, o más bien deseados, son que los alumnos se sientan comprometidos con la asignatura y que se conviertan en sujetos activos y autónomos para que cada uno, en función de sus circunstancias, vaya avanzando en su proceso de aprendizaje, siempre con la ayuda, el apoyo y la supervisión del profesor. Esperamos que las metodologías seleccionadas y su aplicación en el aula y fuera del aula sean apreciadas por los estudiantes como metodologías válidas, útiles, interesantes al mismo tiempo que amenas para la obtención de sus objetivos. También esperamos que la evaluación nos devuelva unos resultados positivos y podamos afirmar que las metodologías han mejorado el aprendizaje de nuestros alumnos.

6. CONCLUSIONES

La lengua francesa en un grado de estudios franceses es una asignatura esencial para los alumnos que quieren tener un futuro profesional ligado a la lengua francesa. Es muy importante que los estudiantes alcancen las competencias requeridas de una forma seria y responsable. Para ello, el alumno tiene que ser una parte activa de ese proceso de aprendizaje porque participando de una forma activa, se hace más consciente de sus errores, pero también de sus aciertos y él mismo puede buscar la

solución a sus dificultades. Las metodologías activas obligan a implicarse al alumno en su proceso de aprendizaje y pueden ayudarle a adquirir más fácilmente las competencias generales básicas y específicas de forma más consciente, lo que supondrá una mejor asimilación de los contenidos y un mayor nivel en el uso de la lengua, lo que supondrá una motivación que les animará a continuar avanzando en su formación. En nuestra labor docente, nos convertimos en un guía y un apoyo para nuestros alumnos y a nosotros nos corresponde buscar la solución a los inconvenientes que puedan surgir en la implantación d estas metodologías y buscar de forma constante unas propuestas de mejora que repercutan en beneficio del alumnado.

7. REFERENCIAS

Almazán Ruiz, E., & Fuentes Martínez, R. (2020). La clase invertida como modelo innovador en la enseñanza de la gramática inglesa. E-SEDLL, 3, 172-184.

Consejo de Europa (2002, 2021) Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. (MCER). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio siglo XXI, 24, 35 –56

Fidalgo, Á. (2011. 24 mayo). Trabajo en equipo y trabajo cooperativo. Similitudes y semejanzas. Innovación educativa.

https://acortar.link/75E892

Fidalgo, Á. (2017a. noviembre). Metodologías educativas. Innovación educativa. https://acortar.link/djPIax

Fidalgo, Á. (2017b. 4 enero). Aprendizaje personalizado. Innovación educativa. https://acortar.link/Hmc1wk

Fidalgo, Á. (2018. 22 febrero). ¿Qué son la metodologías activas?. Innovación educativa. https://acortar.link/lkSlxX

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., García-Peñalvo, F. J., & Balbín Bastidas, A. M. (2021). Revisión crítica del método de aula invertida desde una perspectiva basada en la experiencia. In M. L. Sein-Echaluce Lacleta, Á. Fidalgo-Blanco, & F. J. García-Peñalvo (Eds.), Innovaciones docentes en tiempos de pandemia. Actas del VI Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación, CINAIC 2021 (20-22 de Octubre de 2021, Madrid, España) (pp. 659-664). Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza.

Silva Quiroz J., & Maturana Castillo D., (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. Innovación Educativa, 17 (73), 117-131

Ventosilla Sosa, D., N., Santa María Relaiza, H., R., Ostos De La Cruz, F., & Flores Tito, A., M. (2021). Aula invertida como herramienta para el logro de aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. Propósitos y Representaciones, 9 (1), e1043

EL IDIOMA ALEMÁN EN EL AULA DE LAS CARRERAS FILOLÓGICAS: ENTRE LA ADQUISICIÓN Y LA APLICACIÓN

RICARDA HIRTE
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El idioma alemán forma parte de la oferta académica en muchas carreras filológicas y dependiendo de las carreras, es la segunda o la tercera lengua por adquirir. Generalmente se encuentra dicha lengua en las carreras de Traducción e Interpretación, en los diversos grados de filología como por ejemplo la de Estudios Ingleses entre otras y en la carrera de Lenguas Modernas y sus Literaturas. Dado que es un idioma que prescinde mayoritariamente de conocimientos previos por parte del estudiantado, se imparte dicha lengua a partir del nivel básico. De tal manera la formación universitaria y la adquisición idiomática en alemán se encuentra al comienzo de la carrera. A esta condición se suman las exigencias internacionales, que están en aumento en cuanto a las habilidades idiomáticas, la inserción en el mercado laboral y las ofertas de movilidad, tales como Erasmus, que exigen un nivel idiomático mínimo de un B2 para presentarse a las becas y no se debe dejar sin consideración la reciente resolución para las oposiciones a cuerpos docentes o cuerpos dependientes del estado de cualquier rama en el territorio nacional español que exige un nivel C1 para que se valore el correspondiente apartado para poder superar estas pruebas con un alto nivel de puntaje. Todo ello implica tanto un reto para los docentes como para los estudiantes, ya que tienen que construir juntos el conocimiento necesario para adquirir un nivel idiomático de mayor exigencia en un corto plazo.

1.1. El marco común europeo de referencia para las lenguas

La enseñanza de las lenguas está sujeta al Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas (MCER), siendo un estándar europeo que se utiliza también fuera del continente. Hoy en día se puede decir que este marco referencial se aplica a nivel mundial para poder evaluar de forma homogénea un idioma. Tenemos que remontar al año 1991 y por iniciativa del gobierno federal de Suiza, para encaminar el proyecto que más tarde, en el año 2001, fue finalmente articulado y elaborado por el Consejo de Europa durante las celebraciones del Año Europeo de las Lenguas. Desde entonces se cuenta en Europa con un marco que mide tanto el aprendizaje como la enseñanza y la evaluación.

Este concepto no es novedoso ya que el aprendizaje fue medido en los diferentes niveles con sus respectivos exámenes que certifican el nivel adquirido, estando anteriormente divido en el nivel básico, intermedio y avanzado. Estos niveles se convirtieron en el marco común MCER en seis niveles: A1 y A2 corresponden al antiguo nivel básico, el B1 y B2 al intermedio y C1 y C2 al avanzado. En la siguiente tabla se puede observar como están divididos y distribuidos los diferentes niveles[14]:

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	**C2**	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	**B2**	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	**A2**	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

© Instituto Cervantes, 1997-2023. Reservados todos los derechos.

En el caso del idioma alemán y tomando como referencia al Goethe-Institut, tenemos las siguientes pautas: cada nivel ofrece la posibilidad

[14] bit.ly/3ZI8p2S

de obtener un certificado, una vez superado con éxito el examen que se ajusta a la tabla más arriba. Los exámenes son: Start Deutsch 1, Start Deutsch 2, Zertifikat Deutsch o ZD, que es el primer examen con relevancia. A partir del nivel B2 se abren varias posibilidades de titulaciones. Así tenemos el Goethe-Zertifikat B2, el Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) que es orientado a las personas que quieren trabajar en Alemania y el TestDaF o DSH, último importante para nuestros estudiantes ya que el DSH es el examen para los extranjeros o para todos aquellos que no han cursado en el sistema educativo en Alemania sus estudios, para poder seguir formándose en la universidad, tanto de grado como de posgrado. Este examen se toma o se exige generalmente junto con la inscripción universitaria ya que da acceso a la formación superior. Dado que las universidades tienen una cierta libertad en cuanto a los exámenes, se puede decir que el DSH no sustituye a los exámenes del mismo nivel idiomático de centros reconocidos pero privados. De tal manera se puede leer en la página de la Freie Universität Berlin[15]:

> El DSH es la Prueba de idioma alemán para acceder a la escuela superior. Lxs solicitantes que no tengan el solicitado nivel DSH2 al momento de aplicar, serán invitados a un examen de DSH antes de la inscripción. Para poder participar en el examen, uno de los siguientes certificados debe acompañar la aplicación de la maestría:

- Certificado de Mittelstufe II completada
- Certificado equivalente a nivel B2 GER
- Prueba Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)

> Si han presentado uno de los certificados anteriormente mencionados, deben participar en la Prueba de idioma alemán para acceder a la escuela superior para solicitantes extranjeros (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber und Studienbewerberinnen (DSH)) antes de la inscripción.

Ahora bien, el examen DSH consiste en dos partes, la parte escrita y la parte oral y existe la posibilidad de ser exeptuado de la prueba oral si se alcanza un puntaje muy alto en la parte escrita. El examen escrito a su vez consiste en cuatro puntos: la comprensión y asimilación de un texto

[15] bit.ly/3FZNhrZ

oral, la comprensión y tratamiento de un texto escrito, la producción de textos según determinadas propuestas y la comprensión y tratamiento de estructuras lingüísticas científicas. Antes de seguir debemos recalcar que dentro de un sistema universitario, en dónde se encuadra también nuestra oferta del idioma alemán en los grados y posgrados, se debe enfocar desde la primera clase en el trabajo con textos, ya que los mismos forman parte de la formación.

A partir del nivel C1 tenemos los exámenes de Goethe-Zertifikat C1 (ZMP), la Prüfung Wirtschaftsdeutsch International (PWD, alemán comercial), TestDaF y DSH. Recién a partir del nivel C2, el examen DSH no es un requisito necesario para poder inscribirse en una universidad alemana, sino está reconocido en los exámenes correspondientes de Goethe-Zertifikat C2 (ZOP), el DSH II (Diploma de Alemán de la Conferencia de Ministerios de Educación) y el Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS). El examen Großes Deutsches Sprachdiplom (GDS) supera el marco común europeo de referencia para las lenguas y se refiere a un nivel comparable al de la lengua materna. Esta normativa es para Alemania, si estamos hablando de los países de habla alemana, entre ellos se encuentra también Austria y Suiza. En el caso de Austria tenemos los siguientes exámenes respetando el marco común europeo de referencia para las lenguas: muy parecido a los exámenes de Alemania tenemos ÖSD A1 (Österreichisches Sprach Diplom Deutsch), ÖSD A2, ÖSD B1, ÖSD B2, ÖSD C1 y ÖSD C2. Para ambos países se necesita uno de los certificados idiomáticos para poder trabajar o simplemente asentarse en el territorio de los países mencionados, siendo extranjero no comunitario y/o inmigrante. Para el cónyuge, en el caso de matrimonios entre alemán/austriaco y no comunitario, se exige para poder residir un nivel de alemán de A1.

Independientemente de los niveles idiomáticos que reflejan los diferentes exámenes se debe añadir que, tanto en Alemania como en Austria, el idioma está atado a un contexto cultural. Así se puede observar que hay variaciones entre los exámenes de Alemania y de Austria sobre todo en modismos, vocablos o contextualizaciones. Aunque se habla en ambos países alemán, hay modos de habla intrafronterizos tanto como fuera fronterizos que caracterizan no sólo provincias sino también reflejan los

lazos invisibles culturales que determinan finalmente la procedencia de sus hablantes. Este fenómeno se observa en todos los países y también los de habla alemana no se encuentren exentos.

Volviendo a la tabla de los exámenes idiomáticos, se contempla con la división en seis niveles, por un lado, el individual avance en escalones pequeños de los estudiantes y por otro lado una conceptualización tanto en los libros unificados como en las homologaciones de las entidades emisoras de los certificados entre distintos títulos y países. Es decir que los exámenes están unificados y se dividen generalmente en las cuatro destrezas de comprensión lectora y auditiva y la expresión escrita y oral. Esta nivelación tiene por lo tanto como objetivo principal la mejor homogenización dentro de la Comunidad Europea, con claros contenidos y objetivos tanto en la enseñanza como en la adquisición. En este punto no se debe olvidar que el objetivo engloba la aplicación de los contenidos en competencias, un aspecto que cobra cada vez más importancia dentro de la enseñanza. Y exactamente aquí es donde se presenta el problema en la transmisión y la aplicabilidad en el campo dentro de las carreras universitarias.

1.2. COMPETENCIA IDIOMÁTICA Y LA CARRERA UNIVERSITARIA

Como fue mencionado en el apartado anterior, para los estudiantes universitarios o simplemente para la educación superior, se exige en Alemania y equivalente en Austria, un nivel idiomático alto que se encuentra reflejado en el examen de DSH. Aunque supongamos que nuestros estudiantes no serán aspirantes para un grado en una universidad de aquellos países, debemos tener en consideración que, una vez concluido la etapa de grado, quieren seguir con su formación de máster en Alemania. Por lo tanto, se debería repensar la formación idiomática en las carreras, y especialmente en las filologías.

El perfil de nuestros estudiantes, que eligen una carrera dentro de las filologías, posee generalmente un sólido conocimiento de su lengua materna y además un alto nivel en inglés. También podemos tener en consideración que la mayoría de estos estudiantes proceden del bachillerato en humanidades en el cual latín forma parte de la enseñanza obligatoria y a veces también el griego. Lenguas, aunque solemos decir muertas,

importantes para el entendimiento estructural y para el aprendizaje de otros idiomas como el alemán entre otros. A esta condición a priori se suman la elección de la carrera y su enfoque particular. Es decir, en suma, que tenemos estudiantes en el aula que por un lado están familiarizados con el estudio y por otro lado tienen ya desarrollado un sistema de aprendizaje, el cual se puede aprovechar en el dictado universitario. Con la elección del grado por parte del estudiante se encamina también el futuro campo de trabajo. Por ello se plantea aquí, por qué sigue en las carreras filológicas la adquisición idiomática de terceras lenguas con el mismo sistema que se aplica en cualquier academia de idiomas o incluso en la Escuela Oficial de Idiomas. Dado que el marco común europeo de referencia para las lenguas es no vinculante sino orientativo, ya que se trata de un marco estándar para medir el nivel de competencia en una determinada lengua. En otras palabras, lo que se plantea aquí es, si se orienta la adquisición idiomática a la inclinación del estudiante que se manifiesta en la elección de la carrera, se podría aumentar el éxito lingüístico y la competitividad en alemán sin recurrir a libros o medios de enseñanza que están orientados a alumnos de público en general. Es decir, en vez de transmitir el conocimiento idiomático a través de situaciones de la vida cotidiana, sería más adecuado para alcanzar el mismo objetivo, el empleo de textos de diferentes géneros y situaciones propias de la carrera universitaria, y que este material además establezca relaciones con el futuro campo de inserción laboral del estudiante. De esta forma se aumenta no solamente el interés del estudiante por el idioma escogido, sino también se trabaja en la aplicabilidad de este en el campo de su conocimiento. El estudiante aprende viendo la utilidad de este idioma, aumenta su interés y sabe aplicarlo, lo que es la intención, traducido, en la aplicación de competencias. En la práctica podría ser como ejemplo el estudio de un texto, una novela corta, realizar resúmenes, contestar a preguntas, etc., y didácticamente es el profesor el que adapta al nivel idiomático deseado la formulación de las preguntas y la complejidad del texto, porque el objetivo o el factor común es alcanzar al final del grado el nivel idiomático de un B2.

2. OBJETIVOS

2.1. PUNTOS DE PARTIDA

- Perfil del estudiante ingresante en las carreras en las que se dicta el idioma alemán (generalizado).
- Lenguas aprendidas del estudiantado previas.
- Libros de enseñanza orientados al público en general y dirigido a alumnos poco acostumbrado al estudio o a lo académico.

2.2. PUNTOS DE META Y REALIZACIÓN

- Adquisición idiomática adaptada a la carrera respetando el marco común europea de referencia de las lenguas con un enfoque en la literatura, la lingüística y campos afines.
- Enseñanza por niveles basándose en competencias adquiridas a través de diversos talleres que se enumeran a continuación:
  a. taller de lecto-comprensión: análisis de textos de diferentes géneros.

  b. taller de escritura: producción de textos (redacción) y comentarios en respuesta al taller de lecto-comprensión.

  c. taller de gramática: adquisición de conocimiento a través del estudio comparativo entre el idioma materno e idiomas previamente adquiridos y con el idioma a aprender.

  d. taller de expresión oral y escuchar (proyecto Tandem)

La enumeración de los objetivos fue ya parcialmente discutida en el punto anterior para dar al lector una primera impresión. En el siguiente punto de la metodología intentamos encarar el tema del lado práctico para poder brindar reflexiones de una mejora en la enseñanza de idiomas, además queremos presentar el proyecto Tandem y su incorporación en el dictado de la asignatura.

3. METODOLOGÍA

Dado que no hay mucha literatura secundaria sobre el tema que nos ocupa, nos referimos a continuación a las experiencias tomadas en el campo de estudio: una clase de idioma alemán del nivel B1 en una carrera filológica. Al observar el poco entusiasmo por parte de los estudiantes en el momento de abrir los libros, decidí como innovación docente, cambiar el método de enseñanza. Entonces incorporé según su nivel, textos de diferentes tipos con tareas asociadas. Esto fue acogido por el estudiantado con alegría, pero se observaba a lo largo del curso que la metodología debía ser adaptada. Por esta razón fueron introducidos los diferentes talleres que trabajan las destrezas y que están recomendados por el marco común europeo de referencia de las lenguas.

Gracias al sistema del diseño de las asignaturas en grupos grandes y medianos se pudo realizar con un alto rendimiento la distribución de los talleres. Entonces, el taller de lecto-comprensión y el de gramática, se realizó en el grupo grande y se dividió la asignatura en los siguientes bloques. El primero se dedica a la literatura narrativa con dos ejemplos de la literatura alemana. Durante la clase del grupo grande se lee el extracto y se aclaran preguntas en cuanto a su compresión, y es precisamente ahí, cuando se agregan las ampliaciones y el repaso gramatical: porque es durante el proceso de comprensión cuando aparecen los primeros problemas, por no saber como armar la oración en la lengua materna o como dar con el sentido de la construcción de la frase. Junto con el texto se da también el marco teórico de los diferentes géneros que engloba este bloque. Como práctica, y se pasa entonces al grupo mediano, se realiza un resumen primero y luego una interpretación del texto leído. Dado que es un numero reducido de estudiantes que conforman el grupo mediano, se puede trabajar casi individualmente en la elaboración de textos vinculado al tema. En esta clase se dan numerosas y múltiples preguntas gramaticales porque es el momento cuando el estudiante debe aplicar el conocimiento gramatical del idioma al campo práctico: como estructurar, escribir y articular los propios argumentos para que se produzca un texto. Lo que se observó entre los estudiantes es que generalmente querían escribir en la misma forma, en el idioma extranjero, como suelen escribir en su lengua materna. Por consiguiente, se sentían

bastante frustrados por no poder realizarlo por falta de vocabulario, falta de práctica y también por carencia gramatical. Después de los primeros intentos lograron todos elaborar textos, primero de una sintaxis reducida, que progresó con avance del dictado para lograr finalmente el nivel deseado en la expresión escrita.

El segundo bloque mantenía la estructura de trabajo utilizada el grupo grande y mediano, pero el tema se dedicaba a los poemas. En alemán tenemos una métrica diferente al español y se procedió a explicar primero el marco teórico, para luego trabajar sobre un poema en concreto. Como taller de escritura se trabajó en el análisis de un poema de aspectos estructurales, semánticos y pragmáticos. El tercer bloque se dedicó al teatro alemán, su historia, evolución y presentación con un trabajo de un extracto de una obra teatral de Berthold Brecht por ejemplo. El cuarto bloque se dedicó a textos cotidianos como reseñas, artículos de periódicos y contribuciones a un tema libremente elegido (por ejemplo, sobre la Frankfurter Buchmesse). A parte de entender y reaccionar al texto leído, los estudiantes tenían que elaborar un análisis dando su opinión de lo leído e incorporar literatura adicional para reforzar su hilo argumental. Finalmente, el quinto bloque se dedicó a la publicidad y otros medios que se ocupan de la divulgación de textos y de la información.

Se observó que los estudiantes tenían más problemas con los primeros tres bloques, quizás por la complejidad del tema mientras que los últimos bloques tuvieron un acceso más fácil. En este punto no se debe olvidar que los últimos bloques ya se encontraron hacia el final del dictado de la asignatura y el estudiante estaba acostumbrado ya al ritmo de la clase y podía recuperar y ampliar su conocimiento gramatical. Como práctica, los estudiantes tenían periódicamente la realización de ejercicios gramaticales cuyo tema se dio durante las clases. Estas tareas estaban principalmente enfocadas en el orden sintáctico y la aplicación de los tiempos verbales, pero también se encontraban temas propios del idioma.

Como se observa hasta ahora, la parte oral y escuchar juega un papel menor. Aunque los estudiantes saben que deben realizar en alemán una exposición al final del dictado que está vinculada con los temas vistos en clase, se decidió, para dar énfasis a esta destreza, la implementación

de un proyecto piloto junto con una universidad alemana: el proyecto Tandem.

Tandem como medio de enseñanza es bastante conocido y se practica frecuentemente entre personas de libre elección. Tiene un cierto parentesco con los antes así llamadas Brieffreundschaft, el intercambio de cartas que se corrigen mutuamente y que se reenvían. En la era de la digitalización, esta idea fue llevada a la red, pero siempre en un entorno voluntario; algunas universidades ofrecieron también esta forma de aprendizaje, pero generalmente no como un medio dentro de la asignatura.

Tratándose de un proyecto piloto, se sustituyó esta destreza que se transmite normalmente por cintas de audio y un cuestionario marcando la respuesta correcta de lo escuchado. Entonces en el aula de informática de la facultad española se conectó con el grupo Tandem alemán, primero estableciendo un gran grupo, luego formando grupos individuales de 2 o 3 personas para volver en una etapa final de la sesión a un grupo grande. Los objetivos de este Tandem es aprender del otro en un entorno más privado, sin que el profesor pueda intervenir. Aunque todo el curso este presente junto con el profesor, en el intercambio entre los dos estudiantes de las diferentes instituciones, el profesor no puede conectarse. Porque el Tandem es efectivamente esto: aprender del otro, es decir que, en la sesión individual, por decirlo así, se encuentran dos personas con dos lenguas maternas distintas. A través de los diferentes temas por tratar, que se conoce antes de los encuentros, se aprende juntos, se esfuerzan juntos, se ayudan mutuamente, y finalmente conocerán sus diferencias culturales. Entonces el Tandem se basa en los dos principios de aprender en reciprocidad, respetando una regla de 50%-50% y la ayuda mutua. El estudiante se expresa en el idioma extranjero y en el momento que no sabe una palabra o no sabe cómo expresarse o formular una oración, el estudiante del idioma materno le ayuda para terminar la idea, y además entre ambos estudiantes se corrigen y comentan los errores cometidos. Para poder lograr así una mejora en el aprendizaje y que la conversación no se vea tantas veces interrumpida por los comentarios del otro, se establece antes de comenzar el sistema de intervención, lo que puede ser por un lado la interrupción y la corrección cada vez que el hablante del idioma materno detecte un error. Este método es más

aconsejable entre estudiantes de avanzado nivel en el cual no se suelen cometer muchos errores en temas cotidianos. Por otro lado, se establece que los errores cometidos se apuntan y se comentan una vez terminado el turno de uno de los estudiantes. Este método es mucho más aconsejable para estudiantes que se encuentran en un nivel básico y mediano, pues en el A2 y B1, incluso B2. De esta manera no se corta la idea y no se incomoda al otro cortando su exposición, ya que todos los estudiantes sienten al principio algo de vergüenza al expresarse en el idioma ajeno del suyo. Esta corrección que se realiza a un nivel horizontal, para expresar el nivel entre pares similares, vertical sería en este contexto la corrección del profesor al estudiante, sirve mucho para poder avanzar en el aprendizaje sin temer que cada error cometido afecte a la nota que se obtiene al final, una vez concluida la parte de esta destreza. Segundo, estamos ante un sistema de aprendizaje autónomo, aunque cada sesión tiene un tema por tratar a priori definido. Con la autorreflexión que da respuesta a las preguntas ¿Qué quiero aprender o qué quiero mejorar? se concientizan campos individuales y fomenta la objetividad del estudiante hacia su progreso. A este punto añadimos además que el hablante nativo coje el papel de ejemplo para su lengua y su cultura y ayuda a su pareja de Tandem dónde éste tenga dificultad.

La fase de reflexión, con la que se cierra cada sesión, versa sobre las constelaciones idiomáticas que se usó en los tándems. Existen tres posibilidades: la primera es que el hablante nativo habla en el idioma extranjero y su pareja en su lengua materna y viceversa teniendo el siguiente esquema: el alemán se expresa en español y el español se expresa en español y el alemán se expresa en alemán y el español en alemán. La segunda posibilidad es que ambos hablantes nativos se expresan en el idioma extranjero, teniendo el esquema de: el alemán se expresa en español y el español se expresa en alemán. Esta constelación es la deseada, pero implica al mismo tiempo un avanzado nivel idiomático. Así la primera posibilidad es al principio la más frecuente y los turnos para poder cambiar el idioma de comunicación sería de un tiempo más corto, es decir, si la fase del tándem, hablar con su pareja, consiste en 40 minutos, en la primera posibilidad se emplea 20 minutos para cada idioma en la conversación común. La tercera posibilidad es que cada participante se

expresa en su lengua materna. Cada posibilidad ofrece al otro escuchar el idioma por aprender de un nativo y estar incentivado a expresarse en este idioma.

Este intercambio de ideas, la corrección mutua, la reflexión sobre los propios errores y los de su pareja, construyen un espacio en el cual el aprendizaje se autogestiona y aumenta así tanto la participación de los estudiantes como el entusiasmo: aprender en un espacio autorregulado sin estar bajo el continuo estrés de ser valorado. A pesar de que todos los estudiantes deben ser evaluados, esta destreza se evalúa una vez concluida la fase en una exposición oral e individual presentando un proyecto en el que se trata uno de los temas del Tandem o uno que había sido tratado en los talleres. Con la implementación de este proyecto dentro del dictado de la asignatura, se cumple con el requerimiento tanto del marco común europeo de referencia para las lenguas y las exigencias de la curricula universitaria, ya que se entrenan todas las destrezas.

4. RESULTADOS

En vista de la evolución favorable observada en la construcción del conocimiento del idioma por niveles obtenido mediante la aplicación sistemática de este sistema, tanto los talleres como el método Tandem, podemos enumerar a continuación los beneficios observados en el estudiante.

1. Aumenta el interés del estudiante en la lengua C por elegir temas pertinentes a su carrera.
2. Acerca el espacio cultural y su lengua al interés del estudiante y construye puentes culturales.
3. Entrena tanto la expresión oral como el escuchar, en un espacio de autoaprendizaje, con temas previamente acordados (del gusto y preferencia de los participantes) y de interés común.
4. Avance más rápido en la expresión oral gracias al proyecto piloto Tandem en el aula, lo que se confirma en el proyecto final.

5. El aprendizaje en talleres fomenta el conocimiento global del estudiante y ofrece métodos para la detección de errores como la expresión escrita y oral en construcciones más complejas.

Pero para que este sistema sea efectivo es necesario que todos los profesores que imparten los diferentes niveles de aprendizaje suministren la base de cada nivel en todas las destrezas. Por ello, en el siguiente punto debemos hacer una pequeña reflexión sobre los puntos claves que debe tener en cuenta el profesorado a la hora de impartir dichas asignaturas, considerando que el conocimiento debe ser construido paso a paso entre docente y estudiantes, para conseguir el desempeño idiomático acorde a su carrera y la curricula.

5. DISCUSIÓN

Lo más importante para un docente que desee sumarse a este proyecto de innovación, es entender la necesidad de tratar de motivar e incentivar la curiosidad del estudiante por el idioma a aprender, no solamente de manera mecánica y repetitiva, enseñándoles la gramática y la sintaxis, sino también tratar de transmitirles, en lo posible simultáneamente, las vivencias culturales que implica el uso de un idioma, más aún a nivel universitario, realizando a través de los talleres incursiones por ejemplo en la literatura u otros temas pertinentes, que permitan un interesante pantallazo de la vida y costumbres de la lengua meta, que se contrasta con la propia. Porque todos empezamos a aprender algo nuevo a partir de lo conocido.

Por ello se necesitan docentes comprometidos que tengan un alto nivel en el idioma por transmitir (C1 mínimo) y al mismo tiempo un suficiente conocimiento de la lengua materna de los estudiantes para poder acercarles la materia con un estudio comparativo. A esta condición se suma el conocimiento especifico de la filología y/o traducción para poder llevar a cabo esta misión porque finalmente no enseñamos a un publico en general sino a estudiantes con un perfil universitario en una carrera especifica.

6. CONCLUSIONES

El sistema propuesto presenta sus dificultades, constituidas básicamente por la coordinación de todos los niveles por adquirir (A1-B2) siguiendo esta propuesta y la transmisión por parte de los diferentes docentes que estén a cargo. Pero se justifica ampliamente este diseño de la adquisición idiomática en las carreras filológicas porque se observa en la experiencia llevada a cabo, que los estudiantes se pliegan al mismo con entusiasmo por muchos motivos: el principal es la consciente elección del idioma alemán en su carrera y este sistema les permite introducirse en la cultura y en el conocimiento de otras personas a través de las cuales se produce un crecimiento mutuo, y que ellos lo perciben como tal. Además, ofrecemos al estudiante un progreso acelerado, ágil y propicia su interés por la carrera permitiendo poder seguir su formación también en los países propios de estos idiomas aprendidos, en nuestro caso en Alemania, respetando las bases de movilidad en general establecidas por la Comunidad Europea.

8. REFERENCIAS

Bechtel, M. (2003). Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Narr.

Instituto Cervantes (1997-2023). Niveles comunes de referencia: escala global. bit.ly/3Zl8p2S

Freie Universität Berlin, Homepage, DSH-Examen. bit.ly/3FZNhrZ

INNOVACIÓN DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA ÁRABE: EL USO DE LA GAMIFICACIÓN Y LOS STORYTELLING CUBES COMO HERRAMIENTA COMUNICATIVA

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de innovación docente está basado en la asignatura Gramática Contrastiva de la Lengua C (español-árabe) del grado de Traducción e Interpretación la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Dicho grado se enmarca dentro de la facultad de Humanidades y hay que indicar que el estudio de la lengua árabe está relegado a Lengua C. Dicho de otro modo, no existe en la Universidad Pablo de Olavide un grado en el que la lengua árabe estudie como Lengua B.

Por otro lado, el número de alumnos es bastante reducido, por lo que puede decirse que existe poco interés por el estudio de la lengua árabe. Asimismo, la mayoría de los estudiantes estudian como Lengua B inglés o alemán. En este contexto, la mayoría de los alumnos optan por estudiar otro tipo de lengua antes que el árabe. Esto se debe a que aparentemente es una lengua totalmente desconocida y existe cierto miedo y rechazo a aprender una lengua como ésta.

En cualquier caso, hay que destacar que el estudio del árabe se hace desde cero, por lo que no se exige que el alumno conozca la lengua en profundidad. En este contexto, los alumnos siguen un manual en el que van aprendiendo vocabulario a través de los diferentes textos.

No obstante, la asignatura Gramática Contrastiva de la Lengua C (español-árabe) se imparte en el segundo año, por lo que los alumnos ya han tenido un contacto previo con la lengua. Es más, muchos de ellos son capaces de construir pequeñas frases y utilizar cierto tipo de vocabulario. Aun así, los alumnos deben aprender en dicha asignatura la gramática árabe (lengua C) y contrastarla con la gramática española (lengua A). Tradicionalmente, la enseñanza de dicha materia ha sido teórica, basándose en la realización de tareas. No obstante, en este caso, se pretende cambiar todo eso con el fin de favorecer la motivación de los alumnos.

Teniendo en cuenta todo esto, se han establecido las siguientes hipótesis: (1) la enseñanza tradicional de la lengua árabe está obsoleta y genera que los alumnos se sientan desmotivados, haciendo que el número de alumnos sea cada vez menor; (2) el desarrollo de otras técnicas alternativas favorece el interés de los alumnos, así como también el aprendizaje es mucho más dinámico, en tanto que se evita la memorización de las normas o reglas gramaticales; y (3) el uso de storytelling cubes permite, por un lado, desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes, así como también permite interiorizar las estructuras gramaticales, a través de un aprendizaje lúdico y colaborativo.

2. OBJETIVOS

Siguiendo esta línea, el objetivo general de este trabajo es mostrar el uso de otras metodologías de innovación docente para favorecer el aprendizaje de la lengua árabe. Como consecuencia, los objetivos específicos son: (1) estudiar el uso de la gamificación en el aula para favorecer el aprendizaje; (2) utilizar la herramienta de los storytelling cubes para contar historias en el aula; y (3) generar un aprendizaje colaborativo en el que el alumno sienta que es capaz de utilizar la lengua árabe para comunicarse.

Con todo, este trabajo busca poner evidencia que la enseñanza de la lengua árabe es obsoleta y que es necesario cambiarla. Para ello, es preciso adquirir diferentes técnicas y metodologías de enseñanza y aprendizaje. Hay que tener en cuenta que los alumnos han cambiado y, como consecuencia, su aprendizaje también. Por todo ello, la realización de este

trabajo se justifica en tanto que es necesario adaptar la enseñanza a los nuevos tiempos. Este hecho, a su vez, puede contribuir a atraer a los alumnos hacia el estudio de la lengua árabe, ya que es una de las lenguas más habladas en el mundo.

3. METODOLOGÍA

En primer lugar, se ha optado por un enfoque comunicativo, en tanto que los alumnos deben aprender cómo funciona la lengua árabe. El método basado en Enseñanza Comunicativa de Lenguas (Communicative Language Teaching) fue promovido en la década de los 80 por autores como Savignon (1983), Breen & Candlin (1980) o Widdowson (1978). En este contexto, el uso de este método promueve de manera preponderante la interacción y la comunicación, de manera que se usa como un sistema de expresión a través del significado. Las actividades que se realizan implican una comunicación real, utilizando una serie de tareas significativas para cada alumno. Esta situación promueve la interacción por parte del alumnado, aunque es necesario evitar el abuso de un metalenguaje y las numerosas correcciones. Así pues, lo que se pretende es que el alumno no memorice una serie de normas gramaticales, así como una lista de palabras que carecen de significado fuera de contexto.

Siguiendo esta línea, la enseñanza comunicativa de lenguas es un enfoque pedagógico que se centra en el uso de la lengua como un medio de comunicación real y significativo. Según Celce-Murcia y Olshtain (2000), la enseñanza comunicativa de lenguas se enfoca en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. Dicho de otro modo, se centra en su capacidad para usar el lenguaje en situaciones reales y apropiadas.

Por todo ello, hay que tener en cuenta que, tal como se ha comentado, este enfoque pedagógico se basa en la idea de que la lengua es un medio para comunicarse y no solo un conjunto de reglas gramaticales y vocabulario. Por lo tanto, se enfoca en el uso práctico del lenguaje para la comunicación efectiva en situaciones reales. Es más, según Bygate, Skehan y Swain (2001), la enseñanza comunicativa se focaliza en el uso auténtico y significativo del lenguaje, más que en la propia corrección gramatical. Por este motivo, en la enseñanza comunicativa de lenguas,

el profesor asume un rol de facilitador en lugar de ser el único proveedor de información. Según Celce-Murcia y Olshtain (2000), el profesor se convierte en un asesor, un consultor y un guía para el estudiante. Como consecuencia, la labor del profesor es aportar oportunidades para practicar y recibir retroalimentación sobre su uso del lenguaje en situaciones reales.

Por este motivo, todo esto se combina con la gamificación dentro del aula, puesto que este tipo de metodología promueve que el alumno interiorice las normas gramaticales de la lengua árabe a través del juego. De este modo, la gamificación consiste en aplicar la mecánica de los juegos al ámbito educativo y profesional, con el objetivo de lograr mejores resultados en la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la recompensa de acciones específicas, entre otros objetivos. Este enfoque de aprendizaje está ganando popularidad debido a su enfoque lúdico, que facilita la asimilación de conocimientos de una manera más entretenida y crea una experiencia positiva para los usuarios. La gamificación es efectiva para motivar a los estudiantes y fomentar su compromiso y deseo de superación, gracias a su uso de técnicas y dinámicas de juego aplicadas al contexto educativo y profesional (Gaitán, n. d.; Rodríguez Mesa, 2022a; 2022b).

Dependiendo de los objetivos que se quieran alcanzar, el profesor deberá utilizar diferentes estrategias dinámicas. Por ejemplo, si el objetivo es motivar al estudiante para que se interese por el juego, el profesor deberá aplicar la dinámica de la recompensa. En cambio, si el objetivo es despertar el interés por la actividad en sí, el profesor puede utilizar la dinámica de la competición, que aunque no es considerada como una cualidad positiva, es una herramienta útil en el ámbito educativo. La dinámica de la competición puede realizarse de manera individual, en parejas o en grupo. Además, también utiliza el cooperativismo, por lo que se fomenta la dinámica de la solidaridad al promover la ayuda mutua entre compañeros de manera desinteresada (Educación 3.0, n. d.).

Teniendo en cuenta todo esto, el profesor debe definir el objetivo que busca alcanzar con sus estudiantes y luego determinar cómo hacerlo. Por ejemplo, si el objetivo es que los estudiantes aprendan una materia o realicen un proyecto interdisciplinario a lo largo del curso, se pueden

diseñar misiones para que los estudiantes las completen en clase, como hacer las tareas en un día específico de la semana. Si completan la tarea, ganan puntos que luego pueden canjear por diferentes beneficios, como una hora libre los viernes, puntos positivos para la asignatura o tiempo extra en un examen. El uso de sistemas de puntos, insignias y clasificaciones durante el aprendizaje de los contenidos a lo largo del curso, fomenta el compromiso de los estudiantes para superarse y mejorar. Este "aprender jugando" implica trabajar los contenidos de la asignatura, por lo que no es simplemente jugar por jugar. Los profesores deben marcar los objetivos y los estudiantes deben alcanzarlos. Por todo ello, la gamificación proporciona un entorno motivador para los estudiantes, diferenciando siempre que están en clase para aprender y trabajar. El uso de herramientas de "jugar para aprender" es muy diferente a los juegos lúdicos que los estudiantes juegan en casa. Así pues, los beneficios de la gamificación están relacionados con el desarrollo de soft skills, como la creatividad y el trabajo en equipo. Estas habilidades son importantes para el desarrollo del alumno y su futura empleabilidad, ya que muchas empresas valoran más estas habilidades que el conocimiento puro. Los juegos y el aprendizaje basado en ellos ayudan al desarrollo de estas habilidades en un entorno divertido, motivador y de aprendizaje (CEU, n. d.).

Todo esto se combina, a su vez, con el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje colaborativo implica agrupar estudiantes de manera heterogénea, valiéndose de la diversidad en cuanto a formas de pensar y actuar. Así pues, este tipo de aprendizaje permite que todos los estudiantes participen e interactúen en el aula. Asimismo, la enseñanza y el aprendizaje se dan en colaboración en lugar de recaer únicamente en el docente. Por otro lado, se promueven las habilidades de pensamiento en el aula, así como también abre la puerta a iniciar discusiones positivas, desarrollando el pensamiento crítico (Mancuzo, 2020).

Por tanto, El aprendizaje colaborativo se define como un método activo que busca dejar atrás la memorización y las formas tradicionales de aprendizaje.El objetivo del aprendizaje colaborativo es que todos los participantes puedan defender sus posturas, escuchar otros puntos de vista, analizar conceptos y sintetizar información para lograr una

comprensión más completa.Este método de aprendizaje se basa en la idea de que acumular conocimientos puede ser más eficaz si se deja de lado lo individual y se adopta una visión global. Además, se establece que los participantes pueden aclarar ideas y conceptos entre sí, así como esclarecer situaciones complejas en menor tiempo. Como consecuencia, el aprendizaje colaborativo no solo puede mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales, sino también la forma en que se interactúa con el entorno. El uso del aprendizaje colaborativo en el aula puede incentivar el "aprender a aprender", ya que los estudiantes procesan la información en conjunto, atendiendo a la diversidad y promoviendo valores. Además, genera una experiencia novedosa en el aula. Sin embargo, el papel del docente es crucial en el aprendizaje colaborativo. Es el responsable del desarrollo de las actividades y supervisa que los miembros del equipo cumplan con sus asignaciones. Además, puede servir como guía en situaciones académicas desafiantes o cuando no hay un camino definido sobre la postura que se debe tomar ante un tema (Cowrokingfy, n. d.).

4. INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA ADQUISICIÓN DEL A GRAMÁTICA ÁRABE DE UNA FORMA DINÁMICA

En esta propuesta de innovación se opta por el uso de un juego conocido con el nombre de storytelling cubes. Se trata de un juego de dados ilustrados cuyo objetivo es crear historias a partir de las imágenes que aparecen en ellos. Hay diferentes versiones disponibles, algunas con nueve dados y otras con tres, dependiendo de la temática que se quiera explorar. La versión estándar incluye vocabulario y acciones, entre otros elementos, mientras que la versión reducida presenta imágenes de deportes, algunos oficios y animales. Debido a esta variedad de vocabulario, este juego puede adaptarse a cualquier edad (Mundo Lopopedicum, 2020).

Por lo general, se pueden trabajar los siguientes aspectos en el aula a través de este juego. Estos son:

- Lenguaje oral y escrito: permite trabajar tanto el lenguaje oral como el escrito, pues este tipo de juego permite inventar historias y contarlas en voz alta o bien crear redacciones a partir de las imágenes obtenidas.

- Discurso narrativo: Dicho de otro modo, todo esto permite conseguir coherencia y cohesión en el discurso a veces puede resultar muy complicado y difícil de trabajar. Por esta razón, el uso de los dados favorece la planificación, la estructuración y la elaboración del discurso narrativo.

- Creatividad e imaginación: Por lo general, los alumnos encuentra complicado desarrollar su propia imaginación para desarrollar historias. Por ello, trabajar con los dados sirve de ayuda en estos casos y supone un punto de partida para la creación y la imaginación de cada alumno.

- Vocabulario: Esta estrategia permite fijar y desarrollar el vocabulario en la mente de los alumnos, gracias al impulso que le aporta el dibujo. Por esta razón, puede afirmarse que el uso de este juego nos facilitará la adquisición de vocabulario y la integración del mismo.

- Expresión corporal: Probablemente es la menos desarrollada en nuestra actividad, aunque el objetivo explícito del juego es trabajar la expresión oral o escrita, podemos introducir la expresión corporal. En vez de inventar historias utilizando el lenguaje, se puede hacer usando el cuerpo. Resulta una manera muy divertida de trabajar la comunicación no verbal y, además, el miedo al ridículo y la vergüenza.

- Trabajo en equipo: El desarrollo de es este juego permite contar historias de manera conjunta. Por tanto, se puede decir que es una buena iniciativa para trabajar en equipo. En este contexto, los participantes van a poner en práctica las habilidades sociales adecuadas para poder conseguir el objetivo de la tarea (Mundo Lopopedicum, 2020).

Por otro lado, existen muchos modelos de dados en el mercado. Para realizar esta propuesta de innovación docente, se han usado una versión del superhéroe Batman. Estos dados incluyen múltiples figuras que hacen referencia al superhéroe y sus enemigos como personajes, así como también diferentes elementos como la ciudad, los puentes, los medios

de transporte, las partes de la casa y otros elementos relacionados con el cómic y las películas de dicho personaje. Por tanto, el uso de estos dados permite desarrollar un vocabulario sencillo y genérico que es muy fácil de recordar gracias al uso de los dibujos. Por todo ello, se está favoreciendo un aprendizaje por asociación; de manera que el alumno asocia el dibujo al vocabulario y la gramática la usa para unir diferentes dibujos a los largo de todo el proceso. En este sentido, el uso de este juego se realizará por parejas, en un primer momento, para posteriormente poder hacer una puesta en común con el resto de la clase. Por tanto, los dados ofrecerán múltiples posibilidades de combinaciones, en tanto que cada pareja tendrá dos dados diferentes para poder hacer combinaciones distintas. Así pues, ninguna historia que aporten los alumnos es igual, sino que encontraremos diferentes historias a lo largo del proceso, donde Batman es el protagonista.

Teniendo en cuenta todo esto, la actividad se divide en diferentes partes. Hay que tener en cuenta que los alumnos tienen dos clases de hora y media a la semana. Por ello, esta propuesta de innovación docente se hace de manera semanal. Dicho de otro modo, los alumnos aprenden un día la teoría a través de un método comunicativo y, posteriormente, la ponen en práctica en la siguiente sesión a través de la gamificación. El propósito es que el alumno aprenda la oración nominal y la oración verbal en árabe para posteriormente desarrollar un historia breve en el que se entremezclen ambas estructuras gramaticales.

En primer lugar, se hace una explicación sobre qué es la oración nominal árabe. Esta se compone de la presencia de dos sustantivos que conforman una frase sólida para la comunicación. Así, se explica a los alumnos los elementos de la oración nominal. Se empieza por la explicación del sustantivo, en tanto que tiene género, número y caso, es decir, se comenta que el árabe presenta una declinación. Presenta caso nominativo con función de sujeto, acusativo con función de complemento directo y genitivo con función de complemento del nombre. Una vez aclarada estas cuestiones, se comenta la determinación y la determinación en árabe con el fin de empezar a construir frases nominales. Pues, se entiende por frase nominal aquélla que empieza por un sustantivo, por lo que dos

sustantivos pueden conformar una frase, en tanto que el verbo ser o estar en presente no se escribe.

A continuación, esta explicación se complementa con la enseñanza de la calificación en árabe. Dicho de otro modo, a los alumnos, se le explica el uso del adjetivo y su dependencia del sustantivo en género, número, caso y determinación o indeterminación. Asimismo, se explica el uso de los determinantes posesivos y demostrativos. Así pues, se hace también hincapié en que el demostrativo puede también funcionar como pronombre.

Para llevar a cabo esta explicación, el profesor opta por desarrollar un método comunicativo. Dicho de otro modo, el profesor actúa como facilitador de la información, con el fin de que el alumno lo aprenda y lo interiorice. Así pues, recurre a un propio meta lenguaje para explicar la lengua, por lo que se expresa una terminología en árabe, según la cual el alumno es capaz de entender perfectamente la actividad, al mismo tiempo que adquiere las reglas gramaticales y un vocabulario específico.

Tras realizar esta explicación, pasamos a la dinámica de juego. Cada alumno debe coger dos dados y lanzarlos. Cuando los dados caigan, saldrán dos dibujos que los alumnos deberán usar para construir frases simples. En un primer momento, construirán cinco frases que después compartirán con sus compañeros con el fin de mostrar el vocabulario que controlan, favoreciendo un aprendizaje colaborativo. Una vez realizada esta actividad, los alumnos tendrán que conectar esas frases con el fin de relatar una historia breve en lengua árabe.

Esta parte se compone de dos fases. La primera consiste en un proceso de gamifación a través de los dados. Dicho de otro modo, el alumno usa los dados y juega con ellos, con el fin de despertar su motivación. En este contexto, el alumno a través de un proceso lúdico aprende las estructuras gramaticales de una forma dinámica. Todo ello se combina con un método colaborativo que favorece la interacción y la relación social en el aula. Así, el aprendizaje no es individual, por lo que existe una colaboración a la hora de adquirir las diferentes estructuras gramaticales.

Pasada esta actividad, el profesor pasa a explicar la oración verbal y los elementos que la componen. La oración verbal árabe es toda aquella oración que empieza por un verbo. De este modo, se explicarán los verbos

y sus formas derivadas con el fin de mostrar como funciona el sistema verbal árabe. A continuación, se explicará también la coordinación y la subordinación en árabe con el fin de proporcionar herramientas al alumno para realizar la actividad.

Una vez más, el profesor elige utilizar un método comunicativo para explicar el tema en cuestión, actuando como facilitador para asegurarse de que el alumno lo comprenda y lo asimile adecuadamente. Para lograr esto, se vuelve a utilizar un lenguaje especializado en árabe que permite al alumno entender la actividad y, al mismo tiempo, adquirir conocimientos sobre las reglas gramaticales y un vocabulario específico. En definitiva, el profesor utiliza un meta lenguaje propio para explicar el propio sistema verbal en árabe.

Hecho esto, los alumnos deben tirar otra vez los dados. En este caso, deberán construir oraciones verbales, teniendo en cuenta el sistema verbal y nominal árabe. Luego, deberán otra vez transmitírselas a sus compañeros con el fin de elaborar frases en árabe. Por último, los alumnos deberán poder utilizar estas frases con el fin de elaborar una historia siguiendo las normas gramaticales que compartirán con el resto de la clase.

Al igual que en el caso de la oración nominal, la siguiente parte de la actividad se divide en dos fases. En la primera fase, el alumno se involucra en un proceso de gamificación utilizando dados, lo que despierta su motivación y lo lleva a aprender las estructuras gramaticales de manera dinámica y lúdica. Por otro lado, en la segunda fase, se opta por llevar a cabo un enfoque colaborativo que fomenta la interacción y las relaciones sociales en el aula. Esto significa que el aprendizaje no es individual y que hay una colaboración para adquirir las diferentes estructuras gramaticales, teniendo en cuenta las oraciones simples y complejas dentro de la lengua árabe.

Por último, esta actividad será evaluada por el profesor en su conjunto, teniendo en cuenta el desarrollo de lengua y el vocabulario. Así pues, la evaluación no consiste por un examen en sí, sino por la capacidad de aprendizaje del alumno. Dicho de otro modo, el profesor deberá poder evaluar el desarrollo de la lengua, así como la adquisición de las reglas

y el vocabulario. Por todo ello, la evaluación debe hacerse al final, teniendo en cuenta todo el proceso con el fin de ver que el alumno ha sido capaz de adquirir las reglas gramaticales de una manera natural, evitando procesos de memorización.

5. RESULTADOS

Tras probar esta actividad en el aula, se denota que se favorece el aprendizaje en equipo. Dicho de otro modo, la colaboración entre los alumnos aumenta considerablemente, por lo que las relaciones sociales en el aula se mejoran bastante. Además de esto, el aprendizaje es global porque los alumnos aprenden unos de otros y no de manera individual, por lo que trabajo autónomo se mejora, favoreciendo una comprensión mucho más dinámica de los contenidos de la asignatura.

Por otro lado, la gamificación favorece el aprendizaje de las reglas gramaticales y del vocabulario en árabe. El uso de storytelling cubes refuerza la comprensión, al mismo tiempo que el profesor es capaz de comprobar que los alumnos han asimilado los conocimientos. Asimismo, esta técnica no sólo sirve para las reglas gramaticales, sino que también para adquirir un vocabulario básico. Dicho de otro modo, los dados de Batman muestran situaciones fácilmente reconocibles para el alumno, por lo que es capaz de usar el vocabulario que ha ido adquiriendo en los años de estudio de la lengua, así como también adquirir un vocabulario nuevo. Este hecho se debe a que esta actividad ha despertado el interés de los alumnos, permitiendo desarrollar una competitividad sana, con el fin de ver quién crea la mejor historia. Por esta razón, esta técnica ha permitido que el alumnado se interese por la asignatura, al mismo tiempo que favorece el desarrollo comunicativo y lingüístico, en tanto que se está generando una historia a partir de unos personajes fácilmente reconocibles.

Más allá de todo esto, se favorece la interacción comunicativa de los alumnos. Así pues, los alumnos deben poder utilizar la lengua árabe para comunicarse, en tanto que deben construir diferentes frases. Por todo ello, esta actividad también ha favorecido a romper con los estándares de la enseñanza de la lengua árabe que se basa en la traducción. De este

modo, el alumno se ve capacitado de emitir frases y contar historias. Por tanto, también se está favoreciendo la creatividad y la imaginación. No podemos olvidar que aprender una segunda lengua favorece el pensamiento crítico, por lo que esta actividad también promueve el desarrollo del pensamiento crítico a través del uso de la lengua. En este sentido, se está desarrollando la capacidad cognitiva del alumno, así como también se evita la memorización, dado que se basa en la práctica y no en la teoría.

6. CONCLUSIONES

Este tipo de actividad rompe con todos los cánones de la enseñanza de la lengua árabe. Por lo general, la enseñanza de la lengua árabe se ha basado en métodos basados en la traducción, dejando a un lado la interacción. Como consecuencia, el proceso se hace pesado y aburrido, en tanto que todo el aprendizaje es completamente teórico. De este modo, ha pretendido dejar la teoría en un segundo plano, con el fin de centrarse en un uso dinámico de la lengua, en tanto que ésta es considerada como una herramienta de comunicación.

Asimismo, se han recurrido numerosos libros de gramática, en los que destacaba el uso de aprendizaje por tareas. En este sentido, el uso de las tareas puede ser beneficioso hasta cierto punto. Pues, el uso exclusivo de tareas puede ser aburrido y genera que el alumno se desmotive y no quiera seguir aprendiendo la lengua. Así pues, el aprendizaje de la lengua árabe, tradicionalmente, se ha tratado como una lengua muerta, haciendo que los alumnos se desinteresen. Dicho de otro modo, el localizarse en tareas exclusivamente promueve que el alumno acabe usando la memoria como único elemento de aprendizaje, por lo que se está perdiendo la curiosidad y la capacidad crítica.

Por este motivo, es necesario realizar diferentes actividades que favorezcan la motivación de los alumnos. Es necesario despertar la curiosidad y la crítica dentro de nuestros alumnos, puesto que el árabe que, a pesar de la gran cantidad de dialectos, es bastante hablada dentro de los medios de comunicación del mundo árabe. Además de esto, el árabe estándar es utilizado como lengua culta dentro del mundo árabe y su aprendizaje es necesario para favorecer la comunicación. Por todo ello, no

puede ser enseñada como una lengua muerta, sino que es preciso usar diferentes mecánicas que motiven a los alumnos. De este modo, el uso de los storytelling cubes permite desarrollar la capacidad crítica del alumno, así como también deja florecer su imaginación, usando el árabe como herramienta de comunicación. Para hacer esta actividad, se ha recurrido a los dados de Batman, aunque hay que decir que existen muchas otras versiones que pueden usarse según los intereses del alumno y del docente.

Con todo, es necesario promover el aprendizaje de la lengua árabe, motivando a los alumnos. No es normal que el número de alumnos que estudian árabe en las universidades en España esté disminuyendo cada vez más, motivado por el poco interés que tienen sus clases. Por este motivo, es necesario seguir promoviendo diferentes técnicas en las que el alumno se sienta identificado y motivado para usar la lengua y hacer que esta lengua se estudie, al igual que se estudian otras lenguas como el inglés o el francés.

7. REFERENCIAS

Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing. Longman.

Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers. Oxford University Press.

CEU (n. d.). Beneficios de la gamificación en el aula. CEU Colegio San Pablo. Recuperado el 7 de marzo de 2023, de https://bit.ly/3NCdwcE

Coworkingfy (n. d.). Aprendizaje colaborativo | Qué es, características, ejemplos y ventajas. Cowrkingfy. Recuperado el 7 de marzo de 2023, de https://bit.ly/3LB4JoP

Educación 3.0 (n. d.). ¿Qué es la gamificación y cuáles son sus objetivos? Esducación 3.0. Recuperado el 7 de marzo de 2023, de https://bit.ly/44u3n7U

Gaitán, V. (n. d.). Gamificación: el aprendizaje divertido. Educativa. Recuperado el 7 de marzo de 2023, de https://bit.ly/42tS3qo

Mancuzo, G. (2020). ¿Qué es el Aprendizaje Colaborativo? Compra Software. Recuperado el 7 de marzo de 2023, de https://bit.ly/3nvMpoS

Mundo Lopopedicum (2020). STORY CUBES: Trabajar el lenguaje a través de la imaginación. Mundo Lopopedicum. https://bit.ly/3AVllAf

Rodríguez Mesa, F. J. (2022a). Las actividades de aprendizaje de lenguas basado en tecnología móvil (MALL) como refuerzo para la enseñanza de contenidos de gramática verbal en el aula de italiano como lengua extranjera (nivel A1). En M. Valero Redondo (ed.), Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho (pp. 370-386). Madrid: Dykinson.

Rodríguez Mesa, F. J. (2022b). La enseñanza de la concordancia gramatical en el aula de italiano como LE (nivel A1) a través del aprendizaje mediante tecnología móvil. En S. Bartolotta, Social Network, Interlingüística y Enseñanza de Lenguas (pp. 255-272). Madrid: UNED.

Savignon, S. (1983) Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Thornbury, S.(1999). How to teach grammar, Pearson Longman.

Thornbury, S.(2002). How to teach vocabulary, Pearson Longman.

Widdowson, H. G. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.

MARCADORES CONCESIVOS INCONDICIONALES EN CHINO. ANÁLISIS TEÓRICO Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ENFOCADAS EN LOS HISPANOHABLANTES

ZHONGDE REN
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En el idioma chino, los marcadores discursivos *wulunruhe* y *buguanzenmeyang*, después del proceso de gramaticalización y condensación a partir de las condicionales concesivas universales, expresan un sentido concesivo incondicional, esto es, bajo cualquier condición, la conclusión enunciada será cumplida. Son los elementos más representativos y empleados para manifestar la contraargumentación en nuestra lengua. Sin embargo, son escasamente atendidas en la enseñanza del chino como lengua extranjera dirigida a los hispanohablantes. Dicha laguna se explica, por una parte, por la polisemia y el contenido no referencial de las propias unidades discursivas, y por otra, por la creencia errónea sostenida por los docentes, que piensan que estas piezas, comunicativas y "no gramaticales", son del campo pragmático, y se adquieren de manera natural sin necesidad de ser enseñadas explícitamente. Por consiguiente, en este trabajo nos proponemos corregir esta teoría equivocada. Realizaremos una reflexión lingüística sobre el funcionamiento de estos marcadores partiendo del corpus *CCL* (Universidad de Pekín, 2019)[16], con el objetivo de elaborar una sistematización pragmagramática aplicable en el aula y una serie de propuestas didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos.

[16] Todos los ejemplos del presente capítulo se citan del corpus *Center for Chinese Linguistics PKU (CCL)* (Universidad de Pekín, 2019). No vamos a repetir la cita tras cada ejemplo.

2. METODOLOGÍA

Nuestro objeto de investigación y enseñanza se corresponde con los marcadores discursivos. Hasta el momento, son muchos los trabajos que tratan el tema, pero se halla un desbarajuste enorme en la categorización de los elementos considerados como marcador. Hay confusión de las conjunciones con los conectores, "pese a tener ámbitos sintácticos y distribucionales claramente diferentes", o se da por sentado que todos los marcadores funcionan como relacionantes (Fuentes Rodríguez *et al.*, 2020: 973). Sin embargo, la realidad lingüística nos dice que no es así. Ya en 2000, Fuentes Rodríguez (2017b [2000]) propuso su Lingüística pragmática, metodología que defiende la unión entre la gramática y pragmática. De ella desarrolla una sintaxis discursiva, que describe la inscripción contextual en la lengua: "hay elementos específicos y relaciones, una serie de reglas combinatorias asociadas a efectos discursivos" (Fuentes Rodríguez, 2017a: 7). De esta manera, diferencia dos paradigmas a nivel discursivo, dentro de los marcadores discursivos, a saber: conector y operador. El conector es "un elemento que aparece entre enunciados generalmente, aunque en algún momento puede unir unidades menores. Su función es relacional" y aparece "entre pausas", mientras que el operador surge para "expresar contenidos derivados de la inscripción del hablante en su discurso", no requiere "un enunciado previo" y ocupa "una función dentro del enunciado" (Fuentes Rodríguez, 2017a: 14-15). Son dos paradigmas funcionales, "con funciones pragmáticas en el discurso y, sobre todo, con características sintácticas propias" (Fuentes Rodríguez, 2017a: 14). Esta propuesta de análisis, que plasma fielmente nuestro discurso, nos facilita la descripción de las unidades que nos ocupan en este trabajo y su posterior didáctica.

3. RESULTADOS

3.1. ESTUDIO DE *WULUNRUHE*

3.1.1. *Wulun ruhe* en construcción libre

En el chino moderno, tenemos dos usos de *wulunruhe*, uno como construcción libre y el otro fijado como marcador discursivo. El primer caso

es un empleo concreto de las condicionales concesivas universales, que, según la clasificación de Haspelmath y König (1998) acerca de las condicionales concesivas, aluden a un conjunto indefinido de condiciones incapaces de impedir el cumplimiento de la conclusión. Para Xing (2002), es una concesiva incondicional, puesto que cualquier condición inconveniente planteada por la prótasis será superada en la apódosis.

El carácter general de las condiciones referidas en esta ocasión viene dado por los cuantificadores universales. En la lengua china, el papel de estos cuantificadores puede ser desempeñado por las palabras interrogativas como *ruhe* [cómo]. Así, en el ejemplo[17]:

(1) Gedi *wulun ruhe* jinjian, dou yao peibei zhuanmen guanli jigou he renyuan.
No importa cómo ejecute la simplificación cada municipio, debe contar con administración y personal especializados.

La conjunción concesiva *wulun* [no importa] introduce una totalidad de condiciones ineficaces, debido a la cuantificación universal sugerida por cualquier variación posible. Esta se implica en "cómo ejecute la simplificación". De esta manera, la palabra *ruhe* [cómo] convierte su función interrogativa en la referencia, y termina funcionando como pronombre que indica arbitrariedad y universalidad.

La partícula interrogativa se pone en interrelación con el núcleo verbal "jinjian" [ejecutar la simplificación], elemento predicativo que le sigue y que delimita su alcance de referencia (Dong y Xie, 2013). A nuestro parecer, este sintagma verbal también otorga el sentido concreto a la oración concesiva. Su sujeto aparece en la misma oración: "gedi" [cada municipio], y suele preceder a la conjunción *wulun*. La estructura oracional: S+ wulun + ruhe + V.

A las subordinadas pertenece esta construcción, donde *wulun* es la marca concesiva, y *ruhe* + V constituye el contenido concedido. Aquí *wulun* y *ruhe* corresponden a diferentes componentes oracionales y se conectan linealmente. No guardan vínculos semánticos entre sí,

[17] Considerando la extensión limitada del trabajo, los ejemplos citados del corpus se transcriben en *pinyin*, sistema de transcripción de los caracteres chinos según su pronunciación.

teniendo en cuenta que la palabra interrogativa puede ser otras: *shui* [quién], *na* [dónde]... Por tanto, estamos ante una construcción libre, en la que *wulun ruhe* no opera en su conjunto, no está lexicalizado como estructura fijada, y hay libertad de elección léxica en el verbo ligado a la palabra interrogativa. El significado del enunciado puede ser resumido como "Lo contado en la apódosis se realizará, sin importar la manera en la que suceda lo descrito en la prótasis".

3.1.2. *Wulunruhe* como marcador discursivo

En muchos casos, *wulun* deja de ser el introductor de la prótasis concesiva. Recoge el elemento interrogativo *ruhe*, se combina con él para formar una unidad cerrada. De él también se desprende el verbo que va después. Se trata de una elipsis en la construcción incondicional, tras cuyo proceso adquirimos una estructura reducida (Jiang, 2007):

(2) Womende yilü yexu shi duoyude. *Wulunruhe*, lishi jiang hui duici zuochu huida.
Nuestras dudas quizá sean innecesarias. *En cualquier caso*, la historia nos dará la respuesta.

(3) Boer dajun zai qude yilianchuan zhongda shengli hou, zhongyu faxian ziji yijing daole qiangnuzhimo, you yixie jiangu de baolei, *wulunruhe* shi gong bu xialai de le.
Después de una serie de victorias importantes, finalmente el ejército de Bóer se dio cuenta de que estaba al límite de sus fuerzas, y de que *en todo caso* ya no podría derribar las fortalezas resistentes.

En los dos casos anteriores, a falta del verbo protático, la referencia de *ruhe* queda poco clara. No explicita el rango de condiciones. Expresa un contenido más abstracto desde el punto de vista semántico. Luego, *wulun* y *ruhe* se integran en un todo. Entre las dos palabras, no hay pausa entonativa, que se marca siempre antes y después de ellas. Su significado planteado en los diccionarios es muy parecido, a saber: bajo cualquier condición o por mucho que cambie la condición, el resultado será el mismo (Lü, 1999; Instituto de Lingüística, 2016, etc.). De este modo, nos encontramos con un marcador discursivo. Los autores que lo han abordado lo consideran una construcción gramaticalizada y muchos de

ellos hablan de su uso como expresión idiomática (Dong, 2013; Han, 2012; Yan y Xue, 2020). Reconocen que en la gramaticalización esta unidad ha vivido un proceso de reanálisis, con cambios de estructura y función:

TABLA 1. *Proceso de reanálisis de wulun ruhe*

Gramaticalización	Antes	Después
Estructura	wulun ruhe	wulunruhe
Función	Prótasis de la condicional concesiva	Expresión idiomática

Fuente: elaboración propia

Efectivamente, al ser recategorizado, *wulunruhe* ya no actúa como parte de la prótasis de la construcción concesiva, sino añadido a una oración simple. Puede ser omitido en el nuevo entorno sintáctico (2) (3), sin que se modifique la verdad proposicional. Pero el enunciado sería incomprensible si lo suprimimos en (1). Esto nos da indicios de que esta nueva unidad no se incluye en la estructura sintáctica oracional. Pasa a ser un elemento externo a la misma. En realidad, durante la reanálisis se producen trasvases del campo micro al macroestructural. Ahora *wulunruhe* asciende al nivel discursivo. Y ocupa un hueco funcional en el discurso.

Para los autores mencionados, ese comportamiento funcional se da de manera igual en todas las distribuciones en las que funciona como "expresión idiomática". Nos dicen que cuenta con dos posiciones: al inicio de la oración o antes del predicado (Dong y Xie, 2013; Li, 2011). Sin embargo, si nos fijamos bien en los ejemplos citados en (2) y (3), detectamos diferencias destacadas en la operación de *wulunruhe*. En (2), esta expresión, caracterizada por la evidente marginalidad, conecta dos enunciados. Establece relaciones. En cambio, en (3), *wulunruhe* ejerce una función dentro del enunciado. No exige un enunciado anterior. Se trata de un operador. Sus contenidos se asocian con lo procedimental, pero remiten a dos categorías macrosintácticas. A pesar de la interconexión, exponen funciones concernientes a dimensiones distintas.

Wulunruhe como conector

Cuando *wulunruhe* se utiliza como conector, enlaza enunciados. Presenta rasgos distribucionales de movilidad, pues puede aparecer al principio del segundo enunciado (2), o en medio de este, entre el sujeto y predicado (4). Pero siempre va entre pausas.

Generalmente, este conector tiene dos empleos con matices diferentes: relacionante concesivo y marcador de distanciamiento. Su uso concesivo consiste en que *wulunruhe* cancela la inferencia obtenida del enunciado previo:

(4) Zai zhengchang qingxing xia, yiwei darenwu huilinjiazhong, dangran shi jian lingrenxingfen de shiqing, dan shiyizhici, wo jingran buxie qing zhewei busuzhike jiuzuo. Zhezhong qingxing, *wulunruhe*, dou xiande youwei daikezhidao.
Normalmente, hace ilusión tener a un hombre famoso en casa, pero aquí estoy, sin ganas de invitar a sentarse a ese visitante inesperado. Es una situación que, *de todos modos*, va contraria a la hospitalidad.

En (4), el hablante afirma que no quiere ofrecer asiento al visitante, de lo cual podría implicarse la aceptación de la conducta por parte del hablante-anfitrión. Pero luego muestra un rechazo al hecho, admitiendo que es una falta de hospitalidad. Además, el conector da a entender que sea cual sea el motivo de comportarse así, la conclusión a la que llega el hablante se mantiene en pie.

Nótese que en este ejemplo, se encuentra la partícula *dou* [todo]. Es un adverbio que tiende a coaparecer con la conjunción *wulun* en las condicionales concesivas universales. De acuerdo con Dong (2002), puede marcar la universalidad del segmento que se sitúa a su izquierda. De esta función también dispone el adverbio *ye* [también] (Li, 2004). No obstante, no es obligatoria su aparición en construcciones con *wulunruhe*, marcador ya de por sí dotado de carácter totalizador. Por consiguiente, la utilización opcional de *dou* o *ye* supone el énfasis de la inoperatividad de las condiciones y con ello, el resalte del sentido concesivo.

Junto con el empleo concesivo, a veces, encontramos las conjunciones adversativas *dan* [pero], *raner* [pero], etc., que anuncian un giro y la tesis antiorientada a lo emitido antes:

(5) Dangran, tamen ye tandao, moxige jingji lingyu reng cunzai bushao de kunnan. *Dan wulunruhe*, quniandi he jinnianchu Julie dongdang de jinrong shichang yi kaishi wending xialai, jingji zui kunnan de jieduan yijing guoqu.
Por supuesto, también hablaron de las dificultades que aún existen en la economía mexicana. *Pero*, *en cualquier caso*, el mercado financiero, tan agitado a finales del año pasado y principios de este, ha empezado a estabilizarse y la época más difícil ha pasado.

El segundo uso no lo consideramos una construcción concesiva convencional. El hablante no contrapone dos juicios. No manifiesta el rechazo hacia el argumento, ni lo acepta. Se distancia de él restándole la relevancia argumentativa. En realidad, el (2) es un caso de lo que hablamos ahora: las dudas que tenemos, sea necesarias o no, las despejará la historia. Quien habla no se interesa por juzgar lo anterior, lo cual también explica el uso del operador modal "yexu" [quizá], con el que no aserta la oración. También lo vemos en (6):

(6) Jiuzai ta zhuanshen jin wofang shi, na xiongshou shahai le ta. *Wulunruhe*, na ding maozi diaozai sizhe toubian shi xiongshou zuidade shuhu.
Justo cuando se dio la vuelta para entrar en el dormitorio, el asesino lo mató. *De todas maneras*, el sombrero caído sobre la cabeza de la víctima fue la mayor negligencia del homicida.

El hablante afirma la muerte de la víctima, pero expresa una indiferencia hacia ella. Con *wulunruhe*, deja suspendida su pertinencia y nos lleva a otro aspecto del asunto. No es una conclusión antiorientada, sino que el hablante reorienta el discurso hacia algo más importante del tema. Se trataría de un cambio de tópico.

Wulunruhe también adopta un valor predominantemente textual. Sirve de recapitulación y cierre de lo que se ha comentado. Muy a menudo se

combina con los ordenadores discursivos de cierre como *zongzhi* [en fin]:

(7) Ziran, "ziliao" bushi wenzhang huibian, nengshoude youxian, dan zhejipian xiangduishuolai shi bijiao zhongyao de. *Zongzhi*, *wulunruhe*, bianzhe liangnianduo de xinlao shi zhide zanyang de.
Naturalmente, los "materiales" no son una recopilación de artículos y hay un límite para lo que se puede incluir, pero estos son de relativa importancia. *En fin*, *de todas maneras*, hay que elogiar a los editores por su arduo trabajo durante más de dos años.

Wulunruhe como operador

Cuando *wulunruhe* funciona como operador, se encuentra siempre dentro del enunciado. Ahora bien, presenta una mayor movilidad sintáctica: puede aparecer antes del sujeto de la oración (8), entre sujeto y predicado (9), o antes de una locución preposicional (10). En este empleo, el operador lleva un fuerte contenido modal. Marca la postura firme del hablante con respecto a su tesis. Intensifica la información:

(8) *Wulunruhe* baba dou hui quanxinquanyi de aihu ni de.
En todo caso, Papá te querrá con todo su corazón y su alma.
(9) Zhe liangqian nimen *wulunruhe* dei shouxia!
En todo caso, ¡tenéis que aceptar el dinero!
(10) Zai tamen zaici zaoshou qinlue zhiqian de jinian zhong, tamen duidai huxiang duizhi de liangda zhenying de taidu, *wulunruhe* cong guanfang lai shuo shi xiangdang bupianbuyi de.
En los años anteriores a la nueva invasión, su actitud hacia los dos bandos enfrentados fue, *en todo caso*, desde el punto de vista oficial, imparcial.

Este operador modal remite a un comentario del contenido en el enunciado: comenta que lo dicho es lo seguro, lo necesario para el hablante. Por este motivo, en su entorno discursivo, suelen aparecer verbos y adverbios deónticos. Esto evidencia el alto nivel de subjetivación del marcador (Shi, 2002). Los verbos más recurrentes son *bixu* [haber de], *yinggai* [deber], *dei* [tener que], etc., como (9). En cuanto a los adverbios, aparecen con frecuencia *jiushi* [justamente], *juebu* [de ninguna manera],

yiding [sin falta], etc. Son marcas subjetivas que se coorientan con la modalidad expresada en *wulunruhe*:

(11) Wo zhidao ni *wulunruhe yiding* yao qu de, shui ye liubuzhu ni.
Sabía que *en todo caso* te ibas a ir *sin falta*, y que nadie podría retenerte.

A partir de los ejemplos citados, vemos que *wulunruhe* tiende a preceder a los verbos y adverbios que referimos, aunque no es imposible su posposición. De hecho, esta propensión distribucional explica su estatus en el enunciado. Comparado con los elementos verbales y adverbiales, *wulunruhe* se destaca por su marginalidad sintáctica. Es más propio de la parte externa a la oración (Dong y Xie, 2013). Y su alcance llega a ser todo lo dicho tras el marcador.

De igual manera, *wulunruhe* aparece mucho en oraciones imperativas para apuntar al interlocutor con el valor de enfatización. Emite un acto de habla (orden, petición, prohibición...) y enfatiza la necesidad de llevarlo a cabo. Casi podríamos hablar de una obligatoriedad de su ejecución:

(12) Hao jiejie, ni *wulunruhe* bang wo zheci mang.
Hermanita, *en todo caso*, hazme un favor esta vez.

A veces la apelación al otro se formula en construcciones de doble objeto[18]. En ellas, el verbo indica una instrucción a seguir y el objeto al que exhorta el hablante puede encontrarse o no en el acto comunicativo. Generalmente, *wulunruhe* se halla entre el objeto indirecto y el segundo verbo. Forma parte del objeto directo del verbo predicativo:

(13) Jiu maomei de gei shiwei xuanchuanbu changwu fubuzhang Chen Qiwu tongzhi xie le yifeng xin, qing ta *wulunruhe* kanyikan *Zhandou de qingchun*, jiu cishi de shifei quzhi,chumian shuo ju gongdaohua.

[18] En chino, este tipo de construcción se denomina *estructura de pivote*, o *estructura de objeto subjetivo* (S.+ V1. + OI. + V2.), puesto que el objeto personal tiene doble función: es el objeto indirecto del verbo predicativo y también ejerce el papel del sujeto del siguiente verbo, y tiene un alto grado de subjetividad (Qi, 2010).

Me tomé la libertad de escribir a Chen Qiwu, viceministro ejecutivo del Departamento de Comunicación del Comité Municipal del Partido, pidiéndole, *en todo caso*, echar un vistazo a *La juventud combatiente* y comentar algo justo sobre el asunto en cuestión.

Claramente, estos contextos que hemos analizado no son factuales. Son entornos que facilitan la expresión subjetiva. En (13), además, vemos una estructura de repetición[19], estructura que tiende a manifestar la no factualidad (Wang, 2007). Con ello, la repetición aumenta el nivel de subjetivación del enunciado.

Asimismo, es fácil que encontremos este elemento en el complemento directo de los verbos psicológicos y epistémicos, para expresar opiniones, deseos, pensamientos...:

(14) Ta kedao wuliubai ge tou, yi jue yaosuanbeitong, toujing jianjian jiangying, dan *xiang wulunruhe* bixu zhichi daodi, yao keman yiqian ge tou caiba.
Después de quinientas o seiscientas reverencias, ya le dolía la espalda, y la cabeza y el cuello se le estaban poniendo rígidos, pero *quería*, *en todo caso*, aguantar hasta el final y no parar hasta haber hecho mil reverencias.

(15) Wo *juede wulunruhe* yao qu tansuo yixia zhewei zhongnian xuezhe zai xueshu lingyu zhong bashe pandeng de ganku.
Creo que en todo caso, es necesario explorar los altibajos del viaje académico que vivió este erudito de mediana edad.

Lo rastraemos también en la estructura de enfásis *shi…(de)*. Es otro entorno propiciador de transmitir la modalidad. En él, el verbo copulativo *shi* [ser] constituye un canal de introducir la postura o actitud hacia la afirmación en el enunciado:

(16) Zhexie wujiazhibao, ruguo youren yao yong qian goumai, chen nüshi *shi wulunruhe* ye buken chushou *de*.
Estos tesoros de valor incalculable, si alguien quiere comprarlos por dinero, la Sra. Chen, *en todo caso*, no los venderá.

[19] Pan (2007) señala que la subjetividad transmitida en la repetición verbal se debe a la evaluación escalar que realiza el hablante.

A través del análisis, podemos decir que *wulunruhe* se ha fijado como un operador modal, con actuación activa en contextos discursivos que favorecen la expresión de la subjetividad. Es un instrumento para marcar la modalidad del hablante.

3.2. Estudio de buguanzenmeyang

3.2.1. *Buguan zenmeyang* en construcción libre

Al igual que *wulunruhe*, *buguanzenmeyang*, antes de lexicalizarse como marcador, viene de una construcción libre, compuesta de una marca propia de las condicionales concesivas universales *buguan* [no importa] y un sintagma verbal encabezado por variadas palabras interrogativas. En la estructura que nos ocupa, tenemos *zenmeyang* [cómo]:

(17) Dangran xianzai hai meiyou tuixiu de yuanyin shi wo houlai xiangtong le, *buguan zenmeyang* yingxiang, buguan ni shibushi yige gongzhong renwu, zuo fumu de shi yinggai dui zinü you yingxiang caidui.
Por supuesto, la razón por la que aún no me he retirado es que desde entonces me he dado cuenta de que *no importa cómo* influyas, tanto si eres una figura pública como si no, lo correcto es que los padres tengan que tener alguna influencia sobre sus hijos.

3.2.2. *Buguanzenmeyang* como marcador discursivo

Tras la gramaticalización, el verbo en la estructura anterior se pierde. Como resultado, *buguan* y *zenemyang* se unen para formar un marcador de discurso. En el análisis de corpus, descubrimos que este marcador, a diferencia de *wulunruhe*, funciona principalmente como conector entre dos enunciados o segmentos menores, ocupando una posición periférica.

Paralelamente a *wulunruhe*, *buguanzenmeyang* anula lo esperado de la primera emisión cuando despliega el valor concesivo. Suele aparecer seguido de *dan* [pero]. A causa de esta combinatoria adversativo-concesiva, se implementa una estrategia contraargumentativa, donde se ve un contraste entre el argumento débil y la conclusión que tiene más fuerza y en la que figura la orientación argumentativa:

(18) Beier de nage yusuo bing bushi ni xiangxiang de nayang tanghuang, ta chuzai yige louxiang de jiaoluo,shi chengli qiongren zhu de difang. *Dan buguanzenmeyang*, zheshi ta de tiandi.
El apartamento de Bell no era tan grandioso como podría esperarse; estaba en la esquina de un humilde callejón, un lugar donde vivían los pobres de la ciudad. *Pero de todas maneras*, este es su paraíso.

A veces, *buguanzenmeyang* se utiliza para refutar al interlocutor, sometiéndolo a una realidad que este no quería reconocer:

(19) Ta shuo, "[…] Zongzhi,muqian youxie kunnan,shi zanshi de: qiantu shi leguan de." […]
Xu Yide bu tongyi, keshi liyou buduo, ta jiu cong cemian lai fanbo: "*Buguanzenmeyang*, muqian gongshangjie you kunnan zongshi shishi, qiantu suiran keyi leguan, keshi zhe nanguan guobuqu, qiantu ye jiu meiyoule."
Dijo: "[…] Con todo, las dificultades que hay en este momento son temporales: el futuro es optimista." […]
Xu Yide no estuvo de acuerdo, pero no tenía muchas razones. Entonces, replicó desde otra perspectiva: "*En cualquier caso*, el hecho de que la comunidad empresarial enfrente dificultades es una realidad. Aunque el futuro puede ser optimista, si no se supera esta dificultad, el futuro se perderá".

En (19), quien habla en el primer turno sostiene que las dificultades no obstaculizan el futuro, pero Xu rechaza esta opinión basándose en la cuestión propiamente dicha: las dificultades son reales y hay que tomarlas en serio. Retoma las palabras emitidas por su interlocutor, pero las contempla desde su perspectiva, así junto con su oponente, constituyendo una cadena contraargumentativa: dificultades ↔ futuro (interlocutor) ↔ dificultades (hablante). De hecho, esta oposición de posturas se explicita de modo más claro en el discurso continuado, donde el locutor ve las cosas justamente al revés del ángulo del que parte su adversario. Así, en palabras resumidas, observamos dos maneras opuestas de abordar el tema: para el interlocutor: aunque hay dificultades, hay futuro; para el hablante: aunque puede haber futuro, hay dificultades.

Aparte del uso concesivo prototípico, el hablante también emplea este elemento para alejarse del enunciado anterior. Muestra una indiferencia e inhibición ante él. A continuación, afirma lo realmente importante para él en el segundo enunciado.

(20) "Yexu shi yuanjianzhuoshi, yexu shi qiaoyu, *buguanzenmeyang*, wunianqian women zai quanshi shi hi de 'keji baiyi gongcheng', xianzai zheng chengwei woshi zhishi jingji de qianzouqu, wei yingjie zhishi jingji xinshidai daolai daxia le lianghao de jichu."
"Quizá fuera una previsión, quizá fuera una casualidad, *en cualquier caso*, el 'Proyecto Diez Mil Millones de Ciencia y Tecnología' que pusimos en marcha hace cinco años se está convirtiendo ahora en el preludio de la economía del conocimiento de la ciudad, y está sentando unas buenas bases para la llegada de una nueva era económica."

En (20), el hablante suspende la aserción de las dos primeras oraciones, al presentarlas como hipotéticas a través de un operador modal que indica duda y mitiga la fuerza asertiva: "yexu" [quizá]. Son dos posibles razones, además opuestas en cierto modo, por las que se hace realidad el hecho que se cuenta luego. Podríamos pensar hasta en una multiplicidad de razones colocadas entre los dos polos, aquí ejemplificados, de la escala, pero todas carecen de pertinencia argumentativa, lo cual se implica en *buguanzenmeyang*. Este conector de distanciamiento recoge y evalúa todos los elementos de la escala, los relativiza y resta su fuerza. En efecto, el hablante, después de hacer una simple mención de dos razones concretas y representativas, pasa enseguida a la realidad que verdaderamente quiere recordar al auditorio.

Como vemos, este conector etiqueta una información sobre la que el hablante busca llamar la atención de su interlocutor. En nuestra opinión, es una función recordativa, la cual incluso puede explicitarse en el discurso y remite al propio hablante:

(21) Guoqu wo yizhi shuo, yanyuan de chenggong yao kao sange tiaojian, yige hao juben, yige hao daoyan, yige hao duishou.xianzai wo yishidao haiyao kao yipi you suyang de

guanzhong he yipi zheyang ziziyiqiu de yingpingren, […]. You tamen zai, jiushi gei wo ziji de yige tixing: *buguanzenmeyang*, wo Pan Hong dou yao yaozheya zhanqilai, jianchi xiaqu.
Solía decir que el éxito de un actor depende de tres factores: un buen guion, un buen director y un buen compañero. Ahora me doy cuenta de que también depende de un público educado y de críticos de cine diligentes, [...]. Tenerlos aquí es un recordatorio para mí: *en cualquier caso*, yo, Pan Hong, tengo que apretar los dientes y aguantar.

Adviértase que en (21), aparece el adverbio *dou* [todo], elemento que refuerza la importancia de la tesis, pero eliminable.

En muchas ocasiones, *buguanzenmeyang* recuerda un hecho del que el oyente podría no darse cuenta en el momento de enunciación. Es un hecho planteado como suficiente para quien habla:

(22) Wo buzhidao zheyang de "butuoxie" yu zoujiduan shifou zhengque, dan zong juede shangyou keai zhichu. *Buguanzenmeyang*, zhexie butuoxiezhe *bijing* haishi you juexin, you guandian he you xingwei de ren.
No sé si ser "intransigente" y llegar a los extremos es lo correcto, pero creo que siguen teniendo algo de bonito. *En cualquier caso*, estos intransigentes, *al fin y al cabo*, son personas con determinación, opiniones y acciones.

(23) Wo zhidao, women, shui ye gaibian bu liao shui. Na …na jiu, shui ye bie qiangpo shui, hao ma? *Buguanzenmeyang*, wo …wo dou shi congxinli …cong xinya er li ai nin de ya!
Sé que ninguno de nosotros puede cambiar. Así que ... no forcemos el uno al otro, ¿de acuerdo? *En todo caso*, te quiero de todo corazón ... ¡de todo corazón!

En (22), el hablante destaca las virtudes de los intransigentes que podrían ser ignoradas por el oyente. Marcadas por *buguanzenmeyang*, estas cualidades se encuentran situadas en un punto baja de la escala. Probablemente sean lo mínimo que se ha de desear en el contexto tratado, y sean deficientes e insatisfactorias para el oyente. No obstante, el hablante se conforma con ellas y no pide nada más alto de la escala.

Asimismo, en (23), el querer a su padre ya es un hecho adecuado y suficientemente importante desde el punto de vista de la locutora, aunque insuficiente para el interlocutor.

Llama la atención que en (22), la tesis del hablante se apoya en un elemento justificativo *bijing* [al fin y al cabo]. Su uso frecuente en enunciados introducidos por *buguanzenemeyang* no es casual, teniendo en cuenta que *bijing* pone de relieve la reconsideración del hablante, valor modal que va en la misma línea que *buguanzenemeyang*. Además, ambos marcadores no aluden a la situación hipotética, como lo que hace *wulunruhe*, sino al mundo real, a la realidad (Li, 2011).

Buguanzenmeyang también sirve de conector conclusivo. Acepta y vuelve a una serie de afirmaciones emitidas, pero las reformula de otra manera, recapitulando y resumiéndolas:

(24) Women yijing zai Kemo huiyi shang renshi le Fengnuoyiman (John Von Neumann) [...] Guanyu ta de zhongzhong chuanshuo zai kexuejie jiuxiang jingjiubuxi de chuanqi gushi, liuchuan de yuelaiyueguang yuelaiyuexuan: shuo ta liusui jiu neng xin uan baweishu chengfa la, basui jiu dongde weijifen la, [...]. Youren shuo ta shisui bian tongxiao wuzhong yuyan, [...]. *Buguanzenmeyang*, meigeren dou chengren, zhe jiahuo shi yige bainianhanjian de tiancai.
Ya conocimos a John Von Neumann en la Conferencia de Como [...]. Las leyendas sobre él perduran en el mundo científico, cada vez más extendidas y misteriosas: se dice que podía hacer multiplicación de ocho dígitos a los seis años, que sabía cálculo infinitesimal a los ocho años, [...]. Algunos dicen que sabía cinco idiomas a los diez años, [...]. *En todo caso*, todo el mundo reconoce que es un genio poco común dentro de un siglo.

4. DISCUSIÓN

Como hemos analizado, *wulunruhe* y *buguanzenmeyang* se emplean frecuentemente en la comunicación. Establecen conexiones, enlazan interacciones, marcan la modalidad y construyen la (contra)argumentación

en el discurso. Asimismo, como cualquier otro marcador discursivo, guían la interpretación de los enunciados por parte de los oyentes (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999). Dados sus contenidos procedimentales importantes, es menester que se introduzcan y expliquen en el aula. Sin embargo, para los docentes, también constituye un gran reto su abordamiento apropiado en las acciones didácticas, debido a sus características polifuncionales y actuaciones en múltiples dimensiones. A continuación, basándonos en la propuesta de Martínez Sánchez (2004 [1997]), planteamos una serie de intervenciones didácticas en tres fases de enseñanza graduadas: reconocimiento, focalización y puesta en práctica, atendiendo tanto a la perspectiva formal como a la comunicativa de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Así pues, en el momento inicial de la clase, buscamos acercar a los alumnos a las dos unidades que se van a enseñar. Nuestra meta en esta fase es conseguir que los aprendientes reconozcan estas piezas discursivas. Para ello, tienen que leer los enunciados con *wulunruhe* o *buguanzenmeyang* que se les reparten, y subrayar los elementos nuevos. Se trata de un primer contacto con estos marcadores que desconocen, para que luego pasemos a su explicación. Los textos proporcionados han de ser auténticos y en situaciones comunicativas reales y distintas. Por lo tanto, es recomendable seleccionarlos en los corpus lingüísticos del chino, como el *CCL* (Universidad de Pekín, 2019). Por otro lado, la selección de materiales debe tener en cuenta los usos léxico y gramatical en ellos, los cuales no constituyen el objetivo principal de la clase, y por tanto, no deben superar el nivel en el que se encuentran los estudiantes.

Seguidamente, nos centramos en la enseñanza explícita de los marcadores a partir de las secuencias textuales. Pero antes de ello, nos vemos en la necesidad de presentar a los alumnos los conceptos de conector y operador dentro de los marcadores discursivos. Hemos de aclararles, de manera general, las diferencias entre las dos categorías macrosintácticas en sus significados procedimentales y comportamientos distribucionales. Después, desarrollamos esta fase adoptando la gramática reflexiva. Vamos a realizar un debate con los alumnos invitándolos a auto-reflexionar sobre las secuencias leídas. Es importante inculcarles el papel fundamental que ejerce la distribución sintáctica de los marcadores en su

funcionamiento discursivo. Podríamos hacerles preguntas como: "¿Los marcadores que tratamos aquí se hallan en la misma posición en los enunciados?", "¿En cuáles encontráis pausas antes y después de los marcadores?", "¿En cuáles no?", "¿Hay algunas diferencias distribucionales entre los dos marcadores?", "Están combinados con otras palabras?", "En los distintos contextos sintácticos, ¿percibes algunas diferencias con respecto a las funciones de los marcadores?", "¿Siempre funciona como una concesiva típica?", "¿Con qué objetivo creéis que el hablante usa este marcador?", etc.

TABLA 2. *Sintaxis discursive de wulunruhe y buguanzenmeyang*

	Distribución	Función	Entorno discursivo
Wulunruhe			
Conector	Entre enunciados. Al principio del segundo enunciado; en medio del segundo enunciado, entre el sujeto y predicado	Relacionante concesivo: uso típico de las concesivas	A veces se combina con conjunciones adversativas dan [pero], raner [pero], etc.
		Marcador de distanciamiento. Puede adoptar un valor textual de recapitulación.	A veces se combina con los ordenadores discursivos de cierre como zongzhi [en fin].
Operador	Dentro del enunciado Antes del sujeto de la oración; entre sujeto y predicado; antes de una locución preposicional.	Operador modal: marca la postura firme del hablante con respecto a su tesis. Intensifica la información.	Aparece los verbos deónticos (bixu, yinggai, dei, yao, etc.) y adverbios deónticos (jiushi, wubi, jue, yiding, etc.)
			Aparece mucho en oraciones imperativas
			Se formula en estilo indirecto
			Aparece en el complemento directo de los verbos psicológicos y epistémicos
			Aparece en la estructura de énfasis shi…(de)
Buguanzenmeyang			
Conector	Entre dos enunciados o segmentos menores. Al principio del segundo enunciado o segmento.	Relacionante concesivo A veces se utiliza para refutar al interlocutor.	Suele aparecer seguido de dan [pero], etc.
		Marcador de distanciamiento. Tiene función recordativa. Marcador conclusivo	

Fuente: elaboración propia

Al comentar y contestar las preguntas, los alumnos podrían deducir, en cierta medida, los empleos de *wulunruhe* y *buguanzenmeyang*. Pero también, probablemente, no acierten por sí solos. Al final de la discusión, intervenimos y les exponemos la sintaxis discursiva de los dos marcadores en forma de un esquema completo, que sirve para comprobar o corregir las conclusiones a las que han llegado nuestros aprendices. Así, una tabla sistemática presentable en este momento puede ser la siguiente:

Tras la observación y explicación de las funciones pragmáticas de los dos marcadores, ponemos en práctica los conocimientos que hemos impartido. En esta fase, diseñamos una serie de actividades que abarcan desde enfoques dirigidos hasta libres. De este modo, empezamos con la lectura de un texto donde se incorporan diversos contenidos procedimentales de *wulunruhe* y *buguanzenmeyang*. Los alumnos deben indicar a qué grupo pertenece cada elemento (operador o conector) y describir sus funciones desde el punto de vista metalingüístico. Como ejemplo, hemos preparado un fragmento ficticio:

TABLA 3. *Ejemplo del ejercicio de indicar funciones de los marcadores*

Xiari yewan menre, Yuanhua que ganjue xinli yizhenzhen de hanyi. Shanggeyue qizi likai le ta, jintian you bei gongsi jiepin, dan wulunruhe ta haiyou haizimen zai ta shenbian. Yexu bujiuhou tamen ye hui likai ta qu waidi shangxue, yexu tamen hui liuxialai pei ta, buguanzenmeyang, yanqian hai shangcun yisi xingfu. Xiangdao zhe, Yuanhua song le kou qi, juede ziji wulunruhe haiyou zhongxin chufa de dongli, ziji wulunruhe yiding yao jianchi xiaqu. Buguanzenmeyang, beixijiaojia cai shi shenghuo zhenshi de moyang.
La noche veraniega era bochornosa, pero Yuanhua sintió un escalofrío que le recorría el pecho. Su mujer le había abandonado el mes pasado y hoy le habían despedido del trabajo, pero de todos modos, seguía teniendo a sus hijos con él. Tal vez lo dejarían pronto para ir a la escuela, o tal vez se quedarían con él, pero en cualquier caso, aún existía un hilo de felicidad para él. Pensando en esto, Yuanhua se sintió un poco aliviado. Creía que de todas maneras todavía tenía la motivación para empezar de nuevo, y que debía perseverar de todas formas. En todo caso, la vida real consiste en una mezcla de tristezas y alegrías.

Fuente: elaboración propia

A continuación, se les solicita a los alumnos que completen un ejercicio de rellenar espacios en blanco eligiendo el marcador adecuado. En esta actividad, ambos marcadores enseñados podrían ser aptos para algunos huecos, mientras que para otros, es posible que ninguno de los dos sea

correcto. A modo de ejemplo, ofrecemos una intervención que refleja el uso como conector concesivo de los elementos:

TABLA 4. *Ejemplo del ejercicio de rellenar huecos*

Xianran, zhege renwu hennan wancheng., wo shishikan ba/wo buhui qingyi changshi. Obviamente, es una tarea difícil de realizar., lo intentaré/No lo intentaré a la ligera.

Fuente: elaboración propia

La última actividad incluye dos tareas productivas para practicar libremente los empleos de *wulunruhe* y *buguanzenmeyang*. En la primera parte, vamos a pedir a los alumnos utilizar los dos elementos para realizar sus propias composiciones implementando en ellas todas las posibilidades funcionales y distribucionales de los marcadores. Tienen que poner en marcha sus operaciones como conector y operador, y también su combinación con las palabras que suelen coaparecer con ellos, las estructuras en las que mucho se emplean, etc. Antes de finalizar la tarea, se lleva a cabo un intercambio de escritos entre los estudiantes para identificar y remediar faltas. Si se presentan dudas, hay que plantearlas al profesor. En la segunda tarea, los estudiantes van a participar en una competición oral. Deben formar parejas para montar conversaciones coloquiales, juegos de roles o debates usando los dos marcadores. En este proceso, los alumnos van anotando los errores que consideran que han cometido sus compañeros, para proponer correcciones cuando acaba la actividad. Al final, la pareja que ha aplicado más marcadores y ha fallado menos a la vez será la ganadora. Como se verá, estos ejercicios permiten a los alumnos adquirir de manera rentable los dos marcadores y asumir el control de su propio aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

En la lengua china, los marcadores discursivos *wulunruhe* y *buguanzenmeyang* desempeñan funciones relevantes en la contraargumentación y son ampliamente utilizados por la comunidad sinohablante. No obstante, presentan una polifuncionalidad que puede despistar a los alumnos de habla española en el proceso de aprendizaje. En este trabajo, hemos analizado estos dos elementos en sus diversos comportamientos

macrosintácticos. Son capaces de operar como conector concesivo suspendiendo la pertinencia del argumento, o como marcador de distanciamiento, que indica la indiferencia. También adoptan el empleo de cerrar el discurso. Aparte, *wulunruhe* se destaca por su funcionamiento como operador modal, con fuerte carga subjetiva que apunta a la intensificación de la tesis. Todos estos contenidos deben ser enseñados a los aprendientes del chino, por lo cual proponemos una serie de acciones didácticas fomentadas en las tres fases de reconocimiento, focalización y puesta en práctica.

6. REFERENCIAS

Dong, X. (2002). "Dou" de zhixiang mubiao ji xiangguan wenti [Sobre los objetivos de dou y algunas cuestiones relacionadas]. Studies of the Chinese Language, (6), 495-507.

Dong, Z. (2013). Wutiaojian goushi de shengsuo ji qi jufa-yuyong houguo [La reducción de las construcciones condicionales arbitrarias y su consecuencia sintáctico-pragmática]. Studies of the Chinese Language, (4), 332-340.

Dong, Z. y Xie, Y. (2013). Xiandai hanyu "wulunruhe" de jufa-yuyong fenxi [Análisis sintáctico y pragmático de wulunruhe (en cualquier caso) en chino moderno]. Journal of Hebei North University (Social Science Edition), 29 (1), 30-34.

Fuentes Rodríguez, C. (2017a). Macrosintaxis y lingüística pragmática. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 71, 5-34.

Fuentes Rodríguez, C. (2017b [2000]). Lingüística pragmática y análisis del discurso. Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, C., Padilla Herrada, M. S., Pérez Béjar, V., Vande Casteele, A., y Rovira Gili, G. (2020). Investigación y docencia de los marcadores discursivos en el aula de ELE. RILCE: Revista de Filología Hispánica, 36(3), 992-1018.

Han, Q. (2012). Xiandai hanyu rangbu tiaojianju renzhi yanjiu [Un enfoque cognitivo de las condicionales concesivas en mandarín]. [Tesis doctoral, Universidad de Ciencia y Tecnología de Huazhong].

Haspelmath, M. y König, E. (1998). Concessive conditionals in the languages of Europe. En J. vann der Auwera (Ed.), Adverbial constructions in the languages of Europe (pp. 563-640). Mouton de Gruyter.

Institute of Linguistics, CASS. (2016). Xiandai hanyu cidian (di 7 ban) [Diccionario del chino moderno (7ª edición)]. The Commercial Press.

Jiang, L. (2007). Tongwei shuangxiaoju de shengsuo yu jufa chuangxin [Innovación sintáctica: elipsis y contracción en oraciones compuestas que comparten el mismo predicado]. Studies of the Chinese Language, (6), 483-493.

Lee, T. (2004). "Ye/dou" qiangdiao jinsuoju yanjiu [Estudios sobre las oraciones de contracción acentuada "ye/dou"]. Linguistics Study, (2), 60-64.

Li, L. (2011). Xiandai hanyu wutiaojian rangbuju yanjiu [Estudio de las oraciones concesivas incondicionales en chino mandarín]. [Tesis doctoral, Universidad de Jilin].

Lü, S. (1999). Xiandai hanyu babai ci [Ochocientas palabras del chino moderno]. The Commercial Press.

Martín Zorraquino, M. A. y Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), Gramática descriptiva de la lengua española (pp. 4051-4213). Espasa.

Martínez Sánchez, R. (2004 [1997]). Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano. Octaedro.

Pan, G. (2007). Lun hanyu dongci zhongdie de zhuguanxing biaoda [La expresión subjetiva de la repetición verbal en chino]. Rhetoric Learning, (1), 34-36.

Qi, J. (2010). Jianyu jiegoushi "wojiaoni VP" de yuyong gongneng weitan [Estudio de las funciones pragmáticas de la estructura de pivote "wojiaoni VP"]. Journal of Mudanjiang University, (7), 67-69.

Shi, J. (2002). Xiandai hanyu fuci de yuyi gongneng yanjiu [Estudio semántico y funcional de los adverbios en el chino moderno]. [Tesis doctoral, Universidad de Nankai].

Universidad de Pekín. (2019). Center for Chinese Linguistics PKU (CCL). https://bit.ly/3BsoOcf

Wang, X. (2007). Lun feixianshi yuyi fanchou [La categoría semántica de la irrealidad]. [Tesis doctoral, Universidad de Fudan].

Xing, F. (2002). Hanyu fuju yanjiu [Estudio de oraciones compuestas del chino]. The Commercial Press.

Yan, M. y Xue, H. (2020). Hanyu xuanxiang rangbu tiaojianju de leixingxue yiyi [El significado tipológico de las condicionales concesivas alternativas en chino mandarín]. Journal of Chongqing Normal University (Edition of Social Sciences), (3), 49-60.

PERCEPCIONES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS TONOS DEL CHINO MANDARÍN

AINHOA RAMÓN ARMAS
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del chino como lengua extranjera o ChLE ha sufrido históricamente un retraso con respecto al desarrollo teórico-práctico de otras lenguas extranjeras como indica Balsas (2019). La enseñanza de esta lengua se encuentra inmersa actualmente en el reto de desarrollar metodologías, pedagogías y sistemas de evaluación que se adapten a los nuevos contextos de enseñanza y al desarrollo de las nuevas tecnologías, estableciendo mediante la investigación conexiones más estrechas entre la lingüística aplicada y la práctica educativa. Este impulso en la investigación coincide con el reciente lanzamiento de los "Estándares de competencia en chino (Chinese Proficiency Standards) para la educación internacional de chino y el Nuevo Hanyu Shuiping Kaoshi (HSK)" (Ministerio de Educación de la República Popular China, Comité Nacional de Lengua y Escritura China, 2021).

Con respecto al estudio de la pronunciación del chino y más concretamente de los tonos y su didáctica, estos no han sido abordados con la debida profundidad por parte de los lingüistas como señala Pérez (2009) y Song (2022) entre otros. Siendo el chino mandarín una lengua tonal, la correcta pronunciación de este idioma constituye uno de sus mayores desafíos ya que los cambios tonales producidos en una misma sílaba originan diferencias léxicas que afectan a su significado y por tanto a una comunicación eficiente. La enseñanza de los tonos, especialmente la dirigida a hablantes de lenguas no tonales como es el caso del español, supone un gran reto también para el docente, ya que este debe ayudar al

estudiante no solo a conocer los tonos y su representación, sino a discriminarlos auditivamente y a producirlos oralmente recordando el tono asociado a cada sílaba y aplicando adecuadamente las inflexiones tonales en la producción oral además de las reglas del sandhi tonal o cambio de tono.

La Facultad de Filología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) en colaboración con el Instituto Confucio, oferta desde el año 2012 el Grado de Lenguas Modernas con itinerario de inglés-chino. En este grado, los estudiantes cursan un total de 42 créditos de lengua china además de materias como cultura, historia, literatura, caligrafía, arte, etc., alcanzando al finalizar sus estudios un nivel competencial entre A2 y B1 según Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

En este contexto, tras detectar problemas en la pronunciación de los tonos de nuestro alumnado y siendo conscientes como docentes de ChLE de la responsabilidad de proveer a nuestros estudiantes de recursos innovadores y de métodos o estrategias didácticas que promuevan un aprendizaje eficiente de los tonos, planteamos la presente investigación de carácter inicial o exploratoria destinada a conocer mejor la situación de aprendizaje sobre la que actuaremos.

Participaron en el estudio de etnografía educativa 29 estudiantes hispanohablantes de chino como lengua extranjera del Grado de Lenguas Modernas de la ULPGC. Los resultados obtenidos nos permitirán fundamentar un estudio posterior mediante la puesta en marcha de un taller didáctico para el aprendizaje de los tonos del chino dirigido a estudiantes universitarios de ChLE.

2. CHINO MANDARÍN, UNA LENGUA TONAL

El chino estándar o chino mandarín, también denominado habla común o putonghua (**普通**话), es una lengua de origen sino-tibetano hablada por más de 900 millones de personas en todo el mundo, reconocida como la lengua oficial de la República Popular China y de uso extendido en Malasia y Singapur. El chino mandarín es también una lengua tonal

en la que se emplean cuatro tonos y un tono neutro y donde los cambios tonales que se producen en cada sílaba originan diferencias léxicas como señalan entre otros autores Mateos (1974), Fisac (1986), Peiyuan et al. (1989), Lin (2007) y Planas (2010).

La escritura de esta lengua se basa en los hanzi (汉字), los denominados caracteres o sinogramas chinos, unos símbolos gráficos que representan ideas o palabras completas. Los hanzi que están compuestos por radicales y que a su vez estos están formados por trazos, no ofrecen indicaciones sobre su pronunciación. Los radicales fonéticos o **声旁** (shēngpáng) de los caracteres chinos no nos dan ninguna información sobre los tonos y tampoco nos sirven de gran ayuda para saber con qué sílabas debemos pronunciarlos ya que no existen correspondencias que podamos llamar unívocas entre la presencia de radicales fonéticos en el caracter y su pronunciación.

2.1. SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN FONÉTICA PINYIN

Aunque en Occidente se utilizaban distintos sistemas de romanización o transcripción fonética de los caracteres chinos al alfabeto latino, como por ejemplo el sistema británico Wade-Giles (1859) de uso más extendido; hasta 1958 en China no se crea el sistema nacional hanyu pinyin (汉语拼音) o pinyin (**拼音**), cuya traducción literal es deletreo de sonidos. Este sistema fue declarado en 1979 el sistema oficial para la romanización de los caracteres chinos a nuestro alfabeto.

De acuerdo con el sistema pinyin formado por 21 consonantes y 6 vocales, cada caracter chino está asociado a una sílaba que está a su vez compuesta por una parte inicial, una parte final y su respectivo tono. La parte inicial estaría formada por una o dos consonantes mientras que la parte final podría estar formada por una única vocal, por combinaciones de vocales o por las terminaciones en vocal o vocales y "-n" o "-ng". El tono con el que debe pronunciarse la sílaba estaría marcado mediante acentos gráficos situados sobre las vocales con excepción del tono neutro. A continuación, podemos ver algunos ejemplos.

FIGURA 1. *Ejemplos del sistema pinyin*



CARACTER	SÍLABA	INICIAL	FINAL	TONO
马	mǎ	m	ǎ	ˇ
吗	ma	m	a	
对	duì	d	uì	ˋ
叫	jiào	j	iào	ˋ
银	yín	y	ín	ˊ
中	zhōng	zh	ōng	¯
想	xiǎng	x	iǎng	ˇ

Fuente: Elaboración propia

El sistema de transcripción fonética pinyin es una herramienta muy útil para el aprendizaje de la pronunciación de los caracteres, especialmente para el alumnado extranjero, además de haber posibilitado la escritura de los caracteres chinos en dispositivos electrónicos mediante los procesadores de textos donde los teclados son alfabéticos.

Este sistema junto al desarrollo de las nuevas tecnologías educativas e Internet han revolucionado cómo accedemos y cómo aprendemos un idioma de la complejidad del chino, Rovira-Esteva et al (2022).

Al acercarnos al estudio de este idioma debemos tener presente el fenómeno de la homofonía o 谐音xiéyīn. En la lengua china existen numerosas palabras con la misma pronunciación, pero con distinto significado debido a su limitado inventario fonético. Debemos tener también presente que en chino estándar existen casos en los que un mismo caracter puede tener asociadas pronunciaciones distintas con sílabas y tonos distintos, teniendo por tanto dos o más transcripciones fonéticas en pinyin. También podemos encontrar casos en los que un mismo caracter con la misma sílaba asociada puede pronunciarse con distintos tonos produciendo cambios en su significado.

2.2. TONOS DEL CHINO

Como hemos podido comprobar, un aspecto importantísimo en una lengua como el chino mandarín son los tonos. Dentro del campo de la lingüística, los tonos son variaciones de la frecuencia de una sílaba que

afectan a su significado aportando por tanto información léxica. La afinación del tono léxico o lingüístico es relativo como indica Pérez (2009) ya que varía dependiendo del emisor, de su registro vocal, su tono de referencia de habla, la entonación, etc.

Los tonos léxicos se clasifican en tonos de contorno, aquellos que varían su altura durante su realización pudiendo ser ascendentes, descendentes o con distintas combinaciones de elevación y descenso y los tonos de registro, que son constantes dentro de una misma altura.

En el chino mandarín encontramos cuatro tonos básicos y un tono neutro también denominado tono ligero (ø), estando presentes los dos tipos de tono, tonos de contorno y de registro como indica Pike (1948) citado por Pérez (2009).

El primer tono (第一声dìyīshēng), es un tono alto correspondiente al registro agudo de cada persona y sostenido, ya que no baja ni sube. Este tono de registro se representa con una línea recta.

El segundo tono (第二声dièrshēng), es ascendente, de medio a alto. Este tono de contorno se representa con una línea ascendente.

El tercer tono (第三声dìsānshēng), es de inmersión, descendente y ascendente. Este tono de contorno se representa con una línea curva.

El cuarto tono (第四声dìsìshēng), es descendente de alto a bajo. Este tono de contorno se representa con una línea descendente.

Finalmente, **el tono neutro o tono ligero**, muy común en el dialecto de Beijing, es un sonido corto que se pronuncia sin énfasis o estrés y que generalmente no se representa con una marca gráfica. Para Varela (2014), es importante pronunciar correctamente el tono neutro ya que puede ocasionar malentendidos en la comunicación, especialmente cuando no tengamos un contexto. La altura de pronunciación del tono neutro dependerá también del tono de la sílaba que le preceda.

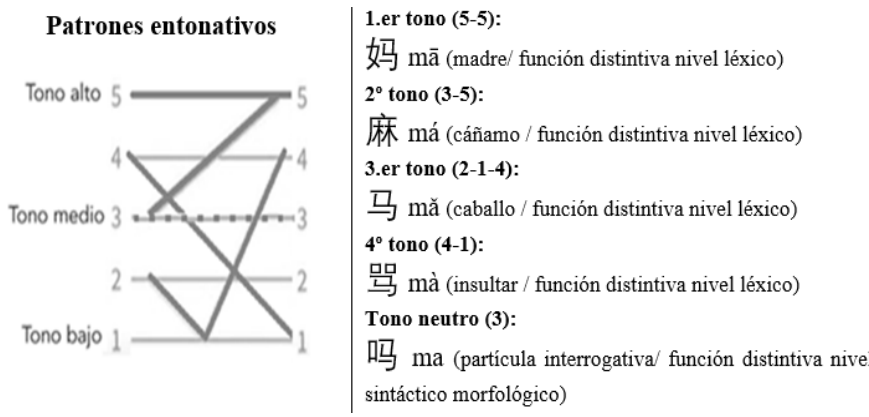
Como podemos comprobar, el uso de los tonos en esta lengua es fundamental ya que al ser la distribución de los fonemas en la sílaba más restringida y no existir demasiados tipos de sílabas, los cambios en los

patrones entonativos (primer tono, segundo tono, tercer tono, cuarto tono y tono neutro), permiten multiplicar hasta cinco el significado y/o función de un mismo segmento silábico.

Para ilustrar este fenómeno ponemos como ejemplo en la figura 2 los patrones entonativos del chino en la sílaba "ma", siguiendo el esquema de cinco niveles del lingüista chino Zhao Yuanren 赵元任 (1930), citado por Sagart (1999). En este esquema el eje vertical representa la altura y el eje horizontal la duración. Debemos recordar como señala Pérez (2009), que los sistemas de representación de los tonos son figurativos, que hacen referencia a tonos básicos "abstractos" en sílabas tónicas aisladas, aunque los tonos no se pronuncien exactamente así dentro de una conversación real en combinación con otros tonos. También debemos tener presente que este sistema de representación no refleja la intensidad con la que deben pronunciarse los distintos tonos.

Bajo el esquema de Zhao, el número 1 se corresponde con el nivel más bajo del rango de voz y el número 5 con el más alto. Cada tono va a implicar un caracter, un significado y una función distinta.

FIGURA 2. *Tonos del chino mandarín*



Fuente: Adaptado de Planas (2010), pp.209

2.2.1. Escritura de los tonos

Los sistemas más utilizados para reflejar el tono correspondiente a una determinada sílaba son la notación gráfica y la notación numérica.

Utilizando el sistema de notación gráfica, las distintas marcas que se corresponden visualmente con las inflexiones del sonido de los respectivos tonos se colocan sobre las vocales en cada sílaba. Como vimos en el ejemplo de la figura 2: 妈mā, 麻má, 马 mǎ 骂mà. Generalmente, el tono neutro no va acompañado de marca gráfica.

Por otro lado, encontramos la notación numérica. El uso de esta notación, como su propio nombre indica es muy sencillo ya que utiliza números detrás de las sílabas para indicar el respectivo tono. Ejemplo: 妈 ma1 麻ma2马 ma3 骂ma4. En general, el tono neutro no se corresponde con ningún número, aunque también podemos encontrarlo señalado con el símbolo " º " Ejemplo:吗ma /maº. Este sistema de notación genera ciertas dificultades para el alumnado.

2.2.2. Cambios de tono o sandhi tonal (变调规则)

Además de los cuatro tonos del chino mandarín y el tono neutro, debemos conocer el fenómeno del sandhi tonal. Este fenómeno frecuente en los idiomas tonales consiste en los cambios fonológicos de los morfemas que se producen ante ciertas combinaciones de tonos. En el caso del chino estándar, la pronunciación de los tonos asociados a una sílaba o morfema puede cambiar dependiendo de los tonos de las sílabas contiguos o adyacentes. Este sandhi tonal o cambio de tono no afecta al significado del morfema, pero sí ayuda a que la conversación en chino resuelte más fluida o armónica.

Las principales reglas de sandhi tonal en el chino mandarín (Peiyuan, 1989), son tres: los cambios del tercer tono, los cambios del adverbio de negación 不 bù y los cambios del numeral 一yī en combinación con otros tonos. Debemos tener en cuenta, como explica Kratochvil (1968) citado por Pérez (2009), que las causas por las que se produce el sandhi tonal son complejas y no obedecen únicamente a causas fonémicas, sino también a factores de tipo gramatical como qué función tiene la sílaba, si esta pertenece a una unidad morfológica o no, etc.

Los cambios de tono no aparecen reflejados por escrito en el sistema pinyin. Esto se debe a que estos cambios en la pronunciación de un determinado caracter al entrar en combinación con otros tonos no afectan a su tono original si lo pronunciamos cuando aparece de forma aislada. Por esta razón, el alumnado debe conocer las reglas de cambio tonal y saber aplicarlas adecuadamente en su producción oral además de reconocerlas en la práctica auditiva.

2.3. APRENDIZAJE DE LOS TONOS

Es escasa la bibliografía encontrada sobre los sistemas o métodos específicos utilizados para la enseñanza y aprendizaje de los tonos más allá del método de audición y repetición empleado tradicionalmente para tratar de perfeccionar la pronunciación de lenguas extranjeras.

Para Cuéllar (2010), las dificultades con las que se encuentra nuestro alumnado en el aprendizaje de los tonos y a las que debemos dar respuesta como docentes de ChLE son principalmente cuatro:

En primer lugar, aquellos estudiantes que tras escuchar los tonos a imitar ya sea del propio docente o de una grabación, se muestran incapaces de identificarlos y reproducirlos correctamente. Esta dificultad puede deberse a problemas en su percepción auditiva y posterior producción oral o a carencias de entrenamiento auditivo.

Son muchos los factores que tratan de explicar la desafinación o mala entonación, problemas en la percepción auditiva, falta de atención, falta de desarrollo de la memoria musical, dificultades en la emisión relacionadas con el aparato fonador, inseguridad vocal, etc. Creemos que en el caso concreto del aprendizaje de los tonos del chino es necesario el desarrollo de la percepción y de la memoria auditiva ya que parte del alumnado “desentona” o “desafina” porque no ha fijado correctamente las inflexiones de cada tono y en consecuencia “inventan” su pronunciación.

En segundo lugar, encontramos estudiantes que, si la referencia auditiva a imitar o identificar es inmediata en el tiempo, es decir, el docente o la grabación reproduce un tono o varios tonos e inmediatamente se realiza la práctica de la imitación y reproducción oral de los tonos no tienen

dificultades. El problema surge cuando deben producir oralmente los tonos solos sin esas referencias auditivas cercanas o próximas en el tiempo. En estos casos consideramos necesario desarrollar y reforzar la memoria auditiva del estudiante.

En tercer lugar, destacamos a aquellos estudiantes que son capaces de identificar y reproducir adecuadamente los tonos de una sílaba o sílabas concretas si están "sueltas", descontextualizadas, pero que al leer oraciones en las que deben producir distintos tonos de manera continua aplicando también las reglas de sandhi tonal, estos se "desdibujan" o se producen de manera incorrecta. Esto puede deberse a la falta de desarrollo de la memoria auditiva y de afianzamiento de la imagen fonética del caracter con el tono adecuado. El excesivo énfasis en marcar cada tono de manera aislada hace por tanto que algunos estudiantes pierdan fluidez en su producción oral.

Como hemos podido observar, parte las dificultades a las que se enfrenta el alumnado de ChLe en la producción oral y discriminación auditiva de los tonos, se deben a la falta de desarrollo de su memoria visual y auditiva, así como la falta de afianzamiento de la imagen fonética de los caracteres con sus respectivos tonos. En las etapas iniciales del estudio del chino, la facilidad con la que nuestro alumnado puede llegar a olvidar o descuidar la correcta pronunciación de los tonos puede deberse también a una falta de trabajo constante en clase de identificación, pronunciación correcta de los mismos y corrección de su producción oral hasta que se hayan afianzado los patrones melódicos de cada tono y las reglas de cambio tonal.

Como ocurre en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, la didáctica de la pronunciación y la fonética del idioma parece limitarse a las primeras sesiones con la explicación de los distintos fonemas, y de los tonos, pero sin darle la importancia que, en el caso del chino, tiene su pronunciación para una comunicación eficiente. Esta situación puede deberse a que algunos docentes no quieren "intimidar" más a los principiantes que pueden estar ya abrumados por la dificultad de los caracteres chinos y su escritura exigiéndoles una correcta pronunciación de los tonos. Esa posible falta de trabajo por parte del docente de concienciación del alumnado sobre de la importancia de la pronunciación de los tonos

puede generar que algunos estudiantes descuiden o incluso ignoren los tonos en su aprendizaje, siendo muy difícil corregir esos malos hábitos a posteriori.

En los materiales didácticos consultados encontramos poca variedad de ejercicios destinados al aprendizaje de los tonos del chino, siendo más abundantes los ejercicios de discriminación auditiva que los de producción oral. Los ejercicios más utilizados son los dictados de palabras monosilábicas y bisilábicas en el que el estudiante debe discriminar auditivamente los tonos.

2.3.1. Métodos y/o técnicas para el aprendizaje de los tonos

Dentro de los métodos para la enseñanza específica de los tonos encontramos principalmente el uso de la kinestesia o gestos de tonalidad, la codificación de colores para caracteres y contando con el apoyo de las nuevas tecnologías, la grabación y visualización de tonos y el uso de flashcards o tarjetas de memoria digitales.

Kinestesia, gestos de tonalidad

Este sistema que consiste en reforzar la pronunciación de los tonos con la kinestesia, es decir con el uso de movimientos corporales de las manos o de los dedos que de manera consciente acompañen la pronunciación de los tonos, es uno de los sistemas utilizados para la mejora de su aprendizaje. Según un estudio reciente realizado por Ballis et al (2018), tanto la percepción como la producción oral acompañada de gestos de tonalidad son estrategias de aprendizaje que resultan beneficiosas en la adquisición de los tonos del chino en palabras monosilábicas y el aprendizaje de vocabulario para estudiantes de ChLE en etapas iniciales. La utilización de gestos en la iniciación del aprendizaje de la pronunciación del chino puede ayudar a nuestro alumnado a reforzar la percepción auditiva con estímulos visuales o kinestésicos, sin embargo, Tsai (2011) nos recuerda que pese a los beneficios de la kinestesia, los estudiantes adultos pueden sentirse reacios a la idea de hacer esos movimientos y que también se puede correr el riesgo de que determinados estudiantes se habitúen a hacer los gestos con las manos o los dedos y sigan haciéndolos aun cuando ya hayan afianzado la pronunciación.

Sistema de Codificación de Colores para Caracteres o Character Colour Coding (CCC)

Dummit (2008) en su libro "Chinese through tone & color", "chino a través de los tonos y los colores", propuso un nuevo método para el aprendizaje de los tonos basado en la codificación de colores para caracteres o Character colour-coding (CCC). Su método consiste básicamente en asociar un determinado color a cada tono y su pinyin o transcripción fonética y usar esa asociación de colores de forma sistemática hasta afianzar su pronunciación. Siguiendo su clasificación, el primer tono estaría asociado con el color rojo, el segundo tono con el color naranja, el tercer tono con el color verde y el cuarto tono con el color azul celeste. Para el tono neutro no se asigna color por lo que aparecería en negro. La selección de colores propuesta por el autor es arbitraria.

En los últimos años en los diccionarios digitales de chino, al presentar los caracteres y su transcripción fonética, se han ido incorporando paulatinamente distintos códigos de color asociados a cada tono del chino. Citamos por ejemplo *Pleco*, el diccionario inglés-chino de uso más extendido, el diccionario *MDBG* o el diccionario español-chino *TrainChinese*. Estos diccionarios, además de la combinación de colores elegida por Dummit para representar cada tono, recogen distintas combinaciones de colores, pero en general se ha ido produciendo una cierta estandarización en el uso de los colores propuestos por este autor, especialmente en el primer y segundo tono que se representan con los colores rojo y naranja respectivamente.

Nuevas tecnologías y aprendizaje de los tonos

La integración de las nuevas tecnologías y el Internet en la educación es una realidad que también ha llegado a la enseñanza de idiomas. En las últimas décadas son numerosas las plataformas y aplicaciones móviles disponibles para los sistemas IOS y Android que han surgido para el aprendizaje de lenguas extranjeras, y que han favorecido entre otros muchos aspectos, la capacidad de aprendizaje autónomo del estudiante con acceso a materiales didácticos, audios, vídeos explicativos, comunidades

virtuales de aprendizaje, etc. que complementan el aprendizaje en el aula tradicional. En el caso del chino, estas nuevas tecnologías unidas al sistema pinyin que había posibilitado la escritura de los caracteres chinos en dispositivos electrónicos, han transformado la forma en la que accedemos a este idioma existiendo infinidad de recursos disponibles en Internet. Recientemente Rovira-Esteva et al (2022), dentro del grupo de investigación TXICC de la Universidad Autónoma de Barcelona han creado la base de datos de acceso abierto *e·Chinese*. En esta base multilingüe de recursos digitales para la enseñanza-aprendizaje del chino han recopilado aproximadamente 150 recursos de distintas tipologías evaluados por especialistas que facilitarán sin duda la búsqueda de recursos tanto para estudiantes como para docentes de ChLE.

Para la mejora concreta de la pronunciación de los tonos del chino haciendo uso de las nuevas tecnologías destacamos en primer lugar la grabación y visualización de tonos. Gracias a los dispositivos móviles inteligentes o smartphones hoy en día es muy sencillo grabarnos y reproducir el sonido para escuchar cómo pronunciamos y tratar de mejorar así nuestra producción oral.

Corominas (2014) en su trabajo sobre los programas asistidos por ordenador para la enseñanza de la entonación de lenguas extranjeras, considera que se debe complementar la retroalimentación auditiva del método de audición y repetición con la retroalimentación visual utilizando programas de análisis acústico como el programa libre *Praat*. El procedimiento es similar al anteriormente citado con la diferencia de que la grabación a imitar que se presenta al estudiante tiene su representación sonora en la pantalla. En el caso de la enseñanza de los tonos del chino mandarín, el estudiante puede escuchar y ver las inflexiones tonales del hablante nativo y al grabarse puede comparar no solo auditivamente sino también visualmente su producción oral acercándose de manera más precisa al modelo grabado, Chen (2022). Durante estas actividades, el docente debe acompañar al estudiante, monitorearle y servirle de guía en la valoración de los resultados ya que este no tiene aún la capacidad de autoevaluarse y puede que no tenga los conocimientos de fonética necesarios.

En segundo lugar, y dado que para el aprendizaje de la pronunciación y de los tonos es necesario desarrollar entre otras habilidades la memoria

visual y auditiva de los caracteres asociados a su imagen fonética, es considerado de gran utilidad el método promovido por Sebastian Leitner (1919-1989). Este método está basado en la memorización y la repetición utilizando tarjetas de memoria o flashcard y en el repaso espaciado para promover la consolidación de los conocimientos adquiridos. Gracias a las nuevas tecnologías, en la actualidad podemos encontrar disponibles para su descarga tarjetas digitales de memoria de listas de vocabulario con caracteres sueltos o dentro de pequeñas frases donde podamos ver esos caracteres utilizados en contexto. Estas listas de vocabulario suelen presentar guías de pronunciación en los que podemos reproducir el sonido de cada caracter, de palabras o de frases que estemos estudiando y acceder mediante enlaces a diccionarios digitales para ver el significado de las palabras, cómo es su escritura con animaciones con el orden de los trazos, etc. De esta manera podemos aprender al mismo tiempo el vocabulario con su pronunciación y su escritura.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar las necesidades específicas para el aprendizaje de los tonos del chino mandarín y el desarrollo de la conciencia fonológica de una muestra formada por estudiantes universitarios de chino como lengua extranjera de la ULPGC.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer las percepciones y creencias del alumnado sobre la enseñanza-aprendizaje de los tonos.
- Ahondar en las metodologías y recursos existentes para la mejora de la pronunciación de los tonos del chino mandarín respaldadas en la utilización de las nuevas tecnologías e Internet además del aprendizaje a través de dispositivos móviles.

4. METODOLOGÍA

La metodología de investigación aplicada en esta fase inicial de diagnóstico de las necesidades de nuestro alumnado es la etnografía educativa. Se ha utilizado como instrumento de recogida de datos además de la observación participante, un cuestionario sobre el aprendizaje de los tonos de elaboración propia realizado en *Google Forms*, una herramienta gratuita de *Google* integrada en *Google Drive*.

Este cuestionario de veinte preguntas de carácter anónimo fue enviado a la cuenta institucional de correo electrónico de los sujetos participantes y cumplimentado on-line. El vaciado de los datos obtenidos a partir de las respuestas dadas por los sujetos de análisis se ha realizado de manera automática mediante el propio *Google Forms*.

Los resultados obtenidos permitirán el análisis de las percepciones del alumnado participantes además de sus necesidades específicas para el aprendizaje de los tonos del chino mandarín y el desarrollo de su conciencia fonológica.

4.1. SUJETOS DE ANÁLISIS

Han participado en el estudio 29 estudiantes universitarios hispanohablantes de la titulación de Grado en Lenguas Modernas con itinerario de inglés-chino de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Los sujetos participantes son de 3º y 4º curso respectivamente contando con un nivel competencial en la lengua china entre A2 y B1 según MCER.

5. RESULTADOS

En este apartado presentaremos los resultados más significativos obtenidos tras el vaciado del cuestionario sobre las percepciones y creencias del alumnado sobre la enseñanza-aprendizaje de los tonos.

La primera pregunta del cuestionario se interesaba por conocer la atención dada por los sujetos a la correcta pronunciación de los tonos.

***GRÁFICO 1**. Valoración correcta pronunciación*

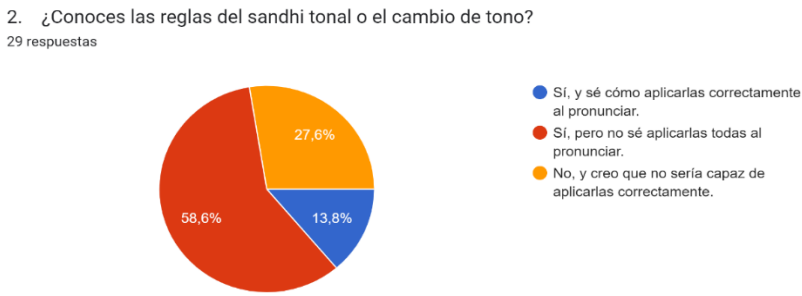


Fuente: Google Forms

Como podemos ver en el gráfico 1, el 83.3% de los encuestados, normalmente, presta atención a la pronunciación de los tonos cuando se expresa oralmente en chino y solo un 16.7% afirma que no presta atención a los tonos.

Con respecto al grado de conocimiento de las reglas del sandhi tonal o cambio de tono, vemos en el gráfico 2 como el 58,6% de los encuestados afirma conocerlas, pero no saber aplicarlas de manera correcta al pronunciar en chino mandarín. Por otro lado, un no despreciable 27,6% de los participantes reconoce no conocer las reglas del cambio de tono. Este resultado pone de manifiesto la necesidad de mejorar el desempeño del alumnado en la producción y discriminación auditiva de los cambios de tono.

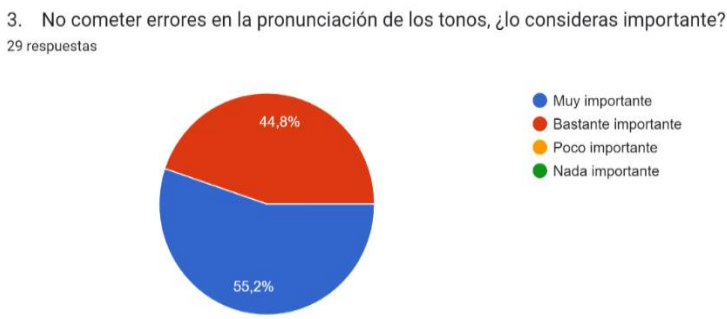
***GRÁFICO 2**. Conocimiento de las reglas del sandhi tonal*



Fuente: Google Forms

Al preguntar a los encuestados por el grado de importancia que dan a no cometer errores cuando pronuncian los tonos, vemos como el 100% de los encuestados considera entre bastante importante y muy importante no cometer errores en la pronunciación de los tonos.

***GRÁFICO 3**. Valoración de la importancia de cometer errores*



Fuente: Google Forms

Pese a esta buena valoración, en nuestra práctica docente vemos como muchos de los errores en la pronunciación de los tonos se deben generalmente a descuidos por parte de los estudiantes, al no prestar la debida atención a las inflexiones tonales.

Posteriormente en nuestro formulario, nos interesaba conocer qué tono era percibido por los encuestados como más difícil para pronunciar. En el gráfico 4 vemos que para el 58,6% de los participantes sería el segundo tono, seguido con porcentajes muy similares por el cuarto, tercer y primer tono respectivamente.

***GRÁFICO 4**. Dificultad pronunciación tonos*



Fuente: Google Forms

Estos resultados contradicen a Song (2022), quien afirma que el tercer tono es el percibido como el tono chino más difícil de aprender para los estudiantes de ChLe de lenguas nativas no tonales. En nuestra práctica docente, el cuarto tono, es uno de los tonos en los que cometen más errores los sujetos encuestados pese a su similitud con la acentuación española.

Al cuestionar a los sujetos participantes sobre la frecuencia con la que trabajan la pronunciación de los tonos en clase, sorprende en el gráfico 5 que para un 44,8% de los encuestados, sea aproximadamente en el 25% de las clases. Para otro 44,8% la frecuencia oscila entre el 50% y el 75% y solo para un 10,3% la pronunciación de los tonos se trabaja en todas las clases de chino. Como señala Song (2022), los hablantes de lenguas no tonales no han desarrollado la habilidad de transformar la información fonética de las distintas inflexiones tonales del chino en información lingüística y por tanto tienen dificultades en la percepción y el procesamiento de esos estímulos, siendo necesario un entrenamiento

específico y continuado. La frecuencia de trabajo de la pronunciación de los tonos debería ser por tanto mayor.

***GRÁFICO 5**. Frecuencia de trabajo de los tonos*

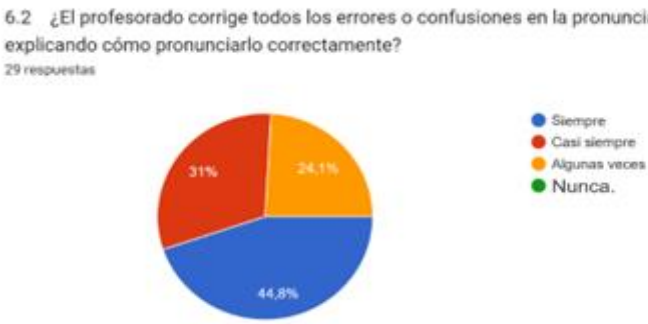


Fuente: Google Forms

Continuando con el análisis de resultados, a la pregunta abierta, *¿Cómo trabajan la pronunciación de los tonos en clase?*, los encuestados afirmaron que el sistema principal utilizado era básicamente la escucha y repetición de modelos inmediatamente después del docente y la corrección puntual de su producción oral sin citar otras técnicas, métodos o sistemas específicos. En ocasiones, han comparado también palabras con el mismo pinyin, pero distinto tono para hacerles conscientes de la importancia de pronunciar correctamente los tonos ya que se varía el significado de la palabra. Por otro lado, y atendiendo a las respuestas dadas, con excepción del primer semestre del primer año de lengua china, después no trabajaron la pronunciación de los tonos de manera específica.

Al cuestionar al alumnado sobre si el docente corrige todos los errores o confusiones en la pronunciación de los tonos explicando cómo pronunciarlo correctamente, el 44,8% de los encuestados considera que siempre, pero el 51,2% opina que entre algunas veces y casi siempre.

***GRÁFICO 6**. Corrección errores profesorado*



Fuente: Google Forms

Con respecto a la utilización de recursos digitales para la mejora de la pronunciación del chino y el entrenamiento auditivo, el 51,7% reconoce utilizarlos algunas veces, pero el 24,1% de los encuestados no los ha utilizado nunca.

***GRÁFICO 7**. Utilización recursos digitales*

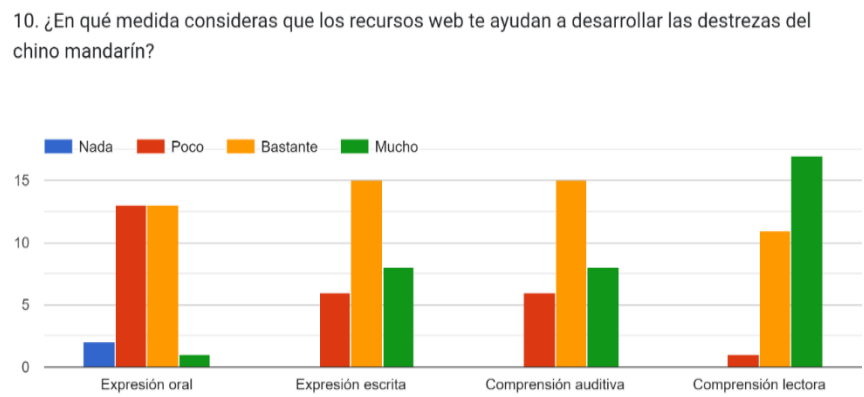


Fuente: Google Forms

Sobre quién les informó sobre la existencia de los recursos digitales que usan para aprender chino, el 43,8% opina que fue el docente de lengua china, el 17,2% compañeros de estudio y el 34,5% los ha encontrado de manera autónoma en Internet. Como podemos ver en el gráfico 8, los encuestados consideran que los recursos web y digitales para la enseñanza del chino les sirven especialmente para el desarrollo de la

comprensión lectora y auditiva y la expresión escrita, pero no lo consideran útil para la mejora de la expresión oral.

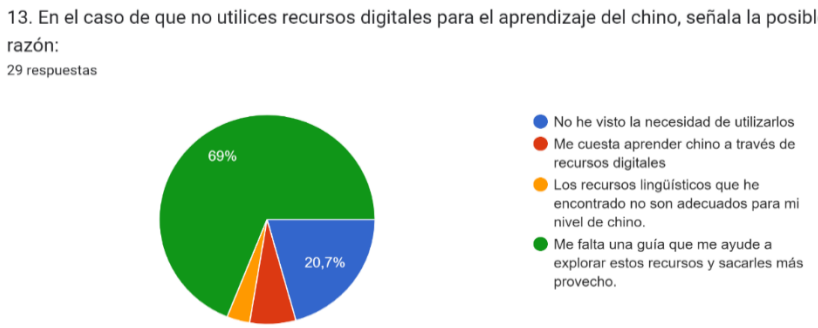
***GRÁFICO 8**. Contribución recursos web al desarrollo de destrezas*



Fuente: Google Forms

En relación con qué recursos o aplicaciones móviles utilizan para aprender chino, el diccionario digital *Pleco* con un 41, 4% es el más utilizado seguido del diccionario *Trainchinese* con un 17,2% y *Duo Lingo* y *Hello Chinese* con el 10, 6% y 10,9% respectivamente. Al preguntar a aquellos que no usan los recursos web por la posible razón, vemos en el gráfico 9 como el 69% de los encuestados considera que carece de una guía que le ayude a explorar esos recursos y sacarles más provecho y un no despreciable 20,7% de los participantes en el estudio, no han tenido la necesidad de utilizarlos en su proceso de aprendizaje.

***GRÁFICO 9**. Motivos para no utilizar recursos digitales*



Fuente: Google Forms

En las siguientes preguntas del cuestionario, nos interesaba conocer la opinión de los encuestados sobre los sistemas o metodologías específicas para el aprendizaje de los tonos. En el gráfico 10 vemos por ejemplo como el 100% de los estudiantes de la muestra no han utilizado programas de visualización de tonos para la mejora de su pronunciación

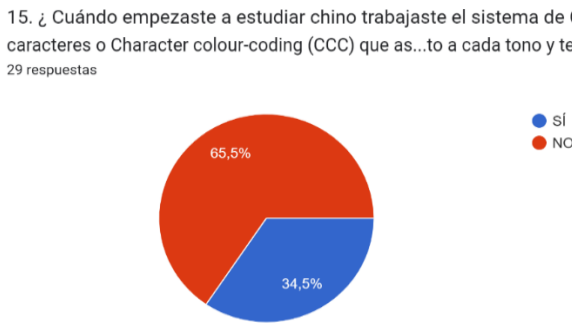
***GRÁFICO 10**. Utilización de programas de visualización de tonos*



Fuente: Google Forms

En el gráfico 11 comprobamos como el 65.5% de los estudiantes no trabajaron con el sistema de código de colores para caracteres en la fase inicial de su estudio del chino.

***GRÁFICO 11**. Sistema de Código de Colores para Caracteres*



Fuente: Google Forms

El vaciado del gráfico 12, nos ha permitido comprobar como el 72% de los sujetos, casi las tres cuartas partes de la muestra han utilizado la kinestesia en el aprendizaje de los tonos del chino.

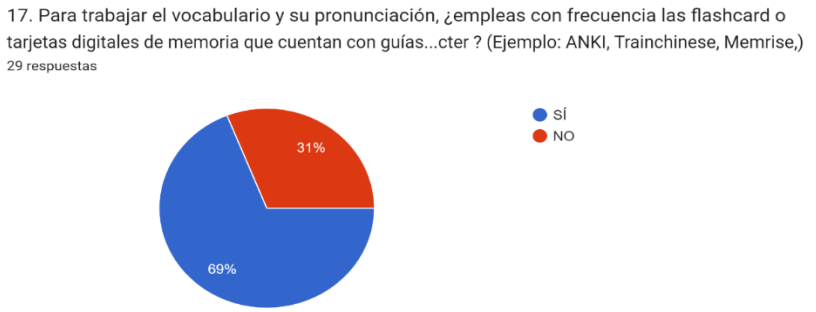
***GRÁFICO 12**. Utilización de la kinestesia.*



Fuente: Google Forms

En cuanto a la frecuencia de utilización de las flashcards o tarjetas de memoria para trabajar el vocabulario y la pronunciación del chino, comprobamos en el gráfico 13 como el 69% de los encuestados las utiliza con frecuencia, mientras que el 31% no las utiliza.

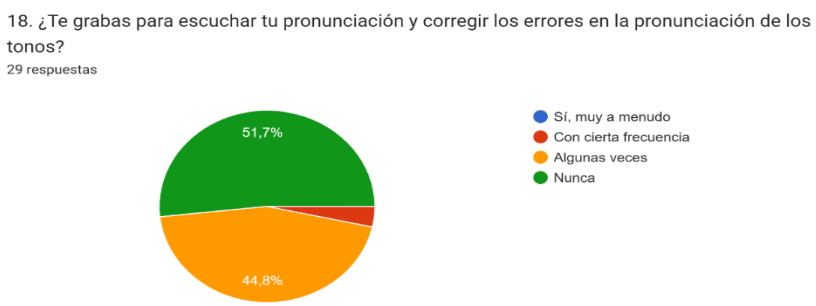
***GRÁFICO 13**. Utilización de flashcards o tarjetas digitales*



Fuente: Google Forms

Por otro lado, y pese a los beneficios de grabarnos, escucharnos y tratar de corregir los errores en nuestra pronunciación, en el gráfico 14 comprobamos como el 51,7% de los participantes en el estudio afirma no haberlo hecho nunca y el 44,8% algunas veces.

***GRÁFICO 14**. Grabar, escucharse y corregir la pronunciación*



Fuente: Google Forms

Finalmente, y para cerrar nuestro cuestionario, los encuestados debían responder a una pregunta abierta. Queríamos consultar cómo creían ellos que podrían mejorar la pronunciación de los tonos del chino y qué técnicas o recursos creían que les eran más útiles y les podían servir de ayuda. Las respuestas fueron variadas, pero las más recurrentes son básicamente prestarle más atención a la pronunciación dedicándole más

tiempo; escuchar y repetir; interactuar más con personas nativas o docentes de lengua china que puedan corregirles; escuchar podcasts, series, películas y vídeos en chino subtitulados con caracteres y si es posible también con pinyin para familiarizarse con la pronunciación del idioma, etc. Para mejorar la fluidez consideran interesante representar situaciones comunicativas en chino o hacer escenas de teatro o de *role playing* delante de los compañeros, grabarse y escucharse, además de estudiar con aplicaciones móviles con tarjetas o *flashcards* con colores que les ayuden a memorizar la pronunciación de los tonos. Opinan que no deben trabajar en clase las palabras siempre de manera aislada sino en frases, en distintos contextos para poder interiorizar los tonos y distinguirlos sin necesidad de pensar de qué tono se trata en cada momento. Por último, para mejorar su pronunciación, les ayuda que el docente preste atención a su producción oral y les ayude a corregir los posibles errores.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión y retomando los objetivos de nuestro estudio, los resultados analizados nos han permitido conocer en mayor profundidad las percepciones y creencias del alumnado analizado sobre la enseñanza-aprendizaje de los tonos y el desarrollo de la conciencia fonológica; además de ahondar en nuestro conocimiento sobre las metodologías y recursos utilizados por nuestro alumnado para la mejora de la pronunciación de los tonos respaldadas en la utilización de las nuevas tecnologías e Internet y del aprendizaje a través de dispositivos móviles.

El reducido tamaño de la muestra es una de las principales limitaciones de nuestro trabajo a la hora de generalizar los resultados obtenidos, sin embargo, el análisis realizado de las necesidades específicas de nuestra muestra nos ayudará a fundamentar un estudio posterior mediante la puesta en marcha de un taller para el aprendizaje de los tonos del chino dirigido a nuestro alumnado, estudiantes universitarios hispanohablantes de ChLe. Consideramos finalmente que para mejorar la competencia metalingüística y la producción oral de nuestro alumnado es necesario seguir investigando sobre la tonología o estudio de los tonos y su adquisición.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha realizado en el marco del Grupo de investigación para la creación de recursos para la enseñanza del chino como lengua extranjera en países hispanohablantes (22YH07ZW) del Departamento de Filología Hispánica Clásica y de Estudios Árabes y Orientales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

8. REFERENCIAS

Ballis F., Suárez- González N., González Fuente S., Prieto P. (2018). Observing and Producing Pitch Gestures Facilitates the Learning of Mandarin Chinese Tones, Studies in Second Language Acquisition, pp. 1-26.

Balsas Ureña, I. M. (2019). Historia de la enseñanza de chino como lengua extranjera en China. Estudios de Asia y África, 54 (1), pp. 103-130.

Chen H. (2017). Enseñanza de los caracteres chinos a los estudiantes hispanohablantes: una perspectiva desde la ciencia cognitiva. [Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid].

Chen, M. (2022). Computer-aided feedback on the pronunciation of Mandarin Chinese tones: using Praat to promote multimedia foreign language learning. Computer Assisted Language Learning.

Corominas, S. (2014). ¿Estás en la onda? Aplicación de Praat la enseñanza de la entonación. [Trabajo Fin de Máster no publicado, Universidad de Girona].

Cuéllar, L. (2010). Los tonos del chino. Universidad Nacional Autónoma de México- Centro de Estudios China-México. Ciclo de Conferencias China-México.

Duanmu, S. (2007). The phonology of standard Chinese. Oxford University Press.

Dummitt, N. (2008). Chinese trough tone and color. New York: Hippocrene Books. Inc.

Fisac, T. (1986) La estructura fonológica de la lengua china: introducción al estudio de los tonos. ELUA. Estudios de Lingüística, nº3; pp.149-163.

Lin, WC. (1985). Teaching Mandarin Tones to Adult English Speakers: Analysis of Difficulties with Suggested Remedies, RELC Journal 16(2): 31-47

Lin, Y (2007). The sounds of Chinese. Cambridge University Press Cambridge.

Mateos Bacas, F. (1974) Romanización de la lengua china. Boletín de la Asociación Española de Orientalistas, Año X, nº 8: pp. 91-110

Morales, S. P. (2010). Equivalencias melódicas entre los tonos del chino mandarín y la entonación española. Revista de Estudios de Fonética Experimental, 205-230.

Planas Morales, S. y Villalba, X. (2007): Las similitudes en el contorno entonativo de las palabras del chino mandarín y de los grupos fónicos en español en E. Balmaseda Maestu (ed.): Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE, vol.II, Logroño, Publicaciones de la Universidad de la Rioja, pp.901-314.

López, C., & Zhao, B. (2013). Guía esencial de la lengua china. España: Adeli Ediciones.

Obando Alvarado, E.A. (2017). Subtítulos inteligentes aplicados al aprendizaje de chino mandarín. [Trabajo Fin de Grado no publicado, Pontificia Universidad Católica de Valparaiso, Chile]

Peiyuan, L. et al. (1989). Manual elemental de chino moderno. Beijing: Ediciones en Lenguas Extranjeras.

Pérez Escudero, F. (2009). El sistema tonal del mandarín. [Trabajo Fin de Máster no publicado, Universtat de Barcelona].

Planas Morales, S. (2010). Equivalencias melódicas entre los tonos del chino mandarín y la entonación española. Estudios de Fonética Experimental, XIX, 2010, pp. 205-230

Rovira-Esteva, S.; Vargas-Urpí, M.; Casas-Tost, H.; Paoliello, A. (2022). e·Chinese Tools: el Pan Gu de los recursos digitales para el aprendizaje y la enseñanza del chino como lengua extranjera. Sinología Hispánica, 14.

Rovira-Esteva, S.; Vargas-Urpí, M.; Casas-Tost, H.; Paoliello, A. 2021-2023. e·Chinese Tools: Tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje del chino. Disponible en: https://dtieao.uab.cat/txicc/eChinese.doi: 10.5565/ddd.uab.cat/xxxx (v.1).

Sagart, L. (1999). The origin of Chinese tones. Proceedings of the Symposium/Cross-Linguistic Studies of Tonal Phenomena/Tonogenesis, Typology and Related Topics. Tokyo, Japan. pp.91-104.

Song, J. (2022). Review of Chinese Tones Acquisition by Non-tonal Language Speakers Taking English as an Example. Advances in Social Science, Education an Humanities Research, vol 673. Atlantic Press

Tsai, R (2011). Teaching and learning the tones of Mandarin Chinese. Scottish Languages Review, v. 24, pp. 43-50.

Varela Rivera, N. (2014). La pronunciación del chino para hispanohablantes. Asiadémica-Revista Universitaria sobre Estudios de Asia Oriental, nº4, pp.36-50.

Vellegal, A. (2004). La programación neurolingüística como herramienta para la enseñanza de ELE. [Trabajo Fin de Máster no publicado, Universidad de Nebrija].

Wang, X. (2019). El aula como escenario de la comunicación: estrategias de aprendizaje de la lengua china en el entorno español. [Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid].

Wiedehnhof, J. (2015). «A Grammar of Mandarin». Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.

Wong, P. y Perrachione, T. (2007) Learning pitch patterns in lexical identification by native English-speaking adults. Applied Psycholinguistics Journal. Cambridge University Press, v.28, issue 4, pp. 565-585.

Yu, P. (2020) Enseñanza de vocabulario chino a través de Flash Cards. [Trabajo Fin de Máster no publicado, Universidad Politécnica de Valencia].

Zhang, H. (2013). The Second Language Acquisition of Mandarin Chinese Tones by English, Japanese and Korean Speakers. [Tesis doctoral no publicada, University of North Carolina].

Zhang, J. (2022). El aprendizaje de chino con podcasts. [Trabajo Fin de Máster no publicado, Universidad Autónoma de Barcelona].

EL USO DEL LATÍN COMO LENGUA DE COMUNICACIÓN EN EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS

FRANCISCO SÁNCHEZ TORRES
Universidad de Córdoba

1. ENSEÑAR LATÍN EN LATÍN

El latín, junto con algunas otras lenguas como el griego o el sánscrito, posee una de las tradiciones de enseñanza más ricas y longevas de las que tenemos constancia. Ya desde los antiguos gramáticos romanos existió una preocupación no solo por sistematizar la lengua en una gramática que describiera sus características, sino también por cómo enseñarla. El aprendizaje de las *litterae* formaba parte de la educación básica de los jóvenes de clase social elevada en Roma, y la retórica, a saber, la ciencia de la oratoria –entendida como la habilidad para expresar discursos bien construidos y adecuados a su contexto– se tenía en gran estima. Así, la preocupación por enseñar la lengua latina no solo tuvo el propósito de alfabetizar a la población, sino que en sí guardaba una enorme relación con la formación integral de ciudadanos e individuos que pudieran luego formar parte de la sociedad de la mejor forma posible.

En las siguientes páginas propondremos una revisión de la enseñanza del latín tanto a nivel histórico como en la actualidad. Tras dicha revisión, nos aproximaremos a la enseñanza de las lenguas mediante el aprendizaje basado en juegos y la integración de las metodologías de enseñanza de la lengua latina. Por último, presentamos una dinámica de aprendizaje basado en juegos que sigue el esquema del *Escape Room* pero empleando la lengua latina como vehículo de comunicación. Así, procedemos a hacer algunos apuntes sobre la enseñanza del latín.

1.1. Desde el Humanismo hasta el Positivismo

Si bien la enseñanza del latín en el Humanismo heredó muchos aspectos de los estudios que se realizaban en época medieval, no nos adentraremos en períodos anteriores al comienzo de la Edad Moderna, puesto que sería extenderse *ad infinitum* en un tema sin duda apasionante. El Humanismo, que busca en la Antigüedad grecolatina el reflejo del mundo para poder ofrecer a las sociedades europeas modelos para la vida en general, centró sus esfuerzos en la enseñanza de las lenguas latina y griega. Así, la corriente humanística ha sido caracterizada a menudo como un movimiento pedagógico, puesto que la documentación que abunda está compuesta por textos tanto de enseñanza de las lenguas, como de cualquier disciplina o conocimiento imaginable durante la época.

En el caso de la enseñanza del latín, destacaron humanistas como Lorenzo Valla, Antonio de Nebrija o Erasmo, cuyas obras se centraron en pulir diferentes aspectos de la enseñanza de la lengua, así como en proponer nuevas vías para la adquisición de las lenguas. Las ideas de estos humanistas se enfocaron en el uso de la lengua y la imitación del registro de los autores antiguos. Así, era un lugar común en la enseñanza de la lengua latina destacar que el objetivo era que los aprendientes consiguieran una soltura y fluidez con la segunda lengua similar a su lengua primera.

En una exposición muy lúcida, Ramos Maldonado (2015) examina el progreso de la enseñanza de la lengua latina durante el Humanismo. Siguiendo muy de cerca la obra de Juan Maldonado, profesor «de latinidad y de elocuencia» (2015, p. 173), contextualiza la importancia de la lengua latina en Europa y su estatus como vehículo de cultura y conocimiento. Sin embargo, pronto el latín quedó relegado al uso académico y escrito debido a que el empleado en la comunicación oral cotidiana estuvo sometido a fuertes presiones por parte del estándar del latín literario clásico.

Así, la competencia lingüística fue uno de los principales temas de debate en el Humanismo, con una gran cantidad de humanistas defendiendo la propuesta de, como decíamos, imitar a los antiguos con la más cuidada de las precisiones (Ramos Maldonado, 2015, p. 174). El mismo

Maldonado criticó a los primeros humanistas pedagógicos, como Valla o Nebrija, por su insistencia en las reglas gramaticales que dificultaban la adquisición de la lengua latina. Según Ramos Maldonado (2015, p. 178 y ss.), otros humanistas como Lucio Flaminio Sículo o Vives se sumaron a estas legítimas críticas sobre el aprendizaje basado en la gramática. Así, los principios de enseñanza de Juan Maldonado se basaron en una exposición muy sucinta a la gramática de la lengua y una mayor insistencia en el uso y la exposición a los autores clásicos (no todos, sino aquellos valorados por su estilo, como Cicerón o Quintiliano). Esta *methodus* encontraría sus correspondencias en estas últimas décadas, a través de las metodologías activas para la enseñanza de la lengua latina.

1.2. La enseñanza de latín activo

Seguimos leyendo a la profesora Ramos Maldonado cuando esta propone los siguientes pilares para una enseñanza humanista del latín, que citamos literalmente a continuación por su valía (2015, p. 187):

> a) el uso de una *ratio breuis et compendiosa* con el abandono de los métodos de estudio gramaticales farragosos y tediosos para los estudiantes,
>
> b) el cultivo de la memoria reservado a la lectura y aprendizaje de los buenos autores clásicos y modernos mediante el *usus* y una *exercitatio* constantes,
>
> c) el uso de métodos activos y agradables para los jóvenes estudiantes para mantener despierta la atención de los alumnos, según el precepto horaciano de «enseñar deleitando»

Estas propuestas, que incluyen varios instrumentos para la innovación en la enseñanza de la lengua latina como el *codex excerptorius* y las *chrestomatiae ad usum discipulorum* y han sido exitosamente usados en la Universidad de Cádiz por la profesora Ramos Maldonado (2015, pp. 188-198), forman parte de una de las varias ramas en las que ha crecido el árbol de la enseñanza activa del latín. Habiendo sido formados por la profesora Ramos y su metodología humanista, no podemos sino considerar lo beneficiosa que ha sido esta vía de aprendizaje de la lengua latina.

Además de esta metodología, la enseñanza activa del latín ha encontrado numerosas vías de desarrollo, que a continuación sobrevolaremos sucintamente. Uno de los métodos más conocidos para el aprendizaje activo de la lengua latina es tal vez la célebre obra de Hans H. Ørberg, *Familia Romana*, que hace uso del aprendizaje inductivo-contextual. El método inductivo-contextual, variante del Método Directo, propone el aprendizaje de una lengua mediante la inmersión y la adquisición de vocabulario mediante el uso del contexto en el que esta está situada. Así, *Familia Romana* hace uso de un extenso aparato lateral en el que aparecen contextualizadas las palabras de un texto que aparece centrado en la página. Las vías de contextualización de la palabra son variadas, destacando el uso de la analogía y la sinonimia, la oposición y mediante imágenes aisladas.

A partir de *Familia Romana* y *Roma Aeterna* (que lleva al estudiante al nivel requerido para comprender textos de alta dificultad), surgió una plétora de lecturas inductivo-contextuales basadas tanto en textos de la Antigüedad como en obras original creadas *ex profeso*. Además, esta corriente dio, a nuestro parecer, lugar a una de las propuestas más extendidas y populares en la enseñanza de la lengua latina bajo metodologías activas en el mundo angloparlante, concretamente en el sistema educativo estadounidense, como son las lecturas graduadas en latín. Estas lecturas gozan, en la actualidad, de gran salud editorial gracias a las plataformas de autopublicación. Sin embargo, consideramos que la autopublicación ha conllevado, en gran medida, un riesgo relativo a la inclusión de numerosas erratas o usos poco frecuentes de la lengua latina, cuando no directamente inexistentes por ser traslaciones de estructuras propias de la lengua nativa del escritor a la lengua latina, incurriendo en lo que popularmente se engloba dentro del concepto de latín macarrónico.

No obstante, ha habido iniciativas editoriales, como la llevada a cabo por Les Belles Lettres y su colección de *Les pétits latins*, donde se proponen lecturas graduadas basadas en la Historia antigua y en la literatura clásica. Pese a todo, estas ediciones son bilingües en lengua francesa, por lo que se diluye relativamente la experiencia de inmersión y la propuesta de lectura extensiva, por la posibilidad de satisfacer inmediatamente la frustración de no comprender algún pasaje en una primera lectura. Una posición intermedia entre la proposición de materiales

correctos a nivel lingüístico y la coherencia con los fundamentos de teoría pedagógica de la adquisición lingüística basada en el estímulo comprensible así como en la lectura extensiva la ostenta, a nuestro parecer, la iniciativa *Pugio Bruti* de *Latinitium*. Esta lectura graduada, propuesta para lectores de nivel intermedio en lengua latina, reúne las virtudes de poseer un texto adecuadamente adaptado, así como una expresión lingüística muy fiel a las fuentes originales.

El panorama actual de la enseñanza de la lengua latina bajo metodologías activas se ha visto completado por las propuestas pedagógicas bajo enfoques comunicativos. A diferencia de los métodos anteriores, basados principalmente en el Método Directo y sus evoluciones, estos enfoques hacen, como ocurre con las lenguas modernas, uso de una metodología ecléctica pero fundamentada en un propósito comunicativo. Así, siguen las condiciones establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, adaptadas a las necesidades de la lengua latina. Dichas adaptaciones tienden a reflejarse en la organización del léxico, la gramática y la inclusión de textos antiguos. Sin embargo, la principal aportación es el énfasis en la creación y uso de materiales que permitan ejercitar las cinco habilidades lingüísticas propuestas por el Marco Común, a saber: la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita, y la mediación. Las metodologías que siguen este enfoque apuestan por entornos más inmersivos que los programas de lectura intensiva, e incluyen conversación, uso de videojuegos o vídeos, *podcast*, etc.

La evolución de las metodologías activas para la enseñanza del latín se encuentra profundamente marcada por el desarrollo de las tecnologías de comunicación y las redes sociales. Las posibilidades de comunicación instantánea y a larga distancia que permiten las redes sociales, así como la creación de entornos virtuales complejos mediante elementos audiovisuales e hipertextuales, han facilitado la evolución de una comunidad de neohablantes de latín que han volcado sus esfuerzos en la creación de nuevos materiales y la exploración de vías diversas para la enseñanza de la lengua del Lacio. Sirva, así, esta introducción para contextualizar las metodologías que aquí abordaremos para la experiencia docente que proponemos.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo son, de acuerdo con la introducción propuesta y el desarrollo posterior, los siguientes:

1. Examinar la aplicación de metodologías innovadoras en la enseñanza de la lengua latina bajo enfoque comunicativo.
2. Proponer vías para la creación de nuevos materiales para la enseñanza de la lengua latina activa.
3. Explorar la noción del aprendizaje basado en juegos y su diferenciación con respecto del concepto de gamificación.
4. Analizar el impacto de las propuestas docentes innovadoras en el contexto de la enseñanza universitaria de la lengua latina.

3. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

En las siguientes páginas esbozaremos, en sendos epígrafes, los principios metodológicos generales que guían la experiencia docente que presentaremos posteriormente y la aplicación de las metodologías lúdicas. Dichas metodologías lúdicas serán puestas al escrutinio de los enfoques lúdicos, para establecer diferencias a nivel teórico y práctico.

3.1. Enfoques metodológicos

A la hora de plantear nuestra metodología de enseñanza general, nos basamos principalmente en las teorías acerca de la adquisición de las lenguas. Sin embargo, dentro de estas nos gustaría señalar tres fundamentos básicos que guían nuestra construcción de los materiales didácticos y el diseño del proceso docente:

1. Un estímulo lingüístico comprehensible y accesible, siguiendo la hipótesis de Krashen (1982, p. 20-21) acerca del *input*.
2. El control del estrés y el procesamiento de la ansiedad propia de los intercambios comunicativos en lengua extranjera.
3. El aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Junto con otros principios que, por cuestión de espacio, preferimos obviar, la metodología que aquí detallamos se vale de estos para la

configuración de la actividad docente. Así, el objetivo final de la docencia no solo está representado por el deseo de transmitir la materia en cuestión (aunque tratándose de una lengua el concepto de «materia» es discutible desde un enfoque comunicativo), sino también por la intención de generar una respuesta entre los discentes que sea positiva ante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la progresión que requiere el diseño didáctico bajo estos principios metodológicos invita al alumnado a tomar conciencia de su propio aprendizaje. Consideramos que esa toma de conciencia implica una autorregulación por parte del alumnado que permite una mayor atención a la diversidad de estilos de aprendizaje (Zimmerman, 1989, 2000, 2002). A continuación, elaboraremos sobre estos principios y su incidencia en la enseñanza del latín.

3.1.1. Aplicando el *Comprehensible Input* a la lengua latina

En sus hipótesis sobre el aprendizaje de las lenguas, Krashen (1982) desarrolla la idea de que el estímulo al que se ve sometido toda persona que aprende un idioma debe ser regulado. Si el nivel de dicho estímulo excede la capacidad de comprensión del discente, las estructuras lingüísticas que conforman el discurso y organizan el esquema comunicativo resultan imposibles de adquirir (Krashen, 1982, p. 20-21). La correcta comprensión de estas estructuras no solo radica en el nivel de competencia lingüística del hablante no nativo, sino también en su capacidad para entender el contexto y en el contexto propio del hablante, a través de su experiencia del mundo. Así, la adquisición se potencia cuando el estímulo es desafiante pero al mismo tiempo accesible; si el desafío se percibe como irrealizable, el objetivo comunicativo, nuevamente se ve en entredicho.

Esta hipótesis de Krashen sostiene que con una exposición suficiente y constante, el proceso de adquisición de una lengua termina por generarse de forma automática. Resulta apropiado, llegados a este punto, recordar que Krashen (1982, p. 22) no concede excesiva importancia a la fluidez en la expresión, reservándolo a las particularidades propias de cada hablante. Esta visión de un proceso relativamente autónomo de adquisición activado por un estímulo cuidadosamente diseñado para ser

comprehensible transforma a la lengua en una herramienta para la intelección de contenidos familiares para el alumnado.

Una propuesta de enseñanza de latín activo debería cumplir con este principio metodológico no solo por corresponderse más adecuadamente con un enfoque comunicativo, sino también por el hecho de que tumba una de las premisas principales del aprendizaje de la lengua latina bajo la metodología de gramática-traducción. Esta metodología, que se ha venido usando tradicionalmente en la enseñanza de la lengua latina, propone el estudio de la lengua como un objeto, labor ciertamente propia de la Filología Clásica. Sin embargo, gran parte de los discentes de programas de latín no se beneficiará de un aprendizaje orientado a la Filología Clásica. Estamos hablando aquí de alumnado de otras Filologías o de disciplinas en los que la presencia de las lenguas clásicas es insoslayable, como la Historia o la Filosofía. Este alumnado requiere un uso instrumental de la lengua, para el que no resulta del todo necesaria una retención de las complejidades y sutilezas gramaticales que solo se disfrutan cuando se estudia la lengua como destino y no como vehículo.

La hipótesis del *Comprehensible Input* subyace en gran parte de los materiales de enseñanza de lengua latina activa, como las lecturas graduadas. Así, en el caso de la lengua latina, la introducción de nuevas estructuras y de vocabulario más complejo de una forma progresiva supone un gran avance con respecto de metodologías basadas en la traducción, que enfrentan desde el primer momento al alumnado con evidencia lingüística muy superior a la capacidad adquisitiva.

3.1.2. Estrés y ansiedad en el aprendizaje de lenguas

Entre las hipótesis de Krashen (1982) se plantea la existencia de lo que el estudioso llama "filtro afectivo". Tal filtro no es sino la integridad psicológica ante el proceso de aprendizaje. Así, al aumentar la intensidad de este filtro se bloquea el monitor lingüístico que coordina el aprendizaje inconsciente –la adquisición– de la lengua.

Si entendemos la comunicación como un proceso en el que se ven envueltos los aspectos psicológicos de sus participantes, cabe comprender que un aprendizaje bajo enfoque comunicativo debe atender a estas

cuestiones. Al exponer al alumnado a unos estímulos que generen un nivel de estrés difícil de manejar, existe una mayor probabilidad de que se rompa la comunicación efectiva. Por lo tanto, el proceso de adquisición de la lengua se verá necesariamente interrumpido por la incapacidad temporal del hablante-discente para decodificar con claridad los estímulos que recibe y captar las estructuras lingüísticas presentes.

Esta importancia del filtro afectivo de Krashen ya había sido recogido en otras teorías acerca del aprendizaje como el método sugestopédico. La Sugestopedia basa parte de sus hipótesis en la idea de que existen barreras psicológicas en el aprendizaje y que estas pueden ser aliviadas por parte del personal docente. Algunas de las técnicas que se incluyen son la adecuación del entorno o la búsqueda de la relajación del alumnado (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). A la hora de aplicarlo a nuestra metodología de enseñanza, consideramos que el diseño de materiales atractivos y accesibles, así como un seguimiento de los procesos psicológicos envueltos en el aprendizaje, puede generar una respuesta positiva por parte del alumnado. En el caso de la enseñanza superior, como es el caso de la universitaria, también partimos de que estos niveles de estrés se reducen cuando se planifica adecuadamente el trabajo que se va a proponer al alumnado, reduciendo los momentos de improvisación al mínimo.

3.1.3. El aprendizaje cooperativo o colaborativo

Cuando pequeños grupos cooperan para conseguir un objetivo que beneficia de forma general se considera que el aprendizaje tiene una cualidad colaborativa o cooperativa (Johnson et ál., 1999). Así, frente a un aprendizaje individual se promueve la colaboración entre diferentes estudiantes como parte de un sistema mayor que los conecta (Gillies et ál, 2008). Un proceso didáctico que tenga la colaboración como principio deberá centrar su atención en las cualidades colectivas de la enseñanza. Por lo tanto, será necesario que plantee unos objetivos que puedan ser alcanzados solo mediante el trabajo conjunto del alumnado a través de pequeños grupos o mediante la colaboración de todo el grupo-clase.

Un enfoque comunicativo, a nuestro parecer, se beneficia en gran medida del aprendizaje colaborativo gracias a que favorece la aparición de

espacios de discusión dentro de las dinámicas docentes. En nuestra propuesta educativa, consideramos la cooperación entre los discentes no solo como una circunstancia deseable, sino absolutamente necesaria para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de la colaboración se generan los intercambios comunicativos y la necesaria ayuda entre hablantes que permite incrementar la efectividad del proceso de adquisición.

3.2. De la *gamification* al aprendizaje basado en juegos

En su trabajo sobre el aprendizaje basado en juegos Tobias et ál. (2014, p. 499) insisten en la dificultad que entraña el diseño de juegos especialmente orientados a la enseñanza, al igual que destacan los efectos beneficiosos de dicha práctica. La práctica de los juegos requiere el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan llevar a cabo tareas tanto simples como de extraordinaria complejidad. Asimismo, continúan los investigadores en su trabajo, pese a los efectos negativos que se han registrado en términos de desempeño académico y relaciones sociales, cuando los juegos son integrados en estas esferas, en vez de ser reproducidos fuera de ellas, potencian la atención y el interés de los estudiantes (Tobias et ál., 2014, p. 496-497).

Tanto es así, que de forma previa a la popularización de los trabajos sobre el aprendizaje basado en juegos, tanto en el mundo de la educación como en otras disciplinas como las ciencias del trabajo se había popularizado la ludificación, gamificación o *gamification*. Deterding et ál. (2011) en su definición del concepto especifican que la gamificación es el proceso por el cual se insertan mecánicas de los juegos en contextos no lúdicos.

Por lo tanto, a la hora de establecer un criterio metodológico operativo para esta propuesta, nos decantamos por categorizarla como una medida dentro de un programa de aprendizaje basado en juegos. Si bien incluimos en el diseño de la asignatura donde desarrollamos esta actividad mecánicas propias de la gamificación, estas no se corresponden específicamente con la metodología empleada para este trabajo. Al proponer un juego, propiamente dicho, no estamos trasladando unas mecánicas

lúdicas a un entorno no lúdico, sino más bien estamos transformando el espacio inicialmente no lúdico en un espacio lúdico.

A través del aprendizaje basado en juegos cumplimos, en gran medida, los principios metodológicos que anteriormente hemos expuesto. Los juegos nos permiten generar un entorno inmersivo de comunicación en la lengua meta, a la vez que el nivel de estímulo puede mantenerse accesible al alumnado gracias al incremento del contexto comunicativo. Además, el alumnado tiende a sentirse cómodo en las dinámicas lúdicas, puesto que usualmente replican juegos ya conocidos. Tal relajación contribuye a una menor incidencia del estrés en el proceso de adquisición de la lengua. Por lo tanto, el aprendizaje basado en juegos nos permite explorar las posibilidades de generar espacios de aprendizaje donde precisamente el entusiasmo que produce una dinámica lúdica sea el principal motor de la adquisición lingüística.

4. *DVRYB*, UN *ESCAPE ROOM* EN LATÍN

La metodología propuesta conduce a la dinámica que a continuación presentamos como parte de un proceso de enseñanza de la lengua latina. Bajo el título de *DVRYB*, esta consiste en un juego que sigue la mecánica de los ya sobradamente conocidos *Escape Room*. Veldkamp et ál. (2020), en su trabajo para sistematizar la práctica didáctica del *Escape Room*, insisten en la diferencia que existe entre el *Escape Room* (en adelante *ER*) ocasional y casual frente al *ER* didáctico. Así, el *ER* con un propósito pedagógico puede suponer un reto en su diseño, ya que requiere tener unos objetivos claros y una propuesta bien fundamentada, que permita la improvisación por parte del alumnado pero adecuadamente encauzada.

El *ER* que aquí presentamos sigue una mecánica relativamente simple: el alumnado debe descifrar y resolver un enigma en latín. Para ello, deberá colaborar encontrando las partes necesarias para elaborar un texto conjunto que también deben ordenar y recitar correctamente.

La premisa temática de este *ER*, en consonancia con aquellos que son de tipo casual y, por tanto, más populares entre el público en general, está basada en un elemento de las culturas del Mediterráneo antiguo, como

fue la magia. Para ello, nos basamos en el trabajo de Marco Moriggi (2014) sobre los cuencos mágicos siríacos. Así, propusimos la utilización del material listado como cuenco número octavo de la colección de Moriggi (2014, p. 56-59). El texto, evidentemente, no es latino, así que utilizamos el siríaco en escritura maniquea (que el alumnado, por descontado, desconoce) como un código para descifrar el texto, que proporcionamos en latín.

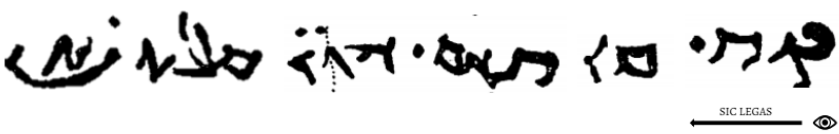
FIGURA 1. *La imagen con la que promocionamos esta dinámica ER en clase fue extraída del texto de Moriggi (2014, p. 59), tomada a su vez de bibliografía más antigua. El diseño se corresponde con la reproducción facsímil de la primera edición del texto del cuenco.*



Fuente: Moriggi, 2014, p. 59

A partir de este contenido, elaboramos el material de trabajo que puede observarse en las Figuras 1, 2 y 3.

FIGURA 2*. Ejemplo de una de las tiras de texto completa que recibía cada grupo de alumnos, con una indicación del orden de lectura.*



Fuente: Moriggi, 2014

FIGURA 3. *Ejemplo de las claves de descifrado con las que el alumno podía descifrar y armar un texto como el de la tira presente en la Figura 2.*



Fuente: Moriggi, 2014

El alumnado se divide en grupos más pequeños que no compiten entre sí, sino que colaboran para superar la prueba. Un representante de cada grupo debe registrar el aula para encontrar un rollo de papel y un sobre. En el rollo se encuentra una tira como la que aparece en la Figura 2, mientras que en el sobre se encuentran fichas con las palabras del texto resueltas, como aparece en la figura 3. Sin embargo, no tienen por qué corresponderse con las de la tira que el grupo debe resolver.

Así, se establecen turnos rotativos en los que otro representante del grupo debe negociar con el grupo siguiente un intercambio de materiales que les permita continuar con el descifrado, puesto que los grupos poseen fichas que pueden servir a los demás. Una vez los grupos consiguen descifrar todas las tiras –una por cada grupo constituido–, deben comprender el texto latino y descifrarlas. El texto, que es una plegaria defensiva, debe ser recitado por un representante de la clase correctamente y en el orden propio de un discurso mágico –contenido que ha sido explicado previamente en clase–.

5. DESARROLLO E IMPACTO DE LA DINÁMICA

Antes de realizar un examen del impacto de esta dinámica, estimamos oportuno ofrecer el contexto donde ha tenido lugar. Esta práctica se ha realizado en la asignatura introductoria de lengua latina del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Córdoba, durante el primer cuatrimestre del curso académico 2022-2023. A lo largo de seis créditos

–de los cuales hemos impartido dos–, el alumnado de Filología Hispánica debe adquirir los rudimentos de la lengua latina. Al ser alumnado de Filología, la predisposición ante el aprendizaje de la lengua latina por parte del alumnado es positiva, así como presentan un gran interés por el conocimiento de la gramática de forma científica. Asimismo, este alumnado presenta un grado de adquisición de la lengua relativamente rápido, por su conocimiento ya relativamente profundo de la lengua castellana y su cercanía con la latina. Pese a ello, la proveniencia de este alumnado es variada, y no todos sus miembros han realizado estudios previos de lengua latina. Con todo, los resultados generales del alumnado de esta asignatura son muy positivos.

No obstante, al ser una asignatura correspondiente al primer curso de Grado, el alumnado se encuentra aún en una posición incómoda dentro de la institución universitaria. Puesto que todavía desconoce el entorno y los protocolos sociales que rigen la educación universitaria, este alumnado tiende a mantener una tasa de participación baja. Así, el profesorado que imparte en estos grupos debe fomentar dinámicas que relajen al alumnado y potencien su deseo de intervenir en el desarrollo de las clases.

La dinámica de *ER* fue implantada con éxito en clase por varias razones, que listamos a continuación:

- El sistema de trabajo fue cooperativo y colaborativo no solo entre los miembros de los equipos, sino también entre los propios equipos para el beneficio colectivo. Así, el aprendizaje de todo el grupo-clase se colocó en el centro de la dinámica.

- La lengua latina fue empleada durante toda la dinámica, a la hora de descifrar y resolver, como a la hora de manejar las comunicaciones generales entre grupos. Estos solo podían intervenir para aconsejar a sus compañeros en latín. Lógicamente, se dieron interacciones que usaron el castellano como lengua vehicular, ya que esta es la lengua de uso general en clase).

- La dinámica, basada en juegos, contribuyó a crear un espacio de aprendizaje relajado, facilitando que el alumnado estuviera

más de cincuenta minutos expuesto a la lengua latina. Al ser esta un instrumento para conseguir unos objetivos, y no un objeto de estudio, el alumnado no fue inicialmente consciente de su uso de la lengua.

- La comunicación entre el alumnado potenció la autorregulación del aprendizaje. Tras la dinámica, no pocos miembros del alumnado solicitaron tutorías individuales para resolver algunas cuestiones a nivel de comprensión de la lengua que habían surgido durante la dinámica.

- A través de las entrevistas orales con el alumnado, pudimos apreciar la positiva influencia de esta dinámica. La percepción general fue de considerarla una forma amable de reforzar contenidos de la lengua latina, como las subordinadas de finalidad o el uso de los casos.

A modo de evaluación de nuestra práctica docente, consideramos importante señalar que necesitamos un mayor recorrido de implantación de esta dinámica en diferentes cursos académicos. De esta manera, podremos recabar más datos, manteniendo un contexto relativamente similar en cada reiteración. Actualmente, los datos con los que contamos –como la tasa de participación, la percepción general y el nivel de implicación en clase del alumnado– son prometedores, pero no son concluyentes con respecto a las debilidades y fortalezas de esta práctica docente.

6. CONCLUSIONES

Concluimos este trabajo con algunas observaciones a nuestra práctica docente. En primer lugar, el uso del aprendizaje basado en juegos, o concretamente del *ER* no debe ser considerado como una práctica innovadora *per se*. Como dinámica de enseñanza, el *ER* y los juegos en general gozan de gran popularidad, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, si atendemos a las especificidades de la enseñanza del latín, esta sí puede ser considerada una práctica innovadora. Por ello, consideramos que más bien debemos hablar de un

enfoque innovador, es decir, de una voluntad por ofrecer un programa de enseñanza en constante reevaluación.

En segundo lugar, nos gustaría resaltar el potenciar innovador que posee el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua latina. Como demuestran publicaciones como la de Lloyd y Hunt (2021), el aprendizaje activo de la lengua latina lleva aparejado en la mayoría de las ocasiones un interés por la mejora de la experiencia educativa. Además, este interés radica en el hecho de que el mismo profesorado debe realizar los materiales, aunque cada vez más se encuentran publicaciones y proyectos que ofrecen material para los profesionales de la enseñanza del latín. Al tener la necesidad de crear los materiales, el profesorado encuentra una mayor conexión con el alumnado, al confeccionarlos de acuerdo con las necesidades del grupo-clase o de unas circunstancias didácticas concretas.

Por último, señalamos la importancia de estos enfoques para la adaptación de la materia a un creciente grupo de alumnado cuyo fin no es el conocimiento filológico de las lenguas clásicas. La situación de la enseñanza de las lenguas clásicas a nivel de infraestructura, como bien se ha señalado comúnmente, se encuentra en una situación delicada y en constante deterioro. Sin embargo, esta cuestión en ningún momento halla su correlato con el hecho de que la enseñanza de estas lenguas no puede seguir los mismos criterios con todo el alumnado. Precisamente, valoramos la mejora de la situación de estas lenguas en los sistemas educativos a través de la percepción de su utilidad y necesidad por parte de quienes no las estudian como profesión. A lo largo de estas páginas consideramos haber presentado esta experiencia docente como una materialización de tales propuestas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nos gustaría aprovechar este espacio para agradecer a los y las docentes de las Áreas de Filología Latina y de Filología Griega de la Universidad de Córdoba por la labor conjunta que desarrollamos para mantener la enseñanza de las lenguas clásicas en dicha institución.

8. REFERENCIAS

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a Definition. CHI 2011.

Gillies, R. M.; Ashman, A. F., & Terwel, J. (eds.). (2008). The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom. Springer.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.

Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press.

Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). Techniques & Principles in Language Teaching. Oxford University Press.

Lloyd, M. E. y Hunt, S. (2021). Communicative Approaches for Ancient Languages. Bloomsbury Academic.

Moriggi, M. (2014). A Corpus of Syriac Incantation Bowls. Brill.

Ramos Maldonado, S. (2015). Proyecto Sal Musarum ad Iuvenes studiosos collatus: una adaptación moderna de los métodos de los humanistas para la enseñanza de la lengua latina. Thamyris, nova series, 6, 167-200.

Tobias, S., Fletcher, J. D., & Wind, A. P. (2014). Game-Based Learning. En J. M. Spector et ál. (eds.), Handbook of Research on Educational Communications and Technology, Springer, 485-503.

Veldkamp, A., Grint, L. van de, Knippels, M.-C. P. J., & Joolinge, W. R. van (2020). Escape Education: A Systematic Review on Escape Rooms in Education. Educational Research Review, 31. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81, 329-339.

Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A Social Cognitive Perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13-39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory into Practice, 41(2), 64-70.

SECCIÓN II

COMPETENCIA INTERCULTURAL Y DESARROLLO LINGÜÍSTICO

COGNITIVE EFFECTS OF THE USE OF MULTIMODALITY IN UNDERSTANDING POETRY

LARA MORATÓN GUTIÉRREZ
Universidad Complutense de Madrid

MARTA CARRETERO LAPEYRE
Universidad Complutense de Madrid

JUAN RAFAEL ZAMORANO MANSILLA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

Poetry has often been considered difficult to comprehend in comparison to prose, which can lead to a diminished appreciation of poetic texts in non-expert readers (Peskin 1998). While prose is often written in an expansive way, poetry tends to compress and condense figurative language. It also tends to emphasize image formation, disregarding syntax, connectives and the linear order of prose language, thus putting higher demands on the reader's inferential process when constructing meaning.

This perception about the difficulty of comprehending poetry has been confirmed by several studies that involved tracking the eye movements of readers. Eye-tracking not only provides information about the reading speed, but also about where the subject's attention is focused. When reading, humans make 'saccades', which may be defined as ballistic eye movements that shift the gaze from one fixation to the next. Saccades are short in duration and of high velocity. Progressive saccades (or progressions) are shifts to the text ahead, while regressive saccades (or regressions) are shifts to the text behind. In the literature, the term 'saccades' is usually employed for progressive saccades only, while regressive saccades are referred to as 'regressions'. This practice will be followed in the present paper.

An emerging field called neurocognitive poetics, which consists in the application of cognitive neuroscientific techniques to examine how we understand and appreciate poetry, predicted that reading poetry would require more regressive eye movements and longer and more fixations than prosaic pieces (Corcoran et al, 2023).

Blohm et al. (2022) found that subjects reduced their reading speed when faced with a poem and produced shorter progressive saccades. Fechino et al. (2020) found that subjects showed a greater tendency to re-read earlier sections of the text, i.e. to make more regressions. Menninghaus and Wallot (2021) found evidence of increased processing difficulty associated with the vocabulary and syntax used in poetry.

In no way do these special characteristics of reading poetry mean something 'negative' or 'undesirable', since the high number of regressions and saccades goes along with the very intention of poets when they composed the poems: in fact, the regressions and saccades should result in a unique experience of finding meanings hidden behind the wording of poems. However, as many teachers and lecturers attest, students often feel that the processing difficulty involved in reading poetry takes them out of their comfort zone, and hence they may react with reluctance, fear or apprehension. In order to overcome these sensations, we may well take advantage of the different ways in which contemporary students communicate and understand the world, through a constant and complex inter-relation of images, videos and text. These multimodal meanings have been boosted by digital technology, creating what Unsworth (2001) calls *technoliteracies*. The need to attract students' interest calls for an adaptation of teaching materials, including a combination of visual elements or videos with printed material. And it is with this new multimodal language that the teaching of poetry is being addressed. These kinds of resources are said to increase students' engagement and improve their attitude towards poetic texts (Xerri, 2012).

Although the benefits of this multimodal approach are undeniable, the practice of finding appropriate class materials is not always an easy task. It can be difficult for teachers to sit through the vast array of materials available and find the most suitable and high-quality video, for the specific poem and grade level. Ensuring the relevance and accuracy of the

materials to the content while aligning it to the curriculum is a daunting task. Balancing all these considerations requires considerable time and effort.

But, what if the choice that we make does not accurately accompany the selected poem? Which is the effect that poor choices of multimodal content have on students? This study wants to investigate the extent to which an accurate choice of multimodality material is a means to facilitate the comprehension and appreciation of poetry. It is to this area that our research intends to make a contribution.

Our primary aim is to assess the effect that the visualization of a video prior to reading a poem has on students in terms of comprehension and cognitive effort. That is, whether it actually improves their comprehension and lessens their cognitive load.

In order to achieve these objectives we conducted a pilot test, in which we analyzed the eye-gaze of a group of 45 students through the use of an eye-tracker. The students watched a video, read a poem and answered a questionnaire to measure the comprehension of the poems. The eye-tracker captured the reading process recording their (a) fixations (b) regressions and (c) saccades. These variables will be related to the results obtained in the comprehension questionnaire.

The remainder of the paper is structured as follows: Section 2 describes the method, in terms of participants, materials, procedures and recording. Section 3 presents and discusses the results, and Section 4 sums up the main conclusions and specifies lines worth exploring for further research.

2. METHOD

2.1. PARTICIPANTS

In our study, we selected a group of 45 Spanish learners of English as a Second Language (ESL) that pursue the Degree in English Studies at Universidad Complutense de Madrid (UCM). All of them were students aged 20-25 who had taken one course on Anglo-American Poetry during the academic year 2022-2023 at UCM. Prior to the experiment they were

informed of its characteristics and had given written consent to participate. They all had a B2 level of English proficiency and their vision was normal to correct normal, which was necessary in order for their gaze to be recorded by the eye-tracker.

The participants were divided into two groups, each of which read a different poem. In its turn, the students who read each of the poems were divided into two subgroups. One subgroup watched a video related to the poem before reading it and the other subgroup watched a video indirectly related to the content of the poem. The participants did not know whether the video they were watching was directly or indirectly related to the poem. While the participants were reading the poem, the eye-tracker was capturing their eye movements; these movements were registered, with the aim of analyzing their fixations, regressions and saccades, and relating them to their cognitive effort. After they finished the reading they answered a short questionnaire.

Once we had all data recorded, during the processing stage we had to exclude the data of 7 participants due to technical problems with the eye-tracker or the experimental software. The data of the remaining 38 readers were included in the analysis.

2.2. Materials

The experiment design included the selection of two poems and two videos for each poem, one directly related and another indirectly related to the poem, as well as the creation of two questionnaires, one related to each poem.

Our selection originally included several 20th-century poems, which we narrowed down to two representative poems: "Power" by Adrienne Rich and "The Peace of Wild Things" by Wendell Berry. Both poems were adequate for the ESL level of the participants (B2) and for the level of knowledge, reading and interpretation skills demanded from students who take the subject of Anglo-American poetry within the Degree in English Studies at the UCM.

The criteria for selection of the poems were as follows:

a. Both poems were written by a woman and by a man, respectively, born in the 1930s –sharing generational ideas and concerns. Both poets are emblematic figures within the panorama of US poetry in the 2nd half of the 20th century. The first poem, "Power" by Adrienne Rich (1929–2012), was first published in her poetry collection *The Dream of a Common Language* 1974-77. The second poem, "The Peace of Wild Things" by Wendell Berry (1934–), was first published in *Openings: Poems* (1968). The complete text of the poems is included in Appendix 1.

b. Both poems are similar in length. The first poem has 17 verses and 122 words, and the second has 11 verses but the verses are longer, totalling 103 words (see Table 1). They are also comparable in the complexity of the lexis used. Structurally speaking, the first poem opens with one line and consists of four stanzas, and the second poem consists of a single stanza. Both are written in free verse.

c. Although both poems are written in everyday language, regarding figures of speech they display several metaphors, alliteration and different kinds of repetition. Both poems use allusion, literary and Biblical, respectively.

TABLE 1. *Characterization of the Poems used in the experiment*

Poem (Author)	Verses	Words
"Power" (Adrienne Rich)	17	122
"The Peace of Wild Things" (Wendell Berry)	11	103

Source: authors' creation

Both poems differ in the following respects:

a. Whereas the title of the first poem, “Power”, is allusive to the major subject addressed but is not repeated in the poem, in the second poem the title “The Peace of Wild Things” is integrated as part of verse 6.

b. “Power” is more open to a social/sociological reading (feminist critique, inequality and the invisibility of women as subjects in History); by contrast, “The Peace of Wild Things” is more open to a metaphysical / ethical reading (the individual’s anxiety facing decay and devastation as well as possibilities for regeneration in nature; ecological and spiritual reading).

c. “Power” addresses History (and the role of women in History), while “The Peace of Wild Things” addresses the natural world (how the natural world can assuage the individual’s anxieties in the face of a complicated future, giving him/her a sense of freedom).

In our experiment, both poems were shown to readers preceded by a multimodal device: a video.

As stated in Section 2.1., the students were divided into two groups, one of which read “Power” and the other “The Peace of Wild Things”. Within each group, one subgroup was shown videos aimed at being study aids that explained the poems, while the other subgroup was shown two videos of content not related to the poems but allusive to the authors and their trajectories. The videos are publicly available on YouTube, and their URLs and titles are specified in Section 7, after the References.

The videos related to the content of the poems may be described as follows:

> The video about “Power” by Adrienne Rich, which lasts 12:51 minutes, shows the poem in written form and gradually (line by line, or fragment by fragment). The poem is read aloud and accompanied by images representing both material objects playing an important role within it (bottle, test-tube, pencil),

as well as abstractions, in the best possible way, mostly using photographs or drawings –those related to History, to other literary allusions, and references to the tragic elements in the protagonist's life. The video also explains different connotations of the word "power."

The video about "The Peace of Wild Things" lasts 1:44 minutes. The poem appears written in captions underneath animated images: it is an animated video in which every material element from the poem corresponds to an image. Abstractions are absent. The videos non-related to the poem, allusive to the authors and their trajectories, may be described as follows:

The video non-related to "Power" is the first minute of an interview with Adrienne Rich in the Museo Nacional de Bellas Artes in Chile, extracted from the YouTube Channel *ChilePoesia 2001*. In it, Adrienne Rich talks about the cultural obstacles that may interfere in a couple relationship.

a. The video non-related to "The Peace of Wild Things" is also an interview given by Wendell Berry at St. Catherine College (Kentucky). In this excerpt of 1:42 min, Berry talks about the danger of not defending "the precious things" that could be interpreted as nature in this context.

The students watched the videos, and read the poems immediately afterwards. After the reading, they completed a questionnaire aimed at assessing their comprehension of the poem they had read. The questionnaires were developed by a member of our project group who is an expert in poetry, Professor Dr. Esther Sanchez-Pardo. The design of the questionnaires took into consideration the students' understanding level and the difficulty of the poems. Each questionnaire consisted of eight true-false questions and was administered to the students after they had watched and read their respective poems.

2.3. Procedures

The experiment took about 20-30 minutes in a well-illuminated room distant from external noises and only with two persons present during

the reading process: the researchers conducting the experiment, who kept absolute silence during the recording. The participants received general information about eye-tracking (what it measures, saccades, fixations…) and the steps the experiment consisted of. The researchers explained to the participants that they would watch a video, read a poem and answer a general comprehension written questionnaire geared at assessing their level of understanding only for research purposes. The students were informed that the data obtained from the experiment would be kept anonymous and would not count in the grading of any subject within their studies.

Once the participants received this information, they sat at a table in front of a laptop where the videos were shown. Depending on the group the student was assigned to, the related or the non-related video was played.

After the participants watched the video and before the reading process was recorded, the eye tracker had to be calibrated. We opted for a standard 9-point calibration to ensure spatial resolution error of 0.4 degrees of visual angle. The poems were center-aligned and used a Verdana 14 points font with a linear interspace of 1.50. Once the system was successfully calibrated, the poem was displayed on screen and the recording started. Each participant read one poem and no time limit was set to finish their reading, thus enabling them to navigate the text freely.

After the students finished their reading, the researchers turned off the eye-tracker and provided the students with a questionnaire with eight true-false written questions in paper format.

2.4. Recordings

Participants' eye movements were sampled at 60 Hz with a laptop bar of 259 x 25 x 28 mm dimensions. The portable bar was developed by the Spanish company Irisbond and the portable model used for this recording is the model HIRU. HIRU is a multiplatform on-chip eye-technology operating in a Windows laptop for our present purposes. Stimuli were presented on a 15.6'' laptop monitor with a refresh rate of 59.98 Hz and a resolution of 1920x1080 p. distance from participants' eyes to the

stimulus monitor was of about 50 cm. Monocular recording was used for this experiment. The stimulus was controlled by Iribond Hiru Systray (version 01.01.03.03). Recordings were locally kept to be later analyzed.

3. RESULTS AND DISCUSSION

After running 45 experiments, the number of valid trials was 8 as we had to reject 7 recordings that did not comply with quality standards. These 38 trials correspond to 18 students that had watched the related video to the poem and 20 students who had watched the non-related video.

The analysis included fixations, regressions and saccades, as well as the answers to the questionnaires. The following sections will explain the results concerning each of them in detail: fixations, regressions, saccades and comprehension.

3.1. FIXATIONS

We considered the analysis of fixations to be crucial for this study, since it is during fixations that cognitive processing takes place. Fixations serve the purpose of extracting and processing information from the observed location, with each fixation lasting between 50ms to 500ms. The duration of fixations depends on their informativeness and ongoing involvement in the cognitive process. Fixations can be assessed using three different scales: total fixation, average fixation, and number of fixations. In our research, we specifically focused on the number of fixations and their duration, with an aim to capture the discrepancy in cognitive load between the groups of students.

Table 2 presents the data pertaining to the number of fixations conducted by the students who watched the videos related to the poems (henceforth RG) and by the groups who watched the non-related videos (henceforth NRG). Furthermore, the information was analyzed in terms of the average number of fixations when reading Poem 1 (“Power” by Adrienne Rich) and Poem 2 (“The Peace of Wild Things” by Wendell Berry)

TABLE 2. *Average gaze fixation in related vs non-related groups*

	Number of Fixations (mean)	Fixation duration (mean)
Related group	186.78	53536
Poem 1	191.18	5567
Poem 2	179.86	51131
Non-related group	195.4	58967
Poem 1	188.4	51971
Poem 2	202.4	58967

Source: authors' creation

According to Table 2 column 1, the mean number of fixations in RG is slightly lower (186.78) than the one presented by NRG (195.4). Although this difference does not present a statistically significant difference (t-test with a P value 0.63 and 95% confidence interval), it shows a tendency towards longer fixations reflecting a higher cognitive effort made by the group who watched the videos of the interview with the author instead of the explanatory videos.

This data does correspond to the fixation duration presented in column 2, being higher in the NRG (58967 ms.) than in the RG (53536 ms.)

But if we pay closer attention to the data, there is an interesting discrepancy we need to highlight. The behaviour of those who read Poem 2 experienced an increase in the mean number of fixations and in duration fixation that corresponds to an expected increased difficulty perceived by the students who watched the unrelated video before reading the poem. However, and contrary to expected, this is not what occurs in Poem 1, where the opposite behaviour occurred. The fixations made by the group who read Poem 1 after watching the related video were higher in number and longer on average than the fixations made by the group who watched the non-related video.

This unexpected outcome drew us to consider the analysis of related variables in detail. In particular, we examined the distribution and patterns of these fixations throughout the poems and the particularities of the videos watched prior to reading the poem.

In Image 1 we present an example of a common pattern we found in the fixation distribution. It is the scanpath of two readings of Poem 1. The scanpath on the left corresponds to RG, and the one on the right to NRG. Paying attention to the squared area, under the title there is a strong concentration of fixations on the right image. According to what participants said, after watching the non-related video they were trying to sort out what the relation was between what they were reading and what they had seen before. When they could not figure out the reason or connection between the video and the text they were reading, they abandoned their quest. And this is what we see after a few lines: below the blue square, the distribution of the fixations stops being overlapped and recovers a more evenly and organized distribution.

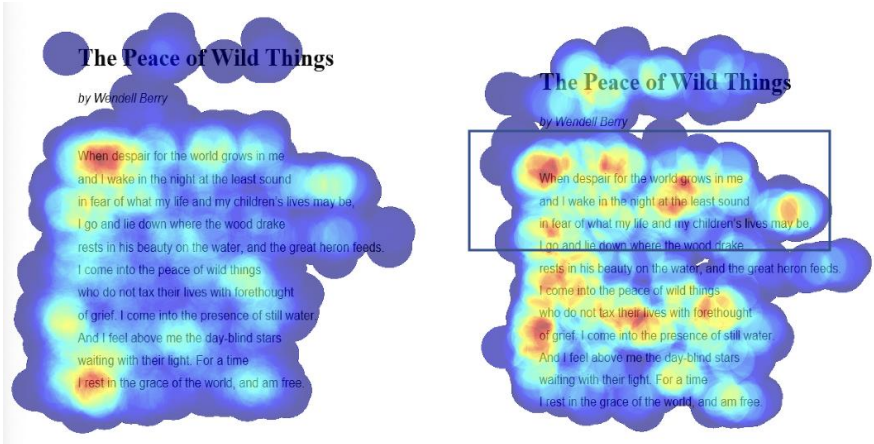
IMAGE 1. *Scanpath of fixations in Poem 1 readers. Related vs Non-Related groups*



Source: authors' creation

What is more, this pattern is repeated in both readings, i.e. those belonging to Poem 1 and to Poem 2. The pattern may be seen in the heatmap of fixations in Poem 1, displayed in Image 2.

IMAGE 2. *Heatmap of fixations in Poem 1 readers. Related vs Non-Related groups*



Source: authors' creation

Thus we cannot consider the pattern as the reason why fixations tend to be longer in the RG when reading Poem 1. On the contrary, this distribution reinforces the idea that seeing the non-related video before reading the poem increases the cognitive effort mainly at the beginning of the text, creating an unnecessary cognitive effort in the readers.

Turning now to the other variable that may have influenced this result, we have to look into the characteristics of the videos proposed. As explained above, the related video about Poem 1 is a 12:51 min. video showing the poem in written form and gradually (line by line, or fragment by fragment). And the video related to Poem 2 is a 1:44 min. animated video in which the poem appears written in captions underneath animated images and every material element from the poem corresponds to an image. Here we can identify a relevant difference between both videos based on length and specificity of the content presented. Where in the first video all verses and thoroughly depicted and explained, in the second one only images are presented as an explanation to the read verses. When the students were asked about their perception of the

videos after reading the poems, those who watched the long explanatory video corresponding to Poem 1 said that while reading they were trying to locate the different elements mentioned in the video, as pointed out above: material objects playing an important role within the poem (bottle, test-tube, pencil)… According to this information, the longer duration of the fixations of the participants in the experiment who read Poem 1 after watching its related video may respond not to a bigger cognitive effort for lack of understanding, but for processing the information obtained in the video.

3.2. Regressions

Regressions (also known as re-readings or backwards eye-movements) are sensitive to difficulties in comprehension processes. And, given the nature of our experiment, we expected to ease the comprehension of the poem through the visualization of the related video before reading the poem, thus the number of regressions found should be lower in the related group than in the non-related one. Table 3 displays the average number of regressions per group and poem.

TABLE 3. *Mean number of regressions in the Related vs Non-related groups*

	Regressions (mean)
Related group	**30.78**
Poem 1	30.36
Poem 2	31.43
Non-related group	**30.4**
Poem 1	27.40
Poem 2	33.40

Source: authors' creation

The amount of regressions shown between both groups is of 30.7 and 30.4 regressions on average. Contrary to expected, there is no statistical

difference between these two groups. Focusing on the particularities of the poems, we find, as we did in the analysis of fixations, a peculiar behavioural difference between Poem 1 and Poem 2.

Poem 2, as expected, presents more regressions in the reading of NRG (33.40) than in RG (31.43). Although these data only show a tendency not statistically relevant, the aid given by the related video might well be of help in the decrease of the number of regressions in those who watched it. In fact, this analysis is coherent with the data revealed by the analysis of fixations in the previous section.

On the other hand, the groups who read Poem 1 reflect a behaviour opposed to those who read Poem 2. That is, NRG had an average of 27.40 regressions and RG had a slight increase with 30.36 average regressions. Although these data are contrary to our initial expectations, these figures show a clear coherence with the conduct shown by readers of Poem 1 in the analysis of fixations. Poem 1 readers who watched this long and explanatory related video before reading display a higher concentration on the text (fixations) and a greater tendency towards coming back to review previous information on the text (regressions). To be able to sustain our previous interpretation of the influence of the related video on the group of readers of Poem 1, we need to complement this initial information about fixations and regressions with the forthcoming analyses of saccades and of comprehension (reflected in the responses to questionnaires).

3.3. Saccades

In this section we are considering the progressive saccadic movements. Blohm et al. (2022) found that reading poems resulted in the production of shorter progressive saccades than reading other types of texts. There is an inverse relationship between the number of saccades and their length: the longer the saccades the less number of them produced in a text. As Blohm et al. suggest, the complexity of the text produces slower reading advances with shorter and more numerous saccades.

TABLE 4. *Mean number of saccades in Related vs Non-related groups*

	Saccades (mean)
Related group	**173.06**
Poem 1	177.91
Poem 2	165.43
Non-related group	**178.90**
Poem 1	170.40
Poem 2	187.40

Source: authors' creation

Table 4 shows the distribution of the number of saccades produced by the participants in our experiment. The number of saccades of RG was 173.06 whereas NRG made an average of 178.90 saccades. That is, NRG presents a slightly higher number of saccades, thus indicating shorter advances in the text. This results in a slower speed in the progression of the reading, and has a direct impact on the number of fixations produced by the readers. As we mentioned before, saccades are the movements that connect one fixation to the next; therefore, the number of saccades is directly related to the number of fixations: the higher the number of fixations is, the more numerous and shorter saccades are, and thus the slower the text is read.

Taking a detailed look at the poems, we find the same opposed pattern of readers from Poem 1 and Poem 2 as we already saw in the analysis of fixations and regressions. Again, readers of Poem 2 seem to have followed the expected behaviour, benefitting from the help of the related video in their reading. These readers present 165.43 mean saccades against the 184.40 of the readers who watched the non-related video.

In contrast, readers of Poem 1 exhibited a contrasting behavior. RG shows a higher average of 177.91, while NRG has a slightly lower average of 170.40. Notably, the fixations, regressions, and saccades in this

group display a consistent pattern, suggesting a potential influence of the video on participants prior to reading the text. However, an analysis of comprehension is required to fully support this interpretation.

3.4. Comprehension

After reading the poems, the participants answered a questionnaire with eight true-false questions related to the poem. The aim of this activity was twofold: firstly, the announcement to the students when they entered the experiment that after reading they would have to answer a set of questions, was geared at activating their attention and thus their cognitive work, avoiding effortless reading that would not yield any relevant measure for the study. Secondly, the questionnaire is an objective way of testing the students' understanding of the text and complementing the results given by the eye-tracker.

TABLE 5. *Mean number of correct answers to the questionnaires in the Related vs Non-related groups*

	Correct answers (mean)
Related group	**5.8**
Poem 1	5.5
Poem 2	6.3
Non-related group	**5.5**
Poem 1	5.4
Poem 2	5.6

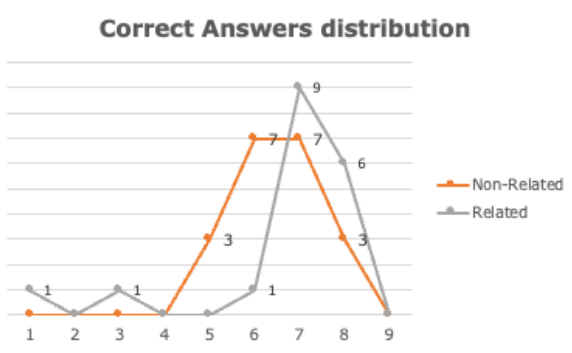
Source: authors' creation

Table 5 shows the mean of correct answers given by the groups of participants.

RG participants answered correctly an average of 5.8 questions out of a total of 8 questions, while the participants of NRG answered 5.5 questions correctly on average. Although there is not a significant difference

between both groups, this slight difference in favor of RG is reinforced by the distribution of these marks, displayed in Graph 1.

GRAPH 1. *Correct answers distribution according to the Related vs Non-Related groups*



Source: authors' creation

The graph shows that more participants of the RG obtained higher marks than these of the NRG. This distribution points at better results of RG in terms of comprehension. In these results we have not excluded any marks below 4 and have considered all trials as valid. Thus readings that prove not to have been fully comprehensive are also included in the results. This is the case of only two trials (0 and 2 marks respectively), both of which belong to RG of Poem 1 readers.

The distribution of correct answers between the Poems responds to the same pattern analyzed up to this point of the research. Poem 2 readers who watched the related video had 6.3 correct answers on average, while those who watched the non-related video had 5.6. correct answers on average. Throughout all the different variables analyzed, readers of Poem 2 reflected the expected behaviour under the influence of related and non-related videos, showing a clear influence in favor and against the cognitive effort carried out in each case in terms of fixations, regressions and saccades.

On the other hand, readers of Poem 1 change only in 0.1 average increase after watching the related video (from NRG 5.4 to RG 5.5 average correct answers). The number of correct answers is almost the same

under both conditions. According to these results, there is not enough evidence to support nor to reject the idea that the related video for Poem 1 is too explicit or informative albeit all variables analyzed here point to this excessive load of information.

4. CONCLUSIONS

Based on the findings from this initial study, a notable trend emerged wherein the students exposed to the indirectly related videos displayed a higher number of fixations, regressions, saccades, and correct answers in comparison to the students exposed to the directly related videos. This difference suggests that the students that watched the indirectly related videos (NRG) exerted additional cognitive effort in processing the text. We may then conclude that the presence of material that lacks a direct relationship to the poems created an additional hurdle for the students, impeding a faster and more efficient assimilation and comprehension of the poems. These results confirm the significance of multimedia resources, particularly videos, as valuable aids in enhancing the understanding of poetry.

While this general trend applies to both Poems, our study has consistently identified distinct behavior among readers of Poem 1 across all analyzed measures. The sole differing factor that may have provoked a difference in the results for Poem 1 and Poem 2 is the type of related video utilized: the related video chosen for Poem 1 was longer and more explanatory compared to the related video associated with Poem 2. Surprisingly, the longer video format, instead of alleviating cognitive effort, seemed to impose a burden on the reading process for the participants. Although no statistical evidence has been found, it is recommendable to extend the experiment to a larger pool of participants in order to validate these findings.

As we expand upon this study, there are several areas worth exploring for future investigations through the performance of tasks such as the following:

- Determine the distribution and timing of fixations during reading under different conditions, particularly when there is a relationship between video and text.
- Investigate reading at the word level, focusing on the specific dynamics and patterns involved.
- Examine the impact of materials that vary in their level of relevance or connection to the content being studied.

5. ACKNOWLEDGEMENTS

First and foremost, we would like to express our gratitude to the Innova Project from Universidad Complutense de Madrid (INNOVA Project 2022-2023, no. 251) which made it possible for us to successfully complete this study. The achievement of this project would not have been possible without the dedication and hard work of each member of our team.

Secondly, we would like to extend our deepest appreciation to Irisbond S.L. for their collaboration. Through our mutual Collaboration Agreement, they provided us with their state-of-the-art technology, the Hiru eye-tracker, which enabled enabling us to carry out this project. Their exceptional support and the unwavering commitment of their team members made a significant contribution to the results obtained in this study.

Last but not least, this research is part of the Research Project with reference number PID2021–125327NB-I00 and titled “Stance strategies in immigration and racism-related discourse: Analysis and applications in affective learning practices (RACISMAFF)”, funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation (MCIN) and the European Regional Development Fund (ERDF). We gratefully acknowledge the support provided by the funding entities.

6. REFERENCES

Blohm, S., Versace, S., Methner, S., Wagner, V., Schlesewsky, M., & Menninghaus, W. (2022). Reading poetry and prose: Eye movements and acoustic evidence. Discourse Processes, 59(3), 159-183.

Corcoran, R., de Bezenac, C. & Davis, P. (2023). 'Looking before and after': Can simple eye tracking patterns distinguish poetic from prosaic texts? Front. Psychol. 14:1066303. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1066303

Fechino, M., Jacobs, A. M., & Lüdtke, J. (2020). Following in Jakobson and Lévi-Strauss' footsteps: A neurocognitive poetics investigation of eye movements during the reading of Baudelaire's 'Les Chats'. Journal of Eye Movement Research, 13(3).

Menninghaus, W., & Wallot, S. (2021). What the eyes reveal about (reading) poetry. Poetics, 85.

Peskin, J. (1998). Constructing meaning when reading poetry: An expert-novice study. Cognition and Instruction, 16(3), 235-263.

Unsworth, L. (2001). Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice. Buckingham: Open University Press.

Xerri, D. (2012). Poetry Teaching and Multimodality: Theory into Practice. Creative Education, 03(04), 507-512. https://doi.org/10.4236/ce.2012.34077

7. URL AND TITLES OF THE VIDEOS

Related video for Poem 1:

AmorSciendi (2021, 23 February) "Power" by Adrienne Rich: An Attempt at Understanding the Poem [video]. YouTube. https://bit.ly/3IHg99Q

Unrelated video for Poem 1:

ChilePoesiaTV 2001 (2007, 8th August) Adrienne Rich - ChilePoesía 2001 [video]. YouTube. https://bit.ly/3ovRKNv

Related video for Poem 2:

Ager, C., & Wang, K. (2003) "The peace of wild things" by Wendell berry. [video]. YouTube. https://bit.ly/3Mx6nIA

Unrelated video for Poem 2:

Flemin-Alton, C., (2013, 5th November) Wendell Berry on His hopes for Humanity. [video]. https://bit.ly/3ozdHLF

APPENDIX 1. POEMS

POEM 1: "POWER" BY ADRIENNE RICH

Power

by Adrienne Rich

Living in the earth-deposits of our history

Today a backhoe divulged out of a crumbling flank of earth
one bottle amber perfect a hundred-year-old
cure for fever or melancholy a tonic
for living on this earth in the winters of this climate.

Today I was reading about Marie Curie:
she must have known she suffered from radiation sickness
her body bombarded for years by the element
she had purified
It seems she denied to the end
the source of the cataracts on her eyes
the cracked and suppurating skin of her finger-ends
till she could no longer hold a test-tube or a pencil

She died a famous woman denying
her wounds
denying
her wounds came from the same source as her power.

The Peace of Wild Things

by Wendell Berry

When despair for the world grows in me
and I wake in the night at the least sound
in fear of what my life and my children's lives may be,
I go and lie down where the wood drake
rests in his beauty on the water, and the great heron feeds.
I come into the peace of wild things
who do not tax their lives with forethought
of grief. I come into the presence of still water.
And I feel above me the day-blind stars
waiting with their light. For a time
I rest in the grace of the world, and am free.

APPENDIX 2. QUESTIONNAIRES

QUESTIONNAIRE FOR POEM 1

"Power" by Adrienne Rich

Are the sentences true or false?

1. In the poem, history is not capitalized. It should be capitalized since it refers to the idea of history in human existence and the world at large

   True False

2. The poem opens addressing remedies for healing both organic and psychic illnesses

   True False

3. The "winters of this climate" is a metaphor

   True False

4. Radiation sickness is produced by handling radium. Its effects are lethal

   True False

5. Marie Curie denied her poor health condition due to her long-life involvement in her research

   True False

6. Curie was only famous within the scientific community

   True False

7. Denial is a psychic mechanism which severely hinders acceptance of reality

   True False

8. The poem states women did not have sources to establish their power in society, this is why they often got sick, depressed, or even passed away

   True False

Key: 1T, 2T, 3T, 4T, 5T, 6F, 7T, 8T

QUESTIONNAIRE FOR POEM 2

"The Peace of Wild Things" by Wendell Berry

Are the sentences true or false?

1. The poem begins in daylight

   True False

2. The speaker goes from fear to fearlessness regarding one's/ humanity's end

   True False

3. The speaker cannot sleep and goes out to sleep in the midst of Nature

   True False

4. For the speaker Nature only cannot remedy fear and existential anguish

   True False

5. Despite the harsh realities of life and nature, even a few moments of peace and beauty can be beneficial

   True False

6. The speaker in the poem knows the light of the stars never ceases to be seen

   True False

7. Finally, the troubled speaker finds solace in Nature

   True False

8. Nature proves to be endowed with healing power

   True False

Key: 1F, 2T, 3T, 4F, 5T, 6F, 7T, 8T

LA CIUDAD DE LAS DAMAS COMO EJEMPLO DE MEMORIAL DE AGRAVIOS. UNA ACTIVIDAD PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

LUCÍA ANDÚJAR RODRÍGUEZ
Universidad Autónoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

En la historia del feminismo, el estudio de las diferentes "olas" ha dado lugar a la investigación de numerosos textos de autoras que, hasta ese momento, no habían sido trabajados o habían quedado en un segundo plano. Pretendemos exponer una actividad que se ha realizado en el aula a partir de una selección de fragmentos de la obra *La ciudad de las Damas* de Cristina de Pizan del año 1405, encuadrada dentro del debate literario conocido como "Querella de las Damas" (Vargas, 2019).

2. OBJETIVOS

El objetivo de la actividad que aquí planteamos es el conocimiento de nuestros alumnos del género literario denominado como "memorial de agravios", en el que *La Ciudad de las Damas* supone uno de los mejores ejemplos. Estos "memoriales de agravios" eran un tipo de escritos feministas previos a la Ilustración, estudiados y analizados por el *Seminario Feminismo e Ilustración* liderado por Celia Amorós en la Universidad Complutense de Madrid. En este género, las mujeres expresaban sus quejas ante los abusos de poder a los que estaban expuestas por parte de los varones, pero no se cuestionaban la jerarquía entre géneros, ni reivindicaban la igualdad. Se diferencia del reconocido género de la "vindicación", que aparece tras la Ilustración, en el que, tomando como referente el trato igualitario, se demanda esa igualdad ente hombres y mujeres (Amorós & Cobos, 2014, 93, 97-98).

Como bien sostienen Celia Amorós y Rosa Cobos, en los memoriales de agravios las mujeres estaban constreñidas a expresar sus quejas en el contexto de una concepción estamental de la sociedad que no se cuestionaba y se entendía sancionada por la voluntad divina, además, aunque se defendía a la mujer en este tipo de textos, no se vindicó como universal el acceso a los saberes que se reservan a los hombres (Amorós & Cobos, 2014, 93). Todavía era necesario una plataforma conceptual que de abstracciones universalizadoras que reclamase ideas como "ciudadanía" e "igualdad" y se aplicasen al término "mujer" (Amorós & Cobos, 2014, 97-98).

La presente actividad se realizó en la asignatura, de carácter optativo, *Literatura, géneros, sexualidades*, ofertada en el curso 2021/2022, que se ofrece en el tercer y cuarto curso de diferentes estudios de grado: distintas filologías (inglesa, catalana, hispánica, francesa), Filosofía, Historia, Historia del arte y Antropología.

El alumnado, en general, no poseía estudios reglados en género, y tampoco en el programa de la asignatura se exigía ningún conocimiento previo. Muchos de los estudiantes era la primera vez que cursaba una asignatura de esta temática.

2.1. OBJETIVOS PRINCIPALES

Los objetivos primordiales de esta actividad fueron:

1. Identificar el género denominado "memorial de agravios".
2. Conocer la figura de Cristina de Pizan, en especial, su obra *La Ciudad de las Damas.*
3. Comprender cómo se inserta la obra de Pizan en el debate de la Querella de las mujeres

2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

Además de estos objetivos principales, se trabajaron otros secundarios, que fueron los siguientes:

1. Diferenciar entre el género "memorial de agravios" y el de "vindicación".

2. Conocer la historia del feminismo, en particular, del primer periodo.
3. Ampliar las aportaciones femeninas dentro del canon literario.

3. METODOLOGÍA Y ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD

La actividad que proponemos se realizó en una sesión de hora y media, con un grupo y en cinco fases, que en primer lugar describiremos sucintamente, para luego explicarlas en mayor profundidad:

- En la primera se repartió al alumnado un fragmento traducido al castellano de la obra *La Ciudad de las Damas* sin identificar la obra, ni su autora ni la fecha. Tras su lectura, se entregó un cuestionario a los estudiantes.

- En la segunda fase se explicó a los alumnos y alumnas de qué obra se trataba, se detalló el contexto literario y los datos más relevantes de la autora.

- En la tercera etapa se ofreció una selección de fragmentos del título que el estudiantado debía leer de manera individual. Asimismo, se procedió a la formación de pequeños grupos espontáneos de estudiantes (dos o tres por cada grupo) para que rellenasen un pequeño cuadro sobre unos aspectos de los fragmentos leídos. Igualmente, se puso en común lo trabajado por cada grupo.

- Por último, se pasó una encuesta para valorar la actividad con el estudiantado.

A continuación, detallaremos el transcurso de cada fase con los elementos metodológicos empleados.

3.1. PRIMERA FASE. FRAGMENTO DESCONTEXTUALIZADO.

Al alumnado se le entregó un fragmento de un texto. Este no contenía ni título, ni autor, ni fecha. Correspondía al primer libro de la obra *La ciudad de las damas*, titulado “Aquí empieza el libro de *La Ciudad de las Damas*, cuyo primer capítulo cuenta cómo surgió este libro y con qué

propósito". Este pequeño capítulo relataba cómo Cristina reflexionaba sobre su condición de mujer y lo que esta suponía (Pizan, 1999: 63-65).

Tras su lectura, los alumnos debían contestar a tres cuestiones relacionadas con el capítulo, que eran las siguientes:

1. ¿Observa algún cuestionamiento del sistema cultural en el que se encuentra la protagonista?
    a. Sí
    b. No
    c. Puede, pero no estoy seguro/a
2. ¿Identifica alguna queja/agravio/perjuicio que manifieste la protagonista?
    a. Sí
    b. No
    c. Puede, pero no estoy seguro/a
3. Señale a qué época cree que pertenece el fragmento seleccionado
    a. Siglo XV
    b. Siglo XVI
    c. Siglo XVII
    d. Siglo XVIII
    e. Siglo XIX
    f. Siglo XX
    g. Siglo XXI.

El tiempo que se dedicó a esta fase se situó en torno a los 15 minutos.

3.2. EXPLICACIÓN DEL CONTEXTO LITERARIO Y LA AUTORA Y TRABAJO EN PEQUEÑOS GRUPOS ESPONTÁNEOS.

Tras la recogida del primer cuestionario, se pasó a la contextualización del fragmento que se acababa de leer en el aula. Se detalló la época de la obra, el contexto literario al que se adscribía (Pérez, 2018; Vargas, 2019), el género memorial de agravios (Amorós, 2000; Amorós & Cobo, 2014), algunos datos biográficos de la autora, así como las

representaciones femeninas más frecuentes durante el periodo medieval (Sánchez, 2019)[20].

Tras esta explicación por parte de la docente, se pasó a la entrega de otros fragmentos de la obra y a la configuración de grupos pequeños de trabajo espontáneos.

La selección de fragmentos fue la siguiente (utilizamos la edición de 1999 de *La Ciudad de las Damas*, editorial Siruela):

> I
>
> Pero la muy docta Dama que me había hablado leía mis pensamientos con gran clarividencia, y sin que yo preguntara, respondió a mis interrogaciones:
>
> Debes saber, querida hija, que la divina Providencia, que nada deja al azar, nos ha encargado vivir entre los hombres y mujeres de este bajo mundo, pese a nuestra esencia celeste, para cuidar el buen orden de las leyes que rigen los distintos estados. En lo que a mí atañe, tengo por misión corregir a los hombres y a las mujeres cuando yerran para volver a ponerlos en la vía recta; si se pierden pero su entendimiento puede atender a razones, llego sigilosamente a sus mentes, los amonesto y sermoneo para hacerles ver sus errores, explicándoles las causas, y luego les enseño cómo hacer el bien y evitar el mal (…) Debes saber que existe además una razón muy especial, más importante aún, por la cual hemos venido, y que vamos a desvelarte: se trata de expulsar del mundo el error en el que habías caído, para que las damas y todas las mujeres de mérito puedan ahora en adelante tener una ciudadela donde defenderse contra tantos agresores. Durante mucho tiempo las mujeres han quedado indefensas, abandonadas como un campo sin cerca, sin que ningún campeón luche en su ayuda. Cuando todo hombre de bien tendría que asumir su defensa, se ha dejado, sin embargo, por negligencia o indiferencia que las mujeres sean arrastradas por el barro. No hay que sorprenderse por lo tanto si la envidia de sus enemigos y las calumnias groseras de la gente vil, que con tantas armas las han atacado, han terminado por vencer en una guerra donde las mujeres no podían ofrecer resistencia dejada sin defensa, la plaza mejor fortificada caería rápidamente y podría ganarse la causa más injusta pleiteando sin la parte adversa. En su ingenua bondad, siguiendo en ello el precepto divino, las mujeres han aguantado, paciente y cortésmente, todos los insultos, daños y perjuicios, tanto

[20] No pretendemos exponer aquí una bibliografía exhaustiva de Cristina de Pizan y su época porque excedería los objetivos de este trabajo. No obstante, señalamos aquí unos trabajos que nos han resultado muy relevantes a la hora de desarrollar la actividad Caggiano & Cerullo, 2022; Díaz, 2023; López, 2018; Sala, 2015.

verbales como escritos, dejando en las manos de Dios todos sus derechos. Ha llegado la hora de quitar de las manos del faraón una causa tan justa. Ese es el verdadero motivo de que estemos aquí las tres: nos hemos apiadado de ti y venimos para anunciarte la construcción de una Ciudad. Sólo la habitarán damas ilustres y mujeres dignas, porque aquellas que estén desprovistas de estas cualidades tendrán cerrado el recinto de nuestra Ciudad (Pizan, 1999: 68-69)

II

(…) En efecto, no hay nada que deba rehuirse tanto en este mundo como una mujer perversa y disoluta; es algo monstruoso porque la naturaleza misma de la mujer la lleva a ser sencilla, prudente y honrada. Puedo asegurarte que no soy yo [Razón] quien los incita a acusar a todas las mujeres de esta forma cuando existen muchas muy dignas, son ellos y todos quienes los citan los que se equivocan groseramente (…)

(…) Cuando hablo de los que acusan a las mujeres impulsados por sus vicios, me refiero a aquellos hombres que han disipado su juventud con mujeres lascivas; tantas han disipado su juventud con mujeres lascivas; tantas han sido sus aventuras que se han vuelto hipócritas, han envejecido sin arrepentirse y pasan el tiempo lamentando sus pasadas locuras y la vida disoluta de la juventud (…) Sería una verdadera desgracia que todos los ancianos fueran así de depravados. Distan mucho aquellos viejos corrompidos, tan incurables en su enfermedad como los leprosos, de esos hombres honorables, a los que con el tiempo vuelvo perfectos en sabiduría y virtud. Ellos solo pronuncian palabras mansas y dignas. Odian la calumnia, ni acusan ni difaman a hombres y mujeres y, como aborrecen el vicio, condenan a los pecadores en general, sin culpar a alguien en particular, limitándose a encaminarlos hacia la virtud (…) (Pizan, 1999: 76-78).

III

Ampliando nuestro planteamiento podríamos preguntarnos por qué Dios no quiso que los hombres hicieran trabajos de mujeres o las mujeres trabajos de hombres. A esto hay que contestar que un amo inteligente y precavido distribuye en su hacienda los distintos trabajos domésticos, y lo que es tarea de uno no le corresponde a otro. Así, quiso Dios que el hombre y la mujer le sirvan de manera distinta, que se presten mutua ayuda, cada uno a su manera. Por ello dotó a los dos sexos con la naturaleza y cualidades necesarias para cumplir con sus deberes, aunque a veces los seres humanos se equivoquen sobre lo que les conviene. A los hombres Dios les otorgó la fuerza física y el valor para andar por la vida y hablar sin temor; gracias a estas aptitudes, aprenden el derecho, tan necesario para mantener el imperio de la ley en el mundo, y si alguien se niega a respetar la ley establecida, cuando es promulgada conforme a derecho, hay que obligarle por la fuerza y el poder de las armas. Las mujeres no podían recurrir a una vía tan violenta. Además, si es verdad

que Dios concedió a muchas una inteligencia muy viva, seria impropio de la honradez de que las caracteriza que fueran a querellarse ante los jueces por la mínima causa, como hacen muchos hombres, que se comportan de forman irresponsable. ¿para qué mandar a tres, entonces, llevar un peso que dos pueden levantar fácilmente?

Ahora bien, si con esto se quiere pretender que las mujeres no son bastante inteligentes para estudiar derecho, la experiencia demuestra lo contrario. Como veremos más adelante, la historia ha dado muchas mujeres (y en nuestro tiempo también se encuentran) que fueron grandes filósofas, capaces de dominar unas disciplinas mucho más complejas, sutiles, elevadas que el derecho escrito y los reglamentos establecidos por los hombres. Si se quiere afirmar, por otra parte, que las mujeres no tienen ninguna disposición natural para la política y el ejercicio del poder, podría citarte el ejemplo de muchas mujeres ilustres que reinaron en el pasado. Para que te adentres aún más en esta verdad, te recordaré también algunas de tus coetáneas que, una vez viudas, llevaron muy acertadamente todos los asuntos tras la muerte de su marido, demostrando así que una mujer inteligente pude hacerse cargo de cualquier tarea (Pizan, 1999: 87-88).

IV

Pese a lo que hablamos acerca de la inteligencia femenina, es sabido que las mujeres tienen el cuerpo delicado, vulnerable, sin fuerza, y que son de natural miedoso. Todo ello merma considerablemente el crédito y la autoridad del sexo femenino a ojos de los hombres, quienes afirman que la imperfección del cuerpo lleva consigo el empobrecimiento y la debilidad del carácter, y, por consiguiente, según ellos, las mujeres serían menos dignas de elogio.

– Querida hija - me respondió-, es una conclusión totalmente viciada, que no se puede sostener. Mira cómo a menudo, cuando la naturaleza no ha logrado dar a dos cuerpos el mismo grado de perfección - porque creó uno deforme, inválido o con algún tipo de deficiencia física-, compensa tal defecto concediéndole algo mucho más importante (…) Así se ven muchos hombres altos y fuertes, pero cobardes y blandos, mientras otros, atrevidos y emprendedores, son bajos y débiles de cuerpo. Así ocurre con otras cualidades, pero en lo que respecta al valor y la fuerza física, Dios y Naturaleza han hecho un favor a las mujeres dándoles la debilidad. Gracias a ese defecto que tampoco es muy ingrato, no tienen que cometer horribles torturas, asesinatos y crueles exacciones que Fuerza ha mandado y sigue mandando

acometer cuando ella señorea este mundo (..) Ciertamente, a más de un hombre fuerte le hubiese valido peregrinar bajo el débil cuerpo de una mujer. Volviendo a lo de antes, te aseguro que, si Naturaleza no ha concedido a la mujer gran fuerza física, la ha compensado dotándola de una disposición a la virtud que le hace amar a Dios, temiendo pecar contra sus mandamientos, y todas las que no actúan así pervierten su naturaleza.

Debes saber, sin embargo, querida Cristina que, según parece, Dios quiso manifestar a los hombres que si no todas las mujeres tienen la audacia y fuerza física de la que dan prueba los hombres, en general, no debe deducirse que las mujeres andan totalmente desprovistas de estas cualidades. En efecto, se han visto muchas mujeres a lo largo de la historia que demostraron a las claras este valor, esta fuerza emprendedora para llevar a cabo las más audaces misiones, que suele destacarse en los conquistadores y más afamados guerreros, esos mismos de los que tanto hablan los libros (Pizan, 1999: 91-92).

V

[Cristina]Ya veo, Dama Mía, cuánto bien han traído las mujeres, y si otras han causado algunos males, me parece que en comparación - a la vista sobre todo del saber que aportaron a las ciencias y a las letras, como antes comentamos- el beneficio ha sido inmenso. Por eso me asombra que haya hombres que opinen que las mujeres no deben estudiar y que impiden que lo hagan sus hijas, esposas o familiares, alegando que los estudios arruinarían sus costumbres

Eso te demuestra- me respondió-, que las opiniones de los hombres no se fundamentan todas sobre la razón, porque está bien claro que ahí andan equivocados. No se puede admitir que el conocimiento de las ciencias morales, que enseñan precisamente la virtud, corrompa las costumbres. Al contrario, es cierto que las mejora y ennoblece. ¿Cómo creer que fomenta la corrupción? Es algo bueno que no se puede pensar ni decir. No digo que sea buena que un hombre o una mujer se enfrasquen en las artes de la brujería u otras ciencias cuya práctica ha prohibido la Iglesia. Pero afirmar que el conocimiento del bien y de la verdad corrompe a las mujeres es inadmisible.

(…) Tu padre, gran sabio y filósofo, no pensaba que por dedicarse a la ciencia fueran a valer menos las mujeres. Al contrario, como bien sabes, le causó gran alegría tu inclinación hacia el estudio. Fueron los prejuicios femeninos de tu madre los que te impidieron durante tu juventud profundizar y extender tus conocimientos, porque ella solo quería que te entretuvieras en hilar y otras menudencias que son ocupación habitual de las mujeres. Pero, como reza el dicho al que antes aludí: "lo que la

> Naturaleza da, nadie lo quita". Y tu madre no pudo arrancar en ti ese gusto por la ciencia, esa tendencia natural que te ha permitido ir cosechando el saber, aunque fuera recogiendo migajas (Pizan, 1999: 198-199).
>
> VI
>
> [Cristina] Creo, Señora, todo lo que estáis diciendo. Estoy segura de que son muchas las mujeres a quienes la belleza no impide saber defenderse de las trampas y los engaños de la seducción masculina. Por esto meda pena, me causa indignación oír a los hombres repetir que a muchas mujeres les gusta ser violadas, que no les molesta que un hombre las viole, aunque protesten, que sus protestas sólo son palabras. No puedo admitir que les cause placer esa vejación.
>
> Puedes estar segura, querida - me contestó- de que ninguna mujer de vida honrada siente placer por ser violada; al contrario, la violación es para ellas causa del mayor sufrimiento (Pizan, 1999: 204-205).

El objetivo, tras una lectura individual, fue que se pusieran en común elementos que identificaban como propios del periodo medieval en materia de género, así como otros que considerasen que suponían una "innovación" frente a esa época. Después del trabajo grupal, se presentaron los resultados y la profesora condujo el debate que se produjo.

A estas fases del trabajo se destinaron unos setenta minutos, unos veinte para la explicación de la docente y el resto para el trabajo en grupo y la puesta en común y posterior debate.

3.3. ÚLTIMA FASE. CUESTIONARIO FINAL.

Antes de finalizar la sesión, se entregó a los estudiantes un segundo cuestionario para que evaluasen la actividad, así como los contenidos aprendidos en la misma. Las preguntas que incluía dicha encuesta fueron las siguientes:

1- ¿Conocía el género literario denominado "memorial de agravios"?
   - Sí
   - No

2- ¿Conocía esta obra?
   - Sí
   - No

3- ¿Le ha sorprendido la cronología del texto?

- Sí
- No
- NS/NC

4- Conociendo la época a la que pertenece la obra, señale las ideas del texto que más interés le han reportado (seleccione todas las opciones que sean necesarias)

- La defensa de un espacio femenino
- La afirmación de la inteligencia de las mujeres
- La posibilidad de que los hombres estén equivocados y no se guíen por la razón
- La defensa de la educación femenina
- La identificación de prejuicios femeninos
- La condena de la violación
- Otra/s:(identifique cuál)
- Ninguna

5- ¿Le ha parecido relevante la lectura?

- Sí
- No
- NS/NC

Se dedicaron cinco minutos a la realización y entrega a la docente de este cuestionario.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El trabajo en el aula con la selección de textos expuesta reflejó una serie de resultados.

Del primer cuestionario, que fue contestado por un total de veinticinco alumnos, cuatro hombres, veinte mujeres y uno que no quiso identificar su género, se extrajeron las siguientes conclusiones:

– Que la mayoría del alumnado, un 84% (21 estudiantes), en la primera lectura del fragmento descontextualizado y anónimo,

observaron un cuestionamiento del sistema cultural por parte de la protagonista.

- Que la totalidad de los estudiantes (100%) identificaron alguna queja/agravio/perjuicio por parte de la protagonista.
- Que un 72% del alumnado situaba el texto en la época contemporánea, sobre todo en el siglo XX (52% del estudiantado) y solo dos alumnos lo ubicaron en el siglo XV.

La explicación de las características de los memoriales de agravios permitió a los estudiantes conocer que este tipo de textos, a diferencia de la vindicación, no supone ninguna objeción al sistema cultural en el que se encuentra el individuo, es decir, no existía un cuestionamiento de la jerarquía de géneros ni se reivindicaba la igualdad (Amorós, 2000, 56, 70-72, 81).

La identificación de la época del texto con los siglos contemporáneos puede reflejar cierto prejuicio acerca de las concepciones que las mujeres, en los siglos bajo medievales y de la Edad Moderna tenían sobre su condición. Para la mayoría del estudiantado, las quejas de Cristina no podían provenir de una mujer del medievo (exceptuando en los dos casos en los que se conocía la obra). El conocimiento y destitución de este tipo de estereotipos se consiguió también con esta actividad, aunque pueden hacerse otras muchas que ayuden a proporcionar un conocimiento más ajustado a la realidad de la época (Fernández-Viagas & Andújar 2022).

El segundo cuestionario, recogido tras finalizar la actividad, y como forma de valorar la opinión de los estudiantes, y que fue respondido por un total de veintidós estudiantes, cuatro hombres y dieciocho mujeres, arrojó los siguientes resultados:

- Que ninguno de los estudiantes conocía el género memorial de agravios.
- Solo un estudiante (mujer) conocía la obra de Cristina de Pizan.

- En cuanto a la cronología del texto, el 91% le sorprendió la cronología del texto.
- El alumnado al completó consideró que había sido una lectura relevante.
- En cuanto a las ideas que habían suscitado más interés del texto y que se recogían en el cuestionario fueron:
    - La condena de la violación: 86%.
    - La defensa del espacio femenino: 73%.
    - La posibilidad de que los hombres se equivoquen y no se guíen por la razón: 73%.
    - La afirmación de la inteligencia de las mujeres: 64%.
    - La identificación de prejuicios femeninos: 55%.
    - La defensa de la educación femenina: 45%.

5. CONCLUSIONES

A partir de una metodología basada en la lectura de fragmentos seleccionados, tanto de manera individual, como colectiva, así como de trabajo en pequeños grupos espontáneos y debates guiados, se animó al alumnado a estudiar esta tipología textual, conocer sus características y situarla dentro del contexto de otras obras de la misma época.

El trabajo en el aula de este texto, para casi todos los alumnos y alumnas hasta entonces ignorado, ha permitido: conocer a una autora desconocida para los estudiantes; su obra, en particular, *La ciudad de las Damas*; comprender el debate literario de la *Querella de las mujeres* y el papel que desempeñó Pizan en él; analizar el género denominado "memorial de agravios" y entender qué diferencias sustanciales presenta con respecto al más conocido de las vindicaciones (representado por la obra *Vindicación de los derechos de la mujer* de Mary Wollstonecraft).

Por otro lado, la pertinencia de la inclusión de este texto dentro de la programación didáctica va orientada a ayudar al incremento de mujeres dentro del canon literario (Reyzábal, 2012). En este sentido, toda la crítica feminista y los estudios de género han intentado una "destrucción"

de los discursos dominantes, basándose en lo que marginan, suprimen y censuran (Moreno 1994, 110, 112) y han tratado de completar y cuestionar el canon y facilitar lecturas inéditas de muchos textos (Serven, 2008; Montes de Oca 2019, 109; Andújar, 2022).

El interés de esta actividad reside en que pueda servir como ejemplo a todo el personal docente que esté interesado en implementar estos contenidos en sus programaciones. Por supuesto, los fragmentos seleccionados pueden estar sujetos a cambios en función de los objetivos que se pretendan trabajar en el aula, así como el contenido de las preguntas de los cuestionarios.

6. REFERENCIAS

Amorós, C y Cobo, R. (2014). Ilustración y contractualismo. En C. Amorós y A. Miguel (Eds). Teoría feminista: de la Ilustración al segundo sexo (pp. 91-144). Minerva España.

Amorós, C. (2000). Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad. Cátedra.

Andújar Rodríguez, L. (2022). Una propuesta de lecturas interdisciplinares para la enseñanza de género y sexualidad en Educación Superior. En M. Valero Redondo et al (Eds). Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho (pp. 225-239). Dykinson.

Caggiano, V y Cerullo, L. (2022). La escritura como signo educativo: Christine De Pizan, una historia para escribir, para leer, para contar. Graphos II (2), 21-29.

Díaz Herrera, P. (2023). Algunas estrategias argumentativas en La Ciudad de las Damas de Cristina de Pizan. Sincronía. Revista de Filosofía, Letras y Humanidades (83), 83-223. Universidad de Guadalajara.

Fernández-Viagas Escudero, P. y Andújar Rodríguez, L. (2022). Derribando estereotipos. Las leyes medievales sobre la sexualidad de la mujer: un caso práctico para la docencia en Humanidades. En L. Gonzalez Díez et al (Eds). Tendencias en innovación y transferencia del conocimiento: de la universidad a la sociedad (pp. 217-230). Dykinson.

Hernández Quintana, B. (2021) Hacia una didáctica de la historia del feminismo en las aulas. En A. B. Barragán Martín et al (Eds). Innovación docente e investigación en educación: nuevos enfoques en la metodología docente (pp. 105-115). Dykinson.

López Verdú, T. (2018) Sobre la necesidad de una pedagogía feminista en filosofía. Aproximación a través de los textos de Christine de Pizan y Marie de Gournay. En E Nájera et al (Eds). Actas del XXII Congres de la Societat de Filosofia del País de Valencia (pp. 109-129). Intereses filosóficos del presente.

Montes de Oca O'Reilly, A. (2019) Dificultades para la Transversalización de la perspectiva de género en una Institución de Educación Superior. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 13 (1), 105-125.

Moreno, H. (1994). Crítica literaria feminista. Debate feminista, 9, 107-112.

Pérez Martínez, D. (2018). Christine de Pizan y Sor Juana Inés de la Cruz: dos hitos de la Querella de las Mujeres. En Jaime de Pablos, M.E. (Ed). Mujeres, feminismo y género en el siglo XXI (pp. 7-25). ArCiBel Editores.

Pizan, C. (1999) La ciudad de las Damas. Siruela.

Reyzábal, M. V. (2012). Canon literario y diferencia de género en la educación. Editorial La Muralla.

Sala Villaverde, A. (2015). Cristina de Pizan, una innovadora en el mundo medieval. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)]. Repositorio digital UNED. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Asala/SALA_VILLAVERDE_Alicia_Tesis.pdf

Sánchez Pérez, C. I. (2019). Representaciones femeninas en El Libro del Buen Amor y en la literatura medieval. Una interpretación sociológica. [Tesis doctoral, Universidad de Jaén (UJA)]. Repositorio digital UJA. https://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/1175/1/SANCHEZ_PEREZ_TESIS.pdf

Servén Díez, C. (2018). Canon literario, educación y escritura femenina. OCNOS (4), 7-20.

Vargas Martínez, A. (2009). "La Ciudad de las Damas" de Christine de Pizan: obra clave de la Querella de las Mujeres. En Segura Graiño, C (Ed). La Querella de las Mujeres I. Análisis de textos. A. C. Almudayna.

LA ENSEÑANZA DEL MITO GRIEGO Y SU PERVIVENCIA EN EL *GAMEPLAY*: *GOD OF WAR* Y EL APRENDIZAJE POR MITEMAS EN LA UNIVERSIDAD

ALBERTO ROMERO CRIADO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La gamificación es un concepto que se está implementando en el Sistema Educativo Español desde hace algunos años, que consiste en que el alumnado adquiera diversas competencias y alcance objetivos mediante actividades lúdicas. La presencia de estos nuevos métodos de aprendizaje resulta, en ocasiones, algo confusa entre el profesorado, pues se tiende a pensar, de forma errónea, que el aula debe ser convertida en una zona de ocio, perdiendo, por tanto, su carácter magistral.

Por ello, en este trabajo se va a aunar el concepto *gameplay* con las llamadas lecciones magistrales y cómo el alumnado puede participar en el aprendizaje de la cultura clásica y su transmisión mediante un videojuego o canales de Youtube. Para este capítulo se ha elegido la saga del videojuego *God of War* y cómo este presenta y traslada de forma interactiva e inductiva diversos mitemas de la cultura clásica a las nuevas generaciones. Dicha actividad está dirigida, sobre todo, a un alumnado universitario que cursa asignaturas como Cultura Clásica o Temas Motivos y Formas de la Literatura Grecolatina y su Recepción, pertenecientes a Grados como Filología Hispánica, Gestión Cultural o Historia, pues la figura del filólogo, gestor e historiador se presenta de forma necesaria en la estructuración narrativa de estos videojuegos.

2. EL GAMEPLAY COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE MITEMAS

La sociedad actual se caracteriza y diferencia de anteriores generaciones por la inclusión de la tecnología en sus modos de aprendizaje, pues se han implementado en los centros educativos diversos tipos de plataformas (classroom, Moodle, entre otras), que hacen que el alumnado más joven se vea interesado e imbuido en el aprendizaje mediante diversos dispositivos, siendo sobre todo los más empleados el teléfono móvil y las tablets.

Asimismo, tras la inclusión de este tipo de plataformas y herramientas, se ha dado un paso más y apostado en los últimos años por un sistema de aprendizaje basado en la gamificación. Este cambio de perspectiva educativa parece ser para gran parte del profesorado una antítesis de la enseñanza, ya que se cree abandonar la clase magistral, lo cual resulta falso, ya que mediante este se puede guiar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje tal y como argumenta morales (2009) 2:

> "El juego fue introducido en la escuela como algo más que un entretenimiento o una diversión, los educadores intuyeron algo que muchos años después ha sido corroborado por numerosas investigaciones: los juegos tienen un potencial educativo importante. Diversas escuelas didácticas abogan desde hace mucho tiempo por una concepción de la enseñanza basada en el juego como elemento relacional de contenidos. El juego desde estas perspectivas teóricas puede ser entendido como un espacio, asociado a la interioridad con situaciones imaginarias para suplir demandas culturales".

No se trata, entonces, de la elección de un modelo u otro, si no de un cambio de pensamiento y el conjugar ambos para acercar y comprender los nuevos modelos educativos que el alumnado actual requiere, atendiendo a la sociedad en la que desarrolla su crecimiento personal e intelectual.

Una de estas nuevas formas de enseñanza-aprendizaje es la inclusión de videojuegos o el *gameplay*, que se puede definir como: experiencia lúdica en la que la interacción con un videojuego o escenas de juegos permite al alumnado aprender y llevar a cabo diversos tipos de reflexiones a diferencia de escena cinematográficas, ya que con estas no

interactúan[21], al contrario que en los videojuegos, donde ellos como jugadores pueden y deben tomar decisiones y estrategias, hecho que se muestra también en los videos de Youtube. Este tipo de soporte, entonces, permite al alumnado llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el videojuego se presenta como un estímulo emocional educativo que es producto de un proceso de inmersión, tal y como argumenta Gonzalez - Blanco (2008) 468:

> "Asimismo, podemos afirmar que las emociones son una parte importante del motor de aprendizaje, siendo un medio de reforzar o extinguir conductas. Por otra parte, el uso controlado y racional de los videojuegos puede ser un campo de prueba social en donde se ensayan diferentes roles, ya que la persona se identifica e implica con los personajes allí presentados produciéndose un proceso inmersivo. De esta manera, la experiencia en un videojuego se transforma en una experiencia emocional tan natural como la que se produce en el mundo real".

El estudio y la comprensión de la cultura clásica estaba relegado a las obras y a manuales de consulta como, por ejemplo, diccionarios de mitología. Pero, desde hace algunos años, los videojuegos ambientados en el mundo clásico se han hecho un hueco muy importante en la sociedad, sobre todo en el alumnado de las etapas educativas ESO y Bachillerato, siendo este un medio de transmisión innovador de la cultura clásica. La inmersión del alumnado en estos videojuegos es un aspecto importante a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ello supone que este se vea inmerso en el contexto de aprendizaje y, por tanto, no solo memorice, sino que asocie contenido con diferentes vivencias y emociones, pues el videojuego es una gran fuente de estímulos por todo su contenido sensorial.

Este tipo de videojuegos poseen un gran contenido, ya que se basan en obras que transmiten una gran cantidad información y muy variada de autores clásicos. Un ejemplo de ello se encuentra en uno de los últimos *Assassin's creed, Odyssey*, donde se puede seguir en primera persona cómo surge y se desarrolla el conflicto bélico de la Guerra del

[21] Basamos esta definición en la establecida por Sicart (2009) 48: "La *gameplay* ética se puede definir como una experiencia lúdica en la que la interacción con un sistema lúdico a través de mecánicas y reglas requiere por parte del jugador un tipo de reflexión moral que va más allá del cálculo de estrategias óptimas".

Peloponeso y cómo ambas alianzas, la del Peloponeso y la de Delos, luchan entre sí. Se trata de un tipo de juego en el que el personaje tiene libertad para tomar sus propias decisiones, por lo que el jugador se ve inmerso en una realidad histórica. Asimismo, se recrea un mundo en el que el jugador actúa teniendo en cuenta un contexto histórico que está aprendiendo en el momento, siendo capaz de interiorizar hechos pertenecientes a la Historia, Historia del Arte como, por ejemplo, la estatua crisoelefantina de Atenea o la importancia de personajes históricos como Pericles, Solón, Demóstenes, entre otros.

Partiendo de esta idea, la inclusión del videojuego en el proceso de enseñanza-aprendizaje por la inmersión del alumnado en la realidad virtual histórica, se proponen los siguientes puntos principales, donde el alumnado establece una relación importante con los diversos aspectos del videojuego que le permiten aprender: el mundo del juego, reglas y mecánicas[22] y diferentes tipos de dimensiones[23]:

a. El mundo del juego: todos aquellos elementos que permiten al jugador interactuar con diversos elementos (históricos, lingüísticos, etc.) permitiendo dar a conocer, reconocer o recordar aspectos que el jugador conocía, pero no asociaba a otros ámbitos.

b. Las reglas y mecánicas: son todas aquellas directrices que el videojuego marca y que el personaje ha de seguir para continuar la historia. Este aspecto es esencial, pues la suma con el primero permite una simulación del personaje en la

[22] Basamos esta explicación en la idea de Sicart (2009) 49: "El mundo es el envoltorio semántico del sistema del juego, combinando ficción y simulación (Aarseth, 2005). Las reglas componen la estructura formal del juego, las barreras en las que el juego como actividad libremente aceptada por el jugador (Salen y Zimmerman, 2004: 120-125) ocurre. Las mecánicas del juego son las acciones disponibles para que el jugador interactúe con el estado del juego (*game state*) y con otros jugadores (Järvinen, 2008: 250-274). La experiencia de los jugadores ocurre pues en un mundo de juego delimitado por reglas y diseñado para crear una serie de comportamientos a través de la interacción propuesta mediante las mecánicas del juego."

[23] Seguimos y planteamos algunas de las dimensiones recogidas y aplicadas al estudio del videojuego como herramienta por Falagán Monroy (2019) 8. No obstante, no se siguen todas, pero se aplican y explican estas dimensiones atendiendo el tipo de videojuego en el que planteamos esta innovación docente.

realidad en la que se ubica la historia, involucrando, por tanto, en primera persona al jugador en la experiencia del protagonista.

c. Dimensiones, que partiendo de lo anterior contemplan lo:

- Emocional: la recreación del mundo del juego y su mecánica permite que el jugador/alumnado pueda compartir de forma empática la aventura del personaje con el que juega ya que éste queda inserto en la historia y la vive en primera persona mediante su personaje.
- Social: el alumnado es capaz de aprehender e identificar diversos tipos de relaciones sociales dentro del juego y ponerlas en práctica en la vida real diferenciando diversos escenarios donde el personaje se mueve dentro del mundo recreado siguiendo las pautas y las reglas establecidas.
- Cultural: el alumnado es capaz de reconocer y relacionar aspectos de la sociedad simulada con la propia, pudiendo establecer parangones entre una y otra.
- Creativa: el alumnado es capaz de interiorizar de forma creativa las características del mundo simulado y de sus normas para establecer formas paralelas, extrapolando y adaptando escenarios, situaciones, normas, etc.
- Sensorial: el alumnado es capaz de identificar mediante la música o imágenes concretas diversos tipos de escenarios, siendo capaz de estimular la asociación memorística entre diversos tipos de escenas donde el alumnado adquiere mayor o menor tensión según el tipo de música o elementos visuales que se encuentre. Mediante esta, se obtiene una mayor habilidad de manipulación de memoria a corto y mayor plazo, capacidad de atención sostenida y habilidad en la lectura[24].

[24] Se sigue la idea de Cuervo y Ordoñez (2021) 340: "El efecto musical también provoca diferencias en la corteza auditiva y motora, motivando una mayor densidad de tejido neuronal. Las personas con cerebros estimulados musicalmente tienen mejor memoria auditiva, mayor

Estos tres aspectos mencionados anteriormente (el mundo del juego, las reglas y mecánicas y las dimensiones) permiten que el alumnado pueda verse inmerso en una realidad virtual haciendo posible el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata, por tanto, de la aplicación de una nueva metodología, donde lo magistral se vuelve un hecho aclaratorio para poder comprender la realidad en la que el alumnado se ve inmerso, pudiendo acceder a datos que pasan por alto por su desconocimiento. Asimismo, tampoco se dejan de lado hechos principales en el aprendizaje del alumnado, lo relativo a lo emocional y sensorial. Estos aspectos se encuentran también en el videojuego como herramienta de aprendizaje, ya que, mediante la música de cada momento específico, las relaciones del personaje con los presentes en el juego, entre otros hechos, estimulan la capacidad cognitiva del discente, haciéndole retener más información por la relación emocional y sensorial del entorno donde se encuentra que con un manual, como argumenta Cuervo y Ordoñez (2021) 341 sobre el aprendizaje por estímulos:

> "La memoria es nuestra capacidad de codificación, almacenamiento y recuperación de informaciones proporcionadas a través de estímulos. La información entrante es procesada y transformada en representaciones mentales que una vez integradas, son almacenadas como representaciones simbólicas. Estas últimas pueden ser restablecidas cuando sea necesario para su uso en transcursos cognitivos. Su recuperación se produce por acceso directo a las representaciones mentales de forma automática o por elaboración conceptual, poniendo en relación algunas de ellas… La estimulación musical se puede definir como el proceso o actividad que desarrolla facultades musicales y no-musicales en las personas y que implica la activación sensorial, cognitiva, emocional, motora, expresiva y creativa, en su conjunto o parcialmente.
>
> Según investigaciones recientes en la neurociencia cognitiva, la estimulación musical es importante para el desarrollo intelectual y cognitivo;

habilidad para manipular información de memoria de corto y largo plazo, mayor capacidad de atención sostenida (Kasuya-Ueba, Zhao y Toichi, 2020) y mayor habilidad en el aprendizaje de la lectura (Custodio y Cano- Campos, 2017).

El sistema cognitivo involucra procedimientos como son la codificación de información o percepciones que nos llegan, su almacenamiento y su recuperación en el momento que sea necesario para poder utilizarla en un contexto determinado. Estos procesos cognitivos constituyen nuestras capacidades memorísticas. Recibimos la información a través de estímulos sensoriales, verbales o semánticos y la percibimos dependiendo de la atención prestada y de la concentración empleada".

> pues contribuye a incrementar las conexiones neuronales y con ello, también las capacidades y destrezas".

Todo ello contribuye y se aplica al estudio del mito clásico, concepto por el que se entiende, según García Gual (2008) 2, como: "narración o relato tradicional, memorable y ejemplar, paradigmático, de la actuación de personajes extraordinarios (en el mundo griego, dioses y héroes) en un tiempo prestigioso y lejano" y de una forma más precisa a los mitemas, por los que entendemos, siguiendo también al anterior autor como: "segmentos mínimos de una narración mítica, de la misma forma que los fonemas existen en fonética o los morfemas en morfología, como unidad mínima significativa del relato mítico".

Teniendo en cuenta la posibilidad de incluir el *gameplay* como herramienta docente, se propone a continuación una serie pautas que conjugan ambas metodologías para que el alumnado aprenda diversos mitemas de forma inductiva mediante la clase magistral y el *gameplay*:

1. Búsqueda por parte del alumnado de diversos videos de *gamers* que muestren el desarrollo del videojuego.
2. Estructuración diacrónica de los diversos episodios del videojuego por parte del alumnado.
3. Explicación magistral sobre qué y cuáles son los temas, motivos y formas de la literatura clásica.
4. Lección magistral sobre los mitos y mitemas.
5. Identificación y análisis de los mitos y mitemas del videojuego por parte del alumnado.
6. Presentación y comparación entre el mito clásico y el paralelismo entre el juego y su fidelidad con las fuentes clásicas.

3. EL *GAMEPLAY* DE *GOF OF WAR* DIDÁCTICO PARA EL APRENDIZAJE DE MITEMAS

Una vez que ya se ha explicado el concepto de *gameplay* como herramienta pedagógica y por qué esta se adecúa al estudio de los mitemas,

se ha optado por la saga del videojuego *God of War*[25], sobre el que se aplica todo lo anterior con el fin de observar cómo las leyendas de la antigüedad llegan a las nuevas generaciones de una forma interactiva, viviéndolas en primera persona. De tal modo, el jugador/espectador aprende diversos aspectos de la cultura grecolatina mediante el videojuego como herramienta base. Para este ejemplo de innovación docente se ha elegido, entre las muchas historias que aparecen, el aprendizaje del mito de Heracles mediante la figura del personaje de Kratos a través de los siguientes mitemas:

- El nacimiento de Kratos.
- La educación y características de Kratos.
- Muerte de la familia de Kratos y héroe trágico.
- Kratos y el héroe épico.

Para estos temas el profesorado dará, en primer lugar, la siguiente lista bibliográfica, que debe ser empleada por el alumnado de forma autónoma y a la que deben dirigirse como bibliografía básica cuando les surja cualquier duda en los ejercicios propuestos. La entrega de una lista bibliográfica resulta un hecho imprescindible para que el alumnado adquiera autonomía y aprenda a manejar trabajos académicos, por lo que para este videojuego se recomienda la siguiente:

- Apolodoro (2004). *Biblioteca* (traducción, introducción y notas de Julia García Moreno). Madrid.
- Eurípides (1985). *Tragedias* (vol. II) (introducción, traducción y notas de José Luis Calvo Martínez), Madrid.
- Grimal, P. (1981). Diccionario de Mitología Griega y Romana, Barcelona.

[25] Se trata de una serie de videojuegos en los que se cuentan diversos mitos griegos a través de la vida del personaje épico Kratos. Los juegos son: *God of War, God of War II, God of War: Betrayal, God of War: Chains of Olympus, God of War III, God of War: Ghost of Sparta* y *God of War: Ascension.*

– Hesíodo (2010). *Obras y fragmentos* (introducción, traducción y notas de Aurelio Pérez Jiménez y Alfonso Martínez Díez), Madrid.

– Plutarco (1985). *Vidas paralelas* (vol. 1) (traducción, introducción y notas de Aurelio Pérez Jiménez). Madrid.

– Rodríguez Adrados, F. (1962). "El héroe trágico", *Cuadernos de la Fundación Pastor* 6, 11-35.

– Ruiz de Elvira, A. (2011). *Mitología clásica*. Madrid.

– Séneca (1979), *Tragedias* (vol. I) (introducción, traducción y notas de Jesús Luque Moreno), Madrid.

– Stover, M. - Vardeman R. E. (2010). *God of war*. Madrid.

3.1. Análisis del primer mitema: el nacimiento de Kratos

Una vez que se ha presentado el mito, los mitemas que se van a tratar y dado la bibliografía básica, el profesorado expondrá un breve contexto sobre el videojuego, cuál es la finalidad de su empleo y los videos de Youtube, que deben seguir. Además, se le pedirá que inicie una primera búsqueda del juego en internet y así familiarizarse con sus personajes, sobre todo con el de Kratos, y su temática.

Luego, el alumnado debe realizar una genealogía sobre el personaje principal. Se espera que encuentre en diversos medios de internet y en las fuentes bibliográficas dadas que Kratos es hijo de Zeus y la mortal Calisto[26]. De este primer ejercicio se obtendrá, también, los diferentes tipos de figuras mitológicas que surgen por medio de las distintas uniones según la mitología (titanes, dioses, héroes, etc.), ya que, aunque la

[26] Esta unión no da lugar al personaje del videojuego, pero sí que responde a una de las uniones de Zeus. Seguimos la explicación del mito que expone Grimal (2008) 84: "La leyenda de Calisto es un mito Arcadio. Según ciertos autores, Calisto fue una ninfa de los bosques; según otros, una hija del rey Licaón, o quizás de Nicteo. Se había consagrado a la virginidad, y pasaba la vida en el monte, cazando, con el grupo de las compañeras de Artemis. Zeus la vio y se enamoró, uniéndose a ella en la figura de Artemis, pues Calisto reunía a los hombres. Según otros, adoptó la figura de Apolo, el dios Arcadio hermano de Artemis. De la unión nació Arcade".

relación mitológica presentada en el videojuego entre Zeus, Calisto y Kratos no sea cierta, sí que existen los tres personajes y cada uno posee su historia en la mitología griega.

Asimismo, al buscar el nombre de Kratos, el alumnado aprenderá mediante el rastreo en internet, por un lado, si no tiene nociones de griego, que este procede del lexema nominal κράτος, que significa "fuerza, poder" y, por otro, que existe en la mitología un personaje llamado Cratos, que es hijo de los titanes Océano y Palante, según Hesíodo en su obra *Teogonía* 385:

> "Estigia, hija del Océano, parió en su palacio unida con Palante, a Celo y Nike de bellos tobillos, y dio vida también a Cratos y Bía, hijos muy señalados".

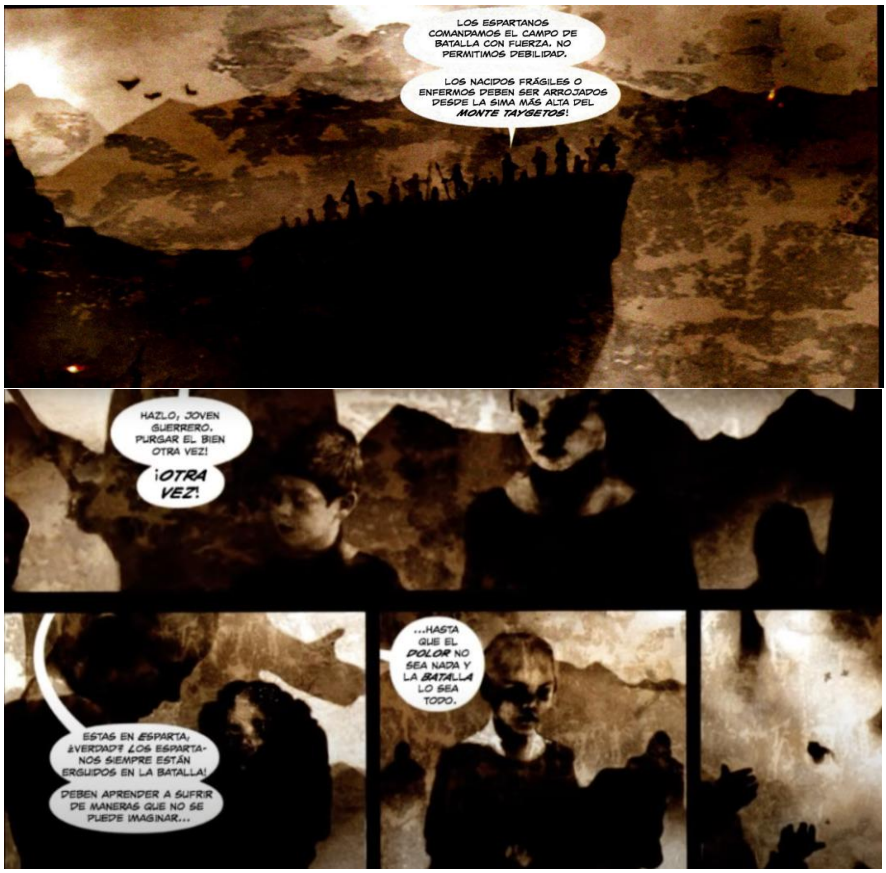
3.2. Análisis del segundo mitema: la educación de Kratos

Acerca de la descripción del héroe, el videojuego cuenta que este personaje es oriundo de Esparta y que su carácter guerrero está asociado en todo momento con este pueblo y su cultura beligerante, haciendo hincapié en su adiestramiento férreo.

Partiendo de esta información el alumnado debe buscar las referencias de Kratos y la educación espartana, un hecho que le llevará a la lectura del autor Plutarco, uno de los textos facilitados por el profesor previamente, y su obra *Vidas paralelas*, donde en *Vida de Licurgo*, 16, 10-11, ya describe cómo era la educación espartana:

> Toda la restante educación estaba orientada a la total obediencia, a tener firmeza en las fatigas y a vencer en los combates.

Asimismo, no solo este aspecto de la sociedad espartana es el que queda reflejado en el juego y en la historia del personaje, sino que también el alumnado encontrará mediante un comic, facilitado por el profesorado, la conocida *eugenesia*, un episodio en el que también se ve envuelto el personaje de Kratos:



En estas viñetas encontramos que al lector se le narra la primera parte de la educación que transmite Plutarco en su *Vida de Licurgo*, 16, 2, en la que se cuenta lo siguiente:

> "Al recién nacido...pero si era esmirriado e informe, lo enviaban hacia las llamadas "Apótetas, un lugar barrancoso por el Taígeto", en base al principio de que ni para uno mismo ni para la ciudad, vale la pena que viva lo que, desde el preciso instante de su nacimiento, no está bien dotado de salud ni de fuerza".

Este mitema está relacionado con la figura paradigmática de Heracles en el pueblo lacedemonio y las virtudes militares, ya que, como argumenta Rodríguez Alcocer (2019) 68:

> "El hecho de que cada héroe sea el paradigma de algo implica un análisis indirecto de los sentimientos y las virtudes que se quieren enseñar a los que escuchan y se hace utilizando figuras míticas conocidas por los oyentes, no abstrayendo las situaciones sino asociándolas a los personajes… Por poner un ejemplo muy útil para el caso espartano, la figura de Heracles resulta paradigmática como ejemplo a seguir por los lacedemonios, sobre todo en lo referente a los valores militares".

En este apartado el alumnado comprenderá también la importancia del héroe y heroína en el mundo griego, introduciéndolo en los diferentes tipos que pueden encontrarse en la literatura grecolatina: épico y trágico.

3.3. Análisis del tercer mitema: la muerte de la familia de Kratos y el héroe trágico

Este mitema se presenta como uno de los más importantes dentro de la historia del héroe del videojuego. Asimismo, el alumnado debe descubrir que Kratos, mientras arrasaba una aldea, en nombre del dios Ares, se encontró con el oráculo del pueblo, quien le advirtió que no debía entrar ni cometer acto alguno contra el templo ni sus integrantes. Pero él, cegado por el dios y loco por la sed de sangre, entró en el recinto dedicado a la diosa Atenea y aniquiló con brutalidad a todos los que se habían refugiado en él, incluyendo, sin saberlo, a su esposa Lisandra y a su hija Calíope, quienes habían sido enviadas allí por Ares. Tras haberlas matado se dio cuenta de que había sido engañado por el dios de la guerra[27].

Este episodio será transmitido al alumnado y se le pedirá que realice un ejercicio de investigación, intentando rastrear este hecho en la mitología griega. Para ello, el profesorado debe proporcionarle la obra de los trágicos Eurípides y Séneca, quienes escriben acerca de este hecho familiar también llevado a cabo por el héroe griego Heracles en las obras Ηρακλής y *Hercules furens*.

Una vez que el alumnado encuentre las similitudes entre el personaje de Kratos y Heracles, el profesorado explicará el concepto de *míasma* o

[27] Cf. Stover & Vardeman (2010) 295.

mancha (μίασμα), lo que esto significa y su importancia[28]. De esta clase magistral, el alumnado comprenderá que la "locura" y el "tormento" de Kratos tienen el mismo origen que el de Heracles, una locura enviada por los dioses.

A continuación, empleando el motivo de *míasma* se dedicará otra parte de la sesión a comprender aspectos religiosos de esta "mancha" del mundo griego y su relación con la tragedia, ya que estas están relacionadas según García Muriel (21) 31 nota 57, donde expone que:

> "no responde a ningún concepto religioso específico u original, sino que es un vocablo afectivo que evita enunciar otras palabras, cargadas con mayor sentido religioso, que hagan referencia a la impureza religiosa. Su uso no se atestigua en Homero y no aparece hasta Empédocles y Esquilo, donde designa la mancha producida por ciertas muertes abominables".

3.4. Análisis del cuarto mitema: Kratos y el héroe épico

Por último, partiendo de todo lo anterior, se trabajará sobre los siguientes temas, motivos y formas de la literatura grecolatina: Héroe épico y su catábasis y anábasis.

Sobre el primero, el héroe épico, el personaje de Kratos se presenta con las características de dos de los principales héroes descritos por Homero, Odiseo, de donde se desprende la tranquilidad y la sabiduría del personaje del videojuego, y Aquiles, de quien se obtiene las características guerreras del héroe, además de las de Heracles, como la valentía y la destreza en la batalla.

Tras haber dado estas indicaciones al alumnado, se le pedirá que indague sobre el significado y concepto de héroe épico en motores de búsqueda como Dialnet o Google Scholar. Dentro de estos podrán hallar publicaciones como, por ejemplo, Morales Harley (2019), donde se lleva a cabo los siguientes enfoques: lingüístico y un análisis comparativo del héroe. Este hecho le permitirá comprender y reconocer en el personaje de Kratos las características del héroe épico.

[28] Sobre este concepto y su importancia en la tragedia puede verse Perczyk (2021), donde también se recogen otros estudios relacionados.

A estas figuras heroicas se les atribuye también algunas características como, por ejemplo, la de ser telúricos, aquellos que son capaces de descender al Inframundo (catábasis) y ascender (anábasis) de nuevo con nuevas características, como la sabiduría (*sacerdos*). Estos movimientos verticales del héroe deberán ser buscados en el videojuego mediante videos de Youtube e intentar reconocer, a través de los personajes con los que interactúa Kratos, en qué momento y características se aprecia el cambio del personaje desde su bajada al Hades hasta la vuelta al mundo terrenal.

4. CONCLUSIONES

Una vez que se ha expuesto el concepto de *gameplay*, la metodología a seguir y el empleo del videojuego de *God of War* como medio para aprender diferentes mitemas, se concluye lo siguiente.

En primer lugar, como se ha intentado mostrar a través del caso práctico que se ha presentado sobre el aprendizaje de mitemas por medio de la gamificación y clase magistral, es posible aunar ambas metodologías. Asimismo, el empleo del videojuego supone un estímulo nuevo para el alumnado ya que su aprendizaje no queda supeditado a la lectura, comprensión y memorización de diversos tipos de datos de manuales u obras clásicas. Éste hecho supone que se vea involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues mediante esta metodología se involucra al alumnado de forma directa y personal en la comprensión de los distintos mitemas, de los que se compone el mito de Heracles.

Otro aspecto relevante, dentro de esta metodología, es qué permite aunar bibliografía y videojuegos. Hasta ahora la mayoría de los aprendizajes innovadores del mundo clásico se había llevado a cabo mediante películas, series y comics. Éstas, a diferencia del videojuego, no pueden hacer que el alumnado participe en la historia mediante la primera persona, pues, siempre que pueda jugar, el alumnado tomará diferentes tipos de decisiones que harán que el rumbo de la historia pueda cambiar, así como la configuración del personaje. Este hecho también se presenta en los videos de Youtube, donde se expone que se ha tomado una opción, haciendo reflexionar al espectador sobre cuál hubiese tomado si

estuviese jugando y, lo más importante, que consecuencias tendría esa decisión si manejase el personaje.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que esta innovación docente solo se puede llevar a cabo durante algunas sesiones, por lo que se recomienda que, en la estructuración de la guía docente, se establezca solo algunos temas que puedan ser estudiados mediante videojuegos, alternándolos siempre con una bibliografía básica u otro tipo de soportes. Éste hecho es importante, ya que un empleo abusivo del videojuego como medio de enseñanza puede producir en el alumnado que éste no aprenda a manejar la bibliografía para realizar trabajos académicos y a depender siempre de estímulos visuales para aprender.

Asimismo, el alumnado debe adquirir la capacidad de aprender a aprender, un aspecto que se caracteriza, por un lado, por la adquisición de la autonomía progresiva y por el fomento del espíritu crítico. Esta capacidad es importante para el alumnado, ya que el manejo de la bibliografía es una parte esencial en este tipo de trabajos, pues no hay que olvidar que la temática y las historias de los videojuegos pueden verse alteradas por la sociedad y la cultura actual, no reflejando, por tanto, fielmente lo que los autores clásicos nos dejaron por escrito sobre la época que se aborda.

Por último, sobre la aplicación didáctica de esta saga en el aula, hay que dejar claro que se trata de un uso universitario, no está pensado para etapas educativas pertenecientes a la enseñanza media, ESO Y Bachillerato. La problemática del uso de este videojuego en etapas inferiores supone un conflicto debido a la agresividad que muestra el videojuego, un hecho que contraría aspectos concernientes a los valores éticos y morales. En caso de que este tipo de videojuegos se empleen, se recomienda seleccionar concretamente los mitemas y que el profesorado aporte directamente los videos al alumnado, evitando que éste pueda confundir o malinterpretar el mundo griego y latino y sus culturas. Se trataría, por tanto, de llevar a cabo una inversión de todo lo expuesto en este trabajo, donde el alumnado sólo tendría que establecer la relación entre manuales básicos y los mitemas, todo ello seleccionado y aportado por el profesorado.

5. REFERENCIAS

Cuervo, L. - Ordóñez X. (2021). “Beneficios de la estimulación musical en el desarrollo cognitivo de estudiantes de grado medio”. Estudios Pedagógicos XLVII 2, pp. 339-353.

Falagán Monroy, T. (2019). El uso de los videojuegos en el aula como instrumento para favorecer el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (Trabajo Final de Grado). Valladolid.

García Gual, C. (2008). “Mitología y literatura en el mundo griego”. Amaltea, 1, 1-11.

García Muriel, R. J. (2021). Contaminación religiosa en la Grecia arcaica y clásica: estudio crítico de fuentes (Tesis doctoral). Barcelona.

González, C. S. – Blanco, F. (2008). “Interacción, Motivación y Emociones con Videojuegos”. En M. Lozano, J.A. Gallud (Eds.) Interacción 2008. IX Congreso Internacional de Interacción Persona-Ordenador (9-11 de Junio de 2008, Albacete, España), 143-146.

Morales Harley, R. (2019). “El héroe épico: una perspectiva comparada”. Revista Pensamiento Actual, 19 (33), 25-39.

Morales, E. (2009). “El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la Comunicación”. Diálogos de la comunicación, 78, 1-12.

Perczyk, C. J. (2021). “La locura trágica: el caso de las tragedias fragmentarias de Eurípides sobre el mito de Alcmeón”. Cuadernos de Filología Clásica. Estudios griegos e indoeuropeos 31, 35-54.

Rodríguez Alcocer, M. M. (2019). La educación de las mujeres espartanas (tesis doctoral). Madrid.

Sicart, M. (2009), “Mundos y Sistemas: entendiendo el Diseño de la Gameplay Ética”. Comunicación, 7, 1, 45-61.

EL TRATAMIENTO DEL COMPONENTE CULTURAL EN LOS MANUALES DE ELE: LA MOTIVACIÓN Y LA DISTANCIA SOCIAL Y PSICOLÓGIA

NATALIA VILLA JIMÉNEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio parte de la interrelación del factor psicoafectivo de la motivación con el contexto de inmersión de aprendizaje de español. Se considera que, en un contexto de instrucción formal y de recepción del input natural, la motivación del individuo adquiere una función primordial no solo en el dominio de la lengua, sino también en su relación con la comunidad y la cultura meta. En el deseo por aproximarse a los hablantes de la LE/L2 y aprovechar las oportunidades de contacto con ellos se destacan dos conceptos clave que determinan el grado de adaptación del individuo: la distancia social y la distancia psicológica (Schumann, 1978). Con el presente estudio se pretende identificar el fomento de la distancia/aproximación social y psicológica y la motivación en el aula de ELE mediante el análisis de un corpus de diez manuales.

1.1. LA MOTIVACIÓN Y LA DISTANCIA SOCIAL Y PSICOLÓGICA

Los primeros estudios sólidos sobre la motivación que establecen una relación entre este factor y el contexto de inmersión se remontan a las investigaciones llevadas a cabo por Robert Gardner y Wallace Lambert en los años setenta y ochenta. En su modelo socioeducativo, Gardner (1985) identifica los siguientes componentes clave en la motivación del individuo: el interés genuino en el aprendizaje por acercarse a la comunidad meta, que incluye la orientación integradora, el interés por las lenguas extranjeras y las actitudes hacia la cultura y sus hablantes; las actitudes hacia la situación de aprendizaje; el contexto y el bagaje cultural;

la orientación instrumental; finalmente, la motivación, entendida como el esfuerzo y el deseo por aprender.

En esta misma línea de investigación, se destacan otros estudios que contemplan la motivación en contextos en los que el contacto entre el/la aprendiz y la comunidad meta tienen cabida. El modelo del contexto social (Clément, 1980), a partir del cual se contempla tanto el deseo por integrarse como el miedo a la asimilación, dependiendo de las características o vitalidad etnolingüística de los grupos en contacto. Asimismo, se destacan conceptos como la confianza en la competencia lingüística, que incrementa con el aprovechamiento de las oportunidades de contacto con los hablantes de la lengua. Por su parte, el modelo intergrupal (Giles et al., 1977) explora la motivación del individuo a aproximarse a la comunidad meta, que está determinada por la percepción de las relaciones intergrupales y de la identidad social y cultural. Otros enfoques sobre la motivación como la teoría de la disposición a comunicarse (MacIntyre, 1998) otorgan importancia a la voluntad de emplear la lengua y la búsqueda de oportunidades, teniendo en cuenta factores como la actitud del individuo, la confianza en su competencia lingüística y comunicativa, la ansiedad, el sentido de afiliación con la comunidad meta, la relación intergrupal y su personalidad.

Finalmente, es de especial interés el modelo de aculturación propuesto por Schumann (1978), puesto que establece la distinción entre dos conceptos clave en este estudio: la distancia social y la distancia psicológica. Schumann (1986) identifica en su modelo de aculturación diferentes factores que influyen en la aproximación del individuo a la comunidad meta. En un contexto de aprendizaje homóglota (Rivera Viedma, 2009),[29] tiene lugar un proceso de adaptación en el que el/la aprendiz puede integrarse socialmente en la comunidad meta, lo que le permite un contacto continuo con sus hablantes. Además de esta integración social, puede desarrollarse el deseo por adoptar los valores, las costumbres y el estilo de vida de la cultura meta, de manera que se produce una aproximación a dicha cultura. De este modo, el concepto de distancia

[29] Término que emplea la autora para referirse al aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto de inmersión.

social implica el grado en el que el individuo expresa su deseo por convertirse en miembro de la comunidad meta y está en contacto con sus hablantes. Por otro lado, el concepto de distancia psicológica comprende la dimensión personal del individuo y determina el grado en el que se siente cómodo/a con el proceso de aprendizaje de la lengua (Ellis, 1999). La relación que se establece entre estos dos conceptos y el aprendizaje de la L2 se basa en que cuanto mayor es la distancia social y psicológica, menores son las oportunidades de contacto y, por lo tanto, la dificultad para el aprendizaje de la lengua aumenta (Ushioda, 1993).

Schumann (1986) identifica en su modelo de aculturación diferentes factores que influyen en la aproximación a la comunidad meta. Respecto de la distancia social, destaca el tamaño de los grupos en contacto y el tiempo de residencia del individuo; la relación de dominación o subordinación social entre la cultura origen y la meta, donde la vitalidad etnolingüística y las relaciones intergrupales se articulan (Giles et al., 1977); las estrategias de adaptación, entre las que se incluyen la asimilación, adaptación o aculturación y preservación. En la misma línea, Berry (2008) propone cuatro posibles estrategias que el individuo perteneciente a un grupo minoritario puede desarrollar en el proceso de aculturación: la asimilación, la integración, la separación y la marginalización. Asimismo, según otros estudios sobre la aculturación del individuo, la adaptación que tiene lugar en este proceso puede ser selectiva o relativa, a partir de la cual, el individuo puede adoptar o rechazar elementos de la cultura meta (Navas et al., 2005).

Otros factores que determinan la distancia social aluden a los conceptos de reclusión y cohesión, que exploran la participación en aquellas realidades culturales que actúan como punto de unión entre el/la aprendiz y la comunidad meta. Finalmente, se destacan la similitud entre las dos culturas y la actitud positiva hacia la comunidad meta como factores que reducen la distancia social.

En lo que a la distancia psicológica respecta, Schumann (1986) se centra en cuatro factores principales que afectan al aprendizaje de una L2/LE: la motivación, el choque cultural y lingüístico y la permeabilidad del ego. En primer lugar, Schumann se hace eco de la distinción entre la motivación integradora e instrumental del modelo socioeducativo

propuesto por Gardner et al. (1985). Según expone Schumann (1976), el/la aprendiz que muestra una motivación integradora durante su aprendizaje se caracteriza por buscar oportunidades para aproximarse a los hablantes de la L2, interactuar e identificarse con ellos/as. Por otro lado, si la motivación que instiga a aprender la lengua es instrumental, el/la aprendiz puede mostrar cierto nivel de solidaridad psicológica, en tanto que se ajuste a sus objetivos.

En segunda instancia, el contacto con una nueva cultura y el temor a no ser aceptado/a y entendido/a por esta puede generar una actitud negativa hacia la comunidad meta. Esta barrera psicológica que obstaculiza el aprendizaje de la lengua se hace evidente cuando se produce un choque lingüístico y cultural. El/la aprendiz puede ser invadido/a por la ansiedad o sentirse ridículo/a al exponerse a una nueva lengua que aún no domina y perdido/a por las diferencias culturales y los problemas de adaptación durante las primeras etapas de aculturación (Holloway y Brown, 2008). Asimismo, en estos dos fenómenos intervienen el desconocimiento de temas culturales tabú entre los/las hablantes de la L2 y las fórmulas de cortesía; los malentendidos asociados con los diferentes significados que pueden ligarse a las mismas pautas de comportamiento en las dos culturas y la competencia pragmática de la lengua (Martínez Pérsico, 2014; Fan, 2010). Cobran especial relevancia los estudios que hacen hincapié en la importancia de factores como la confianza lingüística y la reducción de la ansiedad en la aproximación psicológica a la comunidad meta y el aprovechamiento de mayores oportunidades de contacto (Clément et al., 2001; MacIntyre, 1999).

El último factor que atañe a la distancia psicológica comprende la noción de la permeabilidad del ego, que parte del concepto de inhibición de Guiora et al. (1980). Esta concepción ha dado lugar al término *ego lingüístico*. Las barreras lingüísticas que el/la aprendiz se impone al ser totalmente consciente del aprendizaje de una nueva competencia lingüística fluctúan con los límites establecidos que conforman su ego. De este modo, la permeabilidad del ego, sobre todo en edades tempranas, resulta en una menor amenaza del individuo y, por tanto, se reduce la inhibición y las barreras ante la adquisición de una nueva "identidad" y competencia.

1.2. La cultura en el aula de ELE

En un contexto de inmersión no solo puede tener cabida el aprendizaje de la lengua mediante la recepción del input natural, sino también mediante la instrucción formal que recibe el/la discente. Este aprendizaje contempla la actitud hacia la comunidad meta e interactúa con la motivación y las estrategias de adaptación del alumnado en el nuevo entorno. La labor del docente en el aula cobra relevancia en la orientación del/la aprendiz en su proceso de aculturación y, más en particular, en la reducción de la posible distancia social y psicológica (Brown, 1980; Rivera Viedma, 2009). En palabras de Lemos (2004, p. 266):

> La labor del profesor es crear las condiciones adecuadas para que se produzca el aprendizaje, hacer intervenciones didácticas que propicien la sensibilización y la reflexión y canalice la percepción de comportamientos culturales. El proceso de conocimiento cultural implica hacer que el aprendiz se aleje de los estilos familiares habituales de mirar su entorno para poder acoger el punto de vista ajeno, sin renunciar a la propia identidad cultural. Comenzar por la comparación de los dos —o más— culturas que entran en contacto en el aula, con el fin de analizar las diferencias y las semejanzas.

Por su parte, Raschio (2001) explica cómo abordar diferentes temáticas culturales en el aula puede funcionar como una herramienta útil para que los/las aprendices se familiaricen con la cultura meta, se acerquen a los nuevos valores, costumbres, etc. y compartan sus experiencias con el resto.

De esta función de la instrucción formal, merece especial atención la selección del material didáctico, en concreto, de los manuales de texto. Estos constituyen una ventana que acerca a una realidad, experimentada o no, de manera que pueden ejercer como una guía que invita a la comprensión y reflexión de nuevas pautas de comportamiento. En términos generales, Paricio Tato (2005, p. 138) arguye que los manuales merecen ser objeto de estudio por diversas razones:

> […] en los sistemas educativos de todo el mundo el currículum oficial se materializa en el libro de texto. Pese a que profesorado y alumnado pueden reconstruir y modificar esta propuesta, el libro de texto continúa representando la esencia del currículum, el lugar donde se define qué conocimientos se enseñan. La segunda razón estaría en que se trata de un producto económico y político que forma parte del entramado de la

> producción del llamado conocimiento oficial (aquel que se estima valioso para ser transmitido a las generaciones futuras). Su estudio nos informa de cómo funciona la educación desde un punto de vista cultural, político y económico.

A este tenor, Varón Páez (2009, p. 2) expone que los libros de texto son: "transmisores, arquetipos y sintetizadores culturales, que intervienen de manera activa en la creación, consolidación o derrumbamiento de modelos y valores culturales dentro de los contextos escolares". La manera en la que el componente cultural se concibe y representa en ellos será primordial a la hora de cumplir esta función.

Para el estudio del tratamiento del componente cultural y, por tanto, de la competencia intercultural en los libros de texto, es de vital importancia hacer referencia a la clasificación ampliamente conocida del concepto de cultura que autoras como Miquel y Sans (1992, 2004) proponen: la cultura con mayúsculas, la cultura con minúsculas y la kultura con k. Por un lado, tal y como sintetiza Monterrubio Gañán (2020, p. 47), la cultura con mayúsculas "hace referencia al conocimiento de informaciones de tipo históricas, literarias, filosóficas, artísticas, geográficas, etc. de una sociedad". En segundo término, el concepto de cultura con minúsculas alude a lo que Miquel y Sans (2004, p. 4) también denominan cultura a secas y definen como: "todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y una cultura, comparten y dan por sobreentendido". Mediante esta noción, las autoras subrayan la importancia del conocimiento de las diferentes pautas compartidas por los hablantes de una lengua que permiten al individuo participar en situaciones comunicativas o actividades cotidianas de manera efectiva. Por último, el concepto de kultura con k abarca lo que Illescas García (2016, p. 68) explica como: "la capacidad de manejarse e interaccionar en lo que podemos denominar 'dialectos culturales'". Como ejemplo de este tipo de cultura destaca el tipo de lenguaje o argot empleado por diferentes grupos en situaciones comunicativas específicas.

Según recogen Gil Bürman y León Abío (1998), algunos estudios subrayan la importancia de la inclusión de la comunicación no verbal en los manuales; la comparación entre las fórmulas de cortesía de las lenguas en contacto (Cestero Mancera, 1999); cuestiones pragmáticas que

ejemplifican el empleo de expresiones lingüísticas concebidas de acuerdo con la situación comunicativa específica (Bermejo y Hernández, 1996); el tratamiento de los actos de habla en los libros de texto también cobra importancia para abordar el componente cultural (Miquel y Sans, 2004). De forma adicional, las TIC han permitido el empleo de material auténtico en el aula, lo que se considera una propuesta didáctica que acerca al alumnado a la cultura mediante el trabajo de supuestos reales. Tal y como argumenta Martínez Arbelaiz (2002, p. 590): "en los últimos años las nuevas tecnologías han permitido integrar la cultura en la clase de lengua de forma muy satisfactoria y, sobre todo, auténtica".

De este modo, se presenta así la función de los manuales de texto en la integración de la cultura meta en el aula, por lo que su estudio debe ponerse de relieve, en tanto que puedan considerarse agentes incentivadores de la motivación del alumnado para aproximarse social y psicológicamente a la cultura meta.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo principal

- Analizar el tratamiento del componente cultural como agente incentivador de la motivación del alumnado para aproximarse social y psicológicamente a la comunidad meta en un corpus de diez manuales de español.

2.2. Objetivos secundarios

- Estudiar el modo en el que el alumnado puede desarrollar una conciencia intercultural en el aula gracias a la inclusión de actividades de reflexión y comparación cultural.
- Examinar el grado en el que los manuales de texto comprenden referencias culturales que se centran en la comunidad meta.
- Analizar cómo se abordan aquellas situaciones comunicativas que permitan la familiarización del alumnado con patrones de conducta que puedan generar malentendidos lingüísticos y culturales fuera del aula.

3. METODOLOGÍA

El corpus de este estudio está constituido por una selección de manuales que muestra un tratamiento del componente cultural y una atención a la motivación de índole variada. Este está estructurado en cinco manuales de nivel avanzado y cinco de dominio de la lengua. Se han incluido las editoriales Difusión, Edelsa, Edinumen, SM, Anaya y SGEL.

Para el análisis de los manuales se ha aplicado un enfoque cualitativo y cuantitativo. En primer lugar, se ha realizado un cómputo de todas las actividades y sus subsecciones. De este, se ha extraído el porcentaje que abarca aspectos de la cultura meta. Este porcentaje resultante se ha analizado teniendo en cuenta siete criterios: 1) el tipo de conocimiento cultural: cultura con mayúsculas, cultura a secas o kultura con k; 2) la integración de la cultura meta en las unidades; 3) el abordaje del componente cultural: tipo de material y actividades de lengua contextualizada y de reflexión cultural; 4) la inclusión de referencias estereotipadas; 5) el fomento de la motivación del alumnado para aprender español y emplearlo con sus hablantes; 6) la aproximación social a la cultura meta: la representación de la comunidad meta, la actitud hacia esta, las estrategias de adaptación y la comparación cultural; 7) la aproximación psicológica a la cultura meta: la motivación, la empatía, el choque cultural y lingüístico.

4. RESULTADOS

En la siguiente tabla se presentan los datos extraídos en este estudio a partir de un enfoque cuantitativo.

TABLA 1. *Resultados del estudio*

		Tipo de conocimiento cultural: cultura con mayúsculas, a secas y kultura con k			Cultura integrada y relacionada con la temática		Tipología de actividades: lengua contextualizada, reflexión y comparación cultural		
Manual de texto	Cultura	C. M.	C. S.	K. K.	Lugar	Tema	Contexto	Reflex.	Comp.
Abanico B2	12%	51%	42%	7%	60%	28%	27%	7%	12%

Nuevo Ven 3	10%	48%	43%	9%	62%	100%	0%	31%	28%
Nuevo Prisma B2	13%	89%	9%	2%	100%	100%	19%	27%	11%
ELE actual B2	6%	66%	17%	17%	43%	100%	17%	0%	0%
Nuevo Aula 6	10%	46%	18%	36%	53%	100%	37%	19%	13%
C de C1	13%	44%	26%	30%	100%	100%	14%	30%	19%
Vitamina C1	11%	71%	29%	0%	100%	100%	15%	15%	24%
Tema a tema C1	16%	62%	19%	19%	20%	100%	37%	12%	9%
Método 5 ELE C1-C2	16%	22%	35%	43%	100%	100%	31%	5%	9%
Nuevo Sueña 4	19%	61%	27%	12%	59%	100%	16%	13%	7%

Fuente: elaboración propia

Se ha observado que el componente cultural en los manuales no supera el 20% de su contenido. En su mayoría, este contenido se encuentra integrado en las unidades, con la excepción del manual *Tema a Tema C1*, con apenas el 20%, y relacionado con la temática tratada. Existe un mayor predominio de un tratamiento del conocimiento enciclopédico sobre la cultura meta. Se destaca el manual *Nuevo Prisma B2* con un 89% del componente cultural, mientras que *Método ELE 5 B2-C1* solo dedica a la cultura con mayúsculas un 22%. Estos incluyen referencias a diversos ámbitos de la comunidad meta: el mundo cinematográfico, laboral, deportivo, artístico, literario, así como posibles destinos de interés cultural de España y Latinoamérica. Por otro lado, los resultados muestran cómo los manuales prestan menor atención a la cultura a secas y a la kultura con k. Se resaltan los manuales *Nuevo Ven 3* y *Abanico B2*, con los porcentajes más elevados, a saber, el 43% y 42% del componente cultural, respectivamente, mientras que *Nuevo Prisma B2* cuenta con tan solo un 9%. Los manuales *Método 5 ELE B2-C1* y *Nuevo Aula 6* cuentan con un 43% y 36%, respectivamente, centrándose en la kultura con k.

Junto con la presentación del conocimiento cultural, se destacan las actividades de lengua contextualizada, a partir de las que pueden

explorarse aspectos socioculturales que rigen las interacciones entre los hablantes de la L2/LE. Su desarrollo en el aula puede ser de notable importancia en la motivación del alumnado y el aprovechamiento de oportunidades de contacto. Según los datos obtenidos, los manuales *Nuevo Aula 6*, *Tema a tema C1* y *Método 5 ELE B2-C1* presentan los porcentajes más elevados, esto es, el 37% en los dos primeros casos y el 31% en el último. En cambio, *Nuevo Ven 3* se caracteriza por no integrar en sus unidades esta tipología de actividades.

En el corpus de manuales, el alumnado se acerca a la comunidad meta mediante la comprensión de documentos de texto y audiovisuales, que la construyen como un grupo que, en líneas generales, no es dominante, sino que se adapta a las exigencias económicas, tecnologías, medioambientales, turísticas y sociales del mundo contemporáneo, pero con carencias y dificultades en algunos de estos sectores. Como ejemplo, se hace hincapié en la mejora requerida en el ámbito laboral y económico. Por otra parte, se destaca el manual *Abanico B2*, en el que se realizan alusiones a la etapa colonizadora de España. No obstante, esta posible caracterización de la comunidad meta como país colonizador se contrapone a las referencias sobre la identidad emigrante de la comunidad meta que los manuales *Nuevo Aula 6*, *Tema a Tema C1* y *Nuevo Prisma B2* realizan en sus unidades. Asimismo, los manuales no se caracterizan por proyectar una imagen estereotipada recurrente de la comunidad meta que pueda generar malentendidos en la comprensión del comportamiento de sus hablantes.

En este estudio se ha tenido en cuenta la inclusión de actividades de reflexión y comparación cultural, debido a su función en el fomento de la adopción de una u otra estrategia de aculturación. Los manuales *Nuevo Ven 3* y *C de C1* obtienen los resultados más elevados, 31% y 30%, respectivamente, en lo concerniente a la integración de actividades de reflexión cultural. Los manuales *Nuevo Ven 3* y *Vitamina C1* presentan los valores más elevados, con un 28% y 24%, respectivamente, en lo relativo a las actividades que permiten la comparación entre la cultura origen y la meta. Se subrayan algunos manuales como *Nuevo Prisma B2* y *Nuevo Sueña 4*, ya que abordan de manera explícita casos susceptibles de provocar malentendidos lingüísticos por el uso incorrecto de las

normas de cortesía o el tratamiento de los cumplidos. De igual modo, *Nuevo Prisma B2*, *C de C1* y *Nuevo Sueña 4* comprenden casos de experiencias de malentendidos culturales, que ofrecen la oportunidad de generar discusión sobre las propias vivencias del alumnado fuera del aula y tratar el choque cultural y el desarrollo de la empatía.

5. DISCUSIÓN

De los resultados expuestos se interpreta que esta atención a la cultura con mayúsculas en los manuales promueve el deseo por descubrir e indagar sobre la cultura meta fuera del aula, ampliar su conocimiento sobre esta y la lengua, así como por continuar viajando para adquirir vivencias significativas en su aprendizaje. Asimismo, esta inclusión de la cultura con mayúsculas implica la familiarización del alumnado con diferentes ámbitos de la comunidad meta que apelan a los intereses generales del alumnado y, en consecuencia, favorece la adopción de una actitud positiva hacia la situación de aprendizaje (Gardner, 1985). No obstante, se considera de gran importancia disponer de un equilibrio en la inclusión de contenidos culturales que aborden tanto la cultura a secas como la kultura con k.

Gracias a la integración de estas dos categorías de conocimiento, el alumnado profundiza en las pautas de comportamiento de los hablantes de la L2/LE, por un lado, y el empleo de la lengua, por otro. La familiarización con las tradiciones, los valores y el estilo de vida de la nueva cultura pueden favorecer la adopción de una actitud positiva hacia el contexto de aprendizaje y, por ende, fomentar una mayor disposición del alumnado a aproximarse a sus hablantes. De forma similar, cuando los manuales permiten la observación del empleo específico de la lengua, se incrementan las oportunidades de contacto.

Una de las dimensiones clave en el deseo por continuar el aprendizaje en un contexto de inmersión hace referencia al bagaje cultural del que se parte y su interacción con la comunidad meta. En su modelo socioeducativo, Gardner (1985) expone cómo la identidad cultural y otros componentes del contexto de aprendizaje formal confluyen en la adopción de una actitud positiva y en el deseo por identificarse con la

comunidad meta, lo que resulta en una mayor voluntad y determinación para aprender la lengua, es decir, en un incremento de su motivación. Junto con esta orientación, de igual manera, los motivos instrumentales se consideran en su modelo componentes que intervienen en los resultados óptimos de aprendizaje de la lengua.

En el corpus de manuales, se ha observado que el acercamiento de la cultura meta al alumnado se ha realizado por medio de una presentación predominante del conocimiento enciclopédico, seguido de la cultura a secas y kultura con k. De este modo, el/la aprendiz se familiariza con determinados ámbitos culturales que interactúan con el bagaje cultural y las creencias que posee durante su aprendizaje y que son susceptibles de moldearse, gracias a la percepción de la comunidad meta que reciba dentro y fuera del aula. Se considera que una de las posibles finalidades de esta inclusión del conocimiento cultural es la de fomentar una actitud positiva y la identificación con los hablantes de la lengua meta.

Sin embargo, la motivación del alumnado para ser valorado como un miembro de la comunidad y asimilar una nueva identidad cultural dista de fomentarse en el aula mediante el contenido cultural y los porcentajes indicativos de su tratamiento. Asimismo, la inclusión de una variedad de conocimiento cultural, en el que no predomine exclusivamente la cultura con mayúsculas, puede ser favorable para la reducción de problemas adaptativos. Además de este conocimiento, la representación de la comunidad meta y la integración de estereotipos recurrentes en los manuales pueden repercutir de manera considerable en la decisión del alumnado por distanciarse de la comunidad meta.

En lo relativo a la inclusión de actividades de lengua en contexto, se considera que estas pueden actuar de manera positiva en la motivación del alumnado para emplear la lengua con sus hablantes. No se trata solo de la existencia de poseer oportunidades para ello, sino de que el individuo posea la disposición para poder intervenir en cada una de las situaciones comunicativas que se presenten fuera del aula (MacIntyre, 1994). Se arguye que la observación y familiarización con el empleo de la lengua, según determinados aspectos sociales y culturales que rigen las interacciones entre los hablantes de la L2/LE, pueden influir sobremanera

en la percepción de la competencia, la confianza, la ansiedad y la actitud del alumnado.

El aprendizaje significativo que implica esta tipología de actividades permite una conexión con la realidad del alumnado, de modo que el dominio de los recursos lingüísticos, pragmáticos y culturales adquiridos incentiva una mayor confianza y reducción de los niveles de ansiedad en situaciones comunicativas con los hablantes de la lengua. De esto se colige que, cuando se alcanza el éxito en la interacción fuera del aula mediante la aplicación de las estrategias y herramientas adquiridas en esta, se fomenta una actitud positiva hacia el aprendizaje, lo que repercute en la percepción sobre la competencia percibida notablemente.

De este modo, este tratamiento del componente cultural en los manuales puede facilitar un incremento en el deseo por acercase a la comunidad meta y establecer contacto meta gracias a la confianza en la competencia lingüística y la familiarización con las pautas de comportamiento en diferentes contextos y ámbitos culturales.

En este estudio se ha prestado atención a las actividades de reflexión y comparación sobre determinados aspectos que comprenden la identidad cultural, tanto de la comunidad origen como de la meta. Se destacan ejemplos como el tratamiento de los tópicos y estereotipos sociales y culturales, la construcción de la identidad, o los hábitos y patrones de conducta de la comunidad meta. Se considera que el trabajo en el aula de este tipo de actividades puede presentar beneficios en la adaptación del alumnado fuera de esta. Una mirada crítica hacia la propia cultura origen y meta propicia la posibilidad de adoptar estrategias de adaptación en lugar de la absoluta preservación o asimilación que identifica Schumann (1986) en su modelo de aculturación. Por otro lado, las actividades, a partir de las que el alumnado identifica posibles similitudes y diferencias culturales, refuerzan esta actitud crítica que se adopta gracias al ejercicio de reflexión en el aula. Por ende, se presentan en el aula oportunidades en las que se pueden abordar cuestiones que apelan a las relaciones intergrupales, la percepción de la vitalidad etnolingüística (Giles y Byrne, 1982) de la comunidad meta en la que el alumnado está inmerso, así como el temor a la asimilación y pérdida de la identidad cultural que se destaca en el modelo del contexto social (Clement et al., 1980).

Se arguye que el desarrollo de una conciencia intercultural en el aula gracias a este abordaje del componente cultural implica un fomento de la adaptación. En este trabajo de reflexión y comparación en el aula, el alumnado presta atención a la distancia que percibe entre este y los hablantes del país a nivel general; la distancia entre este y los hablantes de la cultura meta; por último, la distancia entre los hablantes del país del alumnado y los miembros de la cultura meta.

La adopción de una actitud positiva hacia la comunidad meta puede incentivarse en el aula a partir de este tipo de acercamiento a la cultura, sus diferentes manifestaciones y, sobre todo, mediante la discusión y expresión de la opinión. La labor del docente es de gran calibre para guiar al alumnado en el desarrollo de la conciencia intercultural, la adopción de una actitud favorable hacia la posible adaptación y, en definitiva, para la aproximación social a la comunidad meta. La dificultad que entraña formar parte del nuevo entorno en los diferentes ámbitos sociales puede reducirse cuando el alumnado adquiere las pautas apropiades en el aula, comprende los modos de comportamiento mediante la inclusión de la cultura a secas y se sirve de las herramientas lingüístico-pragmáticas a través de las actividades de lengua contextualizada.

Finalmente, la motivación del alumnado para aproximarse socialmente a la comunidad meta interacciona con tres factores psicológicos clave que Schumann (1986) identifica en su modelo de aculturación: el choque lingüístico, el cultural y la permeabilidad del ego. Además de contemplar la función de la voluntad por reducir la distancia psicológica por motivos integradores o instrumentales, este modelo recalca los casos en los que el alumnado se siente abrumado e inseguro al expresarse en la L2/LE e interpretarla de manera correcta. La baja autoestima, la frustración y el aislamiento por no disponer del dominio de la lengua y la posibilidad de no ser entendido/a por los hablantes de la lengua constituyen algunas de las consecuencias recurrentes del choque lingüístico en las primeras etapas de adaptación de los aprendices (Fan, 2010). Se considera que la intervención del material didáctico y la labor del docente en el contexto formal pueden favorecer la progresión del alumnado para adquirir uno de los componentes afectivos que intervienen en el deseo

por establecer contacto con los hablantes de la lengua: la confianza en la competencia lingüística (Clément, 1980).

La adquisición de esta confianza y la superación de la barrera lingüística que distancia al alumnado pueden abordarse mediante la inclusión de actividades que faciliten no solo el desarrollo de sus destrezas y el aprendizaje del contenido léxico y gramatical, sino mediante la presentación de la lengua en ámbitos comunicativos. El/la aprendiz puede emplear enunciados inapropiados dependiendo del contexto y generar malentendidos debido al desconocimiento de fórmulas y patrones que puede distanciarlo/a de la comunidad meta (Pérsico, 2014). Por esto, se considera que la inclusión de actividades de lengua en los manuales que aborden este tipo de aspectos pragmáticos y culturales permite la observación y aplicación de la lengua en su vertiente más comunicativa, lo que facilita la comprensión de malentendidos y la superación de las posibles experiencias de choque lingüístico fuera del aula.

Otro de los fenómenos que afecta de manera negativa a la adaptación atañe al sentimiento de desorientación producido por el desconocimiento de las convenciones culturales o el funcionamiento del entorno homóglota de aprendizaje. Se trata del choque cultural y de sus consecuencias en el ámbito afectivo del alumnado, especialmente, durante las primeras fases de aculturación psicológica. Es en el aula donde la exploración de la cultura a secas, así como de las actividades de lengua en contexto, de reflexión y comparación cobran importancia como posibles estrategias que reduzcan los niveles de estrés generados por la distancia cultural.

El cambio de código lingüístico y cultural que exige la interacción con los hablantes del nuevo entorno requiere el conocimiento de las normas culturales con las que el alumnado pueda familiarizarse mediante el tratamiento de la cultura a secas y las actividades comunicativas que aborden aspectos relativos a los patrones de conducta de la comunidad meta. Asimismo, la reflexión y discusión sobre casos o experiencias de choque cultural que se han identificado en los manuales favorecen la tolerancia y la adopción de una actitud positiva hacia las diferencias culturales.

Se trata de explotar los recursos que ofrecen los manuales para activar la conciencia cultural de los aprendices mediante el estudio de casos, lo que les permite afrontar posibles situaciones de choque cultural y aproximarse a la comunidad meta. En el tratamiento de ejemplos o testimonios de aculturación que se incluyen en los manuales, se subraya el fomento de la capacidad empática a partir de la flexibilización de las barreras culturales. La conexión de las vivencias del alumnado con la integración del contenido que ocupa la aculturación y los posibles malentendidos lingüísticos y culturales puede actuar de manera favorable en el acercamiento psicológico a los hablantes de la comunidad meta.

6. CONCLUSIONES

Se concluye que los manuales pueden funcionar en el aula como agentes incentivadores de diferentes orientaciones del alumnado en su aprendizaje en un contexto de inmersión. Es de señalar, por el contrario, que, para que este proceso sea significativo, que conecte con su realidad y fomente una actitud positiva y disposición a comunicarse y afiliarse, es necesario un tratamiento del conocimiento cultural equilibrado y una mayor atención a las actividades de lengua contextualizada y de reflexión y comparación cultural. Se ha observado que los manuales no presentan este equilibrio entre los tipos de conocimiento sobre la comunidad meta, así como tampoco se le otorga gran importancia a las actividades de lengua contextualizada y a los aspectos sociales y culturales que implican.

El corpus de manuales seleccionado presenta oportunidades para que el alumnado no solo se familiarice con diferentes ámbitos de la cultura y el empleo de la lengua meta, sino que también desarrolle una conciencia intercultural. Las actividades de reflexión y comparación cultural permiten adoptar una mirada crítica hacia la propia identidad y la meta, una actitud positiva hacia la situación de aprendizaje mediante la discusión de malentendidos lingüísticos y culturales que fomentan el distanciamiento. En cambio, no se arguye que el diseño de actividades y el tratamiento del componente cultural constituyan los recursos efectivos para que se incentive una asimilación de la cultura meta, sino que se adquiera

una mayor confianza en el dominio de la lengua y una disposición a la interacción y la adopción de estrategias de adaptación que faciliten el progreso de su aculturación.

Los beneficios relativos a la motivación y la aproximación sociopsicológica que se han presentado en este estudio parten del análisis de un corpus cuyo componente cultural no supera el 20%. Es por ello por lo que se considera que es labor del docente hacer hincapié en las actividades de los manuales y explotarlas, de manera que pueda guiar al alumnado en las etapas del proceso de aculturación y oriente su motivación hacia fines que promuevan la constancia y el esfuerzo, una actitud positiva y el aprendizaje para aprovechar las oportunidades de contacto con la comunidad meta.

7. REFERENCIAS

Bermejo Rubio, I. y Fernández Silva, C. E. (1996). No, no, gracias o del rechazo en la conversación de español [comunicación] VII Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Castilla-La Mancha, Cartilla-La Mancha, España.

Berry, J. W. (2008). Globalisation and acculturation. International Journal of Intercultural Relations, 32(4), 328-336. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.04.001

Brown, H. D. (1980). The Optimal Distance Model of Second Language Acquisition. TESOL Quarterly, 14(2), 157-164.

Brown, L., y Holloway, I. (2008). The initial stage of the international sojourn: Excitement or culture shock? British Journal of Guidance & Counselling, 36(1), 33–49. https://doi.org/10.1080/03069880701715689

Cestero Mancera, A. M. (1999). Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras. Arco libros.

Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. En H. Giles, W. P. Robinson, & P. M. Smith (Eds.), Language: Social psychological perspectives (pp. 147-154). Pergamon.

Clément, R., Noels, K. A. y Denault, B. (2001). Interethnic contact, identity, and psychological adjustment: the mediating and moderating roles of communication. Journal of Social Issues, 57(3), 559-77. https://doi.org/10.1111/0022-4537.00229

Ellis, R. (1999). The study of second language acquisition. Shanghai Foreign Languages Education Press.

Fan, S. (2010). Language Shock: A Challenge to Language Learning. Internet Journal of Language, Culture and Society, 2(31), 42-51.

Gardner, R. C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation. Edward Arnold.

Giles, H., Bourhis, R. Y. y Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. En H. Giles (Ed.), Language, Ethnicity and Intergroup Relations (pp. 307-348). Academic Press.

Guiora, A. Z., Acton, W. R., Erard R. y Strickland F. W. (1980): The effects of benzodiazepine (Valium) on permeability of ego boundaries. Language Learning, 30(2), 351-363.

Illescas García, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. Porta Linguarum, 26, 67-79. https://doi.org/10.30827/Digibug.53924

Lemos, M. (junio, 2004). ¿Por qué hablar de interculturalidad en clase de lengua extranjera?: Teoría y práctica [comunicación] I Simposio de Didáctica del Español para Extranjera. Río de Janeiro, Brasil.

León Abío, P. y Bürmann, M. G. (1998). El componente cultural en los manuales de E/LE: análisis de materiales. REALE (Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española), 9-10, 87-106.

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of confidence and affiliation. Modern Language Journal, 82(4), 545-562. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x

MacIntyre, P. D., Babin, P. A., y Clément, R. (1999). Willingness to communicate: Antecedents and consequences. Communication Quarterly, 47(2), 215-229. https://doi.org/10.1080/01463379909370135

Martínez Pérsico, M. (2014). Permeables a la cultura a través de la lengua. La incorporación de contenidos socioculturales de España e Hispanoamérica en la clase de ELE. MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 19, 1-13.

Martínez-Arbelaiz, A. (octubre, 2002). El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase [comunicación] XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE. Murcia, España.

Miquel López, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. RedELE, 0, 1-13.

Monterrubio Gañán, M. (2020). La competencia intercultural en los manuales de ELE y el papel del profesor. SinoELE. Revista de español a sinohablantes, 20, 44-60.

Navas, M., García, M. C., Sánchez, J., Rojas-Tejada, A. J., Pumares, P. y Fernández Prados, J. S., (2005). Relative Acculturation Extended Model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation. International Journal of Intercultural Relations, 29(l), 21-37.

Paricio Tato, M. S. (2005). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis, Glosas didácticas, 15, 133-144.

Raschio, R. A. (2001). Integrative activities for the study-abroad setting. Hispania, 84(3), 531-541.

Rivera Viedma, C. (2009). El contexto de apropiación en la enseñanza de ELE: en torno a la noción de homóglota. Tinkuy: boletín de investigación y debate, 11, 71-82.

Schumann, J. H. (1978). The acculturation model for second language acquisition. En R. C. Gingras (Ed.), Second language acquisition and foreign language teaching (pp. 27-50). Center for Applied Linguistics.

Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. Journal of Multilingual & Multicultural Development, 7(5), 379-392. https://doi.org/10.1080/01434632.1986.9994254

Ushioda, E. (1993) Acculturation theory and linguistic fossilization: A comparative case study. Centre for Language and Communication Studies.

Varón Páez, M. E. (2009). Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. Forma y función, 22(1), 1-12.

EXPLORING HOW READERS REACT TO POETRY IN ESL THROUGH EYE-TRACKING: NOVICE AND EXPERT READING PRACTICES IN COMPARISION

JULIA LAVID LÓPEZ
Universidad Complutense de Madrid
LARA MORATÓN GUTIÉRREZ
Universidad Complutense de Madrid
ESTHER SÁNCHEZ-PARDO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

Poetry, by its very nature, is often difficult to comprehend in comparison to prose, where ideas are connected by putting words in an established order. Also, poetry reading is often more demanding than prose reading, with reduced reading speed, shorter progressive saccades and less frequent word skipping (Blohm et al., 2022), as well as a greater tendency to re-read earlier sections of the text (Fechino et al., 2020).

While prose is often written in an expansive way, poetry tends to compress, and condense figurative language. It also tends to emphasize image formation, disregarding syntax, connectives and the linear order of prose language, thus putting higher demands on the reader's inferential process when constructing meaning. This is one reason for the limited number of studies focusing on the comprehension of poetic texts; another reason is that poetry is often perceived as a "subjective, idiosyncratic and open-ended" (Peskin 1998: 236). But assuming that poetry reading is personal and natural may blur possible differences between experienced and inexperienced readers, which crucially depend on the expertise of the recipient, as several studies have demonstrated (see Kozbelt 2020, Peskin 1998, Lea et al. 2021, Fokin et al. 2022).

In this paper we report on the results of an expert-novice study of English poetry reading, a procedure which has proven fruitful in cognitive research. By "expert" we refer to a person with special skills and knowledge acquired through experience, rather than inherent talent (Ericsson & Charness 1994), and by "novice" to someone who is less experienced than the expert.

Our primary aim is to assess whether and how an expert differs from a novice in terms of their reading behaviour by comparing eye movements recorded while they silently read selected poetry in English. According to Duchowski, by tracking "someone's eye movements, we can follow along the path of attention deployed by the observer." (2007). In terms of reading, we can observe what kinds of reading strategies the reader uses in decoding and understanding a text and where the reader focuses his/ her attention. Given the limited availability of professional poets, the expert reader in this study was a Professor of English Literature. The novice readers were a group of eighteen Spanish learners of English as a Second Language (ESL) who were studying the degree of English Studies at Universidad Complutense de Madrid (UCM). Following previous experimental studies (see Fokin et al. 2022), we conducted a comparative analysis of the reading process by the expert and the novice readers, using three variables that can be measured through eye-tracking: (a) number of fixations and average fixation duration, (b) saccadic analysis, and (c) total reading time as the most general index of the reading that additionally reflects the re-reading(s). The method, procedure and data analysis are described in detail in the following sections.

2. METHODS

2.1. Participants

There were twenty-two participants in all. The expert reader was one of the authors of this study, who is a Professor of English Literature with a high exposure to academic prose, fiction and lyrical poetry and extensive prior experience with literary texts, in general, and poetic texts, in particular. The novice readers were twenty-one ESL undergraduates in their first two years of English Studies who had taken one course on

Anglo-American Poetry during the academic year 2022-2023 at UCM. All the students were native speakers of Spanish, had normal or corrected-to-normal vision and had acquired the B2 level of English proficiency. The data for three participants were excluded due to technical problems with the eye-tracker or the experimental software. The data of the remaining novice readers and the expert reader were included in the analysis.

2.2. Materials

Our selection originally included several 20th century poems, which we narrowed down to two representative poems. They were adequate for the ESL level of the participants (B2) and for the level of knowledge and reading and interpretation skills demanded from students who take Anglo-American Poetry in their last semester as a required subject. Students can also deepen their knowledge and exposure with two more optional Poetry subjects. The criteria for selecting the two poems were the following:

1. Both poems were written by a woman and by a man, respectively, born in the 1930s –sharing generational ideas and concerns. Both of them are emblematic figures within the panorama of US poetry in the 2nd half of the 20th century. The first poem is entitled "Power," written by Adrienne Rich (1929–2012), and first published in her poetry collection *The Dream of a Common Language 1974-77*. The second is "The Peace of Wild Things," by Wendell Berry (1934–) first published in *Openings: Poems* (1968)

2. Both poems adhere to enormously influential trends, the first is women's and feminist poetry; the second, environmental or eco–poetry. These trends are amply studied in the courses offered at UCM. Our current students were born into the tenets of feminism and environmentalism, and are familiar with the struggles and demands for gender equality and with the protection of the planet in the face of climate change. This means, both poems were most likely well received by the students, eliciting their interest and, thus, encouraging an adequate reception on their part.

3. Both poems are similar in length (17 vs. 11 lines) and in the complexity of the lexis used. Structurally speaking, the first poem opens with one line and consists of two stanzas, and the second poem consists of a single stanza. Both are written in free verse.

4. Regarding figures of speech: both poems show several metaphors, alliteration and different kinds of repetition. Both poems use allusion (literary and Biblical, respectively).

5. Both poems are written in the first–person. The second poem profusely exhibits a proliferation of the first person ("I" appears once versus six times respectively).

6. Both poems use mostly everyday language but are deceptively simple. This means that one single reading is not enough to capture the multiplicity of allusions and references in each poem.

Both poems differ in what follows:

1. Whereas the title in the first poem is allusive to the major subject addressed but it never appears mentioned, in the second poem, the title is integrated within line 6.

2. The first poem is more open to a social/sociological reading (feminist critique, inequality and the invisibility of women as subjects in History), and the second to a metaphysical / ethical reading (the individual's anxiety facing decay and devastation as well as possibilities for regeneration in nature; ecological & spiritual reading)

3. The first poem addresses History (and the role of women in History) and the second the natural world (how the natural world can assuage the individual's anxieties in the face of a complicated future, giving him/her a sense of freedom).

In our experiment, both poems were shown to readers accompanied by a multimodal device, a video which was designed as a study aid to assist students in their understanding and interpretation of each poem.

1. The first poem appears explained in a 12:51 min. video showing the poem in written form and gradually (line by line, or fragment by fragment). It is read aloud and accompanied by images representing both material objects playing an important role within the poem (bottle, test-tube, pencil), as well as abstractions, in the best possible way, mostly using photographs or drawings –those related to History, to other literary allusions (those veiled references to playwright Christopher Marlowe), and references to the tragic elements in the protagonist's life. The video also explains different connotations of the word "power."

   There is room for different readings of this poem, due to the complex connotations embedded within the idea of power, the relation between (patriarchal) power and women, and the paradox of being vulnerable to wounds and simultaneously, enjoy agency or power.

2. The second poem appears written in captions underneath animated images. It is a 1:44 min. animated video in which every material element from the poem corresponds to an image. Abstractions are necessarily absent. There is room for several readings and overall interpretation of the poem.

According to the data presented in Table 1, both poems are considered comparable in terms of its lexical density and extension.

TABLE 1. *Poems used in the experiments*

Poem (author)	Lines	Words	Word length (characters)	Lexical density
Power (Adrienne Reich)	17	122	3.8	0.48
The Peace of Wild Things (Wendell Berry)	11	103	3.3	0.44

Source: authors' creation

2.3. PROCEDURE

Prior to the experiment, participants gave their written consent and informed the researchers of their level of English proficiency, whether they had participated in a subject of Poetry and the course of English Studies they were currently enrolled in.

The experiment lasted 20-30 minutes in a well-lit room, away from noise and with two researchers present during the reading process, who kept absolute silent during the recording. The participants received general information about eye-tracking (what it measures, saccades, fixations, etc..), and the steps the experiment consisted of. They were also informed that they would read a poem and answer a general comprehension questionnaire to evaluate their level of understanding[30]. Before recording their eye movements, students were shown a video related to the poem.

After the participants watched the video, the eye-tracker was calibrated with a standard 9-point calibration to ensure spatial resolution error of 0.4 degrees of visual angle. Poems were center-aligned and used a Verdana 14 points font with a linear interspace of 1.50. Each participant read one poem and was not given a time limit to finish their reading, navigating the text freely. After they finished their reading, researchers turned off the eye-tracker and provided the students the questionnaire with eight true-false written questions.

The expert reader was the only one reading the two poems without prior visualization of any of the videos. The instructions given to the expert recommended her to perform an informative reading, not just a personal internal read of the poem. With this approach we intended to make her conscious of her reading process. Similarly, the students' attention was raised because they had to answer a questionnaire after reading, and the expert's cognitive awareness would respond to the need of reading as if she were explaining the text to herself.

The two poems were presented in their entirety and were preceded by an explanatory video that novices watched prior to the reading. After

[30] The written questionnaire is in the Appendix at the end of the paper.

reading the texts, the students answered a questionnaire to assess the level of comprehension of the poems. Since both poems and videos were known to the expert reader, she did not watch the videos nor answered the questionnaire afterwards.

2.4. Recording

The eye movements of the participants were sampled at 60 Hz with a laptop bar of 259 x 25 x 28 mm dimensions. The portable bar is developed by the Spanish company Irisbond and the portable model used for this recording is the model HIRU. HIRU is a multiplatform on-chip eye-technology operating in a Windows laptop for our present purposes. Stimuli were presented on a 15.6'' laptop monitor with a refresh rate of 59.98 Hz and a resolution of 1920x1080 p. Distance from participants' eyes to the stimulus monitor was of about 50 cm. Although both binocular and monocular recordings were possible, monocular option was used for this experiment. The stimulus was controlled by Iribond Hiru Systray (version 01.01.03.03). Recordings were locally kept to be later analyzed. The information gathered from the questionnaire was anonymized, archived to be corrected and added to the final results.

3. DATA ANALYSIS

The analysis of the reading process focused on three main variables:

1. Number of fixations, average fixation duration and correct answers in the questionnaires
2. Total reading time as the most general index of the reading that additionally reflects on re-readings;
3. Saccadic analysis as an indication of text complexity.

The selection of these particular variables was twofold. On the one hand we consider the analysis of fixations as relevant for the study because it is during fixation that cognitive work is carried out. There are three different scales of fixations: total fixation, average fixation, number of fixations. In this study we used average fixation and number of fixations in detail. Through these measures we expect to induce the difference of the

cognitive load the student undergoes when reading a poem as opposed to the effort carried out by an expert reader. Most fixations are for the observer to extract and process the information that comes from the site where he or she is looking at; and each fixation has a duration range of around 50ms to 500ms. The duration of the fixations depends on whether the fixation has taken to be informative or ongoing in the cognitive process. Although, as expected, and found in the data (see Results section below) there is a clear difference between these two groups in terms of fixation, for the information to be relevant we also looked into the distribution, the patterns, of these fixations throughout the poem by both expert and novice readers.

Re-readings, i.e., the number of revisits, provide information about how many times a participant returns their gaze to a particular spot. This allows to examine which areas repeatedly attracted the participant's gaze. The interpretation of this variable presents some particularities: the students' attention could be drawn to a particular area of the text not only because of its difficulty but also because it is confusing. Thus, this information must be interpreted with caution and in relation to the rest of the data gathered. In this study we will interpret it as a sign that the reader is actively attempting to resolve unclear information.

Saccades are the second more salient characteristic of eye movement; they occur between two fixations, bringing the eye from one location to another. The average saccade size is 7-9 letter spaces, this number becomes smaller as the text becomes more difficult to read and requires a lot of mental effort.

4. RESULTS

In the following subsections, the analysis results of the above-mentioned aspects are described in detail:

4.1. NUMBER OF FIXATIONS, AVERAGE FIXATION DURATION AND CORRECT ANSWERS IN THE QUESTIONNAIRES

A total number of twenty-three trials was collected. These correspond to the novice readers who read one of the two selected poems each. For

technical issues, three of these trials had to be discarded and the remained eighteen were analyzed. The expert reader provided two trials as she read the two selected poems. Table 2 shows the information gathered in relation to the average fixation duration per participant, number of fixations and the number of correct answers to the questionnaire.

TABLE 2. *Average gaze duration in novice and expert readers. Correct answers given by novice readers*

	Avg Fixation Duration	Number of Fixations	Correct answers
Novice reading trials			
Poem 1	295.99	191.18	5.36
Poem 2	280.95	179.86	6.29
Expert reading trial			
Poem 1	232.6422	109	
Poem 2	247.9577	71	

Source: authors' creation

Fixations are defined as the "period of time during which the eyes are fixed on a visual target, perception is stable, and the eyes are taking in visual information" (Rayner, 2009). With this idea in mind we analysed this basic measure of eye-tracking in order to determine how both novice and the expert reader interact with the poem at a global level.

As an aggregated information to that provided by fixations, we briefly refer to the location of these fixations in the text as a relevant element to take into consideration when analyzing these data.

Correct answers: As a measure to ensure an appropriate cognitive effort of the poem we asked the students to answer eight questions when they finished their reading. The last column of table 2 lists the number of correct answers found in the questionnaires of each participant. There are only two cases in which the number of correct answers rate below average, that is the case of participants 4 and 9 (novice readers of poem 1) who respectively gave 0 and 2 correct answers. In fact, the average

number of correct responses given by participants who read poem 1 is slightly lower (5.36) than that of readers of poem 2 (6.29). A possible influential factor for this difference could be the perception of poem 1 as "slightly more difficult" than poem 2. The data also reflect the lexical and verbal sophistication of both poems, being the values related to poem 1 slightly higher than the values for poem 2, as shown in table 3 below:

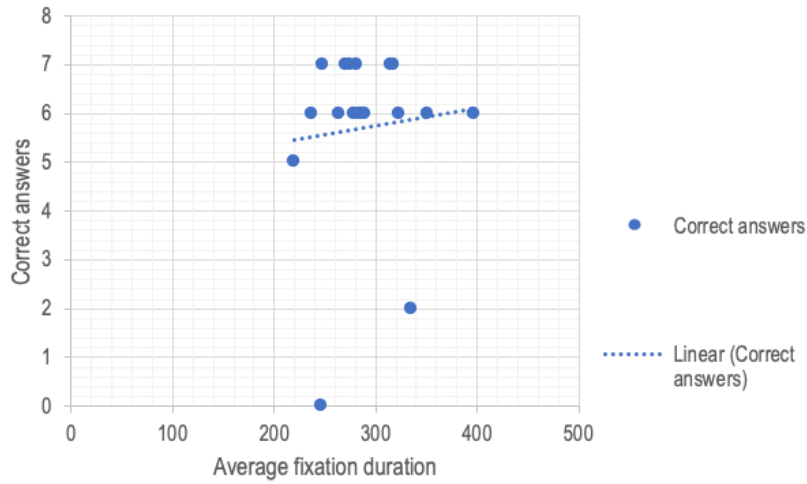
TABLE 3. *Lexical and verbal sophistication of poem 1 and 2*

	POEM 1	POEM 2
Lexical density (LD)	0.48	0.44
LEXICAL SOPHISTICATION		
Lexical sophistication-I (LS1)	0.42	0.22
Lexical sophistication-II (LS2)	0.33	0.16
Verb sophistication-I (VS1)	0.29	0.15
Verb sophistication-II (VS2)	1.47	0.31
Corrected VS1 (CVS1)	0.86	0.39
TYPE-TOKEN RATIO	0.63	0.6
Lexical word variation (LV)	0.87	0.87

Source: authors' creation

After analyzing the number of fixations (column 3, table 2) and the average number of fixations (column 2, table 2), duration does not present a statistically significant difference between readers of poem 1 and poem 2. This lack of difference between the two groups points to the previous interpretation, with no remarkable difference in difficulty between both poems. Moreover, if we relate the number of correct answers with the average number of fixation duration of each participant and see its graphical representation, the majority of participants range between 6 and 7 correct answers and between 220 to 400 ms, as shown in Graph 1:

GRAPH 1. *Relation between number of correct answers and average fixation duration*



Source: authors' creation

Nevertheless there are several outliers that are worth noting:

a. As regards the two participants mentioned above, who answered 0 and 2 correct questions. The one that did not provide any correct response showed an average fixation duration under average 246ms (average 290.14ms), which points to a lower engagement in the reading. And the one that answered correctly to 2 questions showed a relatively high average fixation of 335.55, this may presuppose that the poem resulted very difficult to understand.
b. There is a third outlier that is placed in the lower range of fixation duration with 5 correct answers and the lowest fixation time of 219 ms, which shows low engagement in the poem but enough to understand and comprehend the questions.
c. The last outlier is placed on the highest range of fixation duration, 400ms answering correctly 6 questions out of eight.

If we pay attention to the differences presented between novice readers and the expert reading and perform an unpaired t-test or Students t-test,

the results show no significant difference between them, as shown in table 4 below:

TABLE 4. *Novice and expert reader fixation (average and number)*

	Avg Fixation Duration	Number of Fixations
Novice reading	290.14	186.78
Expert reading	240.29995	90

Source: authors' creation

According to previous studies, when experts perform visual scanning tasks, they have a consistently higher average fixation duration than novices. This seems to indicate (in combination with other measures) that experts spend more time focused on the relevant parts of the stimulus, while novices spread their attention out across multiple fixations (Carter, 2020). This suggestion encouraged us to explore fixation distribution for both groups. Scan-paths in Figure 1 below show an evenly distribution of fixations for the expert reader.

FIGURE 1. *Expert reader fixations distribution*



Source: authors' creation

On the other hand, fixations patterns shown by novice readers are less organized and structured. Figure 2 below shows novice readings selected with mean measures that serve as an example of fixations distributions. As Carter (2020) suggested, expert fixations are longer and scattered covering all parts of the stimuli. Novice readings concentrate in certain areas leaving other almost uncovered.

FIGURE 2. *Novice reader fixations distribution*



Source: authors' creation

4.2. Total reading time as the most general index of reading that additionally reflects on re-readings

The second aspect analyzed is the reading time that directly reflects the amount of re-reading carried out by the two groups. As shown in table 5 below, there is a statistically-significant difference between expert and novice readers re-readings (T-test P value (P=0.0121). This value accounts for the number of re-readings performed by the two groups.

TABLE 5. *Expert and novice average reading time and re-readings*

	Re-readings	Total duration
Novice reading	30.78	53536.72
Expert reading	3.5	21481.5

Source: authors' creation

As expected, expert readers did not return many times to previous information (average 3.5 times) whereas novice readers average time of re-readings is 30.78. This information reinforces what was previously mentioned: although the numbers of fixations are similar for the expert reader and the novice group, re-readings are far more numerous in novice readers presenting this "disorganized" scan-path pattern showing less fixations in expert readers but longer and more evenly distributed.

The high rate of re-readings, given the short extension of the text is due to the type of text we are dealing with, considering poetry as a genre, its usual condensation, and the short formats it features, it demands a strategy of re-reading. From the poets themselves to researchers in educational settings, it is a fact that without a first, slow reading and the support of a second and subsequent readings, understanding and interpretation are severely impaired. Thus, if we listen to the poets, Marvin Bell, in his original lecture on "The Technique of Re-reading," authoritatively states, "Self-reflexive and linear, a poem read once has not been fully read. To learn from language itself and from poetry, we think about how it says what it says, as well as what it says." At this point, Bell is addressing professionals and connoisseurs, and his expertise as a poet and a professor at the Iowa Writer's workshop amply supports this idea.

In a literary theory context, Marcel Cornis–Pope and Ann Woodlief hold that, in order to elicit a wide, sound and informed response, readers must re-read. They provide guidance to this re-reading by addressing issues such as exploring patterns, questioning the text (subtext, ambiguities…), and exploring the author's literary repertoire, among other recommendations. In the context of teaching Poetry in English to ESL learners at college level, Ebrahimi and Zainal (2018) in a qualitative study dealing

with strategies for reading poetry, speak of "re-reading" as an important problem-solving strategy that ESL readers use in their exposure to poetry (Ebrahimi and Zainal 957). Clearly, re-reading as a feature that frequently appears and has been registered through our study with eye-tracking must always be accounted for in its specific context.

Going backwards to rescue information and re-read passages that we have already gone through consumes time. As a result, the total reading time has a direct relation with this time–consuming effort: there is a statistically significant difference between the time spent reading by novices and experts (P=0.03)

4.3. Saccadic analysis as an indication of text complexity

Saccades are ballistic movements of the eye from one fixation to the next (Rayner, 2009). During saccades, visual input is suppressed, so that when our eyes are making a saccade we are effectively blind (Burr et al., 1994; Castet et al., 2002; Rolfs, 2015). Saccade velocity and duration are a direct function of the distance traveled (Bahill et al., 1975). Saccadic movement analyzed in this section corresponds to voluntary, endogenous saccades, i.e., self-directed eye movements that can be generated in response to command; they may require a complex volitional process with intricate cortical processing. Reflexive saccades, unlike the complex volitional saccades, are movements of the eyes towards a visual or auditory stimulus. (Somani et at, 2022). Table 6 below shows the differences observed in saccades velocity, average and number in both expert and novice readers.

TABLE 6. *Saccades velocity, average and number in expert and novice readers*

	Avg saccadic movement	Nr of saccades	Saccadic velocity
Novice reading	94.29	173.06	2092.05
Expert reading	89.593	84	1978.05

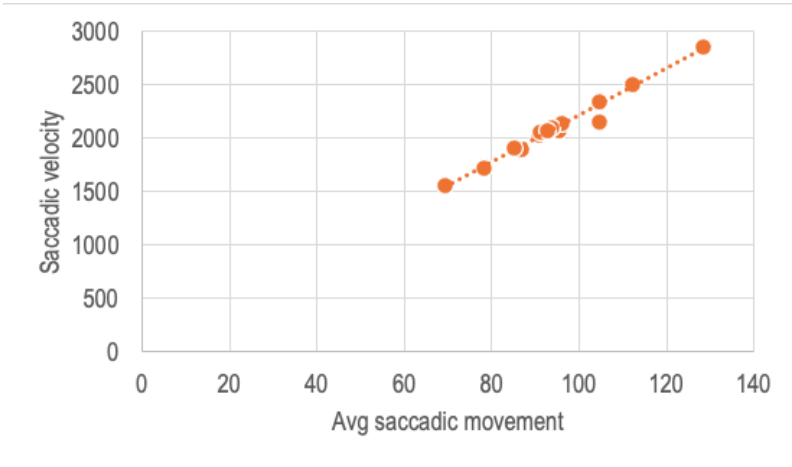
Source: authors' creation

The average saccadic movement points to the “distance” jumped by the eye from fixation to fixation, this means that we do not fixate in each word although sometimes more than one fixation can occur in one particular area.

Velocity refers to the amplitude of the saccade divided by the duration (commonly reported in degrees per second). Saccadic movements are influenced by aspects such as blinking or line length and spaces in between words. This is particularly relevant as it influences the results obtained in this study. Poetry accounts for both of these aspects. Thus, average saccadic movements and saccadic velocity are highly correlated whereas the number of saccades are inversely related. This inverse relation is also seen in between the number of fixations and the number of saccades: the longer saccades the less fixations, the more spaces jumped from one fixation to the next, the less space is left to perform more fixations.

Novice readers exhibit a higher proportion of saccadic movements, number of saccades, and saccadic velocity compared to expert readers, although these differences are not statistically significant. Saccadic velocity and average saccadic movements are closely correlated, with one influencing the other (refer to Figure 5). The slower velocity and movement observed in novice readers during these saccadic movements indicate the additional effort they exert to progress through the text. Regarding the number of saccades, novices recorded 173.06 compared to the expert readers' 84, emphasizing a notable disparity. This finding aligns with our earlier analysis of fixation numbers. The frequency of eye movements from one point to another (saccades) directly corresponds to the number of pauses (fixations) made. Consequently, the increased number of saccades suggests that novices have shorter distances between each eye movement compared to the expert reader. These laborious advancements through the text exemplify the heightened cognitive effort required by students when engaging with the poem.

FIGURE 5. *Novice reader fixations distribution*



Source: authors' creation

The study of the velocity of saccades has mostly been carried out in neurocognitive and medical contexts. Apparently, as Gavilan et al (2009) have demonstrated, "During the execution of saccades the eye goes through a phase of rapid acceleration which occupies approximately one third of the total time used in the saccade. The rest of the time is spent in decreasing the velocity of the ocular movement" so that the velocity of the eye during the execution of the saccade is not uniform. According to these researchers, it is crucial to observe the peak velocities which the eye can reach during the execution of a saccade, velocities which increase with the increase of the amplitude of the saccade (p.434) In their view, if fix. we are dealing with a periodic stimulus while watching something on a test, the central nervous system allows "learning" the repetition frequency, and thus diminishing the first phase (called latency) of the viewer's response. (p.434)

In our context, the periodicity of the stimulus might be considered in a further experiment in which a battery of similar lines (or short stanzaic forms) should be given to participants. At the moment, these important considerations fall beyond the scope of our paper.

5. CONCLUDING REMARKS

We come to the end of this pilot study by concluding that, in spite of the preliminary results obtained, our data provides initial evidence that expert and novices approach poetry differently. In all the three variables that we have analysed, i.e., fixation patters, saccadic movements and re-readings, we found differences between novice readers and the expert reader that participated in this study: fixations patterns shown by novice readers proved to be less organized and structured than those of the expert reader; re-readings were far more numerous in novice readers than in the expert reader, and we also observed important differences in saccades velocity, average and number in both expert and novice readers. These results indicate that the level of expertise of the reader of poetry is a relevant factor whose influence on the reception of verbal art deserves further investigation.

Future work will extend this initial analysis to more expert readers to examine whether the tendency observed here can be generalized to a wider group. It will also consider the influence of the exposure of the video materials, which was not analysed in the case of the expert reader. In so doing, we will hopefully contribute to the field of neurocognitive poetics, an emerging field that mostly deals with the processing of literary texts.

6. ACKOWLEDGEMENTS

First and foremost, we would like to express our sincerest gratitude to Universidad Complutense de Madrid (INNOVA Project 2022-2023, no. 251) thanks to which we could complete this study. This project's accomplishment would not have been possible without the effort of each member of the team.

Furthermore, we would also like to extend our appreciation to Irisbond S.L., thanks to our mutual Collaboration Agreement they provided us with their cutting-edge technology, Hiru eye-tracker, to carry out this work.

8. REFERENCES

Ager, C., & Wang, K. (2003) “The peace of wild things” by Wendell Berry. [video]. YouTube. https://bit.ly/3Mx6nIA

AmorSciendi (2021, 23 February) “Power" by Adrienne Rich: An Attempt at Understanding the Poem [video]. YouTube. https://bit.ly/3IHg99Q

Bell, M. (1982). The technique of Re-reading, Bread Loaf Writers’ Conference., https://poets.org/text/technique-rereading

Blohm, S., Versace, S., Methner, S., Wagner, V., Schlesewsky, M., & Menninghaus, W. (2022). Reading poetry and prose: Eye movements and acoustic evidence. Discourse Processes, 59(3), 159-183.

Carter, B. J., & Luke, S.G.(2020). Best practices in eye tracking research, International Journal of Psychophysiology, Volume 155, Pages 49-62, ISSN 0167-8760, https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2020.05.010.

Corcoran, R., de Bezenac, C. & Davis, P. (2023). ‘Looking before and after’: Can simple eye tracking patterns distinguish poetic from prosaic texts? Front. Psychol. 14:1066303. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1066303

Cornis–Pope, M. & Woodlief, A. (2002). The Rereading/Rewriting Process: Theory and Collaborative, On-line Pedagogy, in Intertexts: Reading Pedagogy in College Writing Classrooms, edited by Marguerite Helmers. Lawrence Erlbaum

Duchowski, A. & Duchowski, A. (2007). Eye tracking techniques. Eye tracking methodology: Theory and practice, 51-59.

Ebrahimi, S. & Zainal, Z. (2018) Actual Poetry reading strategies by English as a Foreign Language Students. International Journal of Advanced Research, 6(6), 953-975. DOI:10.21474/IJAR01/7299

Ericsson, K.A. & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. American Psychologist, 49, 725-747.

Fechino, M., Jacobs, A. M., & Lüdtke, J. (2020). Following in Jakobson and Lévi-Strauss’ footsteps: A neurocognitive poetics investigation of eye movements during the reading of Baudelaire’s ‘Les Chats’. Journal of Eye Movement Research, 13(3).

Fokin, D., Blohm, S. & Riekhakainen, E. (2022). Reading Russian poetry: An expert–novice study. Journal of Eye Movement Research, 13(3).

Gavilán, J., Gavilán, C., & Sarriá, MJ. (1983) Saccadic movements. A computerized study of their velocity and latency. Acta Otolaryngol. 96(5-6):429-36. doi: 10.3109/00016488309132729.

Haiyang, A. & Xiaofei, L. (2010). A web-based system for automatic measurement of lexical complexity. Paper presented at the 27th Annual Symposium of the Computer-Assisted Language Consortium (CALICO-10). Amherst, MA. June 8-12.

Kozbelt, A. (2020). Evolutionary Constraints on Creativity in the Visual and Plastic Arts. Evolutionary perspectives on imaginative culture, 213-232.

Lea. R. B., Elfenbein, A. & Rapp, D. N. (2021). Rhyme as resonance in poetry comprehension: An expert- novice study. Memory and Cognition 49.1285-1299. https: doi.org 10.3758 s13421-021-01167-0

Peskin, J. (1998). Constructing meaning when reading poetry: An expert-novice study. Cognition and Instruction, 16(3), 235-263.

Rayner, K. (2009). Eye movements and attention in reading, scene perception, and visualsearch. Q. J. Exp. Psychol. 62 (8), 1457–1506.

Somani, A.N., & Bayan, A.o. (2022). Saccades. American academy of ophthalmology. https://eyewiki.aao.org/Saccade

Thomas, T. M. (2020). Eye Tracking and Learning Predictability. Journal of International Education and Practice, 4(2), https://doi.org/10.30564/jiep.v2i4.1632

Xiaofei, L. (2012). The Relationship of Lexical Richness to the Quality of ESL Learners' Oral Narratives. The Modern Language Journal, 96(2), 190-208.

APPENDIX

POEM 1: "POWER" BY ADRIENNE RICH

Power

by Adrienne Rich

Living in the earth-deposits of our history

Today a backhoe divulged out of a crumbling flank of earth
one bottle amber perfect a hundred-year-old
cure for fever or melancholy a tonic
for living on this earth in the winters of this climate.

Today I was reading about Marie Curie:
she must have known she suffered from radiation sickness
her body bombarded for years by the element
she had purified
It seems she denied to the end
the source of the cataracts on her eyes
the cracked and suppurating skin of her finger-ends
till she could no longer hold a test-tube or a pencil

She died a famous woman denying
her wounds
denying
her wounds came from the same source as her power.

The Peace of Wild Things

by Wendell Berry

When despair for the world grows in me
and I wake in the night at the least sound
in fear of what my life and my children's lives may be,
I go and lie down where the wood drake
rests in his beauty on the water, and the great heron feeds.
I come into the peace of wild things
who do not tax their lives with forethought
of grief. I come into the presence of still water.
And I feel above me the day-blind stars
waiting with their light. For a time
I rest in the grace of the world, and am free.

"Power" by Adrienne Rich

Are the sentences true or false?

1. In the poem, history is not capitalized. It should be capitalized since it refers to the idea of history in human existence and the world at large

   True False

2. The poem opens addressing remedies for healing both organic and psychic illnesses

   True False

3. The "winters of this climate" is a metaphor

   True False

4. Radiation sickness is produced by handling radium. Its effects are lethal

   True False

5. Marie Curie denied her poor health condition due to her long-life involvement in her research

   True False

6. Curie was only famous within the scientific community

   True False

7. Denial is a psychic mechanism which severely hinders acceptance of reality

   True False

8. The poem states women did not have sources to establish their power in society, this is why they often got sick, depressed, or even passed away

   True False

Key: 1T, 2T, 3T, 4T, 5T, 6F, 7T, 8T

QUESTIONNAIRE FOR POEM 2

"The Peace of Wild Things" by Wendell Berry

Are the sentences true or false?

1. The poem begins in daylight

   True False

2. The speaker goes from fear to fearlessness regarding one's/ humanity's end

   True False

3. The speaker cannot sleep and goes out to sleep in the midst of Nature

   True False

4. For the speaker Nature only cannot remedy fear and existential anguish

   True False

5. Despite the harsh realities of life and nature, even a few moments of peace and beauty can be beneficial

   True False

6. The speaker in the poem knows the light of the stars never ceases to be seen

   True False

7. Finally, the troubled speaker finds solace in Nature

   True False

8. Nature proves to be endowed with healing power

   True False

Key: 1F, 2T, 3T, 4F, 5T, 6F, 7T, 8T

CRAAL AND INTERCULTURAL CONTENTS LEARNING: WOMEN ENGINEERS IN AN ESP CLASS OF ENGINEERING OF TELECOMMUNICATIONS

CARMEN LUJÁN-GARCÍA
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCTION

In this chapter, we will start by attempting to define the concept of Intercultural Communication (IC from now on), and with that aim, we will refer to Piller (2017: 1), who states that "Intercultural communication is one of those terms that everybody uses, and in many different and not necessarily compatible ways." This is a concept which is used in multiple contexts and with dissimilar meanings, but always with a close relationship with language and cultural aspects.

In this piece of research, the terms Intercultural Communication and Intercultural Competence will be used with the same meaning, since communication is, without a doubt, one of the most important competences that any higher education student and any professional needs to develop.

Interculturalism is preferably a fluid process during which the people who are involved in the interaction mediate and co-construct new meanings and co-negotiate agreements (Holliday, 2018). According to Piller (2017: 32), "Language thus offers us concepts for experiencing the world around us – and different languages sometimes offer different concepts for perceiving and experiencing the world around us."

Considering the growing tendency to migrate and consequences derived from this reality, such as the high volume of foreign students who land in a foreign country and, consequently, in foreign universities, IC becomes an essential tool to look after foreigners' cultural diversity, social justice and human dignity. Related to IC, another aspect which deserves

special consideration is the current fight for gender equality in terms of rights and respect.

Those objectives of equality and respect in terms of ethnicity, gender, and cultural diversity imply training professionals committed to these principles, and who provide students with teaching contents and methodologies coherent with the context in which they teach. Previous pieces of research have developed IC contents in various contexts. For example, in the southern macro-zone of Chile, where the volume of foreign students has multiplied due to migration movements, a team of instructors carried out an experience in which they introduced this type of contents in higher education, more specifically, in the degree of Physical Education (PE) obtaining successful results (Carter-Thuillier, et al., 2022).

In a completely different context, Xu (2021) carried out another study which involved people from different nationalities and cultural identities, who gathered to be trained in sailing. This author reported on how sail-training can potentially contribute to young participants' intercultural cultivation and how interculturality is constructed through sail training (Xu, 2023: 74).

Within the area of IC, different factors are relevant. Some of them are cultural identity, racial identity, ethnic identity, social class, age and gender roles. In this chapter, the main focus will address the analysis of gender roles. In order to challenge the roles that women currently play in Information Technology (IT from now on) fields, this work deals with the role that women have traditionally fulfilled in technological areas in which they have, unfortunately, been almost invisible. It goes without saying that there are several women who have developed a remarkable career in IT, Telecommunications and Energy Engineering, but many engineers do not know about their existence and their work. The context in which this analysis will be carried out is the educational one, in a higher education classroom, as explained in the section of methodology.

Some barriers that prevent to develop an effective IC encompass aspects such as stereotypes and prejudices, focusing on differences rather than similarities, ethnocentrism, and language and extra-linguistic

misinterpretations and problems. Thus, any language classroom is a perfect scenario to raise issues related to different cultures and help students overcome those barriers through a satisfactory implementation of IC principles.

Thus, this chapter will deal with some key interrelated themes: 1) Intercultural competence/communication and language learning; 2) CRAAL – Centro de Recursos para el Aprendizaje Autónomo de Lenguas – Center of resources for autonomous learning of languages; 3) ESP-English for Specific Purposes teaching and learning.

1.1. INTERCULTURAL COMPETENCE / COMMUNICATION AND LANGUAGE LEARNING

In our view, considering the globalized world which we live in, where constant migration movements and exchange of cultural aspects take place every second, it is undeniable the necessity to implement the principles of IC in any classroom, but with special emphasis in a foreign language classroom. According to the Council of Europe (Byram et al., 2002: 10):

> developing the intercultural dimension in language teaching involves recognising that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience.

When a language is taught including an intercultural dimension, learners are able to acquire the linguistic competence needed to communicate in speaking or writing using correct and appropriate ways. In addition, developing students' intercultural competence, teachers can ensure a shared understanding by people of different social identities.

In this chapter, we advocate the introduction and promotion of intercultural competence in the syllabi of the different subjects not only of primary and secondary education, but also in tertiary education or university degrees.

IC intends to facilitate communication and encourages a good understanding between human beings who belong to different countries, genres, cultures and speak different languages. It challenges stereotypes that reinforce prejudices and promotes a vision of cultural and language diversity as something that adds values to any human being, rather than as something that subtracts.

Authors such as Arasaratnam (2013) and Snow (2015) aptly assert that in higher education, in the process of teaching intercultural competence, the main goal is the development and improvement of intercultural communication skills, since that may facilitate that students cope with various intercultural problems in the future regardless of cultural differences. Other authors (Tilbury and Henderson, 2003) report that intercultural education involves significant values such as equity, participation, appreciation, reconciliation, and cooperation. Therefore, a kind of education that offers these values also provides students – at any level of education – with the opportunity to understand diversity, multiculturalism, and consequently, a great respect for human rights such as the appreciation and recognition of others, regardless of their gender, ethnicity, religion, nationality, among other aspects that could make us feel different. Obviously, the creation of a positive attitude towards the others' differences increases a feeling of empathy and diminishes or prevents attitudes of inferiority among those people who may, to some extent, feel different.

According to Wello, Nur and Azis (2017: 9), "Some universities introduce the program in a form of workshop, some other run exchange programs, few invite guest speakers from different culture in class and many more." There seems to be an increasing tendency to introduce this type of competence in higher education studies. However, we wonder whether IC is present enough in the syllabi of the different subjects of current higher education programs (bachelor's and master's). After having reviewed literature which examines different studies carried out across the globe analyzing the insertion of IC in higher education studies in multiple universities, these authors (Wello, Nur and Azis, 2017: 9) conclude that:

> All studies agree that intercultural competence/commnication is the key to harmony relationship and successful interaction. Lesson from these studies suggest that IC is a mandatory subject to prepare students live in global village. These studies suggest models of effective intercultural education including running a workshop that offers students opportunity to perform role play related to the introduced theme.

1.2. CRAAL: CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LENGUAS (CENTER OF RESOURCES FOR AUTONOMOUS LANGUAGE LEARNING)

It is well-known that an essential tool to carry out an effective integration of all kinds of people is by means of a successful communication and mastery of the language that is going to be used to interact. Thus, resources that help learners to acquire a mastery of different languages is, without a doubt, something very valuable for people who need or wish to enhance their language competences, along with their cultural competences.

CRAAL is an online study tool created by a team of lecturers at the Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Spain) to provide students with materials that help learners improve their language and intercultural competence. This center of resources offers online activities that students can carry out in a ubiquitous way, in other words, anywhere and anytime. It means that every learner may adapt his/her own process of foreign language learning to his/her learning pace and time availability. This ubiquitous learning process is aligned with the European principle of "lifelong learning process."

Figure 1 offers the interface of the website CRAAL, as the menu on the top right side shows, materials to improve communicative competences in four different languages are offered: English, Spanish, German and French (https://biblioteca.ulpgc.es/craal_proyecto).

FIGURE 1. *Screenshot of CRAAL: Centro de Recursos para el Aprendizaje Autónomo de Lenguas*



Figure 2 presents the interface of the website, once the user clicks English (https://biblioteca.ulpgc.es/craal/listado-recursos-filtrados?f%5B0%5D=idioma%3AIngl%C3%A9s). On the left menu, different filters may apply to choose the level of English the user wants to work on. The levels range from A1 to C2, according to the gradation of levels proposed by Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The left side menu also allows the user to choose various skills: reading, speaking, writing, listening, grammar, lexis, and interculturalism, which is the focus of this analysis. The menu allows to select the type of activity: dictations, creative writing, identifying details (oral), short readings, long readings, multiple choice, gap fills, scrambled sentences, True-False, comprehension of audio recordings, among others. The user may also choose the type of material: online courses, dictionaries, radio/television, and newspapers/magazines. Eventually, the learner may select the type of format of materials: online, printable or app.

FIGURE 2. *Screenshot of English resources within CRAAL*

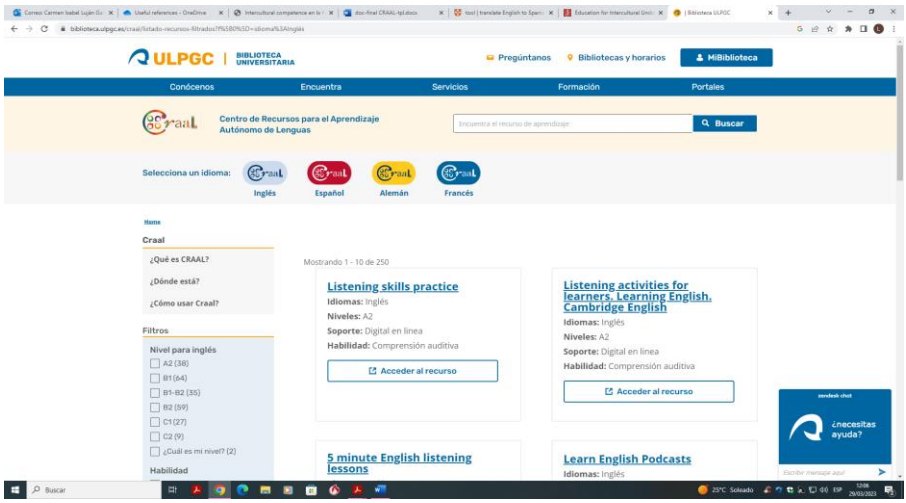
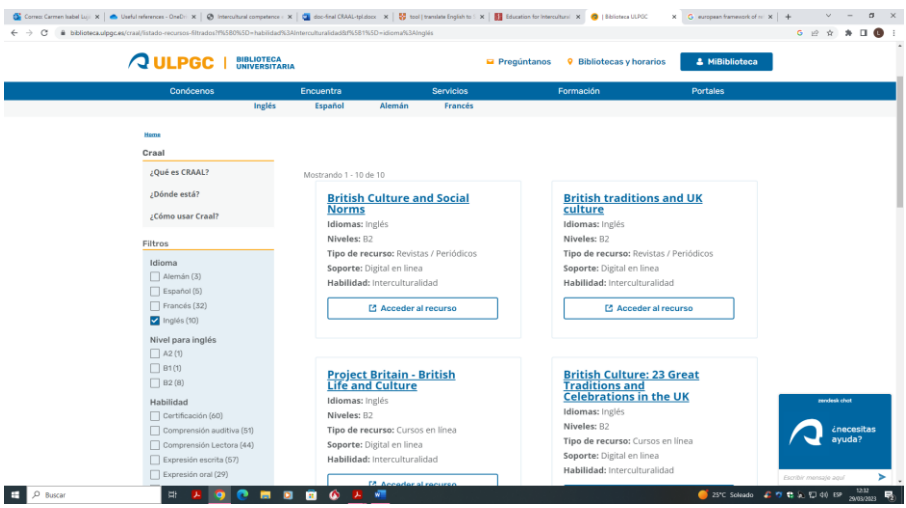


Figure 3 presents some examples of IC activities that CRAAL offers its users. Screenshot 3 shows IC activities in English related to the British and North American cultures since the focus of this piece of research is on the English language.

FIGURE 3. *Screenshot of Intercultural Competence activities in English within CRAAL*



As we see it, this center of language and cultural resources is a valuable tool for learning and improving the language and intercultural

competences in an autonomous way. This is a self-learning resource that every higher education institution could offer their students.

1.3. ESP: ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

English for Specific Purposes (ESP from now on) is the acronym used to refer to an approach to the teaching of English oriented for specific purposes. It encompasses various areas such as the scientific, technological, economic, and academic. ESP courses are designed to respond to the needs of students who, beyond the learning of the common language, require a practice regarding certain professional areas. Since the origins of ESP in the 1960s, and the important contributions by authors such as Hutchinson and Waters (1987), Strevens (1988), and Dudley-Evans and St. John (1998), this approach to English language teaching has evolved. Several techniques, methodologies, tasks, exercises, procedures have been implemented to develop this field. However, all of them have something in common, as Hijuelos-Cruz et al. (2020) report:

> English for Specific Purposes refers to the teaching of this language with markedly utilitarian purposes, with the objective of attaining specific abilities of the language making use of real situations, so that students can use it in their future profession or understand issues related to their area of specialization. Therefore, its role consists of helping students to develop the required abilities to be used in a specific professional context and providing opportunities for developing specialist vocabulary and types of discourse related to a subject area, among other roles.

This chapter involves ESP teaching in the specific context of Engineering of Telecommunications. In this technological field, students generally need to have a great repertoire of technical vocabulary of their specific area: Telecommunications. In addition, learners normally demand practice on hypothetical professional situations they will have to face once they finish their studies in Telecommunications. These tasks consist of oral practices that are usually designed following the formats of: a) roleplaying professional situations such as attending a job interview, discussing telecoms projects, fixing a technical problem, regular meetings with work teams, bosses, CEOs to talk abouts budgets, deadlines, project execution, safety issues, problems found, among others; b) oral presentations in which learners must present a prototype of a product

they have designed (for example, an antenna or an app, to list some of them), presenting a project to a prospective investor, etc. In addition, in the case of the oral presentations, students first must submit a written report on a topic dealing with Telecommunications and then, they have to present that report to the rest of their classmates in the classroom. Some suggested topics are related to sustainability, Artificial Intelligence (AI), Internet of Things (IoT), safety, among others.

All these kinds of activities intend to improve students' linguistic competence in professional contexts and help them gain self-confidence as they face public speaking in English, but the question is: what about the cultural competence of these students? This question leads to wonder the way to work with these technical learners some IC contents that contribute to open and extend their view of the multilingual and multicultural world where we live. This issue encouraged me to carry out this experience with my students and draw the following objectives.

2. OBJECTIVES

The context of this teaching experience is the following: there are a number of women who have developed a remarkable career in IT, Telecommunications and Energy Engineering, but many engineers do not know about their existence and their work. With this assignment, we seek:

- To honor these women and recognize their work and contribution to the fields of IT and Telecommunications.
- To promote the need to include more IC activities in the syllabi of tertiary education subjects, with special emphasis on subjects in the fields of engineering.
- To encourage students' consciousness of the importance of diminishing gender differences in higher education studies.
- To make male engineer students be aware of the need to have more women engineers in the field of engineering of Telecommunications.

3. METHODOLOGY

This activity was carried out at the School of Engineering of Telecommunications (EITE) at the Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Spain) in March 2023. The subject involved was *Inglés* (English), which is a compulsory subject of ESP. This subject is in the third year of the bachelor's in engineering of Telecommunications, a degree which has traditionally been studied by a majority of men. The academic year 2022-2023, the number of students registered in *Inglés* was 19 boys and 6 girls, and this is the regular tendency, the number of men is always significantly higher than the number of women.

Considering that the "International Women's Day" is celebrated on the 8th of March, the activity was planned to be carried out at that time. We considered that this was the most appropriate time to plan an activity like this to have an impact on the students' awareness – especially on men. The activity was designed following three different steps:

3.1. PRE-PRESENTATION

Students were provided with a list that contained the names of fifteen historical and current outstanding women engineers. The learners had to prepare a PechaKucha oral presentation in small teams (2-3 classmates). As their teacher, I gave them clear guidelines to design and deliver their oral presentations. Aspects such as the limited amount of time- 7 minutes and 20 slides. Other tips related to their body language, use of visual aids, transitions among speakers, among other suggestions were also explained to students. In order to prepare their oral presentations, students had to use different resources provided by CRAAL.

3.2. PRESENTATION

The presentations took place during two class sessions (14th and 16th of March 2023) in a total of four hours. Each small team presented their PPT presentations following the PechaKucha format, and each presentation was recorded. The aims of these recordings were: firstly, to be able to review the presentations for a more accurate evaluation of the activity and, secondly, to keep evidence of this activity. Obviously, these

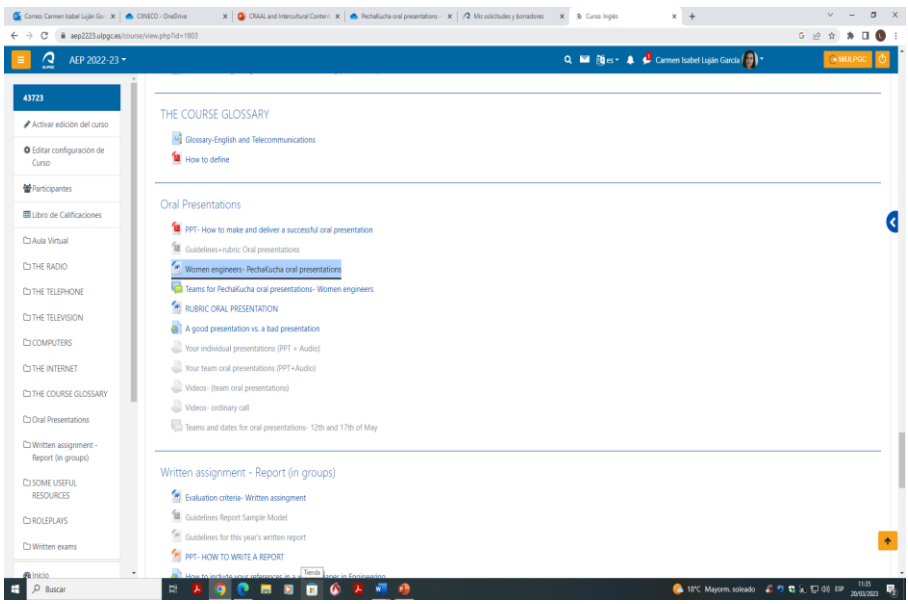
recordings also provided students with valuable information of their performance during the presentation and other linguistic aspects such as their use of English, pronunciation, fluency, vocabulary use, etc.

3.3. POST-PRESENTATION

Presentations took place during the ESP class sessions. Students had to put into practice all their English language skills, written and oral ones, to prepare and deliver their presentations. After the presentations, a discussion / debate on the increasing importance to encourage young girls to join degrees in the Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) fields took place. Students participated actively expressing their ideas and opinions and they enjoyed the topic.

In Figure 4, the virtual platform of the subject *Inglés* displays the guidelines to design and deliver these presentations that were explained to students.

FIGURE 4. *Virtual platform of the subject Inglés at the degree in Engineering of Telecommunications academic year 2022-2023*



In Figure 5, the rubric that was used to assess this activity is presented. Various aspects were considered: Language (pronunciation and fluency;

use of English and vocabulary level B1); Organization (clarity and structure of the presentation); Visual aids and body language. Students knew the rubric in advance in order to prepare their presentations taking all these aspects into consideration.

FIGURE 5. *Rubric used to evaluate the PechaKucha oral presentations*

TITLE OF PRESENTATION:

_____

TEAM MEMBERS:

_____

_____

Other criteria:

_____

Name	Pronunciation and Fluency	Use of English and vocabulary B1	Clarity / structure of the presentation	Visual Aids /Body Language	Total
Team					

4. RESULTS

4.1. A CASE STUDY: WOMEN ENGINEERS IN AN ESP CLASS OF ENGINEERING OF TELECOMMUNICATIONS

This study does not intend to provide quantitative results, but qualitative ones. It is remarkable to highlight that this activity was not optional for students, but mandatory. In the subject of *Inglés*, all the proposed activities need to be passed in order to be able to obtain a numerical mean.

The process to prepare these works was the following one: first, learners had to get documented on the chosen female characters, not only about their biographies, but also on their contributions to the fields of engineering. To do this task, students had to use different online resources. Additionally, they were requested to express their personal opinions about the outstanding contributions of these unknown women engineers. It was surprising to see how most of these students did not know about these women and their contributions. They recognized that this type of contents is not generally taught at the Schools of Engineering, and when teachers talk about important engineers, only men are normally mentioned.

The part of use of English, vocabulary, fluency, among others, as can be observed in the rubric (see Figure 5) were considered, so in order to prepare the language part, they had to use online resources offered by CRAAL. Regarding the assessment of the use of visual aids and body language, that was taught students by means of some practical sessions in which they were presented some tips to follow. Besides, learners also had to prepare, deliver and record small presentations in class to practice this type of activities.

The recordings of their presentations allowed students review their presentations and notice any aspect that could be object of improvement in their performance, for example, their body language, eye contact with the audience, voice projection, checking full understanding by the audience. They could also check other language aspects such as their use of the language, pronunciation, fluency, vocabulary, among others. After the delivery of each presentation, some classmates and the teacher asked the presenters some questions to demonstrate the ability to manage questions, even difficult ones, with calm and confidence.

For some students, this part was the most difficult one since they had to improvise and show all their knowledge and language skills. Obviously, the teacher also provided each student with some individual constructive feedback to let him/her improve their next presentations.

The following screenshots show some of the presentations carried out by the students of Telecommunications that participated in this activity.

FIGURE 6. *Screenshot of oral presentation dealing with the character Martha J. Coston.*



FIGURE 7. *Screenshot of oral presentation dealing with the character Mary Jackson.*



FIGURE 8. *Screenshot of oral presentation dealing with the character Beulah Louise Henry*



FIGURE 9. *Screenshot of oral presentation dealing with the character Mary Anderson*



FIGURE 10. *Screenshot of oral presentation dealing with the character Edith Clarke.*



5. DISCUSSION

Women engineers have traditionally been invisible, and this reality needs to be changed. There must be an effort by the different agents involved in education. We would like to highlight the work carried out by teachers who teach in the Schools of Engineering in Spain, but, an effort by higher education institutions should be made to promote cultural activities that involve women. We suggest launching campaigns especially addressed to young girls to attract their talent to degrees in engineering. Moreover, it is also required an effort by students, girls and boys, who should encourage more women to join degrees in engineering.

Current Spanish society advocate a change of gender differences, and this change needs to be promoted at the educational system at all its levels (primary, secondary and tertiary education). The degrees in engineering are perfect contexts to promote equality in terms of gender, since traditionally the Schools of Engineering in Spain have been mostly managed by men and crowded with young boys.

Intercultural Communication is an essential tool that may help teachers and instructors at higher education to diminish or eliminate all types of

prejudices and attitudes that do not allow societies to progress in the path of equality and respect.

Proposals such as the Association of Women Engineers (https://www.wes.org.uk/) are outstanding initiatives to give women engineers more visibility. In this British association, they state that their goals are:

> promoting the education of women in engineering and advancing the education of the public concerning the study and practice of engineering among women. We founded International Women in Engineering Day (INWED), held on 23 June annually as an international awareness campaign to raise the profile of women in engineering and focus attention on the amazing career opportunities available in this exciting industry.

Other associations that currently support women engineers are: African Woman in Science and Engineering (AWSE), STEMettes, IEEE Woman in Engineering and Robogals, to mention the most important ones. All of them strive to balance the gender imbalance that exists in this field.

It goes without saying that setting associations like these ones are important steps forward to recognize and support women engineers; to search for jobs, to find partners, to help women develop a career since an early stage.

6. CONCLUSIONS

Activities like this intend to promote an Intercultural Competence (IC) among students by challenging stereotypes such as "engineering is a field for men," and giving exceptional women engineers the visibility and recognition they deserve. In addition, this activity has contributed to make engineering students' self-aware of the need to empower and encourage young girls to join degrees in the fields of engineering.

Intercultural Communication (IC) must be worked through the different subjects at all educational levels (primary, secondary and tertiary education) to promote essential qualities such as the capacity of leadership. This capacity of leadership may lead to make young girls believe that

they can access any degree, including those degrees in the field of IT and engineering.

This kind of activities suggest that IC should be part of any subject to prepare students to live in this global village diminishing or eliminating gender, ethnic or any other cultural difference.

7. ACKNOWLEDGMENTS

This work was funded / partially funded by the The Next Generation EU (NGEU) fund under "Real Decreto 641/2021, de 27 de julio, por el que se regula la concesión directa de subvenciones a universidades públicas españolas para la modernización y digitalización del sistema universitario español en el marco del plan de recuperación, transformación y resiliencia (UNIDIGITAL) – Proyectos e Innovación Educativa para la Formación Interdisciplinar (PIEFI) – Línea 3. Contenidos y programas de formación" in the scope of the Teaching Innovation Project "CRAAL: recurso para una propuesta híbrida en el aprendizaje de lenguas extranjera (PIE2022-31)".

Additionally, I would like to thank my students of the degree in Engineering of Telecommunications (academic year 2022-2023) for kindly offering their video recordings of their PechaKucha oral presentations to carry out this chapter.

8. REFERENCES

Arasaratnam, L.A. (2013). Intercultural communication competence. In Kurylo (ed.). Intercultural communication: Representation and construction of culture (chap. 3, pp. 47-68). Los Angeles, CA: SAGE Publications

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers. Council of Europe, Strasbourg.

Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ojeda Nahuelcura, R. & Carter-Beltran, J. (2022). Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades para Educación Física en la macrozona sur de Chile. Retos 43, 36-45.

Dudley-Evans, T. & St. John, M. J. (1998). Developments in English for Specific Purposes: A Multi- Disciplinary Approach. UK: Cambridge University Press.

Hijuelos-Cruz, I., Medina-Carballosa, E., Pérez-Almaguer, R. (2020). "English for Specific Purposes (ESP): A Theoretical Approach for Syllabus Design." Luz 19 (4), 116-127. https://www.redalyc.org/journal/5891/589169024010/html/

Holliday, A. (2018). Understanding intercultural communication: Negotiating a grammar of culture. Routledge.

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). English for Specific Purposes: A learner-centered approach. Cambridge University Press.

Newengineer.com. Available at: https://newengineer.com/. Last accessed 10th of April, 2023.

Piller, I. (2017). Intercultural Communication: A Critical Introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Snow, D. (2015). English teaching, intercultural competence, and critical incident exercises. Language and Intercultural Communication 15 (2), 285-299. doi: 10.1080/14708477.2014.980746.

Strevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. M. Tickoo (Ed.). ESP: State of the art, 1- 13. Singapore SEAMEO Regional Center.

Tilbury, D. & Henderson, K. (2003). Education and intercultural understanding in Australian schools: A review of its contribution to education for a sustainable future. Australian Journal of Environmental Education, 19, 89-95. http://www.jstor.org/stable/44656367

Wello, M. B., Nur, S. & Azis, A. (2017). Intercultural communication at higher education context: portraits and practices. International Journal of Language Education 1 (2), 8-16.

Women Engineers Society. Available at: https://www.wes.org.uk/ (Last accessed 10th April, 2023).

Xu, Y. (2023). An ocean of intercultural experiential learning. Sport, Education and Society, 28 (1), 73-91.

MUJERES EMPODERADAS EN LA HISTORIA. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS

XULIA SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ
Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo propone un programa de intervención para la materia 'Primera Lengua Extranjera: Inglés' en niveles reglados de enseñanza secundaria y bachillerato con el objetivo principal de ayudar al estudiantado a mejorar sus conocimientos sobre igualdad entre mujeres y hombres a lo largo de la historia y la importancia del papel de la mujer en ella. La propuesta pretende también desarrollar los objetivos generales y didácticos seleccionados del propio currículo de la asignatura, empleando los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y los enfoques clave de la LOMLOE. La efectividad de esta se ha evaluado mediante su implantación piloto en dos aulas de 1.º de Bachillerato de un centro público gallego.

En este programa de intervención se fomenta el diseño de materiales sobre diferentes figuras femeninas reconocidas por su trabajo a lo largo de la historia que están pensados para ser implementados mediante las metodologías de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) y de trabajo cooperativo. El AICLE hace referencia a cualquier contexto educativo en el que las materias o parte de estas se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera (Marsh, 1994, p.23). Por lo tanto, a diferencia de la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras, la base del AICLE es el contenido, lo que se suele considerar diferente e innovador (Marsh y Frigols, 2013, en Cenoz *et al*, 2013, p.247). A nivel europeo, este enfoque metodológico

es un fenómeno que ha crecido muy rápido en las últimas décadas y que, según múltiples expertos, conlleva numerosos beneficios para el alumnado (Eurydice, 2006, p.55). Por ejemplo, se han demostrado las ventajas del AICLE en la mejora de las habilidades de comprensión, el vocabulario y la fluidez (véase Dalton Puffer, 2008), así como en la expresión escrita y la pronunciación (véase Lasagabaster, 2008). Por otro lado, el trabajo cooperativo es una metodología activa en la que se organiza al alumnado en grupos reducidos para que trabajen de manera conjunta y coordinada a la hora de desarrollar tareas y crear conocimientos (Johnson *et al,* 1999, p.5). Con esta metodología, el estudiantado siente que únicamente puede alcanzar sus objetivos de aprendizaje si las demás personas de su grupo también los alcanzan (Deutsch, 1962, en Medina Guerrero, 2010, p.1).

El contenido del artículo se organiza en las siguientes secciones. En la Sección 2, se explica la legislación en la cual se enmarca la propuesta educativa. En la Sección 3, se hace un repaso de la historia de la mujer y la importancia de incluirla en nuestras aulas. En la Sección 4, se desarrolla la propuesta de evaluación docente, describiendo los objetivos, las personas participantes, la metodología y la propuesta de intervención. En la Sección 5, se analizan los resultados obtenidos y en la Sección 6 se presentan las conclusiones.

2. LEGISLACIÓN

Si repasamos las leyes de educación españolas más recientes, ya la LOE (art. 5) se comprometía con los objetivos ideados por la Unión Europea y la UNESCO de mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, así como de lograr que toda la ciudadanía pueda recibir una educación y una formación de calidad sin que esto quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales (Preámbulo LOE). La finalidad, que continúa siendo prioritaria en la LOMLOE, es poder fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida asegurando las capacidades de aprender a ser, aprender a saber, aprender a hacer y aprender a convivir (Preámbulo LOMLOE).

A los objetivos de estas instituciones se les suman ahora otros nuevos, como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Preámbulo LOMLOE), adoptada por la ONU en 2015. Dentro de sus objetivos, cabe destacar el número 4: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos* y el número 5: *Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. Estos objetivos están intrínsecamente relacionados con los de la Unión Europea y la UNESCO mencionados anteriormente, ya que comparten una visión común de promover la igualdad, la inclusión y la calidad en la educación. Además, para adaptarse a la evolución de la sociedad, desde la publicación de la LOE en 2006 fue necesario incluir una serie de enfoques más inclusivos y equitativos en la nueva ley educativa: los derechos de la infancia (según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas en 1989), la igualdad de género, la transversalidad de la enseñanza, el desarrollo sostenible (de acuerdo con la Agenda 2030) y el cambio digital (Preámbulo LOMLOE).

3. HISTORIA DE LA MUJER

Durante un largo período de tiempo, la historia de la humanidad fue únicamente masculina, ya que se concebía a los hombres como los únicos representantes de la especie humana (Thébaud, 1990, p.26). Todas las corrientes historiográficas habían marginado a las mujeres de sus estudios a pesar de que suponían la mitad (o más) de la población humana (Nash, 1985, p.101). No fue hasta entrado el siglo XX que la segunda ola del feminismo «fomentó un renovado interés en el papel de la mujer en el proceso histórico» (Nash, 1985, p.101). Este interés vino motivado por un contexto social que nació en los años setenta y que exigía transformaciones que afectaron a los pilares institucionales vigentes a nivel global, y en el cual diferentes movimientos (entre ellos, el feminismo) alcanzaron el protagonismo. (Mora, 2013, p.146).

En el caso de España, los primeros registros sobre la historia de las mujeres aparecen también a finales del siglo pasado, estrechamente ligados a la oposición existente a la dictadura franquista y a la trayectoria del

movimiento feminista a lo largo de la transición (Ramos, 2006, p.22). Posteriormente, en los años ochenta, esta situación fue cambiando gracias al desarrollo de políticas de igualdad, al crecimiento del feminismo académico y a la introducción de nuevas categorías de análisis como *androcentrismo*, *género* o *patriarcado* (Ramos, 2006, p.22). Por lo tanto, se fue configurando una nueva disciplina de estudio que cuestionó desde el inicio el carácter androcéntrico con el que se había estudiado la historia hasta el momento, siempre desde el punto de vista masculino (Mora, 2013, p.147).

Desde los años ochenta hasta la actualidad, se ha apreciado un aumento del interés por los estudios de género y la historia de la mujer. En España, este crecimiento se suma al incremento del número de cursos, estudios de máster, programas de doctorado o investigaciones especializadas existentes en la actualidad (Mora, 2013, p.49). Tal y como indica la historiadora y profesora Purificación Mayobre (2009, p.9), esto es «debido a la demanda social provocada por la exigencia de distintos organismos internacionales europeos a favor de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres».

En la actualidad, el pensamiento de que las diferencias entre hombres y mujeres no se deben a sus características sexuales, sino que se corresponden a construcciones culturales del pasado está afianzado (Mora, 2013, p.148). Por esta razón, la utilización de una perspectiva femenina en la enseñanza de la historia no solo resulta plenamente fundamentada, sino que también es necesaria para la educación de las generaciones futuras.

A modo de conclusión, cabe destacar que la importancia social de este tipo de estudios justifica su uso en nuestras aulas y, en este caso, en las de lenguas extranjeras. La interdisciplinariedad y transversalidad son dos variables vitales en nuestras clases, por lo que fomentar las actividades que las incluyan debería ser nuestro objetivo como docentes.

4. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS

Con el fin de mejorar los conocimientos del alumnado sobre las desigualdades de género en la historia y la importancia del papel de la

mujer en esta se propone un programa de intervención que fomenta el diseño de materiales sobre diferentes figuras femeninas reconocidas por su trabajo a lo largo de la historia. Para evaluar la efectividad y viabilidad del programa se ha implementado de forma piloto en aulas de bachillerato. Las siguientes subsecciones describen los objetivos del programa (§4.1), las personas participantes (§4.2), la metodología (§4.3) y la actividad propuesta (§4.4).

4.1. Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este programa de intervención son los siguientes:

- Ayudar al alumnado a mejorar sus conocimientos sobre igualdad entre hombres y mujeres a lo largo de la historia y la importancia del papel de la mujer en esta
- Desarrollar la competencia lingüística tanto oral como escrita en una lengua extranjera a través de las metodologías AICLE y de trabajo cooperativo
- Acercar al alumnado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y emplear los enfoques clave de la LOMLOE como marco de referencia
- Emplear la evaluación por competencias y hacer al alumnado partícipe de su propio aprendizaje
- Lograr los objetivos didácticos y generales seleccionados del Currículo de 1º de Bachillerato aprobado por la Xunta de Galicia[31]

[31] Véase: Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículum de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia, 120*, de 19 de junio de 2015 (https://bit.ly/43e5JXA).

4.2. Participantes

El programa de intervención se evaluó mediante su implantación en dos aulas de 1.º de Bachillerato (una de Ciencias Sociales y Humanidades, y otra de Ciencias) de un instituto público de Galicia. Se seleccionó este curso por motivos de accesibilidad y por la adaptabilidad de la programación a los fines del programa de intervención. En total, participaron 40 estudiantes, 17 de la clase de ciencias puras y 23 de la de sociales y humanidades.

4.3. Metodología

Se utilizan como marco de referencia los enfoques clave de la LOMLOE (derechos de la infancia, igualdad de género, transversalidad de la enseñanza, desarrollo sostenible y cambio digital) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, concretamente el 4: *Educación de Calidad* y el 5: *Igualdad de género*, aunque se pretende que otros objetivos sean trabajados a nivel grupal en las presentaciones dependiendo de la mujer elegida y el ámbito en el que se enmarque.

Siguiendo las indicaciones de la LOMLOE, se han diseñado cuatro rúbricas de evaluación diferentes que evalúan por competencias: rúbricas de producción escrita y oral para evaluar la competencia en comunicación lingüística (CCL), la competencia plurilingüe (CP) y la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC), una rúbrica de competencia digital que, tal y como su nombre indica, evalúa la competencia digital (CD), y una rúbrica de coevaluación para la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), la competencia ciudadana (CC) y la competencia emprendedora (CE).

Como se mencionó anteriormente, las metodologías elegidas para este programa de intervención son la metodología de trabajo cooperativo y la metodología AICLE. Mediante el trabajo cooperativo se involucra al alumnado en la organización del proceso de trabajo de la actividad, en grupos reducidos de trabajo con el fin de desarrollar la actividad de manera coordinada. Cada equipo trabaja de forma conjunta, compartiendo ideas, recursos y responsabilidades, y colaborando para lograr un objetivo común.

Por su parte, el AICLE es la base de todo el desarrollo del trabajo, ya que este consiste en aprender contenidos curriculares históricos integrados en todo momento con el inglés como segunda lengua extranjera. Entre las características de esta metodología destaca también el enfoque comunicativo, especialmente relacionado con la comprensión y la producción oral, la cual está muy presente en la actividad diseñada, en la que se realizan exposiciones orales en el aula. En relación con la metodología AICLE, cabe mencionar el concepto de 'andamiaje' o 'scaffolding', que parte del principio de que el alumnado construye su aprendizaje en base a sus conocimientos previos, por lo que es necesario tenerlos en cuenta al planificar y llevar a cabo actividades mediante esta metodología. Por esta razón, antes de empezar con el diseño de la actividad y su implantación, se llevó a cabo una encuesta con la finalidad de analizar estas representaciones previas del alumnado sobre las desigualdades de género. Esta se basó en las preguntas del barómetro del año 2021 sobre juventud y género de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), en la cual se expuso que uno de cada cinco varones jóvenes de entre 15 y 29 años niega la existencia de la violencia de género, un porcentaje que aumentó desde 2019.

De 40 estudiantes participaron 38, y se identificaron 15 como mujer, 21 como hombre, 1 como género fluido y 1 como mujer la mayor parte del tiempo. Se hicieron dos preguntas en relación con las diferencias de género: i) ¿Cómo calificarías las desigualdades que actualmente existen entre hombres y mujeres en nuestro país? (Gráfico 1) y ii) ¿Cómo calificarías las desigualdades de género entre la juventud? (Gráfico 2). Las opciones de respuesta en ambos casos eran: 1) muy grandes, 2) grandes, 3) ni grandes ni pequeñas, 4) pequeñas, 5) muy pequeñas, 6) no existen y 7) NS/NC.

GRÁFICO 1. *Respuestas sobre desigualdades entre hombres y mujeres*

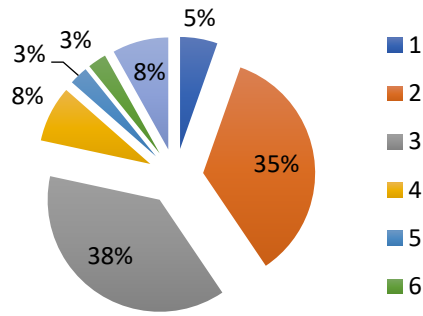
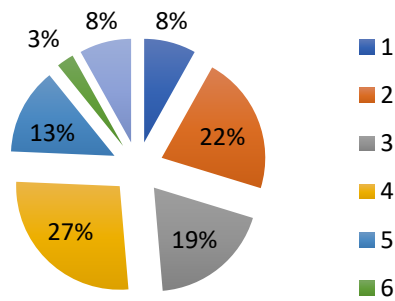


GRÁFICO 2*. Respuestas sobre desigualdades entre la juventud*



Como se puede observar en el Gráfico 1, más de la mitad de las personas (52 %) opina que estas diferencias no existen o no tienen mucha importancia[32]. Con todo, este porcentaje aumenta cuando hacemos la misma pregunta, pero referida a la juventud, ya que el 62 % cree que estas diferencias no existen o no tienen mucha importancia (Gráfico 2). Cabe destacar que, en ambos casos, el 100 % de las personas que respondieron 'No existen' o 'Muy pequeñas' fueron hombres, lo que supone aproximadamente un 10 % de los encuestados en la pregunta referida a diferencias de género en general y un 28 % en la referida a la juventud. Por lo tanto, los resultados de la encuestan muestran que, a pesar de que existe cierto conocimiento por parte de nuestro estudiantado sobre las

[32] Respuestas 'Ni grandes ni pequeñas', 'Pequeñas', 'Muy pequeñas'.

desigualdades de género, un porcentaje bastante alto no cree que las diferencias entre hombres y mujeres en la actualidad sean importantes o siquiera existan, una cifra que aumenta cuando se hace referencia a las diferencias de género entre la juventud.

Finalmente, también se incluyó una pregunta relacionada con sus conocimientos en relación con la Agenda 2030 por el Desarrollo Sostenible debido a la gran importancia que se le concede en la nueva normativa educativa LOMLOE. Un número sorprendentemente alto (89 %) mostró un desconocimiento total sobre esta propuesta. No obstante, solo un 2 % señaló que no le gustaría saber más acerca de ella, por lo que trabajar sobre esta temática dentro de las aulas sería interesante para la gran mayoría de nuestro alumnado.

4.4. Propuesta de intervención: mujeres empoderadas en la historia

Para alcanzar los objetivos detallados anteriormente, se propone una actividad que fomenta el diseño de materiales sobre diferentes figuras femeninas reconocidas por su trabajo a lo largo de la historia. Dicha actividad requiere que el alumnado se organice en grupos cooperativos reducidos de tres o cuatro personas. Cada uno de ellos debe seleccionar una figura femenina que considere relevante en cualquier ámbito, preparar una exposición sobre la misma y presentarla en el aula, ateniéndose a los parámetros fijados por el profesorado. Lo ideal sería que eligieran figuras femeninas de épocas y/o ámbitos distintos con el fin de conocer múltiples realidades y trabajar diferentes puntos de la Agenda 2030. No obstante, la selección se deja a la libre elección de cada grupo con el fin de motivar e incentivar su participación en la actividad. A continuación, el estudiantado tiene que hacer una división del trabajo y crear la presentación digital de forma colaborativa para, posteriormente, repartir equitativamente el tiempo a la hora realizar una exposición oral durante diez minutos. Una vez acabada su intervención, deben llevar a cabo la coevaluación de las personas de su grupo a través de una rúbrica que el profesorado les facilita.

La actividad se ha diseñado para llevarse a cabo en tres sesiones. En la primera, se realiza la creación de los grupos y la elección de la figura femenina, y se comienza a preparar la presentación. En la siguiente, se

continúa trabajando por grupos en la presentación y se prepara la exposición oral. En la tercera y última, se llevan a cabo las exposiciones orales de todos los grupos y se coevalúa a las personas miembros de cada uno.

A la hora de llevar a cabo la evaluación, la principal herramienta para analizar la mejora de los conocimientos es el argumentario ofrecido por el alumnado para explicar su elección durante la presentación (por ejemplo, el papel de la mujer en la sociedad, su legado, por qué es una mujer empoderada). Para ello, se requiere que el alumnado exponga claramente sus argumentos durante la exposición oral. Por otra parte, los objetivos didácticos y generales se miden mediante las cuatro rúbricas de evaluación mencionadas anteriormente y creadas específicamente para evaluar (i) la expresión escrita (Tabla 1), (ii) la expresión oral (Tabla 2), (iii) la competencia digital (Tabla 3) y (iv) a las personas del grupo (Tabla 4). Las rúbricas de producción oral y coevaluación tienen como finalidad evaluar de forma individual a cada persona, mientras que las de producción escrita y competencia digital lo hacen de forma grupal. Como se detalla en la Tabla 5, la producción oral y escrita suponen un 30 % de la puntuación final de la tarea cada una, mientras que la competencia digital y la coevaluación puntúan un 20 % cada una.

TABLA 1. *Rúbrica de producción escrita*

/12	3	2	1
Contenido	Incorpora toda la información solicitada. La información encontrada está bien reformulada.	Incorpora prácticamente toda la información solicitada. La información encontrada no está bien reformulada.	Falta mucha de la información solicitada. La información está copiada literalmente de la fuente original.
Léxico y gramática	La presentación contiene errores de léxico y/o gramática de forma muy puntual y la comprensión no se ve prácticamente afectada.	La presentación contiene errores de léxico y/o gramática de forma puntual que dificultan la comprensión.	La presentación contiene tantos errores de gramática y léxico básicos que impiden la comprensión de gran parte de las diapositivas.
Secuenciación	La exposición está ordenada y no contiene errores y repeticiones.	La exposición está ordenada, pero hay ciertos errores y repeticiones en el orden lógico de las ideas.	La exposición carece de orden y las ideas se repiten continuamente.

Fuentes	El alumnado menciona todas las fuentes de información y el origen de los contenidos multimedia.	El alumnado menciona ciertas fuentes de información.	El alumnado no menciona sus fuentes.

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Rúbrica de producción oral*

/12	3	2	1	0
Contenido	Interpreta y reformula los datos de la presentación y aporta información nueva para completar su explicación. Respeta los diez minutos de presentación indicados.	Interpreta y reformula los datos de la presentación de forma puntual, pero casi no aporta información nueva para completar su explicación. La presentación dura más de 15 minutos o menos de 5.	Lee de forma literal el contenido de la presentación y no aporta información nueva para completar su explicación. La presentación dura más de 18 minutos o menos de 3.	No realizó la presentación.
Fluidez	Elabora un discurso fluido sin necesidad de volver atrás sobre sus propios pasos o lo hace de forma muy puntual. No tiene necesidad de apoyarse en la lectura de las diapositivas o lo hace de forma muy puntual.	Elabora un discurso que se entrecorta de forma puntual, pero lo retoma con la ayuda de las personas integrantes del grupo. Vuelve de forma puntual sobre sus propios pasos. Se apoya en la lectura de las diapositivas de forma puntual.	Elabora un discurso tan entrecortado que no logra establecer una comunicación efectiva y se autocorrige de forma continua. Únicamente lee las diapositivas.	No realizó la presentación.
Pronunciación, léxico y gramática	Comete errores de pronunciación, léxico y/o gramática de forma muy puntual y la comprensión no se ve prácticamente afectada.	Comete errores de pronunciación, léxico y/o gramática de forma puntual que dificultan la comprensión.	Comete tantos errores de gramática, léxico y pronunciación básicos que impiden la comprensión de gran parte del discurso.	No realizó la presentación.

Contacto visual y lenguaje corporal	Tiene una buena postura corporal, relajada y segura. Mantiene contacto visual con las personas del aula durante la presentación.	Algunas veces tiene buena postura y establece contacto visual de vez en cuando con las personas del aula.	Tiene mala postura y/o no mira a las personas del aula durante la presentación.	No realizó la presentación.

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. *Rúbrica de competencia digital*

/8	4	2	0
Diseño	El contenido de las diapositivas se puede leer fácilmente y la distribución del contenido (texto, multimedia) es adecuada. La tipografía y el color son adecuados.	El contenido de las diapositivas resulta difícil de leer en ocasiones. La distribución es correcta, pero la tipografía y/o el color dificultan la lectura.	Gran parte del contenido es difícil de leer. La distribución, el color y la tipografía dificultan la lectura de las diapositivas.
Recursos multimedia	Durante la presentación aparecen múltiples recursos multimedia (imágenes, vídeos, enlaces) para acompañar la explicación.	En ciertas partes de la presentación aparecen recursos multimedia (imágenes, vídeos, enlaces) para acompañar la explicación.	La presentación no contiene recursos multimedia.

Fuente: elaboración propia

TABLA 4. *Rúbrica de competencia coevaluación*

Nombre y apellidos de la persona evaluada: Nombre y apellidos de la persona evaluadora:			
/8	**2**	**1**	**0**
Actitud	Siempre tiene una actitud positiva ante el trabajo. Siempre busca soluciones a los problemas.	En general tiene una actitud positiva, pero tiene dificultades para solucionar problemas.	Tiene una actitud negativa ante el trabajo. Nunca aporta soluciones a los problemas.
Trabajo en equipo	Escucha, comparte y apoya el esfuerzo del resto de integrantes. Mantiene una buena dinámica de grupo.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo del resto de integrantes. No siempre contribuye a mantener una buena dinámica de grupo.	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo del resto de integrantes. Dificulta la dinámica de grupo.

Participación	Siempre proporciona ideas útiles en la discusión de grupo. Participa activamente en la toma de decisiones.	A veces proporciona ideas útiles en la discusión de grupo. Casi siempre participa en la toma de decisiones.	No proporciona ideas en la discusión de grupo. No participa en la toma de decisiones.
Uso del tiempo	Siempre se organiza con el uso del tiempo y siempre cumple las fechas límite acordadas.	Tiende a demorarse, pero cumple las fechas límite y no suele interferir en el tiempo del resto.	El equipo debe reajustar los tempos o asumir el trabajo de esta persona por su falta de participación.

Fuente: elaboración propia

TABLA 5. *Distribución de la puntuación de la tarea*

Rúbrica	Puntuación	%
Producción oral	12	30
Producción escrita	12	30
Competencia digital	8	20
Coevaluación	8	20
Total	40	100

5. RESULTADOS

Los resultados de la actividad fueron, en general, muy positivos y se lograron los objetivos anteriormente propuestos. Esta actividad tenía como objetivo principal conseguir que el alumnado valorase y reflexionase sobre el papel de la mujer a lo largo de la historia y sobre las dificultades de esta para conseguir la igualdad de género. La principal herramienta de observación durante la evaluación del programa aquí propuesto consistió en la evaluación de los argumentos esgrimidos por el alumnado a la hora de justificar qué mujer habían escogido para su presentación. Todos los grupos llevaron a cabo una reflexión acerca de la importancia que había tenido esa figura femenina en su momento histórico, transmitiendo que realmente habían deliberado a la hora de hacer su elección. Además, el alumnado fue capaz de desarrollar la actividad y expresar sus pensamientos en inglés en todo momento, utilizando materiales históricos para desarrollar sus habilidades lingüísticas, tanto orales como escritas, en un contexto que va más allá de lo puramente gramatical y emplea contenidos reales.

En relación con la Agenda 2030, se trabajó principalmente alrededor de los objetivos 4 (Educación de Calidad) y 5 (Igualdad de Género), que fueron los centrales en todas las presentaciones. Con todo, el alumnado también trabajó sobre otros objetivos en sus presentaciones. Por ejemplo, el objetivo número 10: *Reducción de las Desigualdades* fue esencial en una presentación sobre Sojourner Truth, ya que en ella se plasmaba la importancia que tuvo su papel en la lucha por los derechos de la mujer y la abolición de la esclavitud.

Sobre los enfoques clave de la LOMLOE, cabe destacar que finalmente se incluyeron tres de los cinco de dicha ley: igualdad de género, transversalidad de la enseñanza y cambio digital. El enfoque principal a lo largo de la actividad fue, como es lógico, el de la igualdad de género, que determinó el diseño de la misma. La transversalidad en la enseñanza también se fomentó a lo largo de todo el proceso de intervención, pues al buscar la reflexión del alumnado sobre los derechos de las mujeres se trabajaron valores educativos aplicables a su vida diaria. Finalmente, el enfoque de cambio digital también se incluyó, ya que el estudiantado empleó herramientas TIC en todo momento para crear sus materiales.

Por otra parte, los objetivos didácticos y los generales se midieron, principalmente, gracias a las rúbricas diseñadas con el fin de evaluar por competencias. Según los parámetros establecidos en ellas, todo el alumnado cumplió los mínimos exigibles para aprobar la actividad, a excepción de cuatro estudiantes que decidieron no llevar a cabo la presentación oral. Un quinto alumno no asistió a clase el día de la presentación, pero el buen desempeño en las otras competencias evaluadas le permitió obtener el mínimo exigible en la tarea.

La rúbrica de coevaluación fue la encargada de medir la participación dentro del grupo en el diseño del proyecto a través de la metodología de trabajo cooperativo, además de la observación en el aula. Todo el alumnado cubrió las rúbricas de coevaluación de las personas de su grupo y la gran mayoría puntuó a sus compañeros y compañeras con 2/2 en este apartado o, en ciertos casos, con 1/2. A pesar de que podría existir algún caso en el que el estudiantado hubiese otorgado la máxima puntuación por amistad, en general todo el alumnado demostró ser capaz de evaluar críticamente al resto de integrantes.

6. CONCLUSIONES

Una vez realizada y finalizada la actividad, se advirtieron ciertos elementos de la tarea que podrían ser mejorados o modificados para futuras implementaciones. Para empezar, sería necesario llevar a cabo diferentes modificaciones en las rúbricas de evaluación, como la escala de puntuación de las mismas. Una de las propuestas de mejora conllevaría añadir más apartados de cualificación, ya que, tras finalizar la actividad, parece insuficiente tener sólo tres variables de evaluación a la hora de llevar a cabo una evaluación precisa del alumnado. Por lo tanto, lo ideal sería tener cuatro o cinco apartados en cada destreza. Otra posible mejora que se podría introducir en el futuro implicaría el trabajo interdisciplinar con otros departamentos, como el de Historia (por la temática) o el de Tecnología (por el uso de herramientas TIC). Finalmente, sería interesante incluir una rúbrica para que el alumnado pudiera evaluar la actividad y al profesorado. A pesar de que el/la docente puede detectar errores y mejorar la actividad para futuras aulas, es importante también tener en cuenta la opinión del estudiantado participante. De esta forma, no solo el profesorado podrá recibir retroalimentación, sino que el alumnado será más consciente de su proceso de aprendizaje y se sentirá partícipe del diseño de las actividades destinadas a su educación.

A modo de conclusión, se considera que los resultados obtenidos con el desarrollo de este programa de intervención fueron muy positivos y que se lograron prácticamente todos los objetivos inicialmente propuestos. A pesar de que ciertas mejoras son necesarias, especialmente en los diferentes apartados de las rúbricas de evaluación, la actividad fue muy fructífera y beneficiosa para el alumnado, por lo que su desarrollo en futuras aulas estaría más que justificado y, además, la creación de programas con estas características sería recomendable.

7. REFERENCIAS

Cenoz, J., Genesee, F. y Gorter, D. (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. Applied Linguistics, 35(3), 243-262. DOI: 10.1093/applin/amt011.

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Custodio Espinar, M. (2019). Los principios metodológicos de AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua en las programaciones docentes del Programa Bilingüe en la Comunidad de Madrid: un estudio empírico. [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid].

Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. En W. Delanoy y L. Volkmann (eds.), Future Perspectives for English Language Teaching (pp.139-157). Heidelberg: Universitätsvlg Winter.

Decreto 86/2015, do 25 de xuño, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 120, de 19 de xuño de 2015. https://bit.ly/43e5JXA.

Eurydice. (2006) Content and Language Integrated Learning at School in Europe. Bruselas: Eurydice European Unit. https://bit.ly/43b394i.

Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. (29 de septiembre de 2021). Crece el porcentaje de chicos jóvenes (15 a 29 años) que niega la violencia de género o le resta importancia [Comunicado de prensa]. https://bit.ly/3IJbNyS.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). La cooperación. El aprendizaje cooperativo en el aula (pp.5-12). Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. The Open Applied Linguistics Journal, 1, 30-41. DOI: 10.2174/1874913500801010030.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). Boletín Oficial del Estado, 106, 4 de mayo de 2006, pp.17158-17207. https://bit.ly/3MEwtcv.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). Boletín Oficial del Estado, 340, I. Disposiciones generales, 30 de diciembre de 2020, pp.122868-122953. https://bit.ly/3MYKn9N.

Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). París: Sorbonne Université.

Mayobre, P. (2009). Mujeres y saberes. Emakunde. Los saberes de las mujeres, 76, 6-9. https://bit.ly/3MFBOjH.

Medina Guerrero, M. E. (2010). El aprendizaje cooperativo en educación. Innovación y experiencias educativas, 35, 1-8. https://bit.ly/43993Dd.

Mora, E. (2013). El paradigma género y mujeres de la historia del tiempo presente. Revista Historia Autónoma, 2, 143-160. https://bit.ly/3MzXpKB.

Nash, M. (1985). Invisibilidad y presencia de la mujer en la historia. Historias. Revista de la Dirección de Estudios Históricos, 10, 101-120. https://bit.ly/3MYyiT8.

Ramos, M. D. (2006). Arquitectura del conocimiento, historia de las mujeres, historia contemporánea. Una mirada española. 1990-2005. Cuadernos de Historia Contemporánea, 28, 17-40. https://bit.ly/3oAhzw0.

Thébaud, F. (1993). Introducción. En G. Duby y M. Perrot (Eds.), Historia de las mujeres. Tomo 5: El siglo XX (pp.23-39). Madrid: Taurus.

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE EL ABORDAJE DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL AULA DE LENGUA INGLESA

ANDREA LESTÓN OTERO
Universidade de Santiago de Compostela

1.INTRODUCCIÓN

> La escuela es una herramienta de transformación social. Es más, de todos los espacios que nos configuran como sujetos sociales, la escuela es el único regulado por una normativa que obliga a introducir la perspectiva de género. Por ello, podemos decir que la Escuela es la Gran Herramienta de transformación social. Y como docentes ocupamos un espacio privilegiado a la hora de fomentar esta transformación. (Vallés, 2019, p.59).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2021 se contabilizaron 30.141 mujeres víctimas de violencia de género en España. A pesar de que este dato se ha reducido en un 8,4% en comparación con años anteriores, no cabe duda de que son cifras preocupantes sobre las que, como docentes, debemos actuar. En este sentido, debemos considerar lo establecido por Violeta Vallés en la cita inicial, afirmando que los centros educativos suponen una herramienta de transformación social en la que, de hecho, se nos "obliga" por normativa a abordar elementos transversales como la perspectiva de género, reflejados en la legislación vigente. Cabe destacar que, actualmente, muchos centros están desarrollando planes de igualdad en los que contemplan diversas iniciativas para promover acciones dirigidas a erradicar los estereotipos de género de una forma más explícita.

No obstante, en numerosas ocasiones estos contenidos tienden a omitirse en favor de aquellos de carácter más instrumental, como el abordaje del "Present Simple" en la materia de lengua inglesa o los ríos de España en Ciencias Sociales. Asimismo, es probable que en otras materias como

Matemáticas el tratamiento de valores como la perspectiva de género sea insignificante, debido a la aparente complejidad para ligar la materia a este tipo de contenidos. Sin embargo, la perspectiva de género puede tratarse a través de los ejemplos que damos, mostrando mujeres y hombres de forma igualitaria o, en el caso de Matemáticas, otorgando protagonismo a matemáticas y científicas que han quedado relegadas a lo largo de la historia, simplemente mediante la orientación de un problema matemático en base a esa mujer para fomentar la curiosidad del alumnado en torno a ella.

En este caso, esta investigación estará dirigida a la apreciación del abordaje de la perspectiva de género en el profesorado español de la materia de lengua inglesa en el área de Educación Primaria. Debido a la amplitud del currículo es habitual observar un uso mayoritario del libro de texto, recurso que en numerosas ocasiones contiene diversos estereotipos de género, apreciados principalmente a la hora de abordar temáticas como el deporte o las profesiones (cf. Ruiz-Cecilia et al., 2021). Sin embargo, y a pesar de hacer uso del libro de texto, este puede ser complementado con diversos materiales como canciones o libros de lectura que contienen este tipo de valores de forma implícita, fomentando la reflexión y el debate en el aula.

1.1. LA DIFERENCIA ENTRE "SEXO" Y "GÉNERO"

Con la finalidad de poder comprender mejor el objetivo de esta investigación es preciso realizar, en primer lugar, una aclaración entre los conceptos "sexo" y "género" que, en ocasiones, generan confusión y controversia en la sociedad. De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española* (*DRAE)*, el término "sexo" se refiere a la "condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas" (*DRAE,* s.v., *sexo* 1) mientras que se define "género" como el "grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico" (*DRAE*, s.v., *género* 3).

En la misma línea, la "American Psychological Association" (APA), en un documento que contiene recomendaciones para la práctica psicológica con personas transgénero y no conformes con su género, relaciona

"sexo" a trazos físicos y biológicos que diferencian a los machos de las hembras, y "género" a aspectos sociales, culturales, psicológicos y comportamentales ligados al hecho de ser hombre o mujer (2015, pp. 861-862). De esta forma, podemos entender, tal y como establece Martínez, que "el género es a la cultura, lo que el sexo es a la naturaleza" (2014, p.131). Esta investigación se centrará concretamente en el concepto de "género", entendido por diversas teóricas feministas como

> el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es "propio" de los hombres (lo masculino) y lo que es "propio" de las mujeres (lo femenino). (Lamas, 2000, p.84)

Ligado a esta última afirmación es necesario mencionar los estereotipos de género – definidos por Castillo-Mayén y Montes-Berges (2014, p. 1044) como "las creencias sobre las características asociadas a mujeres y hombres que mantienen la discriminación de género"–, que son asignados en base a la cultura y el sexo con el que se nació, meramente por el hecho de ser hombre o mujer, refiriéndose a patrones de apariencia, personalidad y comportamiento (APA, 2015, p. 862). Esta distinción social tiene su origen, en parte, en el androcentrismo – entendido como "la visión del mundo y las relaciones sociales desde el punto de vista masculino" (*DRAE*, s.v., *androcentrismo* 1)–, motivo por el cual surge la desigualdad de género, y la lucha por la tan ansiada igualdad que se explicará en el siguiente punto.

1.2. IGUALDAD DE GÉNERO

La "igualdad" es el "principio que reconoce la equiparación de todos los ciudadanos en derechos y obligaciones" (*DRAE*, s.v., *igualdad* 3). Desde un punto de vista ético, ser igual no es una opción elegible, sino que, por el contrario, y tal y como afirman Fernández-Llebrez y Camas (2012, p.23), es el fundamento democrático estructural declarado para todos y cada uno de los seres humanos independientemente del sexo, raza, religión, cultura o nacionalidad.

En este sentido, y de acuerdo con lo establecido por la UNESCO (2014, p.104), podemos entender la igualdad de género como la existencia de

una igualdad de oportunidades y derechos entre las mujeres y los hombres en las esferas privadas y pública, brindando y garantizando la posibilidad de realizar la vida que deseen. Esto es reafirmado por Fernández-Llebrez y Camas (2012, p.29), que definen este concepto como la "equiparación de derechos, el respeto, las oportunidades de elección y el poder" pues, tal y como establece la UNESCO (2014, p.104), actualmente se reconoce a nivel internacional que la igualdad de género es una pieza clave del desarrollo sostenible.

No obstante, y a pesar de que hemos avanzado de forma vertiginosa en lo referente a la igualdad entre ambos géneros, en la actualidad seguimos encontrando prácticas machistas que oprimen a la mujer, bien sea en el ámbito laboral o en el familiar. A este respecto es necesario destacar el término "machismo", entendido como la "forma de sexismo caracterizada por la prevalencia del varón" (*DRAE*, s.v., *sexismo* 2). De hecho, en esta definición se aporta un ejemplo ligado a la prevalencia de hombres en los cargos directivos de las empresas.

En relación con lo anterior, cabe destacar también las definiciones de "sexo fuerte" y "sexo débil", que muestran claramente la desigualdad a la que nos seguimos enfrentando en la actualidad. Este medio define como "sexo fuerte" al "conjunto de los varones", indicando que se usa de forma irónica (*DRAE*, s.v., *sexo* 7). Por otro lado, se define como "sexo débil" al "conjunto de mujeres", término utilizado de forma despectiva o discriminatoria (*DRAE*, s.v., *sexo* 6).

Para luchar contra estas ideas estereotipadas ha surgido el feminismo, un movimiento que reivindica el "principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre" (*DRAE*¸ s.v., *feminismo* 1). Actualmente, el feminismo está en auge, siendo acogido por múltiples mujeres y hombres que luchan por la igualdad de manera que, tal y como afirma Josune Aguinaga (2008, citado en Fernández-Llebrez y Camas, 2012, p.29), la igualdad entre hombres y mujeres ha avanzado de forma que la actual sociedad apenas nos permite recordar la sociedad de hace tan solo cincuenta años, aunque este avance no nos permite advertir que el objetivo ya haya sido alcanzado.

Para ello, debemos valernos de diversas reivindicaciones a través de canales como los medios de comunicación y, sobre todo, de la educación puesto que, tal y como establecen Fernández-Llebrez y Camas (2012, p.31), esta se considera la herramienta fundamental para luchar con la igualdad de género, marcando la diferencia entre las generaciones de jóvenes con sus padres. Debido a ello, es pertinente abordar esta temática de forma transversal en todas las materias impartidas en el currículo de, en el caso de este estudio, Educación Primaria. Con este propósito en mente, a continuación, se analizará como se aborda la perspectiva de género en la legislación vigente y la importancia de la educación transversal de valores como la igualdad de género.

1.3. EL CARÁCTER TRANSVERSAL DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Por temas transversales entendemos, de acuerdo con los estudios de Corrales (2010) y Maceda y Rodríguez (2019), aquellas necesidades sociales consideradas de gran transcendencia y que reclaman una atención prioritaria, siendo incorporados en los currículos educativos con el propósito de proporcionar una formación integral y plena al alumnado. Entre estos debemos destacar la educación para la igualdad que, tal y como establecen las Federaciones de Asociaciones de Estudiantes de Aragón (FADEA) (2019, p.56), debe impartirse de forma transversal a lo largo de todas las etapas educativas con el propósito de romper los roles de género establecidos por la sociedad para, de esta manera, avanzar hacia una igualdad real entre hombres y mujeres.

La afirmación de FADEA se ve reflejada en la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) en la que, ya en el preámbulo, se aboga por un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación – entendida como educar sin diferenciar los mensajes en función del sexo (Maceda y Rodríguez, 2019, p.72)–, fomentando en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género, entre otros aspectos.

Asimismo, es necesario resaltar el hecho de que en este documento legislativo se explicita que las Administraciones educativas deben promover que los currículos, libros de texto y demás materiales educativos

fomenten el igual valor de mujeres y hombres, y que no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios (Ley Orgánica 3/2020, p.122934). De esta forma, este contenido transversal debe abordarse en el área que nos concierne – lengua extranjera–, a través de recursos como canciones o el uso de literatura infantil y un lenguaje inclusivo, tal y como reflejan Guadamillas et al. (2021).

2. OBJETIVOS

El presente estudio trata de dar respuesta a la pregunta de investigación "¿En qué medida aborda el profesorado especialista de lengua inglesa en la etapa de Educación Primaria los estereotipos de género en las aulas?". Para ello, se ha establecido el siguiente objetivo: analizar el grado de disposición del profesorado especialista de lengua inglesa encuestado para abordar los estereotipos de género en el aula de Educación Primaria, examinando como tratan esta temática.

3. METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

El estudio de las percepciones del profesorado de Educación Primaria especialista en lengua inglesa sobre la inclusión de valores ligados a los estereotipos de género en sus clases se enmarca principalmente en un análisis cuantitativo de contenido de las respuestas aportadas a través de un cuestionario realizado en la plataforma "Microsoft Forms".

3.2. MUESTRA: CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La muestra objeto de estudio consta de 34 docentes que han participado en un cuestionario dirigido al profesorado especialista del área de lengua inglesa en Educación Primaria a nivel estatal, aceptando respuestas desde el 5 de abril hasta el 29 de mayo de 2022.

3.3. RECOGIDA DE DATOS

Para recoger los datos objeto de análisis se ha elaborado un cuestionario en la aplicación "Microsoft Forms" difundido a través de diversas redes sociales. Su elaboración se ha orientado mediante la consulta de diversos estudios similares a este como el de Romero y Lugo (2014), que tratan de apreciar las actitudes del profesorado de educación secundaria acerca de la coeducación; y un estudio que trata de analizar la percepción del profesorado en lo relativo a la implantación del plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación (De León y López, 2013). Asimismo, a la hora de formular las preguntas a responder por el profesorado se ha tenido en cuenta el modelo de cuestionario de ICEPELL – Intercultural Citizenship Education through Picturebooks in early English Language Learning–, un proyecto de varias organizaciones educativas europeas.

Cabe destacar también que el proceso de elaboración del mismo ha estado asesorado por profesorado especialista en la materia corrigiendo posibles sesgos que podrían condicionar las respuestas de los/as encuestados/as. Asimismo, se pilotó su funcionamiento con dos potenciales participantes para verificar la comprensión del cuestionario antes de su difusión.

El cuestionario cuenta con 18 preguntas en total, de las cuales siete son sobre datos personales (sección 2), dos ligadas a cuestiones generales sobre la educación en valores (sección 3) y nueve consisten en cuestiones generales sobre su práctica educativa (sección 4). Las preguntas son de diversos tipos, entre los que destacan preguntas de carácter cerrado y las escalas "Likert", aunque también hay algunas preguntas de carácter abierto. Cabe resaltar que, en primer lugar, los/as participantes deben marcar que han leído la introducción y aceptan participar en el estudio, conociendo que no existe ninguna recompensa o beneficio, como requisito para avanzar en el cuestionario, siendo esta la primera sección.

En lo relativo a la sección 2 del cuestionario denominada "datos personales" (la 1 es el consentimiento de participación), esta trata de recopilar información sobre el sexo, edad, lugar de trabajo, tiempo ejerciendo la profesión, formación específica y verificación de que cuentan con grupos mixtos en sus aulas por parte de los/as participantes.

La tercera sección denominada "cuestiones generales de la educación en valores" consta de 2 preguntas con escalas "Likert" en las que deben, en primer lugar, seleccionar el grado en el que están de acuerdo con distintas afirmaciones ligadas a la educación en valores en general y, posteriormente, responder a tres preguntas. Las preguntas específicas pueden apreciarse en la tabla 1.

TABLA 1. *Preguntas de la sección 3 "cuestiones generales de la educación en valores".*

Valore del 1 al 5 en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones (siendo 1 "nada de acuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo":	Los valores relativos a la igualdad de género deben ser adquiridos en la escuela
	Educar en valores es tan importante como enseñar lengua inglesa
	Los valores sobre igualdad de género pueden ser adquiridos a través del inglés
Responda a las siguientes preguntas:	¿Es posible que haya más interacción en el aula con alumnos que con alumnas debido a comportamientos disruptivos?
	¿Considera que el alumnado actúa de la misma forma con un profesor que con una profesora?
	¿Cree que el profesorado más joven está más concienciado en cuanto al abordaje de valores relativos a la igualdad de género?

Fuente: Elaboración propia

La cuarta y última sección "cuestiones generales sobre su práctica educativa" se centra de forma específica en la inclusión de este tipo de valores por parte de la persona encuestada, con una escala "Likert" y diversas respuestas de carácter abierto, destacando un último espacio para observaciones y/o sugerencias, tal y como se puede observar en la tabla 2 adjuntada a continuación.

TABLA 2. *Preguntas de la sección 4 "cuestiones generales sobre su práctica educativa".*

Valore del 1 al 5 en qué medida lleva usted a cabo las siguientes acciones (siendo 1 "nunca" y 5 "siempre"):	Trabaja cuestiones de género en su programación
	Hace uso de materiales didácticos que no contemplen estereotipos de género
	Evita utilizar imágenes tradicionales de hombres y mujeres en sus explicaciones
	Da a conocer la participación científica, cultural y/o artística de las mujeres en su área de conocimiento
	Asigna el mismo tipo de responsabilidades a alumnos y alumnas

	Fomenta la creación de grupos mixtos para desarrollar los trabajos en equipo
En el caso de que trabaje los estereotipos de género de forma transversal en su programación, ¿cómo lo hace?	
¿Qué tipo de materiales didácticos utiliza para abordar los estereotipos de género (álbum ilustrado, canciones, etc.)?	
¿Modifica usted los contenidos del libro de texto u otros materiales didácticos si considera que aportan una imagen estereotipada de la mujer?	
¿Ha llevado a cabo recientemente alguna práctica educativa relacionada con la igualdad de género y la erradicación de estereotipos en su área?	
Si la respuesta es afirmativa, ¿podría explicarla brevemente?	
¿Ha tenido algún tipo de problema en su aula por motivo de estereotipos de género?	
Si la respuesta es afirmativa, ¿podría explicarlo brevemente?	
Observaciones y/o sugerencias	

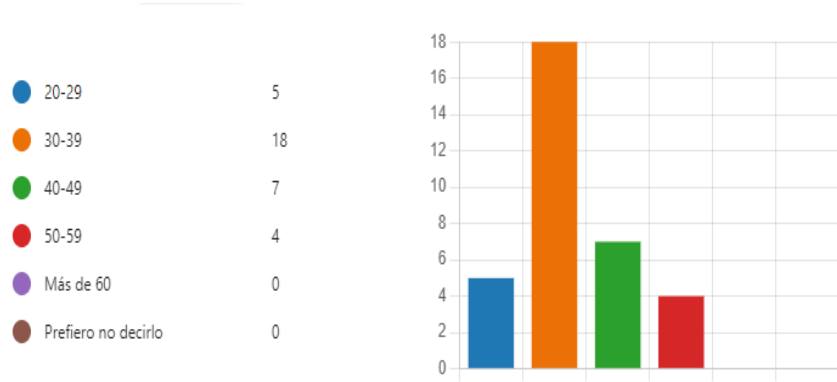
Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Con el propósito de analizar los resultados recogidos a través del cuestionario cumplimentado por 34 docentes de forma clara, se indicarán los mismos haciendo referencia a las distintas secciones y preguntas, con la ayuda de gráficos para acompañar los datos.

Comenzando por la sección 2 (la sección 1 es el consentimiento de participación), relativa a los datos personales de los/as participantes con el propósito de contextualizar los resultados, se puede apreciar que, de los/as 34 participantes, una amplia mayoría está formada por mujeres –concretamente el 82%–, correspondientes principalmente a la franja de edad de 30-39 años (figura 1) ejerciendo su profesión en centros públicos de Galicia – aunque se cuenta con una pequeña participación de las Islas Canarias, Madrid, Castilla– La Mancha y Andalucía.

FIGURA 1. *Respuestas a la pregunta 3 sobre la edad de los/as participantes.*



Fuente: Elaboración propia

En lo referente a los años que llevan ejerciendo la docencia, los resultados están equilibrados entre aquellas personas que llevan menos de 5 años y entre 6 y 15 (figura 2). Asimismo, y aunque todos/as ejercen con grupos mixtos – con niños y niñas–, solo la mitad de los/as encuestados/as cuenta con formación específica en lo relativo a la inclusión de valores de género en su práctica educativa.

FIGURA 2. *Respuestas a la pregunta 6 sobre los años que los/as encuestados/as llevan impartiendo clase de lengua inglesa*

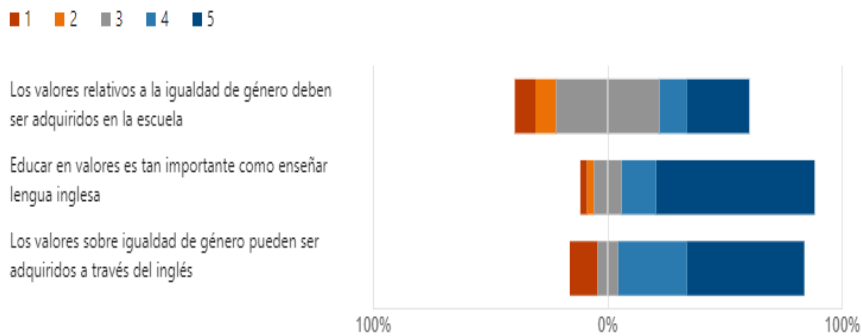


Fuente: Elaboración propia

La tercera sección, denominada "Cuestiones generales sobre la educación en valores" comienza con una escala "Likert" en la que el profesorado debe valorar en qué medida están de acuerdo con distintas afirmaciones – siendo 1 nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo–. Tal y como se refleja en la figura 3, gran parte del profesorado – un 44,1%–,

concuerda con esta afirmación, pero no por completo, tal y como refleja la mayoría gris, situada entre ambos extremos. No obstante, en las siguientes dos afirmaciones se puede apreciar como la mayor parte del profesorado está totalmente de acuerdo, en contraste con lo ocurrido con el primer ítem perteneciente a esta pregunta, pues este último cuenta con una media de 3,29, mientras que los dos siguientes con 4,12 y 4,06, respectivamente.

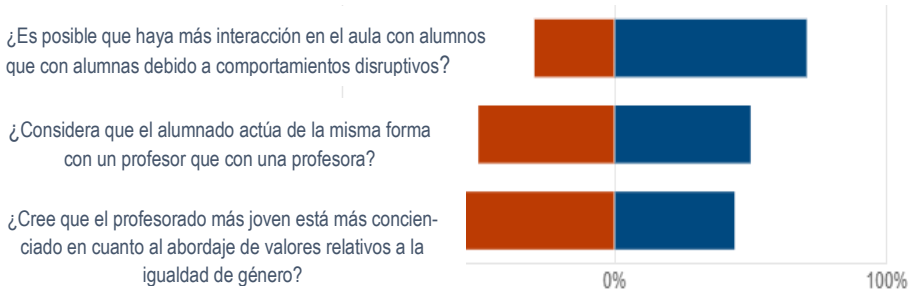
FIGURA 3. *Respuestas a la pregunta 9 en la que el profesorado debía valorar en qué medida estaba de acuerdo con afirmaciones ligadas a la educación en valores*



Fuente: Elaboración propia

En la siguiente y última pregunta de esta sección el profesorado debía responder sí o no a las afirmaciones que se reflejan en la figura 4 – las respuestas afirmativas están representadas con el color rojo, y las negativas con el azul–. De nuevo, la primera pregunta ofrece mayoritariamente una respuesta negativa – 70,6%– mientras que, tal y como se refleja en la figura 4, las otras dos preguntas cuentan con respuestas muy equilibradas, destacando en la última una mayoría afirmativa – 55,9%.

***FIGURA 4**. Respuestas a la pregunta 10 en la que el profesorado debía responder a unas preguntas ligadas a la educación en valores*

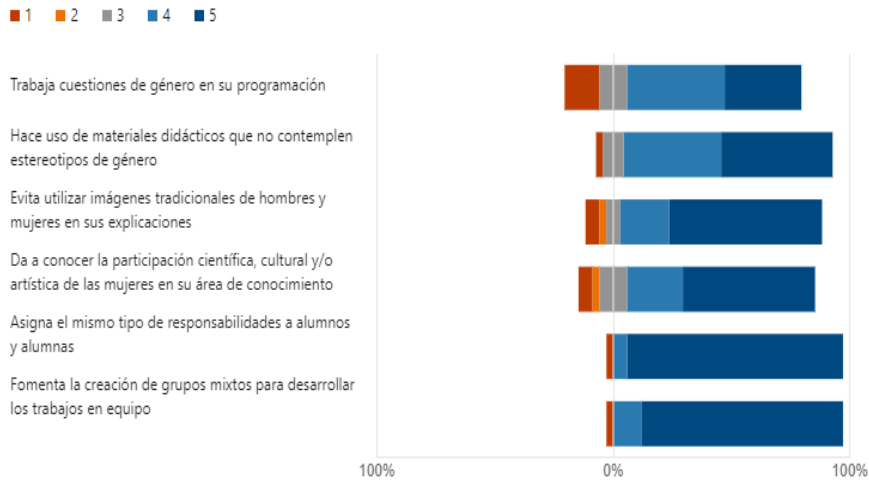


Fuente: Elaboración propia

Por último, la tercera sección denominada "Cuestiones particulares sobre su práctica educativa" comienza, de nuevo, con una escala "Likert" que cuenta con seis afirmaciones (figura 5). En esta ocasión, el profesorado debe valorar en qué medida las cumplen – siendo 1 "nunca" y 5 "siempre–. La primera afirmación genera la apreciación de que, mayoritariamente, este contenido transversal sí es abordado, a pesar de que es la pregunta que cuenta con más respuestas negativas y una media más baja (3,76). Las siguientes cuestiones también son llevadas a cabo por la mayoría de los/as encuestados/as, destacando positivamente las dos últimas afirmaciones con las medias más altas (4,5 y 4,76), y con medias superiores a 4 los ítems 2-4 (4,29; 4,35; 4,21, respectivamente).

La siguiente pregunta, en este caso de respuesta libre, hacía referencia a cómo abordan los estereotipos de género en su programación – en el que caso de que trabajen este contenido transversal–. Tal y como se reflejó en la primera afirmación de la figura 5, estos contenidos son abordados de forma mayoritaria.

***FIGURA 5**. Respuestas a la pregunta 11 en la que el profesorado debía valorar en qué medida lleva a cabo ciertas acciones en su práctica educativa*



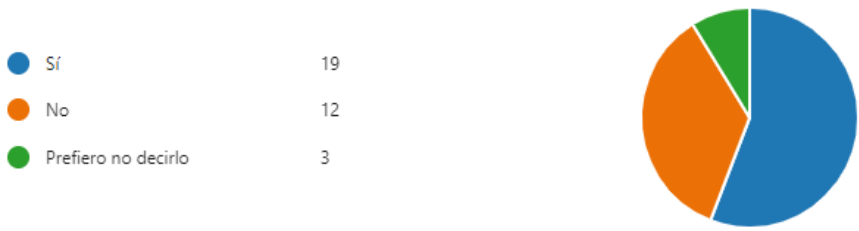
Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, esta pregunta contó con 16 respuestas en las que se explicaban distintas propuestas como debates, trabajos cooperativos, análisis, proyectos del centro sobre esta temática, el abordaje en los recreos o su tratamiento en fechas señaladas como el 25N, el 8M o el 14 de febrero. No obstante, es necesario destacar la respuesta de un encuestado que afirmó que no aborda estos contenidos de ninguna forma, puesto que no le interesa lo más mínimo.

Posteriormente, se les preguntó sobre los materiales didácticos utilizados para abordar esta temática, destacando entre ellos cuentos, canciones, juegos de rol, anuncios, juegos de creación propia, fotografías, etc. En relación a los materiales, se les preguntó si modificaban los contenidos del libro de texto u otro material didáctico en el caso de que lo viesen necesario, obteniendo 22 respuestas afirmativas aunque, tal y como afirman, en alguno casos lo explican y no lo cambian, o hacen consciente al alumnado del error a pesar de que, tal y como destacan, las editoriales han adaptado el material a este respecto. Cabe destacar de nuevo una respuesta negativa, estableciendo que no ve preciso modificar los materiales didácticos en este caso.

En la siguiente pregunta, se le planteó al profesorado si han llevado a cabo alguna práctica educativa relacionada con la igualdad de género y la erradicación de estereotipos obteniendo, tal y como se puede apreciar en la figura 6, una respuesta mayoritariamente afirmativa (56%) que especificaban en la cuestión posterior con propuestas consistentes en comparaciones de revistas de juguetes, el abordaje de las profesiones apreciando si cambiarían al ser del sexo opuesto, mujeres en el deporte, mujeres científicas y el análisis de anuncios, entre otras.

***FIGURA 6**. Respuestas a la pregunta 15 en la que el profesorado debía responder si habían llevado a cabo recientemente alguna práctica educativa relacionada con la igualdad de género o erradicación de estereotipos de género en su área*



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se les preguntó si habían tenido algún problema en el aula por motivo de estereotipos de género obteniendo, mayoritariamente, respuestas negativas, aunque destacan ocho respuestas afirmativas. La siguiente cuestión hacía referencia a la explicación del problema, en el que se obtuvieron tres respuestas que hacen alusión a familias negacionistas del patriarcado, el sentimiento de ataque por parte de los niños al pensar que hablar de igualdad supone un trato de favor a las mujeres, y el caso de un alumno que se disfraza con una peluca de la que disponen en el aula, teniendo que trabajar las burlas de los/as compañeros/as, destacando que el padre del alumno se enfada si lo ve disfrazado con la misma.

Por último, cabe mencionar que se ofreció un espacio para observaciones y/o sugerencias en el que se obtuvieron cinco respuestas resaltando que la educación ofrecida en casa no ayuda a abordar esta temática y la importancia de tratar los estereotipos de género desde Educación Infantil

y no solo en fechas señaladas como el 8 de marzo, sino como "valor en la vida", de forma diaria.

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio se basaba en analizar el grado de disposición del profesorado especialista de lengua inglesa encuestado para abordar los estereotipos de género en el aula de Educación Primaria, examinando como tratan esa temática. Tal y como se reflejó en las respuestas del profesorado, la mayor parte considera que educar en valores es tan importante como enseñar lengua inglesa, y que valores relativos a la igualdad de género pueden ser adquiridos a través del inglés. El elevado grado de disposición a abordar esta temática se verifica cuando la mayor parte de los/as encuestados/as afirman trabajar cuestiones de género en su programación.

En lo relativo a cómo abordan esta temática, por lo general se refieren a fechas destacadas por conmemoraciones como el 8 de marzo, el 25 de noviembre o el 14 de febrero, aunque también hacen referencia a propuestas concretas en las que se aborda la temática de forma habitual a través de debates o trabajos cooperativos. Para ello, hacen uso de materiales didácticos variados, entre los que destacan cuentos, canciones e incluso juegos de rol.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio se ha tratado de recabar información para responder a la siguiente pregunta de investigación "¿En qué medida aborda el profesorado especialista de lengua inglesa en la etapa de Educación Primaria los estereotipos de género en las aulas?". Para ello, se ha establecido un objetivo dirigido al análisis del grado de disposición del profesorado especialista en esta área para abordar estereotipos de género en sus clases se ha cumplido, apreciando a través de un cuestionario que, de forma general, los/as docentes están dispuestos/as a abordar esta temática, aunque hay excepciones que no deben obviarse.

Tras la finalización de la investigación y en respuesta a la pregunta de investigación, puede afirmarse que estos son abordados mayoritariamente y que el profesorado es consciente del problema presente en nuestra sociedad con relación a la igualdad de género. Sin embargo, hay excepciones que son preocupantes, puesto que la ignorancia de estos contenidos transversales en cualquier disciplina como en este caso es la lengua inglesa, no generará un cambio en la perspectiva del alumnado que cuente con estereotipos que solo pueden ser solventados mediante el abordaje de los mismos en todas las materias de una forma transversal.

Aunque son muchas las fuentes que pueden transmitir estos estereotipos detectados en el alumnado -como los medios de comunicacióndesde el sistema educativo podemos contribuir a la reflexión sobre los mismos para, de esta forma, fomentar el pensamiento crítico y la erradicación de los mismos. No obstante, y tal y como se estableció anteriormente, esto solo podrá hacerse si el profesorado es realmente consciente del problema, aspecto que se ha detectado en la mayoría del profesorado encuestado/a, pero no en la totalidad del mismo, motivo por el cual es pertinente incidir en la formación inicial y continua del profesorado en relación a este ámbito.

A pesar de ciertas limitaciones en el estudio que pueden generar sesgos en las respuestas como el hecho de que la mayor parte de los/as docentes encuestados/as en el cuestionario fuesen mujeres – 28 concretamente–, mayoritariamente entre la franja de edad de 30-39 años, esta investigación ha sido enriquecedora, obteniendo datos que sugieren que la mayor parte del profesorado especialista en lengua inglesa aborda estereotipos de género en sus sesiones.

En relación con estos estereotipos, el profesorado encuestado ha dejado claro que es posible abordar esta temática, supliendo carencias de materiales didácticos como el libro de texto en cuanto al tratamiento de estereotipos de género. Por lo tanto, y desde un punto de vista docente, resulta esencial tratar esta temática de forma asidua en todas las materias de forma transversal, y la continuación de esta investigación con profesorado de otras comunidades autónomas – ya que este estudio ha tenido poco alcance hacia ellos/as–, sería de gran valor para continuar

reflejando las necesidades vigentes en la sociedad en la que vivimos y, más concretamente, en nuestro sistema educativo.

7. REFERENCIAS

American Psychological Association (2015). Guidelines for the psychological practice with transgender and gender nonconforming people. American Psychologist, 70(9), 832-864. https://doi.org/10.1037/a0039906

Castillo-Mayén, R. y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. Anales de Psicología, 30(3), 1044-1060. https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981

Corrales, A.R. (2010). Educación en valores y transversalidad en el área de Educación Física. Lecturas: Educación Física y Deportes (142). https://bit.ly/42ovVy4https://bit.ly/42ovVy4

De León, C. y López, M. (2013). Percepción del profesorado en la implementación del plan de igualdad entre mujeres y hombres en educación. Revista de currículum y formación del profesorado, 17(2), 401-419. https://bit.ly/3MrUy7L

FADEA. (2019). Un programa de estudiantes desde la perspectiva de género. Revista digital de Educación del FEAE – Aragón (26), 56-58. https://bit.ly/3VQB0wR

Fernández-Llebrez, F. y Camas, F. (2012). Cambios y persistencias en la igualdad de género de los y las jóvenes en España (1990-2010). Instituto de la Juventud, Injuve.

Guadamillas, M.V., Faya, F., Alcaraz, G. y Martín-Macho, A. (2021). Aprendizaje en igualdad en el aula de lengua extranjera. Editorial Graó.

ICEPELL (s.f.). ICESurvey. https://bit.ly/41v27P7

INE (2021). Violencia doméstica y violencia de género – Año 2021. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. https://bit.ly/41dEieF

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. Cuicuilco, 7(18), 1-24. https://bit.ly/42s9NCX

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, del 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. https://bit.ly/42iVgcN

Martínez, A. (2014). Los cuerpos del sistema sexo/género. Aportes teóricos de Judith Butler. Revista de Psicología, 12, 127-144. https://bit.ly/3LNbNi8

Maceda, B. y Rodríguez, E.R. (2019). Construimos igualdad: coeducación activa y prevención de la violencia de género. Revista digital de Educación del FEAE – Aragón (26), 72-75. https://bit.ly/3VQB0wR

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo: Manual metodológico. https://bit.ly/3O3Z5OG

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.5. en línea]. <https://dle.rae.es/> [Consultado el 25 de abril de 2022].

Romero, S. y Lugo, M. (2014). Diagnóstico de actitudes hacia la igualdad y la coeducación. La perspectiva del profesorado de institutos de educación secundaria. En V Congreso Universitario Internacional Investigación y Género, 1035 - 1059. https://bit.ly/3HWPS6P

Ruiz-Cecilia, R., Guijarro-Ojeda, J.R. y Marín-Macías, C. (2021). Analysis of Heteronormativity and Gender Roles in EFL Textbooks, Sustainability, 13(1), 220.

Vallés, V. (2019). Transformando la realidad social desde los centros educativos. Revista digital de Educación del FEAE – Aragón (26), 59-62. https://bit.ly/3VQB0wR

LA INNOVACIÓN DOCENTE Y LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA: EXPLORANDO EL ISLAM Y EL USO DEL FRANCÉS A TRAVÉS DE PERSÉPOLIS

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, en las aulas de francés se ha relacionado todo elemento cultural con el mundo francófono, lo que incluye principalmente países cuya primera lengua es el francés. Sin embargo, se excluyen a menudo países como Marruecos, Argelia u otros países del mundo arabo-islámico, a pesar de que la inmigración de origen arabo-musulmán tiene un papel importante en la sociedad francesa. Por lo tanto, es crucial tener en cuenta una perspectiva intercultural al enseñar la lengua.

Así pues, esta propuesta de innovación docente está basada en los alumnos de la asignatura Sintaxis Discursiva de la Lengua Francesa en la Universidad de Sevilla. Para llevarla a cabo, se ha hecho una análisis de los alumnos de la clase con el fin cuáles son sus intereses en relación a esta asignatura. Así pues, se les ha pasado un cuestionario, en el que todos comentan que han escogido esta asignatura porque no quieren hacer una asignatura sobre literatura. Por tanto, se aprecia que existe un rechazo predio puesto a la literatura, por lo que se ha elaborado esta actividad teniendo en cuenta otros aspectos con el fin de motivarlos y atraerlos a la literatura de una manera diferente.

En este contexto, el objetivo general de este trabajo es utilizar un texto no literario con elementos interculturales para analizar el discurso desde un punto de vista sintáctico y cultural. La novela gráfica seleccionada es *Persépolis*, escrita en francés por Marjane Satrapi, una autora iraní que

narra la revolución islámica de 1979 desde su propia perspectiva. El capítulo seleccionado, "Le Foulard", aborda un tema polémico en relación con la mujer en Francia. Por otro lado, el aspecto lingüístico que los alumnos deben analizar es el de la modalité en el texto.

2. OBJETIVOS

Siguiendo esta línea, se han establecido los siguientes objetivos específicos: (1) elaborar diferentes sesiones, en los que los alumnos sean capaces de analizar la historia tanto por los dibujos como por le texto; (2) analizar el desarrollo de la actividad, teniendo en cuenta que los alumnos son parte del proceso, por lo que el profesor se convierte en una guía; y (3) demostrar la importancia de los aspectos socioculturales a la hora de analizar un texto, ya que pueden influenciar en el análisis del discurso.

Con todo, esta propuesta de innovación quiere reflejar que el rechazo a la literatura se debe, en parte, a los sistemas tradicionales de enseñanza. Por todo ello, se propone una alternativa que permite enseñar lingüística, al mismo tiempo que les introduce la literatura de una manera diferente. Por este motivo, este trabajo pretende mostrar la importancia de motivar al alumno para favorecer un correcto aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este trabajo, se ha dejado atrás la enseñanza tradicional basada en clases magistrales y textos literarios. En su lugar, se está adoptando la metodología de la clase invertida (flipped classroom). Esta metodología fue concebida por Jonathan Bergmann y Aaron Sams, dos profesores de química de educación secundaria, que comenzaron a grabar sus clases y a crear presentaciones para los estudiantes que no podían asistir. Pronto se dieron cuenta de que esto mejoraba el aprendizaje y lo aplicaron a sus clases en general. Como resultado, descubrieron que las clases podían ser utilizadas para actividades adicionales además de la teoría, como debates, casos prácticos o trabajos en grupo (Bergmann & Sams, 2014). Como consecuencia, los alumnos realizan trabajos en grupo para afianzar los conocimientos de forma individual y grupal. En esta metodología, el alumno realiza una fase de investigación previa en

casa para adquirir conocimientos y aprovecha el aula para compartirlos y consolidarlos.

Este enfoque de aprendizaje es amplio y puede apoyar todas las etapas del proceso, lo que lo hace coincidir con los objetivos educativos clave, como el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación. Se fomenta la colaboración entre profesores y estudiantes en el aula mediante actividades que desarrollan habilidades complejas, lo que incluye identificar errores y corregirlos para aprender de ellos. Además, los estudiantes tienen la opción de adquirir el contenido de la clase en casa utilizando diversos medios y trabajar a su propio ritmo, lo que les brinda la libertad de manipular los materiales de aprendizaje según sus necesidades y preferencias (García-Barrera, 2013). Este enfoque también brinda la oportunidad para que el profesor esté presente durante la aplicación práctica del proceso de aprendizaje, que se considera como el momento más significativo del aprendizaje (Johnson & Renner, 2012). Sin embargo, para aplicar este enfoque en el estudio de la sintaxis del discurso, es crucial que los estudiantes adquieran ciertos conocimientos básicos antes de aplicarlos en la práctica. La metodología prioriza la experiencia práctica, utilizando textos seleccionados por el profesor para llevar a cabo la actividad (García-Barrera, 2013).

En consonancia con la metodología de la clase invertida, se ha combinado con el método comunicativo de enseñanza de lenguas para fomentar la interacción y la comunicación en la enseñanza del francés. Esta metodología se basa en autores como Savignon (1983), Breen & Candlin (1980) o Widdowson (1978), que promovieron el uso de la expresión para transmitir significado y la priorización de la interacción y la comunicación. Las actividades involucran una comunicación auténtica, a través de tareas significativas para cada estudiante, y esto fomenta la interacción entre los estudiantes. Es importante evitar el abuso de un lenguaje técnico y la corrección excesiva para no distraer de la comprensión del significado. De este modo, no solo se evalúa la sintaxis, sino también se asimila la lengua francesa por parte de los alumnos, al mismo momento que aprenden diferentes aspectos culturales que atañen tanto a la lengua francés como la Francofonía.

Según Celce-Murcia y Olshtain (2000), el objetivo de este enfoque es desarrollar la competencia comunicativa del estudiante, es decir, su capacidad para utilizar el lenguaje de manera adecuada en situaciones reales. Este enfoque se basa en la idea de que la lengua es un medio para comunicarse y no solo un conjunto de reglas gramaticales y vocabulario, y por lo tanto, se enfoca en el uso práctico del lenguaje para la comunicación efectiva en situaciones reales. Los autores Bygate, Skehan y Swain (2001) explican que la enseñanza comunicativa se enfoca en el uso auténtico y significativo del lenguaje, más que en la corrección gramatical. En este enfoque, el profesor actúa como facilitador y no como el único proveedor de información. Su tarea es proporcionar oportunidades para practicar y recibir retroalimentación sobre el uso del lenguaje en situaciones reales, mientras que el estudiante desarrolla su competencia comunicativa. Según Celce-Murcia y Olshtain (2000), el profesor se convierte en un asesor, un consultor y un guía para el estudiante.

Además de estas dos metodologías, también se ha tenido en cuenta a lo largo de este proceso el aprendizaje colaborativo. El aprendizaje cooperativo consiste en agrupar estudiantes de manera heterogénea, aprovechando su diversidad en términos de formas de pensar y actuar, para permitir que todos los estudiantes participen e interactúen en el aula. De esta manera, se fomenta la colaboración entre estudiantes y se evita que toda la responsabilidad de la enseñanza y el aprendizaje recaiga solo en el docente. Además, este enfoque promueve las habilidades de pensamiento en el aula y puede dar lugar a discusiones positivas que fomentan el pensamiento crítico (Mancuzo, 2020).

El aprendizaje colaborativo se trata de un enfoque activo que busca superar la memorización y las formas tradicionales de aprendizaje. Su objetivo es que todos los participantes puedan defender sus ideas, escuchar otros puntos de vista, analizar conceptos y sintetizar información para lograr una comprensión más completa. Este método se basa en la idea de que acumular conocimientos puede ser más efectivo si se adopta una visión global y se deja de lado lo individual. Además, se establece que los participantes pueden aclarar ideas y conceptos entre sí, así como resolver situaciones complejas en menos tiempo. El aprendizaje colaborativo no solo puede mejorar la comunicación y las relaciones

interpersonales, sino también la forma en que se interactúa con el entorno. En el aula, el uso del aprendizaje colaborativo puede fomentar el "aprender a aprender", ya que los estudiantes procesan la información en conjunto, atendiendo a la diversidad y promoviendo valores. Asimismo, genera una experiencia novedosa en el aula. No obstante, el papel del docente es fundamental en el aprendizaje colaborativo, pues es el responsable de diseñar y supervisar las actividades y asegurarse de que los miembros del equipo cumplan con sus tareas. Además, puede servir como guía en situaciones académicas desafiantes o cuando no hay un camino definido sobre la postura que se debe tomar ante un tema (Cowrokingfy, n. d.).

4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

4.1. El uso del cómic como elemento cultural en el aula

Se ha elegido el cómic como herramienta para enseñar sintaxis en lugar de los textos literarios tradicionales debido a la falta de motivación por parte de los estudiantes. El cómic combina texto e imagen y permite abordar diversos aspectos de forma simultánea y transversal, lo que diversifica los enfoques en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, la sintaxis del discurso en francés. Además, el cómic también es una fuente de transmisión cultural relevante y pertinente en el aula. Según Missiou (2012), nuestro mundo contemporáneo se caracteriza por la naturaleza pluriforme de las sociedades en cuanto al lenguaje y la cultura, la evolución y proliferación tecnológica a un ritmo rápido y continuo, la soberanía de los medios, la imagen y la pantalla, así como por la coexistencia de varios modos semióticos en las producciones culturales. En este contexto, el concepto de alfabetización adquiere un nuevo sentido, ya que las habilidades del hombre letrado se transforman constantemente. Por lo tanto, la enseñanza debe llevar a los estudiantes a construir habilidades que les permitan recibir y decodificar esta nueva realidad, así como participar efectivamente en ella.Como consecuencia de todo esto, el cómic posee un valor icónico y verbal que ha sido muy apreciado como recurso didáctico.

Debido a lo anterior, el cómic ha sido valorado como un recurso didáctico por su valor icónico y verbal. Según Rollán Méndez y Sastre Zarzuela (1986, p. 11), la combinación de texto e imagen ofrece una ventaja en comparación con un enfoque exclusivamente verbal o icónico, ya que se logra una síntesis equilibrada que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otros expertos argumentan que el cómic requiere una interpretación de la imagen para su lectura, lo que permite la aplicación de planteamientos constructivistas y alejarse de la tradicional clase magistral, convirtiendo al estudiante en el verdadero protagonista de su proceso formativo. En consecuencia, el papel del docente cambia a ser el de guía y facilitador de conocimiento (Peña Acuña, 2014a, p. 480).

En este contexto, considerando el caso de Francia y los países que forman parte de la Francofonía, es importante tener en cuenta tanto la relevancia de la cultura de la historieta como un auténtico fenómeno cultural (Morlat y Momimoto, citado en Paré, 2016, p. 194), como las políticas educativas francesas. Según señalan las expertas Paré y Soto Pallarés (2017, p. 141), desde la revolución de Mayo del 68, Francia ha sido un país pionero en Europa en la incorporación del cómic en el plan de estudios escolar.

Por consiguiente, es importante tener en cuenta que el cómic puede ser una herramienta útil en la enseñanza ya que utiliza códigos conocidos como estereotipos y gestos para comunicar información a través de viñetas y bocadillos, y diferentes planos estéticos. Esto le permite trabajar con diversos contenidos como fonética, fonología, gramática, semántica, cultura, etc. Además, el cómic fomenta el aprendizaje tanto individual como cooperativo a través de actividades propuestas en el aula. Esta metodología promueve la lectura, comprensión e interpretación del texto e imagen, y optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la interdependencia positiva entre los alumnos. También fomenta relaciones interpersonales positivas y cohesión en el grupo, generando un ambiente amigable de trabajo. Es importante mencionar que el cómic no es la única forma de utilizar en el aula y se invita a los docentes a reflexionar sobre ámbitos o temas amplios que sean de interés general para los estudiantes, para presentar situaciones atractivas para el grupo en particular (Soto, 2019).

4.2. *Persépolis* y Marjane Satrapi: un cómic iraní en francés

Para este trabajo, se ha usado el cómic seleccionado ha sido Pesépolis, escrito por la autora iraní Marjane Satrapi. Se trata de una novela gráfica, publicada originalmente en francés en el año 2000. En ella, se narra en primera persona la propia experiencia de vida en Irán durante la Revolución Islámica y la posterior guerra con Iraq. Persépolis ha sido ampliamente elogiada puesto que la autora presenta una visión personal y conmovedora de la vida en Irán (Ghorbanpour, 2019). Así pues, el capítulo que se ha seleccionado ha sido "Le Foulard", que hace referencia a la vuelta del velo a Irán. En 1980, Marjane Satrapi se enfrentó a la obligación de usar velo para poder seguir asistiendo a la escuela, lo que marcó el comienzo de su experiencia durante la Revolución Islámica en Irán y la caída del gobierno del sha Mohammad Reza Pahleví, quien fue derrocado debido a su régimen represivo y su apoyo a las potencias occidentales. En su obra Persépolis, Satrapi utiliza una gran cantidad de detalles anecdóticos para ilustrar las implicaciones culturales y políticas de este periodo turbulento en la historia de Irán. En este contexto, se puede observar la existencia de dos bandos bien diferenciados: los defensores de la monarquía y los del nuevo régimen islámico. Además de centrarse en los elementos culturales y políticos dentro de Irán, Satrapi también hace referencia a su experiencia en Europa, donde experimenta la marginación cultural y social en un entorno lleno de prejuicios. A través de su obra, Satrapi presenta una visión personal y conmovedora de la vida en Irán durante un periodo de cambios profundos, mientras que también destaca la complejidad y diversidad de las experiencias humanas en diferentes contextos culturales (Satrapi, 2000).

La obra narra claramente los antagonismos presentes en el relato y genera un efecto político en su resolución. En primer lugar, se presenta una visión contrapuesta entre Oriente y Occidente, sin idealizar a ninguno de ellos. Occidente se presenta como el mundo de las posibilidades, la libertad y la racionalidad, pero también se denuncian aspectos decadentes. Por otro lado, Oriente se muestra como el lugar del atraso en la idiosincrasia, del fanatismo religioso, la dictadura, la falta de libertad, la reducción de posibilidades y la opresión de la mujer. Además, se presenta una visión relacionada con la modernidad, donde la vida con ideales

colectivos, la convicción y la participación política son parte importante del compromiso humano, en contraposición a la postmodernidad, donde todo idealismo y lucha por una situación colectiva diferente pierde sentido, y el ser humano se resigna a aceptar sus circunstancias en un proyecto individual. El uso del blanco y negro es clave para generar un tono revolucionario que refleje el periodo de cambios políticos en el que se desarrolla la historia. El simbolismo también juega un papel fundamental en el relato, con la oscuridad, la salvación y el horror, todo ello caricaturizado a través de la inocencia de una niña de 10 años que va creciendo y relatando su historia. A pesar de ello, la autora no se recrea en la violencia. En resumen, la narrativa de la obra aborda de manera clara los antagonismos presentes en el relato y genera un efecto político en su resolución (Ruiz Dodobara, n. d.).

4.3. Desarrollo de la actividad

La tarea propuesta es que los alumnos hagan un análisis de la sintaxis del discurso de Perséplis, así como los aspectos culturales que aportan los dibujos del cómic. Se pretende ver cómo la modalité en francés puede adaptarse según los contextos. De este modo, esta actividad busca determinara la influencian de la imagen, así como los aspectos culturales son expresados a través de la lengua, por lo que se pone de manifiesto que el francés no se limita a Francia, sino también a otros países como irán.

Para llevar a cabo todo esto, esta actividad se ha planteado en diferentes sesiones. Este se debe a que la intención es que los alumnos aprendan tanto el uso de la modalité en francés como diferentes aspectos culturales. Pues, hay que tener en cuenta que existen otros muchos autores que usan el francés como lengua vehicular en sus obras, por lo que también deben ser tenidos en consideración. Las sesiones son las siguientes:

4.3.1. Primera sesión: lluvia de ideas para desarrollar la actividad

Para empezar, se divide la clase en grupos de cuatro personas. El objetivo es que se desarrolle el trabajo colaborativo. Cada grupo debe observar los dibujos de la novela gráfica, ignorando el texto. Acto seguido, en cada grupo, deben señalar los aspectos culturales que aprecian dentro de los dibujos. Una vez hecho esto, se les pide que hagan una puesta en

común, con el fin de desarrollar una lluvia de ideas que nos dará las claves para analizar el discurso posteriormente.

Esta sesión es clave porque los alumnos toman conciencia ante la existencia de un tipo de literatura diferente. Comprenden que existe un tipo de novela basada en el dibujo como elemento vertebrador, así como también la importancia que tiene el cómic en la cultura francófona. Por otro lado, entienden también que el francés no sólo se habla en Francia, sino que existen muchas otras regiones del mundo donde el francés es lengua vehicular, nutriéndose de los aspectos culturales de cada sociedad.

4.3.2. Segunda sesión: fase de investigación

Tras esta lluvia de ideas, cada grupo debe realizar una pequeña investigación sobre las relaciones de Francia con el Islam. Los alumnos deben aprender la conexión que ha tenido Francia a lo largo de los siglos de una manera detallada. Asimismo, se les recomienda que analicen y estudien la vida de Marjane Satrapi, para después comentarla de manera conjunta. De este modo, se está planteando el uso de la clase invertida, en tanto que se está creando un conocimiento en conjunto, en el que se pone de manifiesto las relaciones interculturales de Francia con el Islam. Asimismo, esta fase previa permite comprender mejor el texto y hacer una análisis más preciso. Esto se debe a que la imagen es un lenguaje en sí mismo que también transmite sentimientos y apreciaciones, sirviendo de modalidad externa.

El objetivo de esta sesión es que los alumnos sean autónomos en el aprendizaje. Aunque esta propuesta se basa en un trabajo colaborativo, también se busca la autonomía en el aprendizaje. Por ello, se iota por el modelo clase invertida, donde ese conocimiento se va construyendo tanto de forma conjunta como como de forma individual. La finalidad es que el alumno comprenda el aspecto cultural y sea capaz de analizarlo con el fin de poder analizar el texto posteriormente.

4.3.3. Tercera sesión: análisis del texto

A continuación, los alumnos deben comenzar a leer el texto. Así pues, tienen que leer el texto y subrayar los adjetivos, verbos y adverbios con

el fin de ver la modalité. El objetivo es explicar la modalité appreciative en francés. Hay que tener en cuenta muchos términos afectivos y evaluativos que indican los sentimientos y el sistema de valores del hablante. Estas marcas pueden ser nombres, adjetivos, adverbios, verbos... Las modalité appreciative se utilizan para expresar los sentimientos del hablante, mientras que los apreciativos (y evaluativos) reflejan el juicio de valor y la evaluación del sujeto que habla. De este modo, se les pide a los alumnos que reflexionen sobre las palabras y las analicen.

Una vez hecho todo esto, se vuelve al trabajo que realizaron anteriormente basado en al imagen. El objetivo de este proceso es que los alumnos sean capaces de asociar los adjetivos, los verbos y los adverbios con los dibujos para buscar los sentimientos de la autora, así como la intención para desarrollar la obra y el capítulo, concretamente.

Tras esta reflexión, los alumnos deben hacer una pequeña investigación sobre *la modalité affective, modalité évaluative non-axiologique y modalité évaluative axilogique*. La *modalité affective* hace referencia a las emociones y sentimientos de la propia autora. Por otro lado, la *modalité évaluative non-axiologique* implica una valoración cualitativa y/o cuantitativa del objeto que denota el sustantivo. Por último, *la modalité évaluative axilogique* hace referencia directa a los propios juicios de valor. Cuando los alumnos comprenden estos términos, deberán clasificar las palabras señaladas y relacionarlas con los dibujos, determinando con el tipo de *modalité* en el discurso (Büyükgüzel, 2011).

Con todo en esta sesión, los alumnos deben combinar las diferentes metodologías de aprendizaje. De este modo, son capaces de comprender cómo la lengua se adapta a cada situación. Por tanto, la finalidad de esta sesión es que los alumnos entiendan que la lengua no se adapta exclusivamente a un área geográfica, sino que puede variar; de manera que hay que conocer el aspecto cultural e intercultural con el fin de poder comprender lo que realmente quiere transmitir el autor.

4.3.4. Cuarta sesión: puesta en común

Una vez analizado el texto y relacionado con la imagen, los alumnos deben hacer una puesta en común. Para ello, deben tener en cuenta los

aspectos culturales de la obra, así como los conceptos gramaticales y lingüísticos. De este modo, se pone de manifiesto, una vez más, la clase invertida, mostrando que el profesor es una guía que ha contribuido a la formación de conocimiento.

Así pues, esta última sesión está destinada a la reflexión, es decir, los alumnos deben poner de manifiesto que han adquirido todos los conocimientos desarrollados en las sesiones anteriores. Por tanto, el objetivo de esta sesión es desarrollar el pensamiento crítico, en tanto que no sólo están controlando la lengua en sí misma, sino también la pragmática y el discurso.

4.3.5. Quinta sesión: evaluación de la actividad.

En lo que respecta la evaluación, se tendrá en cuenta el trabajo colaborativo, en tanto que los alumnos sean capaces de usar la lengua francesa. Asimismo, se evaluará el conocimiento adquirido referente al Islam, Persépolis y Marjane Satrapi, en tanto que se está usando el elemento intercultural como algo diferenciador. Finalmente, se tendrá en cuenta también el aprendizaje de las nociones lingüísticas y gramaticales del discurso, en tanto que estamos analizando sintaxis del discurso. Así pues, se está poniendo de manifiesto que el elemento intercultural es esencial para comprender la modalité.

Con todo, la evaluación de esta propuesta de innovación docente no está dirigida a un examen en el que el alumno tiene que volcar una serie de conocimientos. La evaluación debe seguir un proceso conjunto, en el que se valore lo aprendido y asimilado y no lo memorizado. Por ello, en esta última sesión, los alumnos deberán entregar una encuesta individual, en el que manifiesten los posibles problemas que han tenido durante todo el proceso del trabajo, con el fin de ver si ha habido algún problema durante el proceso.

5. RESULTADOS

Esta actividad ha demostrado que estimula el aprendizaje de los alumnos. El hecho de tratar un texto diferente hace que la actividad sea más atractiva para los estudiantes. Por tanto, a través de esta actividad, se

consigue aumentar la motivación, en tanto que existe una predisposición a participar y realizar la actividad. Es más, esta motivación se muestra también en el hecho de que se favorecen las relaciones interpersonales. Al trabajar en grupo, los alumnos tienen que relacionarse entre sí, por lo que se fortalecen las relaciones entre ellos, fomentando un aire apropiado de compañerismo.

Como consecuencia, el rendimiento académico aumenta considerablemente. Los estudiantes no tienen que memorizar un contenido y plasmarlo en un examen. Por el contrario, los alumnos deben asimilar conocimientos y poder aplicarlos de una manera práctica. Este hecho contribuye a que los alumnos se relajen en todo el proceso, de manera que se sienten importantes, ya que son una parte necesaria de todo el proceso de aprendizaje.

Así pues, el papel del profesor es una guía en todo momento. El profesor debe controlar que todo funcione correctamente y no haya problemas. Asimismo, aporta las herramientas necesarias para que los alumnos sean capaces de analizar y estudiar el uso de la modalité en el discurso. De este modo, este tipo de innovación docente desecha el método tradicional en el que el profesor suelta el discurso y se marcha, puesto que su función es favorecer un aprendizaje activo durante todo el proceso.

Con todo, esta actividad muestra que los aspectos socioculturales son importantes dentro del aula. No podemos pensar en la lengua como algo aislado, ya que la lengua es una fuente de transmisión cultural. Por ello, varía con el tiempo, así como también de una región a otra. Por esta razón, a la hora de analizar la sintaxis del discurso, hay que tener en cuenta los aspectos culturales que rodean a la obra para poder hacer un análisis correcto.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, el estudio del francés no debe estar limitado a una obra escrita por un autor francés. Es preciso tener en cuenta que existen muchos más países en el mundo en los que el francés es lengua vehicular. Esto se justifica, además, con el desarrollo de la Francofonía. Además, existe un dispositivo institucional que desde el año 1970 se dedica a

fomentar el francés y desarrollar una colaboración política, educativa, económica y cultural en 88 Estados y gobiernos de la Organisation Internationale de la Francophonie (Organización Internacional de la Francofonía). De hecho, dicha organización tiene como objetivo fomentar la lengua francesa y la diversidad cultural y lingüística, así como también promover la paz, la democracia y los derechos humanos. Asimismo, también promueve apoyar la educación, la formación, la enseñanza superior y la investigación, al mismo tiempo que busca desarrollar la colaboración económica al servicio de un desarrollo constante (Francophonie, n. d.).

Por todo ello, este trabajo ha recurrido a una metodología alternativa de enseñanza con el fin de mostrar un aspecto lingüístico y gramatical, recurriendo al principio básico de la Francofonía. Dicho de otro modo, esta propuesta de innovación docente ha buscado salirse de la norma de enseñanza y mostrar que la lengua francesa ofrece un abanico de posibilidades, mostrando la importancia del francés en el mundo. De este modo, se ha querido mostrar que el francés tiene una gran importancia y que existen muchas posibilidades, sino limitarse exclusivamente a una única región.

En definitiva, este trabajo ha querido mostrar que la enseñanza debe ser atractiva para los estudiantes. Así pues, debe perseguir la motivación de los estudiantes en la medida de lo posible, con el fin de que disfruten lo que están haciendo; de ahí, la importancia de combinar metodologías porque aportan un enfoque diferente en el que los alumnos se sienten parte del proceso y no se ven relegados a memorizar contenidos. Por tanto, se ha perseguido fomentar la capacidad crítica de los estudiantes, en tanto que el profesor ha sido una guía y ellos han sido los verdaderos protagonistas.

7. REFERENCIAS

Bergmann, J. & Sams, A. (2014). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.

Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing. Longman.

Büyükgüzel, S. (2011). Modalité et subjectivité : regard et positionnement du locuteur. Synergies Turquie n° 4 pp. 139-151

Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers. Oxford University Press.

Coworkingfy (n. d.). Aprendizaje colaborativo | Qué es, características, ejemplos y ventajas. Cowrkingfy. Recuperado el 7 de marzo de 2023, de https://bit.ly/3HD9GfG

Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2002). Diccionario de análisis del discurso. Buenos Aires: Amorrortu.

Cuche, D. (2004). La noción de cultura en las ciencias sociales. Nueva Visión.

Galisson, R. y Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris: Hachette.

Debarbieux, E., & Vanhulle, S. (2001). Géographie et éducation à la citoyenneté. L'Harmattan.

Francophonie (n. d.). La Francofonía en pocas palabras. Francophonie. Recuperado el 11 de marzo de 2023, de https://bit.ly/3HD8dWn

García-Barrera, A. (2013). El Aula Inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España.

Ghorbanpour, C. (2019). Marjane Satrapi: The French-Iranian graphic novelist's life in exile. The Independent. https://bit.ly/3p74dHn

Gómez López, Y. & Muñoz Donate, P. (2019). FLIPPED CLASSROOM en formación universitaria: aplicando una metodología inductiva para mejorar la eficacia del aprendizaje. UNIA. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de http://hdl.handle.net/10334/4019

Johnson, L.W., y Renner, J.D. (2012). Effects of the flipped classroom model on a secondary computer applications course. Tesis doctoral inédita. University of Louisville, Kentucky. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de http://bit.ly/2kwrNel

Mancuzo, G. (2020). ¿Qué es el Aprendizaje Colaborativo? Compra Software. Recuperado el 7 de marzo de 2023, de https://bit.ly/3LVBC0M

Missiou, M. (2012). Un médium à la croisée des théories éducatives: bande dessinée et enjeux d'enseignement. In N. Rouvière (Dir.): Bande dessinée et enseignement des humanités. Grenoble: ELLUG, Collection Didaskein, pp. 79-98.

Moirand, S. (2007). La linguistique de l'énonciation et l'analyse de discours. In M. Arrivé & J. M. Adam (Eds.), Sémiotique en couleurs: Mélanges offerts à Jacques Fontanille (pp. 263-276). Limoges: Pulim.

Morlat, C. & Momimoto, L. (2016). La bande dessinée : un phénomène de civilisation. In M. Paré (Ed.), Bande dessinée et apprentissages disciplinaires (pp. 191-199). Presses de l'Université du Québec.

Paré, M. (2016). Bande dessinée et apprentissages disciplinaires. Presses de l'Université du Québec.

Paré, M. & Soto Pallarés, J. (2017). Leer la historieta para enseñar disciplinas escolares: Una propuesta didáctica interdisciplinaria. Revista de Investigación Académica, 52, 139-151.

Peña Acuña, B. (Coord.) (2014a). Vectores de la pedagogía docente actual. Madrid: ACCI.

Peña Acuña, B. (2014b). La enseñanza de la lengua francesa con el cómic. Revista Nebrija De Lingüística Aplicada, (16), 473-485. doi: 10.26378/rnlal6.240

Rollán Méndez, M. & Sastre Zarzuela, E. (1986). El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas. Valla- dolid: Universidad de Valladolid.

Ruiz Dodobara, R. (n. d.). Narrativa, ideología y efecto político en PERSÉPOLIS. Comunifé. Recuperado el 13 de septiembre de 2021, de https://bit.ly/3VwDnEV

Savignon, S. (1983) Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Satrapi, M. (2000). Persepolis (Vol. 1). L'Association.

Soto, A. B. (2019). El uso del cómic en el aula de FLE. Tendencias Pedagógicas, 34, pp. 139-152. doi:10.15366/tp2019.34.011

Thornbury, S.(1999). How to teach grammar, Pearson Longman.

Thornbury, S.(2002). How to teach vocabulary, Pearson Longman.

Widdowson, H. G. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.

EL LIBRO DE ARTISTA Y EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS: EL CASO DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA

Julia Magdalena Piechocki Serra
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo incide sobre dos formatos bibliográficos diferenciados y oriundos de sendos espacios comunicativos igualmente distintos: por un lado, del ámbito de las artes plásticas, el llamado 'libro de artista'; y, por otro, del dominio del aprendizaje y adquisición de lenguas, el 'portfolio docente', tal como ha sido conceptualmente conformado, y viene siendo implementado y desarrollado al albur del *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas*. La idea de una innovación docente juntando los dos formatos está pensada para la enseñanza del alemán como lengua extranjera en el ámbito universitario, aunque puede ser también adaptada en otras instituciones donde se enseñe el alemán. La aplicación y el desarrollo de un libro de artista por el alumnado debe no sólo aumentar la motivación por el aprendizaje de un idioma extranjero, sino también enfocar en la autorreflexión, como se verá a continuación.

1.1. El Portfolio

En las siguientes páginas, trataré de enfocar en el *Portfolio Europeo de las lenguas*, abreviado por *PEL*. Pero antes, conviene definir qué es realmente un portfolio. Un *portfolio*, en español también *portafolio* o *porfolio*, proviene de varios ámbitos fuera del aula y es utilizado sobre todo por artistas, arquitectos y fotógrafos para tener un cierto 'dossier' para presentar su trabajo a potenciales clientes (Danielson/Abrutyn, 2002, p. 8). Para el ámbito educativo Danielson y Abrutyn destacan algunas definiciones de los portafolios de otros educadores:

> Un portafolio es un registro del aprendizaje que se concentra en el trabajo del alumno y en su reflexión sobre esa tarea. Mediante un esfuerzo cooperativo entre el alumno y el personal docente se reúne un material que es indicativo del progreso hacia los resultados esenciales (National Education Association. 1993, p. 41).
>
> Un portafolio es una selección deliberada de los trabajos del alumno que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso o sus logros. En él deben incluirse la participación del alumno en la elección de su contenido, los criterios de la selección y las pautas para juzgar sus méritos, así como las evidencias de su proceso de autorreflexión (Arter, 1990, p. 27). […]
>
> Usados en el marco de la evaluación, los portafolios son colecciones sistemáticas realizadas por alumnos y docentes que sirven como base para examinar "el esfuerzo, los progresos, los procesos y los logros, así como para satisfacer las exigencias de responsabilidad habitualmente alcanzadas por procedimientos de prueba más formales" (Johns, 1992, p. 10). (Danielson/Abrutyn, 2002, p. 10)

Estas definiciones tienen en común los siguientes aspectos:

1. Se debe tratar de una cooperación entre alumnado y personal docente para garantizar un desarrollo adecuado
2. El enfoque está en el proceso y el progreso del aprendizaje de cada alumno/a
3. La autorreflexión es la esencia del portfolio
4. El aspecto de la evaluación, de juzgar lo aprendido pasa a segundo plano

En este sentido, la pregunta que podemos plantear es la siguiente: ¿Qué es el *PEL* y para qué sirve? A continuación, me centraré en esta cuestión esencial para poder no solo definirlo, sino también analizarlo desde un punto de vista crítico.

1.2. El Portfolio Europeo de las Lenguas (*PEL*)

En 2003 fueron validados tres modelos presentados por parte de España por el Comité de Validación Europeo del Consejo de Europa. Hoy en día España cuenta con cuatro modelos del *PEL*: para alumnos de 3 a 7 años, para alumnos de 8 a 12 años, el *PEL* para Enseñanza Secundaria, F.P. y Bachillerato (12-18 años) y el Portfolio de Adultos. En el año 2010 fue validado también el modelo en formato electrónico, e-*PEL* (a

partir de los 14 años). Muchos países de los 49 Estados Miembros pertenecientes al Consejo de Europa cuentan ya con sus propios modelos de *PEL* validados o registrados (Portfolio de las Lenguas, 16.04.2023).

Según su página oficial, "el Portfolio Europeo de las Lenguas (*PEL*) es un documento personal promovido por el Consejo de Europa en el que los que aprenden o han aprendido una lengua, ya sea en la escuela o fuera de ella, pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas" (Ibid., 14.04.2023). En la misma página web se encuentra una descripción de la finalidad del Portfolio:

- Para animar a todos a aprender más lenguas, cada uno dentro de sus capacidades, y a continuar aprendiéndolas a lo largo de toda la vida.
- Para facilitar la movilidad en Europa, mediante una descripción clara y reconocible internacionalmente de las competencias lingüísticas.
- Para favorecer el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa, mediante el conocimiento de otras lenguas y culturas (Ibid., 14.04.2023).

Para contar con una visión completa de su teoría, debemos mencionar las tres partes que conforman el Portfolio *PEL*:

- Pasaporte de Lenguas

  Lo actualiza regularmente el titular. Refleja lo que éste sabe hacer en distintas lenguas. Mediante el Cuadro de Auto evaluación, que describe las competencias por destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir), el titular puede reflexionar y autoevaluarse. También contiene información sobre diplomas obtenidos, cursos a los que ha asistido así como contactos relacionados con otras lenguas y culturas.

- Biografía lingüística

En ella se describen las experiencias del titular en cada una de las lenguas y está diseñada para servir de guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso.

– Dossier

Contiene ejemplos de trabajos personales para ilustrar las capacidades y conocimientos lingüísticos. (Certificados, diplomas, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeo, presentaciones, etc.) (Ibid., 14.04.2023)

A mi juicio, la ideal del PEL resulta muy útil e innovadora. La globalización general en Europa, el aumento del movimiento entre los –sobre todo– jóvenes, la migración, así como el enfoque en el plurilingüismo lo convierten en un instrumento favorable.

Sin embargo, la realización práctica resulta más complicada, ya que hay varias razones que resaltan aspectos problemáticos. Además, tal y como destaca el autor Michael Langner, a pesar de la gran variedad de portfolios *PEL* dirigidos a varios grupos, el uso de ellos es bastante escaso.

Por un lado, esto tiene que ver con la estructura retícula que proviene del *Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas*, que fue adaptada a las tablas con descripciones del estilo 'yo sé hacer X' (en alemán: *Kann-Beschreibungen*). De esta manera se convirtieron los descriptores de las competencias se convirtieron en un método de evaluación.

Por otro lado, vinculado con lo anteriormente dicho, las tablas evaluadoras y en general las tres partes generales del *PEL*, no resultan auto-explicativas. Este es uno de los puntos criticados por los docentes: el *PEL* requiere cierto tiempo para introducirse y explicarse en el aula, por lo que se reduce el tiempo disponible para dar la materia de las asignaturas.

Por último, el aspecto más cuestionado tiene que ver con el hecho de que, si bien es verdad que se trata de un instrumento innovador, pero carece de situaciones innovadoras de aprendizaje y su uso práctico. Tal y como concluye Langner, este documento innovador ha sido introducido en situaciones de aprendizaje tradicional. Por consiguiente, no se ha dado un debate sobre el apoyo de autonomía, de reflexión de estudio,

de responsabilidad propia y de un acompañamiento útil de aprendizaje (Langner, 2019, p. 44).

2. OBJETIVOS

En ambos casos, tanto el libro de artista como el portfolio docente, pero con finalidades contrastantes (creativa, educativa), tratan de *hacer un libro*. Aunque, sin duda, interrogando los fundamentos y materialidades del libro tipográfico que, bajo el paradigma de las nuevas tecnologías, y, concretamente, desde las derivas determinadas por el *giro digital*, han resignificado y relativizado la hegemonía de la 'página impresa'. Seguidamente, se procederá a un estudio de caso, centrándome en libros de artista del creador alemán Dieter Roth, discutiendo y ponderando sus recursos materiales y formales con el objetivo de plantear las posibilidades y limitaciones de su despliegue en la conformación de un portfolio de lengua alemana LE.

Teniendo en cuenta estos factores, la innovación docente que propongo consiste en la introducción y aplicación de un libro de artista, creado por los propios alumnos/as universitarios/as, en el aula del alemán como LE, basándose en las partes del PEL, combinándolas con la definición de un portfolio de aprendizaje. Esta propuesta la construye Häcker, que distingue seis fases distintas del proceso de un portfolio:

1. El contexto: los estudiantes deben tener trasparencia sobre el sentido del trabajo y entender qué exigencias deben ser cumplidas.
2. La colección: En este proceso no se ponen límites algunos, pues el/la estudiante se ocupa principalmente con la colección de material que tiene como punto de referencia la meta del proyecto.
3. La tercera fase se refiere a la selección. En este punto es muy importante que el/la estudiante reflexione y razone, por qué no quiere mantener cierto material en el portfolio.
4. En consecuencia, el enfoque se centra en la reflexión en sí. La reflexión debe ser acompañada por la persona docente y/o compañeros/as que apoyan al estudiante / a la estudiante a través de intercambio, diálogo, feedback y sugerencias en su propio proceso de aprendizaje.

5. A continuación, la reflexión se basará en las siguientes preguntas: ¿Cuáles son mis logros? ¿Dónde quiero crecer más aún?
6. El proceso de portfolio termina en una presentación que debe mostrar los logros y éxitos de aprendizaje, que puede ser valorada también. (Häcker, 2007, p. 145)

De este modo, cabe plantearse las siguientes cuestiones: ¿Cómo se puede combinar el portfolio de aprendizaje con el libro de artista? Y: ¿Qué es un libro de artista y por qué utilizarlo en el aula?

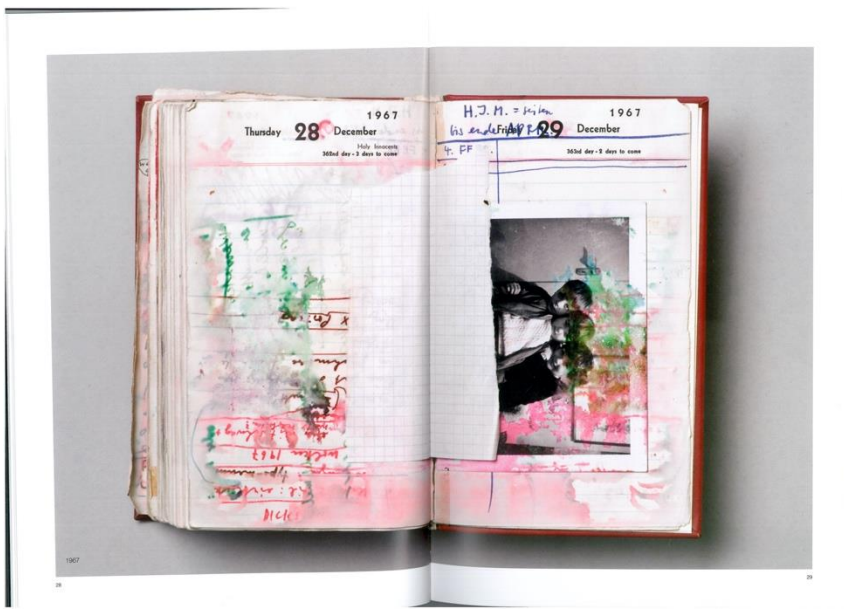
El libro de artista es una forma artística que surgió en el siglo XX, principalmente en los ámbitos de las vanguardias (Drucker, 1995, p. 1). Según Drucker, el libro de artista es todo aquello, que realmente esté, material o estéticamente, relacionado con el concepto de libro (Drucker, 1995, p. 2). Esto es, que un libro de artista conste de un abanico casi infinito de formas que presentar: ya sea un formato de pergamino, de collage, de libro de tapa dura hecho con propios materiales, de cajas, de técnicas de pliegue, etc., siempre y cuando mantenga cierto vínculo con el libro en sí. Drucker aclara que el origen del libro de artista proviene de cierto tipo de libreta o agenda o códice, que le sirve al artista como dossier de bocetos o apuntes. Sin embargo, la diferencia entre un libro de artista y un códice está en que mientras el códice consta de un libro de tapa dura, el libro de artista puede ser visto como una prolongación o extensión de un códice. Además, el libro de artista puede ser considerado como una propia obra de arte (Drucker 1995, pp. 122-123).

Partiendo de esta base, el portfolio de aprendizaje de lenguas y el libro de artista tienen bastantes puntos en común: También en el caso del libro de artista se trata, asimismo, de una colección metódica de trabajos y materiales, como ocurre con el portfolio de aprendizaje. La diferencia está en que va más allá del material 'clásico' en papel. Mientras se mantenga el vínculo con la base de libro, interpretándolo muy ampliamente, el portfolio-libro de artista casi no establece limites. No sólo puede consistir en obras tridimensionales, sino que también puede tomar forma híbrida o incluso virtual. Sin embargo, en relación con el espacio virtual, se aconseja por parte de la persona docente, asegurarse del control de

los datos de los estudiantes y, además, garantizar el derecho de autor de los aprendices sobre sus obras.

Veamos unos ejemplos de libros de artista de un artista alemán, Dieter Roth que nació en 1930 en Hannover y falleció en 1998 en Basilea. Por una parte, se trata, a mi parecer, del artista más adecuado para la inspiración por su gran variedad de libros de artistas en sí que llevó a cabo a lo largo de su vida. Pero, sobre todo, destaca por su trayectoria: El hecho de que fuera poeta, gráfico, artista accionista y se constituyese como uno de los representantes de la poesía concreta alemana (Fleck, 2009, p. 44), nos indica una amplia variedad de vínculos culturales, literarios y artísticos alemanes, que para la enseñanza del alemán como LE, nos otorga incluso más posibilidades de uso fructífero.

FIGURA 1. *Dieter Roth, Tagebuch 1967 (Katalog Seite 28-29)*



Fuente: https://bit.ly/3IP4hm7

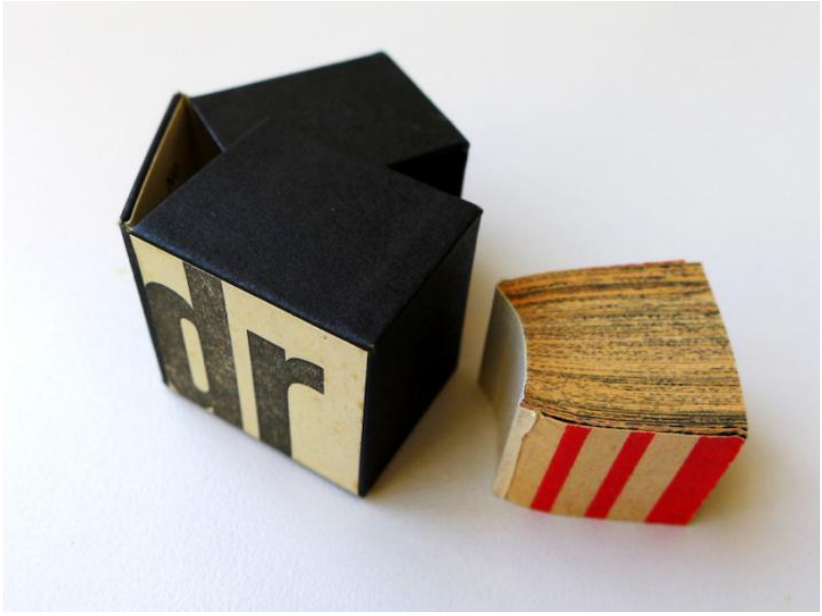
Este ejemplo (**Fig. 1**) muestra unas páginas de uno de los 'diarios' de Roth del año 1967. En primer lugar, hay que tener en cuenta que la base en sí está formada por el formato de libro, en este caso se trata de un diario del año 1967. El artista lo utiliza, por un lado, como un soporte

de ideas y fragmentos que quiere 'eternizar'. Por otro lado, sigue tratándose de un diario, ya que el artista añade y aplica distintas formas para dar memoria a este día en concreto. Lo esencial en este trabajo es el hecho de que lo maneja con mucha 'soltura' con la que aplica materiales y medios distintos dentro de su proceso de creación. Colores, letras, fotografías, partes difuminadas etc. forman parte de todo un conjunto, cuyo resultado es una muestra de la reflexión sobre un tema, o, mejor dicho, sobre un día, en la vida del artista.

FIGURA 2+3. *Dieter Roth, Kölner Divisionen, 1965, Auflage / Seriennummer 131, Exemplarnummer 131, Kategorie Druckgrafik, Multiple, Künstlerbuch, Material / Technik: Miniaturbuch aus Zeitungspapier ; Offsetdruck auf Papier, Karton-Box, Maße / Dauer: Box 2,2 x 2,7 x 2,5 cm ; Buch ca. 1,8 x 2,3 x 1,8 cm, Sammlung: ZKM | Zentrum für Kunst und Medien Karlsruhe*



Fuente: https://bit.ly/3N1b0vG



Fuente: https://bit.ly/3N1b0vG

Otro ejemplo, llamado *Kölner Divisionen* (**Fig. 2+3**), del año 1965, muestra una caja, también realizada por Roth, que se despliega de una forma bastante compleja, y que además contiene un libro en miniatura. Este librito contiene una colección de partes que Roth coleccionó y recortó de periódicos. Entre otras obras puede servir como inspiración para los aprendices, dado que no sólo destaca el contenido del pequeño libro –que no ha sido compuesto compuesto aleatoriamente, sino también con plena conciencia–, sino también cómo muestra la importancia de la cajita. En otras palabras, se puede decir que tanto la estética del libro de artista como la de la funda, juegan un papel importante para él. Apreciamos que las dos partes forman un conjunto, y que, además, la caja puede ser vista como una extensión del libro pequeño.

3. METODOLOGÍA

A lo largo de una asignatura de lengua alemana el alumnado debe entonces, según las normas establecidas por el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* (*MER*) y el esquema del *Portfolio Europeo de Lenguas*, crear su propio libro de artista. La creación debe estar inspirada por libros

de artistas y ser marcada por un componente lúdico, no dejando fuera de vista nunca el enfoque de la evolución del propio aprendizaje del alemán como LE. Tal y como se explicó anteriormente, el grupo de enfoque son alumnos/as universitarios/as, aunque también se puede aplicar a otras instituciones educativas en las que se enseñe la lengua alemana.

Se parte de la base de que se puede usar el portfolio-libro de artista para cualquiera de los niveles establecidos por el MER, como acompañamiento a las clases regularizadas por las normas institucionales. Aunque Jörg Roche (2013, pp. 264-265) propone cinco fases básicas diferentes del aprendizaje de un idioma extranjero, bajo mi consideración, esta idea también puede ser utilizada para el trato con el portfolio-libro de artista: En primer lugar, se trata de una activación o introducción al tema. En el caso del portfolio-libro de artista, el/la docente debería introducir y explicar con tiempo de lo que consta tanto un portfolio como un libro de artista y cómo se realizará el proyecto. Es importante implicar ya en esta primera fase al alumnado de una manera activa y exploradora para familiarizarlo con la idea. Para ello, se pueden enseñar ejemplos de libros de artistas de Dieter Roth y otros artistas (alemanes o internacionales), captando de esta manera el interés por la creación propia.

La segunda fase propuesta por Roche es la diferenciación temática, es decir, la fase de descubrimiento temático. La cuestión es mostrar a través de un ejemplo temático o gramatical qué es lo que se puede crear con ello. Imaginemos que se trata de un nivel A1.2, en el que se introduce el tema del tempo verbal del pasado, en alemán el *Perfekt*. A partir de aquí, el profesor/la profesora invita a los aprendices a buscar conjuntamente ideas para la aplicación del tema para el portfolio-libro de artista. Se puede tratar por ejemplo de un texto, un comic, un cuento, una grabación, una conversación, un vídeo, etc.

¿Y cómo se transforman las ideas en un soporte como un libro de artista? En este caso, entramos en la tercera fase, la diferenciación estructural, en la que se acogen los resultados adquiridos y se profundizan, explican y practican en otros ejemplos y técnicas que aumentan la contención del conocimiento. Esta fase requiere, sobre todo, el apoyo por parte del/de la docente para transmitir las estrategias, técnicas y el conocimiento metodológico: Por una parte, cómo realizar las ideas en soporte analógico

(fotografías, dibujos, collage, recortes, hacer un libro de dibujos animados, pop-ups, etc.), y, por otra parte, cómo tratar y utilizar soportes digitales (creación de códigos QR, gifs, memes, hipervínculos, etc.). Los últimos mencionados deben estar vinculados con la plataforma interna de la institución, no sólo para proteger los datos de los alumnos/las alumnas, sino también por el derecho de autor de las creaciones.

La penúltima fase es la de la expansión, es decir, la propia innovación de un portfolio-libro de artista. Cada persona debe crear su propia obra, con el fin de llegar a la última fase, que es la fase de la integración y reflexión. Con el fin de presentar las obras, las adquisiciones lingüísticas, culturales y/o literarias en alemán, la idea es la de exponer los portfolios-libros de artistas, dentro de las posibilidades, en una exposición en un espacio adecuado para ello en la institución educativa. El/la docente toma el rol de tutor/a para ello, aconsejando y apoyando para que todos/as puedan presentar su obra final que manifiesta el desarrollo personal y la autorreflexión sobre los temas tratados en clase.

4. RESULTADOS

El resultado perseguido por esta aplicación práctica es el de concluir su alto valor motivacional en el proceso de autoevaluación de las competencias por destrezas en un portfolio de alemán LE. Gracias al gran abanico de posibilidades para realizar un libro-portfolio, el alumnado puede presentar al final de la asignatura (o del curso) su resultado de manera virtual, híbrida o presencial a través de una exposición conjunta. La idea detrás del portfolio-libro de artista, desde mi punto de vista, conlleva varias ventajas.

En primer lugar, y refiriéndome también a lo anteriormente mencionado sobre el PEL y el portfolio de lenguas en general, el portfolio-libro de artista no es un simple dossier de materiales, sino que el/la estudiante mismo/a se convierte en propiamente un artista, a través de una componente lúdica y muy creativa del asunto. En comparación con la bastante 'seca' autoevaluación del PEL, el libro de artista permite jugar tanto con el lenguaje como con el soporte material. Recordando lo dicho por Häcker, (casi) todo está permitido mientras se justifique su sentido o se explique su desarrollo.

Otra ventaja de esta aplicación en el aula de LE es que 'no vale' realmente el argumento por parte del alumnado de que no saben "dibujar o pintar". Se subraya no sólo la autonomía de cada uno/a, sino también se les deja elección libre respecto a los materiales. Por parte del/la docente tampoco es necesaria una educación en el ámbito de arte. Por otro lado, el portfolio-libro de artista permite ampliar e implicar otras destrezas, por ejemplo, las de hablar y escuchar, utilizando una forma híbrida, por ejemplo, introduciendo códigos QR dentro de las propias obras.

Por último, quiero destacar la motivación. Para motivar a los estudiantes una de las condiciones previas más importante es la propia motivación por el/la docente. El uso del portfolio-libro de artista en mí opinión sólo puede funcionar y tener sentido si el/la propio profesor/a está convencido/a de su éxito.

5. DISCUSIÓN

Al usar el libro-portfolio en el aula del alemán como LE surge también la cuestión de la evaluación. A pesar de que en el ámbito de los portfolios se aplica varias maneras y distintos tipos de calificación y evaluación (Danielson y Abrutyn, 2002, p. 38), resulta ser una tarea que no sigue pautas estrictas porque depende de los tipos de portfolios y los enfoques que los/las docentes quieran dar al asunto. En el caso del libro-portfolio la base esencial está en que se debería aprender la autorreflexión, pero a la vez debe servir en primer lugar como un documento del aprendizaje permanente que persigue como fin el *Portfolio Europeo de las lenguas*. La meta personal de cada aprendiz debe ser la presentación de una obra final delante de sus compañeros/as y/o delante de más público. En este sentido, en mi opinión, es más fructífero utilizar el libro-portfolio como un resumen de lo aprendido a lo largo del curso o la clase, sin tener la presión de una calificación que influya a la nota final. Sin embargo, para aumentar la motivación por presentar una obra elaborada y satisfactoria, se puede asignar a un/a ganador/a en la exposición final, elegido/a por sus compañeros/as, para evitar situaciones que provocan preguntas del estilo: 'Y qué hago yo ahora con esto?'. El aprendiz de un idioma extranjero debe poder ver a través de esta forma de auto-reflexión su proceso y mantenerlo presente de una manera sostenible.

6. CONCLUSIONES

La adquisición lingüística a lo largo de la duración de la asignatura de lengua alemana queda registrada a través del trabajo individual y personal de cada participante en su libro de artista-portfolio. De esta forma, no sólo pueden ser incluidas todas las competencias requeridas por el *Marco Europeo de Referencia*, sino también significa una importante contribución para el aprendizaje permanente tan significativo hoy en día. Además, aunque se trate de una tarea difícil pero no imposible, los/las docentes deberíamos tomarnos un pequeño tiempo adicional para darles la oportunidad a los aprendices a recurrir a recursos creativos, lúdicos y espontáneos, teniendo en cuenta que se trate de una tarea sin calificación, que a su vez da un pequeño 'respiro' fuera del ámbito de evaluación por el/la profesor/a. De esta manera se establece una relación menos jerárquica y más de aprendizaje mutuo entre docente y alumno/a.

7. REFERENCIAS

Danielson, C./Abrutyn, L. (2002). Una introducción al uso de portafolios en el aula. Fondo de Cultura Económica

Drucker, J. (1995). The Century of The Artists Books. Granary Books

Fleck, R. (2009). Hier Distans. Arnulf Rainer, Dieter Roth & die Wiener Künstlerbohème der Siebziger. Philo Fine Arts

Häcker, T. (2007). Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen: Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. Schneider Hohengehren

Langner, M. (2019). Portfolio und Mehrsprachigkeitsförderung. En: Ballweg, S./Kühn, B. (ed.), Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht. Neue internationale Entwicklungen, 37-52, Universitätsverlag

Portfolio de las Lenguas (https://bit.ly/3MZPQOD, último acceso: 16/04/2023)

Roche, J. (2013). Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. A. Francke

Roth, D. (1965). Kölner Divisionen (https://bit.ly/3N1b0vG, último acceso: 16/04/2023)

Roth, D. (1967). Tagebuch 1967 (https://bit.ly/3IP4hm7, último acceso: 15/04/2023)

TABLA ANALÍTICA DE TRADUCCIÓN CULTURAL, TRANSMISIÓN DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA (CANARIA) A TURISTAS ALEMANES

LÍA DE LUXÁN HERNÁNDEZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

La formación traductora tiene que estar conectada íntimamente con la realidad para garantizar un futuro laboral más prometedor al egresado en Traducción e Interpretación. El contexto socioeconómico en el que se estudia cualquier titulación universitaria debe también, a nuestro juicio, desempeñar un factor importante en el modo de enseñanza-aprendizaje. Es una realidad que, en Gran Canaria, la fuente principal económica está encabezada por el turismo. Los turistas de nacionalidad alemana son los visitantes extranjeros que más acuden a la citada isla capitalina. En el año 2022 representaron un 17, 90% (Patronato de Turismo, 2022). Lo que motiva que, en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, el idioma alemán tenga que ser parte actante en las titulaciones de Traducción e Interpretación, Lenguas Modernas y Turismo.

La gastronomía es un elemento turístico-cultural importantísimo, con el que se cita el turista de a pie diariamente. El estudio de las cartas de los establecimientos de restauración se dibuja, entonces, como relevante, en aras de proporcionar un turismo de calidad. La comunicación entre proveedor de servicios de restauración y cliente tiene que ser lo más fluida posible. De ahí que una tabla de análisis de traducción cultural se presente como una herramienta de mucha utilidad para reflexionar acerca de las decisiones traductológicas.

1.2. PLANTEAMIENTO GENERAL

En este capítulo nos vamos a centrar, en un primer término, en los objetivos generales y específicos que presiden tanto la creación de la tabla analítica de traducción cultural, como el proyecto de enseñanza-aprendizaje que en base a ella se propone en un aula de traducción, en la que las lenguas de trabajo son el español y el alemán. En segundo lugar, ya en el apartado de la metodología, se planteará la argumentación teórica que da pie a la herramienta de análisis de los referentes culturales, se presentará la tabla en cuestión y se explicará el plan de trabajo con el alumnado en base a aquella. A continuación, se discutirán los resultados más significativos de la creación de la tabla analítica de traducción cultural y su aplicación didáctica y, por último, se extraerán las conclusiones más significativas que se arrojan del presente documento.

2. OBJETIVOS

2.1. EXPLICACIÓN GENERAL

La presente investigación tiene una doble vertiente: científica y de innovación educativa. En el primer supuesto, se encuentra motivada por la creación de una tabla analítica de traducción cultural, que reúna el mayor número de elementos pertinentes posibles, para coadyuvar a mejorar la traducción de menús. En el segundo caso, se centra en presentar un proyecto de enseñanza-aprendizaje que sirva de estudio de la teoría de la traducción necesaria para comprender el sino de los referentes culturales, así como que provoque en el alumnado la necesidad de que sea consciente de la realidad en la que se desenvuelve, en la que el turismo gastronómico es un elemento importante que debe cuidarse.

2.2. OBJETIVOS DE LA TABLA ANALÍTICA DE TRADUCCIÓN CULTURAL

La finalidad de la elaboración de la tabla analítica de traducción cultural, ya esbozada en términos generales más arriba, puede escindirse en objetivos generales y específicos, que, a continuación, se referirán.

2.2.1. Objetivos generales

Mediante la confección de una tabla analítica de traducción cultural se pretende facilitar la tarea del traductor en aquellos supuestos en los que los culturemas desempeñan una labor eminentemente importante. Se persigue establecer una herramienta que sirva de reflexión consciente de la elección traductológica. Asistimos ante un elemento que tiene como finalidad facilitar la operación traductora, reivindicar el papel de la cultura en el ámbito turístico y ofrecer un mecanismo que consiga una mayor fluidez entre el emisor y el receptor del mensaje.

2.2.2. Objetivos específicos

En este contexto en particular, la tabla analítica de traducción cultural, a pesar de tener una finalidad de uso global-cultural, se ha diseñado con el objetivo de ser aplicada en la gastronomía y, más concretamente, en la canaria. Se trata de ofrecer una herramienta que permita al traductor adoptar una decisión consciente, de un solo vistazo. Tenemos ante nosotros un medio que pretende la mejora de la calidad del turismo gastronómico, puesto que se concibe como mecanismo mediador y potenciador de la calidad de la relación entre el proveedor del servicio de restauración y el usuario extranjero, y, más específicamente, el cliente alemán que visita Gran Canaria.

El empleo de invenciones científicas de la índole de la que aquí se presenta, se encuentra presidido con el ánimo de que no decrezca esta fuente de ingresos económicos, la proveniente del turismo, en nuestro supuesto, del turismo gastronómico alemán. Asistimos, por tanto, ante una herramienta más que pretende coadyuvar al no estancamiento de la economía canaria, con la máxima principal de mejorar ese tipo de turismo, al ofrecer al mediador cultural, el traductor, un instrumento optimizador de la labor traductológica-gastronómica.

2.3. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La didáctica de la traducción, a nuestro juicio, tal y como se ha expresado en la introducción de este capítulo, tiene que diseñarse con el objetivo prioritario de ofrecer al estudiantado una formación útil, que le

permita desarrollar la profesión ligada a los Estudios de Traducción en el mundo real. Es más, la enseñanza tendría que enfocarse no solamente en brindar un conocimiento teórico aplicable a la realidad universal, sino que también sería aconsejable que esta fomentase que el alumnado investigase los nichos de mercado propios del lugar en el que cursa el grado en cuestión, y se le propusiesen proyectos adecuados a esto último.

La tabla analítica de traducción cultural es una contribución científica, de utilidad también pedagógica. El personal investigador de las universidades es, en la mayoría de los supuestos, también profesor. Se investiga para mejorar la realidad, pero los descubrimientos o nuevas aplicaciones que enriquecen la ciencia tienen que aplicarse en el aula, divulgarse, experimentarse con los futuros profesionales. Es por ello por lo que se diseña un proyecto de enseñanza-aprendizaje de esta nueva herramienta de análisis traductológico-cultural, que se encuentran presididos tanto por objetivos generales como específicos, que a continuación se describirán.

2.3.1. Objetivos generales

El proyecto de enseñanza-aprendizaje en torno a la tabla analítica de traducción cultural tiene como objetivo general ofrecer al estudiantado un modo de aprender teoría de la traducción aplicada a la realidad cultural. Se diseña un plan didáctico que pretende fomentar el trabajo colaborativo y la evaluación entre iguales, bajo la atenta mirada del profesorado, que no actúa de ponente de conferencias magistrales, sino de entrenador grupal. Asistimos ante un modelo de enseñanza-aprendizaje que fomenta aprender a razonar, a documentarse, a indagar en la realidad local…

2.3.2. Objetivos específicos

El proyecto de enseñanza-aprendizaje, que aquí nos convoca, está dirigido al alumnado del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, de tercer curso, con las lenguas

de trabajo español, inglés y alemán[33]. Se persigue que aprenda, de forma grupal, y bajo las directrices del cuerpo docente, la relación entre lengua y cultura, el concepto de culturema, las técnicas de traducción, la aplicación de la traducción histórica a la traducción cultural, la tipología de Beller, las dimensiones culturales de Hofstede, qué es la competencia cultural y la intercultural.

El uso de la metodología de aprendizaje en base a proyecto se manifiesta aquí en cómo se aplica la tabla analítica de traducción cultural en cartas de restaurantes de Gran Canaria. Mediante este modelo de aprendizaje, en el que el profesorado sabe motivar al alumnado a través de la mayéutica, se quiere que el estudiantado aprenda a resolver problemas, a aplicar los conocimientos lingüísticos y culturales, a trabajar en contextos internacionales, a asumir destrezas en el autoaprendizaje y la gestión de la información, a trabajar en equipo, a reflexionar acerca de la interculturalidad, a ser consciente de la importancia de la cultura en la labor traductológica, a mejorar su capacidad de comunicación escrita y a aumentar su conocimiento del idioma alemán.

Del mismo modo, mediante este proyecto, se pretende que el estudiantado sea capaz de aplicar las estrategias traslativas de modo profesional, de identificar la terminología especializada en el campo de la gastronomía lingüística, de valorar las decisiones traductológicas adoptadas por otros, así como de dominar las destrezas y mecanismos de revisión y corrección.

3. METODOLOGÍA

3.1. EXPLICACIÓN GENERAL

A lo largo de las siguientes líneas que ocupan este epígrafe, teniendo siempre presente que, a nuestro juicio, para poder comprender verdaderamente lo particular se debe comenzar con lo general, y no al revés, se

[33] El Grado en Traducción e Interpretación en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria cuenta con dos especialidades: inglés-alemán o inglés-francés. Se imparten tres lenguas obligatorias: A, B, Y C. La "A" es el español; la "B", el inglés y la "C", o el alemán o el francés. En nuestro supuesto, nos interesa el estudiantado que tiene como lengua "C" el alemán.

explicará un procedimiento dual de consecución de los dos objetivos principales que conciernen al presente capítulo: 1) la elaboración de la tabla analítica de traducción cultural y 2) la utilización de la tabla analítica de traducción cultural como instrumento didáctico inmerso en un proyecto de enseñanza-aprendizaje, en un aula del Grado en Traducción e Interpretación, en donde están presentes como lenguas de trabajo el español y el alemán.

El cómo se pueden llevar a cabo herramientas de análisis que faciliten la operación traductora es un proceso que no solamente puede tener interés científico, sino también didáctico y, por ende, contemplarse como parte imprescindible de la consecución del proyecto que se plantea al alumnado que tiene que hacer uso de la tabla en cuestión. De ahí que se presente como necesario un recorrido teórico, a modo de estado de la cuestión, que nutra tanto al objetivo de la creación del mecanismo de análisis como al trabajo que se plantea en el aula. De este modo, se entenderá mucho mejor esta creación científica de aplicación didáctica.

Una vez se hayan tenido en consideración los aspectos teóricos fundamentales que intervienen en la elección de la opción traductológica más acertada para la traducción de culturemas, se podrá comprender el sino de la tabla analítica de traducción cultural. Será, entonces, después, cuando podrá explicarse en qué consiste el proyecto, cuyos objetivos generales y específicos han sido trazados más arriba.

3.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.2.1. Esbozo general

La tabla analítica de traducción cultural, que en este capítulo se ilustra, se nutre de antecedentes teóricos, que es importante tener en consideración, antes de la presentación de la herramienta en sí, que ocupará el siguiente epígrafe. A lo largo de las siguientes líneas, nos ocuparemos de la relación existente entre lengua y cultura, del concepto de culturema, de las técnicas de traducción que establece Hurtado Albir (2001), de la traducción histórica y de su aplicación en la operación traductora cultural (De Luxán Hernández, 2012, 2019, 2021), de la tipología de Beller como elemento de observación del trasvase cultural (2006), de las

dimensiones culturales de Hofstede (1984), del término competencia cultural, así como del significado de competencia intercultural.

Sin duda, es relevante tomar en consideración los elementos teóricos que justifican la tabla analítica de traducción cultural con anterioridad a su uso y a su presentación al alumnado o a la comunidad científica, haciendo gala de la ejecución de una metodología deductiva. La buena aplicación de esta herramienta exige el conocimiento previo de aquello de lo que se nutre.

3.2.2. Lengua y cultura

Podría afirmarse que la lengua y la cultura son un concepto indisoluble, un binomio cuya existencia por separado no tendría sentido. La cultura define los usos y costumbres de una determinada sociedad, que, para comunicarse entre sus diferentes miembros emplea una determinada lengua, ya sea por escrito, de forma hablada o mediante señas. Como apunta Halliday (1978), es la lengua integrante de un aparato semiótico: la cultura. Máxime, si tenemos en consideración las palabras de Nida (1986:18): "Cada lengua es rica en el vocabulario que designa los ámbitos fundamentales de su cultura, los intereses de la gente que la habla".

Goodenough (1964 [1957]:36) apunta que es la cultura aquello que se presupone que una persona perteneciente a una determinada comunidad tiene que "conocer o creer para poder obrar de forma aceptable para los demás miembros. Y Hofestede concibe este concepto como "programación colectiva" (1983: 76).

Es la definición de Tylor la que consideramos que reúne, en esencia, los elementos que verdaderamente definen el concepto de cultura:

> La Cultura o Civilización, tomada en su amplio sentido etnográfico, es ese complejo conjunto que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otras aptitudes o hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad (Tylor, 1977 [1871]: 19).

3.2.3. Culturemas

Es la traducción de textos gastronómicos un arte. El traductor se enfrenta, en especial, en las cartas de aquellos locales de restauración que

representan la identidad cultural gastronómica de una determinada comunidad, a un verdadero reto. ¿Cómo traducir esos culturemas? Mediante este último término, "culturema", se está haciendo referencia a elementos que, sin lugar a duda, pueden identificarse como culturales, séase en un texto oral o escrito. También se los denomina realias (cf. Vlahov y Florin, 1970) o referentes culturales (cf. Santamaría, 2001). La definición de Molina Gutiérrez es esclarecedora:

> Entendemos por culturema un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índoles cultural entre los textos de origen y meta (Molina, 2006: 79).

Nida (1945) clasifica estos elementos culturales en cinco tipologías: 1) los referentes a la ecología (flora, fauna, vientos…), 2) los que hacen alusión a la cultura material (objetos, productos, artefactos, comida, bebida), 3) aquellos que se identifican con la cultura social (trabajo y tiempo libre), 4) los relacionados con la religión y 5) aquellos elementos relacionados con la lingüística. Nos parece muy acertada esta clasificación. Evidentemente, en el caso de la traducción de menús, que es la que aquí nos interesa de cara al proyecto de enseñanza-aprendizaje que se propone, es la cultura material a la que se adscriben los problemas traductológicos a los que tendrá que hacer frente el alumnado.

3.2.4. Técnicas de traducción

Por "técnicas de traducción" entendemos las operaciones traductoras por las que puede decantarse el traductor en el momento del trasvase lingüístico-cultural. Hurtado Albir (2001: 269) las clasifica en dieciocho:

1. Adaptación: se cambia un elemento cultural por otro.
2. Ampliación: se hace uso de más elementos lingüísticos.
3. Amplificación: se emplean explicaciones inexistentes en el texto que se traduce.
4. Calco: traducción literal.
5. Compensación: se añade información en diferente espacio.
6. Comprensión lingüística: se hace uso de menos elementos lingüísticos.

7. Equivalente: se emplea un término equivalente.
8. Descripción: se sustituye un significante por una descripción.
9. Generalización: se usan conceptos o términos más generales.
10. Modulación: se cambia el punto de vista.
11. Particularización: se emplean conceptos o términos más particulares.
12. Préstamo: se copia una palabra o expresión extranjera del texto origen.
13. Reducción: se eliminan elementos lingüísticos.
14. Sustitución: se sustituyen elementos paralingüísticos por lingüísticos, o al revés.
15. Traducción literal: se traduce palabra por palabra.
16. Transposición: se cambia la categoría gramatical.
17. Variación: se modifican aspectos como tono, estilo, dialecto social…

3.2.5. Traducción histórica

Mediante el término traducción histórica (De Luxán Hernández, 2012, 2019, 2021) nos referimos en este contexto a métodos y estrategias que pueden emplearse para traducir textos del pasado. Así hablamos de la traducción documental, la arcaica, la instrumental y la docuinstrumental (métodos); y de domesticar, extranjerizar y domextranjerizar (estrategias). Son estos procedimientos extrapolables a la traducción cultural y, más concretamente, a la gastronómica, dada la disparidad cultural entre el texto original y el traducido, que puede advertirse siempre en la operación traductora de textos históricos.

Asistimos a una traducción documental cuando en el texto meta se pueden advertir las siguientes características con respecto al texto origen: la función comunicativa es heterovalente, es decir, varía; el estilo, no obstante, equivalente; la misión del traductor consiste en acercar al lector hacia el autor y no al revés; el modo de traducción es el empleo de unos elementos lingüísticos coetáneos, correspondientes a la cultura de recepción; se emula, asimismo, el modo de escritura; la estrategia traductora es más conservadora, más literal; el propósito es didáctico: el texto meta se convierte en un objeto documental; el tipo de lector es académico.

Si se opta por una traducción arcaico-documental, se está presenciando un tipo de traducción que se configura, como puede deducirse de su denominación, como más arcaica que la documental, en el sentido regresivo del concepto. Se le pueden asignar los siguientes atributos con respecto al texto de partida: comparte con la documental que la función comunicativa es heterovalente, lo que significa que no es la misma; el estilo, equivalente; la misión del traductor sigue siendo la de acercar al lector hacia el autor; la tipografía consiste en emular el modo de escritura; la estrategia no deja de ser conservadora, es decir, más literal; el fin de la traducción es didáctico; y, el lector, académico. La diferencia con la documental se encuentra en el modo de traducción: se emplea un idioma anterior, y no coetáneo al del texto origen, correspondiente al de la cultura de recepción.

Estaremos ante una traducción instrumental cuando, con respecto al texto origen, en el texto meta se adviertan las siguientes circunstancias: la función comunicativa sea equivalente; el estilo, no obstante, heterovalente; la misión del traductor sea acercar al autor hacia el lector, y no en sentido contrario, como acontecía con la documental y la arcaico-documental; el modo de traducción consista en hacer uso de un idioma actual al de la cultura de recepción; en cuanto a la tipografía, se aprecie que se imita el modo de escritura actual al de la cultura correspondiente al texto meta; la estrategia traductora sea actualizadora, y, en consecuencia, menos literal, y más libre; el propósito sea que el texto se convierta en un instrumento y no en un objeto documental; el tipo de lector, no sea académico, sino una persona de a pie.

Nos encontraremos ante un tipo de traducción docu-instrumental cuando del texto final traducido, en relación con el texto de partida, pueda efectuarse la siguiente descripción: la función comunicativa sea semiequivalente; el estilo del texto, también; la misión del traductor consista en intentar propiciar un acercamiento entre el lector y el autor; el modo de traducción consista en emplear un idioma actual de la cultura de recepción, pero valiéndose de las formas más clásicas y del estilo más formal; la tipografía empleada suponga una imitación del modo de escritura actual de la cultura del texto meta; la estrategia, al igual que acontece con el tipo de traducción instrumental, se dibuje como más actualizadora y

libre; el propósito sea proporcionar un texto que actúe como instrumento; y el tipo de lector que se espere sea una persona normal, sin pretensiones académicas, en relación con la lectura del texto que nos convoque.

Estos procedimientos de traducción: documental, arcaico-documental, instrumental y docu-instrumental son, como se ha establecido al principio del presente subepígrafe, y como puede desprenderse de las explicaciones vertidas sobre ellos, aplicables a la traducción cultural y, por ende, deben ser contemplados en nuestra tabla analítica.

Los métodos descritos se combinan con las estrategias señaladas en el párrafo introductorio: la domesticación, la extranjerización y la domextranjerización. El máximo exponente de la equivalencia dinámica es Nida, padre, a nuestro modo de ver, de la domesticación, que supone dar con un producto fluido, en el que no haya fronteras. La extranjerización se configura como la antítesis de la domesticación. Debemos, en este supuesto, mencionar a Venuti, quien se configura como *alma mater* de esta opción traductora, dado que es el exponente de la traducción de lo extraño, del no acercamiento entre lector y traductor.

Es la domextranjerización (De Luxán Hernández, 2021), la estrategia traductológica que se nos presenta como opción intermedia entre las arriba señaladas como guías antitéticas en la ardua pero estética y generosa tarea de la traducción: la domesticación y la extranjerización. En los supuestos en los que se domextranjeriza, se está atendiendo a emisor del texto origen y receptor del texto meta a partes iguales, aunque es muy difícil que esta tarea sea estrictamente equitativa, a pesar de que ese sea el propósito traductor al decantarse por tal vía. Se domestica y se extranjeriza ante un mismo culturema. Por ejemplo, en el supuesto de la traducción de menús, podría en un determinado supuesto emplearse el término extranjero, pero, al mismo tiempo, ofrecerse una explicación de lo que este significa entre paréntesis o aportarse una traducción literal, acompañada tanto de una descripción del elemento cultural gastronómico como de una ilustración.

3.2.6. Tipología de Beller

La gastronomía lingüística, representada en nuestro contexto por la traducción de la cultura material, se adscribe también a la tipología de Beller (2006). Ello implica que la forma en la que se traduce un elemento lingüístico puede ser analógica, antitética o recíproca. En el primero de los supuestos planteados, el traductor tendría como premisa fundamental describir de forma prácticamente lineal lo extraño al lector. En el segundo, se destacaría lo foráneo con respecto a la cultura compartida entre el proveedor de servicios de restauración y el cliente extranjero. Y en el tercero, asistiríamos ante una comparación productiva entre ambas lengua-culturas.

3.2.7. Traducción histórica y tipología de Beller

A la luz de lo arrojado en los dos últimos subepígrafes, podría claramente establecerse una relación intrínseca entre los métodos (traducción documental, arcaico-documental, instrumental y docu-instrumental) y estrategias (domesticación, extranjerización y domextranjerización) de la traducción histórica, aplicables a la traducción gastronómica, junto con la tipología de Beller (descripciones de la cultura analógicas, antitéticas o recíprocas).

La domesticación se identifica con la traducción instrumental. Existe un acercamiento de la lengua-cultura y temática especializada al lector: se domestican los conceptos. La descripción es antitética. Es lo extraño lo que se acentúa. La domextranjerización asiste a la traducción docu-instrumental. Se vislumbra un eclecticismo de posturas. La descripción es recíproca dado que el fin es establecer una comparación productiva entre ambas lenguas-culturas. Es la extranjerización el mecanismo para hacer posibles tanto la traducción documental como la docu-instrumental. Es papable una extranjerización de los conceptos en juego. Estamos ante una descripción analógica: se describe de manera prácticamente lineal aquello que le puede resultar extraño al lector.

3.2.8. Dimensiones culturales

Hofstede (1984) establece seis dimensiones culturales, que, consideramos relevante tener en consideración, de cara a la proyección de cualquier instrumento que tenga como objeto el estudio de cuestiones culturales; en nuestro supuesto particular, la traducción gastronómica. Estamos haciendo alusión a la distancia de poder (1), a la contraposición entre individualismo y colectivismo (2), al enfrentamiento entre masculinidad y feminidad (3), a las antagónicas certidumbre *versus* incertidumbre (4), al largo frente al corte plazo (5), así como a la polaridad existente entre indulgencia *versus* contención (6).

En el caso de la distancia del poder, el factor determinante para decantarse entre una sociedad más o menos igualitaria, estriba en cuán diferentes o iguales puedan ser las personas en cargos de gobernanza del país con respecto a los que no ostentan ninguno. En el supuesto de indivualismo o colectivismo, es el grado de egoísmo o generosidad o de pensar en uno mismo o en el todo lo que definirá a una sociedad como individual o colectiva.

La cultura de una comunidad será calificada como masculina o femenina no por el número de integrantes que la compongan (si son de sexo masculino o femenino). Estaremos ante el primer supuesto en aquellos casos en los que la búsqueda hacia el éxito y la competitividad sean los escudos del grupo social, mientras que el colectivo será considerado femenino cuando la cooperación o el consenso se alcen como las banderas de este.

Una sociedad será más conservadora si evita el riesgo y, por ende, el atributo certidumbre será uno de los componentes que defina su cultura; por el contrario, si el grupo de individuos que la conforman son más proclives a arriesgarse, estaremos ante una comunidad cuya cultura sea partidaria a la incertidumbre. Ello se conecta también con el largo y el corto plazo, así como con la contención y la indulgencia: en el primer supuesto, también se podrá afirmar que esa sociedad piensa a largo plazo y no satisface de forma inmediata los deseos de sus miembros (contención), mientras que, en el segundo, el adjetivo cortoplacista y la no represión de los deseos instantáneos estarían más en armonía con la cultura colectiva.

La traducción gastronómica enfrenta a dos culturas a las que se les puede atribuir el mismo polo de las diferentes dimensiones, aunque nunca con el mismo grado de similitud, y, en este planteamiento la labor traductora sería más fácil que en el supuesto en el que las culturas existentes en el texto origen y el meta fueran totalmente opuestas. Las dimensiones culturales de Hofstede representan el primer estadio de decisiones en este tipo de traducción. Antes de reflexionar acerca de métodos o estrategias, el mediador entre el proveedor de servicios de restauración y el cliente, es decir, el traductor, tendrá que analizar los grandes rasgos que caracterizan a las culturas que entran en juego en el proceso traslativo en cuestión.

3.2.9. Competencia cultural

Las palabras de Witte (2000: 163), concebidas en términos generales para cualquier operación traductora, expresan qué habilidades, aptitudes y actitudes se desearía que el traductor (en este caso, el cultural-gastronómico) poseyese, en aras de producir un producto óptimo y, en consecuencia, una mejor relación entre el proveedor del servicio de restauración y el cliente extranjero alemán:

> La capacidad de tomar conciencia crítica de lo que se «sabe» de forma inconsciente y «aprender» conscientemente lo que no se «sabe» de la propia cultura y de otra(s) cultura(s), así como la capacidad de relacionar y contrastar dichas culturas con el fin de poder recibir y producir comportamientos de acuerdo con el objetivo de la comunicación y orientados a la situación comunicativa.

3.2.10. Competencia intercultural

Podría afirmarse que la competencia intercultural es la evolución natural de la competencia cultural en un mundo en continuo contacto entre culturas. Esta se define en el Diccionario de términos clave ELE como

> […] la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

A pesar de que esta acepción se formula en un contexto en estrecha consonancia con el aprendiente de lenguas, es extrapolable, con diferentes

matices a aquella que se predicara del "traductor de conceptos" (término acuñado por De Luxán Hernández en 2021), en nuestro supuesto, de los gastronómicos. Se exige que a la hora de llevar a cabo una mediación entre el proveedor de servicios de restauración y el cliente extranjero, sea el traductor capaz de tener en consideración que se está en una situación de interculturalidad gastronómica y, de acuerdo con el tipo de traducción y fin que se plantee, se decante por una domesticación, una extranjerización o una domextranjerización. Esta elección se corresponderá con uno de los tres niveles de los que se compone la competencia intercultural: el monocultural, el intercultural y el transcultural, que son definidos por el Diccionario de términos clave de ELE como sigue a continuación:

> 1.Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura:
>
> 2. Nivel intercultural: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas; y, finalmente,
>
> 3. Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas.

Estos tres niveles han de adaptarse al proceso traductológico: en el supuesto de que el traductor opte por una domesticación, asistiremos al nivel monocultural; si su elección recayese en una extranjerización, al intercultural; y si se decantase por una domextranjerización, al transcultural.

3.3. TABLA ANALÍTICA DE TRADUCCIÓN CULTURAL

elemento cultural:			
traducción del restaurante		traducción propuesta por nosotros	
técnica de traducción:		técnica de traducción:	
estrategia de traducción:		estrategia de traducción:	
fase de la competencia intercultural:		fase de la competencia intercultural:	
tipología de Beller:		tipología de Beller:	
dimensión cultural de Hofstede		dimensión cultural de Hofstede	

3.4. PROYECTO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

3.4.1. Planteamiento general

El proyecto de enseñanza-aprendizaje que aquí nos convoca, como se ha planteado a lo largo del presente capítulo, cuenta con la tabla analítica de traducción cultural como herramienta fundamental de trabajo. Se diseña con la motivación de que el estudiantado del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, de tercer curso de carrera, con las lenguas de trabajo español, inglés y alemán, trabaje aspectos teóricos relacionados con la traducción gastronómica. La atención se presta, de forma especial, en que el aprendiente sea consciente de que el buen trabajo traductológico en el área de la lingüística gastronómica es esencial para la mejora de la calidad de la mediación entre el servicio de restauración y el cliente extranjero alemán.

Para la correcta consecución de los objetivos expresados en el apartado correspondiente de este escrito, se crea un programa didáctico en tres fases: 1) explicación previa por parte del docente de la tabla analítica de traducción cultural, 2) trabajo en grupos de tres, 3) trabajo en gran grupo. La actividad, de catorce semanas de duración, se temporaliza de la siguiente forma: el estadio número uno se extiende a tres semanas; el número dos, a seis; y el tercero, a cinco.

3.4.2. Explicación previa

El cuerpo docente presentará la tabla analítica de traducción cultural al alumnado. Explicará la teoría correspondiente a cada apartado no de forma única o magistral, sino que se valdrá de la mayéutica y del aula invertida.

3.4.3. Trabajo en grupos de tres

El estudiantado se dividirá en grupos de tres con el objetivo de buscar un menú de un servicio de restauración, sito en Gran Canaria, que ofrezca platos locales, y que esté orientado también a un público extranjero, en especial, a uno de lengua alemana. Tendrá el alumnado que analizar la traducción de 5 entrantes, 5 primeros, 5 segundos y 5 postres.

Este trabajo se deberá efectuar de acuerdo con la tabla analítica de traducción cultural presentada. La actividad conlleva un estudio crítico de las soluciones traductoras y supondrá que el grupo tenga también que ofrecer una propuesta de traducción, que podrá ser la misma, si así lo justifica.

3.4.4. Trabajo en gran grupo

Estamos ante la tercera fase del proyecto: los grupos presentarán a toda la clase el resultado de su trabajo. Más no se trata de simples exposiciones grupales; habrá siempre un debate posterior y se permitirá que cualquier alumno que quiera intervenir durante la ponencia de cada equipo, pueda hacerlo, de forma ordenada. El profesorado actuará de moderador de un debate productivo e intenso, con ánimo de conseguir el mejor resultado traductológico de cada menú. Las soluciones y las críticas a las traducciones tendrán que ser siempre motivadas.

4. REFLEXIÓN ACERCA DE LOS RESULTADOS

El alumnado aprende a aplicar la teoría que se le enseña en el aula, de forma autónoma, pero guiada, colaborativa, con raciocinio. Se involucra en la realidad de su futura profesión, y, por ende, en la importancia de un trabajo bien hecho.

En nuestro supuesto particular, se enfoca en la correcta transmisión de la cultura gastronómica canaria al turista de habla alemana. Se interesa por cómo se traducen los menús, y su análisis se fundamenta en el correcto uso de la tabla analítica de traducción cultural que se le ha presentado en el aula; tabla a la que también acude para proponer, en su caso, una mejor solución traductológica, que, no solamente a su juicio, sino al del resto del aula, encaje más con aquella que logre una mejor percepción en el cliente del cómo, qué y por qué del plato local.

5. CONCLUSIÓN

Tal y como puede colegirse del capítulo que aquí nos convoca, asistimos a un proyecto con finalidad dual: de interés investigador y didáctico. Se

diseña una tabla analítica de traducción cultural en aras de presentar a la comunidad científica una forma más eficaz de examinar cómo transmitir los realias a otras lengua-culturas; y, al mismo tiempo, se aplica esa tabla a un aula de futuros profesionales en la materia, para que aprendan la teoría detrás de esa tabla y sepan aplicarla a supuestos reales del entorno en el que conviven.

7. REFERENCIAS

Beller, M. (2006). Typologia reciproca. Über die Erhellung des deutschen Nationalcharakters durch Reisen (pp 105-124). Eingebildete Nationalcharaktere. Vorträge und Aufsätze zur literarischen Imagologie. Göttingen: V + R Unipress.

Centro Virtual Cervantes (2023). "Competencia intercultural". https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm.

De Luxán Hernández, L. (2012). "La traducción histórica en el Asiento de Negros." En inTRAlinea. Online translation journal, 14.

De Luxán Hernández, L. (2019). La traducción histórica y el asiento de esclavos británico. Granada: Comares.

De Luxán Hernández, L. (2021). "El viajero como traductor de conceptos: estudio de los hipanismos e indigenismos en `Der Wochenmarkt in Cartago´ (1853)" En ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía, 52, 133-147.

Goodenough, W. (1964). Cultural anthropology and linguistics. En D. Hymes (Comp.), Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology. Nueva York: Harper & Row, 36-39.

Halliday, M. A. K. (1978). Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold.

Hofstede, G. (1983). "The Cultural Relativity of Organizational Practices and Theories". Journal of International Business Studies, 14 (2), 75-89.

Hofstede, G. (1984). Culture's consequences, Beverly Hills: Sage.

Hofstede, G. (1983) Culture and Management Development. Geneva: International Labour Office, Management Development Branch.

Hurtado Albir, P. (2001). Traducción y Traductología — Introducción a la Traductología. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya).

Molina Martínez, L. (2006). El otoño del pingüino. Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas. Castellón de la plana: Universitat Jaume I.

Nida, E. (1986). A Functional Approach to Problems of Translation. Foreign Language Teaching and Research.

Nida, E. (1945): «Linguistics and Ethnology in Translation Problems», Word, 2, 194-208.

Patronato de Turismo de Gran Canaria. (2022). Informe turismo 2022. https://www.grancanaria.com/turismo/area-profesional/informes-y-estadisticas/el-turismo-en-2022/

Tylor, E.B. (1977): Cultura primitiva. Ayuso. Madrid.

Venuti, L. (1998). The Scandals of Translation. London & New York: Routledge.

Vlakhov, S. & Florin, S. (1970). Neperevodimoye v perevode: realii. Masterstvo perevoda. Moscú: Sovetskii pisatel, 432-56.

Witte, H. (2000). Die Kulturkompetenz des Translators: Begriffbestimmung und Didaktisierung. Tubingen: Stauffenburg.

Witte, H. (2008). Traducción y percepción intercultural. Granada: Comares.

LAS DIMENSIONES CULTURALES COMO RECURSO DE MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA DE ELE PARA SINOHABLANTES

ISABEL CRISTINA ALFONZO DE TOVAR
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
ANABEL MEDEROS CEDRÉS
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

La distancia cultural entre China y el mundo hispano suele concebirse como bastante amplia y marcada, no obstante, el interés recíproco entre estas culturas ha permitido un acercamiento sociocultural con proyección en otros ámbitos como el educativo y el económico. Asimismo, estos cambios han permitido que se generen más situaciones de interacción, así como el interés por aprender una nueva lengua y cultura. Sin embargo, estas situaciones no deben entenderse de una manera utópica, ya que es precisamente en ellas en las que pueden generarse malentendidos y prejuicios que desencadenan incidentes críticos interculturales.

Ante estas posibles situaciones, la teoría de las dimensiones culturales propuesta por Hosftede (2011) ofrece un marco de análisis para identificar las semejanzas y diferencias existentes entre culturas. Asimismo, esta teoría cultural apuesta por determinar los valores que permiten entender el comportamiento de las personas de una cultura, así como, sus posibles causas. Para ello, se analizarán cada una de las dimensiones que Hofstede establece en su teoría: a) Índice de distancia de poder, referida a las relaciones jerárquicas; b) Individualismo vs. Colectivismo, basada en el sentimiento de pertenencia a un grupo social; c) Aversión a la incertidumbre, relacionada con la seguridad y riesgos que pueden asumirse; d) Masculinidad vs. Feminidad, vinculada con el deseo por el éxito personal o por el altruismo; e) Orientación a largo plazo vs. Corto

plazo, centrada en la planificación e improvisación y f) Complacencia vs. Moderación, referida a la sensación de felicidad y disfrute que tiene un individuo en su sociedad.

Por otro lado, se hace necesario revisar conceptos fundamentales que giran en torno a la interculturalidad, ya que debido a las diferencias culturales basadas en percepciones y autopercepciones pueden generarse situaciones que impedirían el acercamiento cultural. En primer lugar, habría que definir el concepto de esquema referencial. Según Cohen Emerique (1996) se trata de la ventana por la cual cada persona ve la vida, en otras palabras, la cosmovisión individual y única que permite generar opiniones y valoraciones sobre todo aquello que nos rodea. Es, precisamente, esta percepción la que podría ocasionar incidentes críticos y choques culturales.

En este sentido, Cohen Emerique (1996) afirma que el incidente crítico intercultural se produce cuando se encuentran dos esquemas referenciales y se ponen en entredicho entre ellos, ya que se producen juicios de valor y rechazos que condicionan y afectan de forma negativa y desde el inicio la relación entre los individuos o grupos participantes. Además, la autora lo reconoce como un acto natural que necesita ser identificado para poder combatirlo y solucionarlo. Estos incidentes críticos, a su vez, pueden causar choques culturales. Estos son definidos por la autora como esa reacción de desorientación, frustración y rechazo que pueden sentir los individuos al tener contacto con otras culturas. Este proceso es variable y evolutivo, lo que permite que el individuo transite por diversos momentos hasta llegar a la asimilación de la nueva cultura.

Asimismo, se hace necesario definir cultura como ese sistema de creencias, valores y costumbres transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje que usan los miembros de una sociedad para interactuar entre ellos en su propio contexto (Plog y Bates, 1980). Por su parte, Giménez Romero (2003) sostiene que ha de entenderse la cultura como el conjunto de conductas y modos de significación de la realidad como normas, valores y creencias que forman un todo estructurado y que es compartido por una población que se transmite de generación en generación y que, además, es cambiante y variable, ya que se adaptando al medio natural y humano.

Esta revisión conceptual previa nos lleva al epicentro de la investigación: la interculturalidad. Se trata de una manifestación de pluralismo cultural que implica reconocer e identificar los elementos en común existentes entre las culturas que interactúan. No ha de confundirse con el mero hecho del reconocimiento de las diferencias ni mucho menos con la tolerancia cultural. La puesta en práctica de la interculturalidad es capaz de generar la igualdad, la libertad y mejora, considerablemente, la interacción entre los individuos pertenecientes a distintas culturas.

Esto lleva a distinguir entre dos conceptos que frecuentemente causan confusión. Como ya se ha comentado el interculturalismo implica más allá del reconocimiento del otro con la respectiva identificación de las diferencias, este fenómeno social corresponde al multiculturalismo mas no al interculturalismo. Y es que este último intenta evitar y superar la exclusión de colectivos y con ello la discriminación que suele darse al centrarse solo en las diferencias que dificultan el acercamiento entre culturas.

Es por ello que el interculturalismo promueve la integración real sin asimilacionismo, lo que favorece una mejor interacción e intercambio cultural. Pero, además, potencia la igualdad entre los colectivos, es decir, intenta promover la igualdad de derechos, deberes y oportunidades para los individuos que conforman los colectivos culturales. Finalmente, aporta al individuo la posibilidad de autoevaluar y analizar su propia cultura, lo que permitirá reconocer su propia identidad en relación con las otras culturas con las que se relacionará y participará en distintas situaciones comunicativas.

Ahora bien, para que pueda desarrollarse el interculturalismo, generalmente, se hace necesaria la mediación intercultural. Este proceso facilita el acercamiento entre las culturas y es capaz de solucionar malentendidos culturales. Al respecto, Giménez Romero (1997) la define como una forma de intervención de una tercera parte en situaciones multiculturales que apuestan por el reconocimiento del otro, el acercamiento, la comunicación y la comprensión entre las partes, así como el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional entre los actantes sociales etnoculturalmente diferenciados.

Por su parte, Bermudez et al (2000) sostiene que la mediación intercultural es un recurso que funciona como puente entre personas de distintas culturas, con la finalidad de promover un cambio constructivo entre ellas. Asimismo, las autoras afirman que este proceso de mediación favorece la prevención de conflictos culturales al reconocer al otro, al buscar el acercamiento entre las partes que intervienen y al facilitar el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, así como la búsqueda de estrategias para la resolución de conflictos culturales y la participación comunitaria.

Por otro lado, hay que destacar que la mediación intercultural no contempla una única tipología, ya que dependerá de muchos factores y del incidente crítico intercultural el tipo de mediación que ha de desarrollar y poner en práctica esa tercera parte del proceso mediador. En este sentido, Giménez Romero (2020) distingue tres tipos de mediación intercultural: preventiva, rehabilitadora y transformadora. En primer lugar, la mediación preventiva es aquella que intenta facilitar el acercamiento, así como la comprensión y la comunicación entre personas o grupos de con códigos culturales diversos, en otras palabras, se reconoce como el puente que favorece el encuentro en culturas diversas.

Un segundo tipo de mediación denominada rehabilitadora se hace necesaria cuando ya existe un conflicto o tensión intercultural y se activa para regular e intentar solventar el incidente. Y un tercer tipo de mediación al que el autor llama transformadora, ya que a través de un proceso creador de nuevas normas y modos de relación se intenta superar normas, costumbres y cosmovisiones particulares propias de situaciones de convivencia multiculturales, es decir, se apuesta por transformar la realidad para favorecer el encuentro entre culturas diversas.

En lo referente a la mediación intercultural en el contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas, Corbett (2010) sostiene que el mediador ocupa uno de los roles fundamentales durante el proceso que se genera entre individuos de diferentes grupos sociales y culturales. Asimismo, destaca que un hablante intercultural ha de ser capaz de identificar y explicar diferencias culturales que pueden ser causantes de sensaciones de inseguridad e incomodidad. Además, se recalca la importancia de que los aprendices han de mediar entre las distintas partes del conflicto lo que supondría un alto nivel de sensibilidad y madurez.

En este sentido, el docente de ELE ha de cumplir con el rol de mediador intercultural tanto con grupo pluriculturales como monoculturales. En el caso de grupos pluriculturales se da una triangulación entre la cultura de origen de cada uno de los hablantes, las culturas de los otros hablantes y la cultura meta que en este caso es la cultura hispana. Por otro lado, en los grupos monoculturales se da el binomio entre la cultura de origen y la meta, aunque existe una alta posibilidad de matices culturales que puedan requerir de un proceso de mediación.

Por ello, el profesor de ELE no ha de concebirse como el modelo de cultura meta, por el contrario, ha de reconocerse como la tercera parte que debe construir el puente entre los hablantes de distintas culturas. Para que esto sea posible, el docente en su rol de mediador ha de formarse en la interculturalidad, ya que por su naturaleza variable y cambiante deberá enfrentarse a diversas situaciones. Además, ha de identificar y reflexionar sobre los valores, creencias y comportamientos para favorecer el respeto y la tolerancia entre las culturas que interactúan en el aula.

En lo referente a los materiales y recursos que se han de trabajar en el aula, el docente de ELE ha de adaptar los recursos en pro de la mediación para favorecer la reflexión sobre prejuicios, malentendidos y estereotipos por parte de los aprendientes. Esta reflexión, además, contribuirá en el trabajo colaborativo que facilitará el desarrollo de la comunicación intercultural.

En resumen, la mediación intercultural en el aula de ELE ha de considerar al docente como un agente que promueva el acercamiento entre las culturas que confluyen en el aula para lograr el entendimiento y el diálogo basado en la diversidad cultural. Ya que no siempre se han de presentar conflictos y malentendidos en el aula, el rol del mediador en el aula también podrá identificar hipotéticas situaciones y convertirlas, incluso, en recursos didácticos que beneficien el desarrollo de la competencia intercultural en los aprendientes.

2. OBJETIVOS

Esta investigación tiene como objetivo general analizar las percepciones culturales a través de las dimensiones culturales propuestas por Hofstede

(2011), las cuales permiten identificar las semejanzas y diferencias entre las culturas de origen y meta: china e hispana con el fin de diseñar una propuesta de mediación intercultural para el aula de español como lengua extranjera (ELE).

3. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación de campo bajo un enfoque cualitativo. La muestra de la investigación está conformada por 14 aprendientes sinohablantes, con edades comprendidas entre 23 y 26 años, que estudian español en el Instituto Confucio vinculado con la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Los informantes se corresponden con los niveles idiomáticos A2 y B2 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Para la recolección de datos se ha diseñado un cuestionario basado en cada una de las dimensiones propuesta por Hofstede (2011): a) Índice de distancia de poder, b) Individualismo vs. Colectivismo, c) Aversión a la incertidumbre, d) Masculinidad vs. Feminidad, e) Orientación a largo plazo vs. Corto plazo y f) Complacencia vs. Moderación. En total se han formulado 12 preguntas vinculadas con las seis dimensiones, específicamente, se presenta una interrogante relacionada con la cultura china y otra con la cultura hispana por cada una de las dimensiones. Con estas cuestiones se intentan identificar aquellos constructos sociales que generarían incidentes críticos interculturales y que podrían ser subsanados a través de un proceso de mediación. Cada una de las preguntas poseen un formato de respuesta cerrada a través de una Escala de Likert que abarca desde *siempre* hasta *nunca* para determinar la frecuencia de cada una de las afirmaciones propuestas.

Una vez recogidos los datos, se presentarán de forma gráfica para, posteriormente, ser analizados descriptivamente. Este análisis permitirá presentación de una propuesta de actividades que favorece el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE, ya que responden a un formato de mediación intercultural en el que se invita a la reflexión y al reconocimiento de la otredad desde una perspectiva reflexiva.

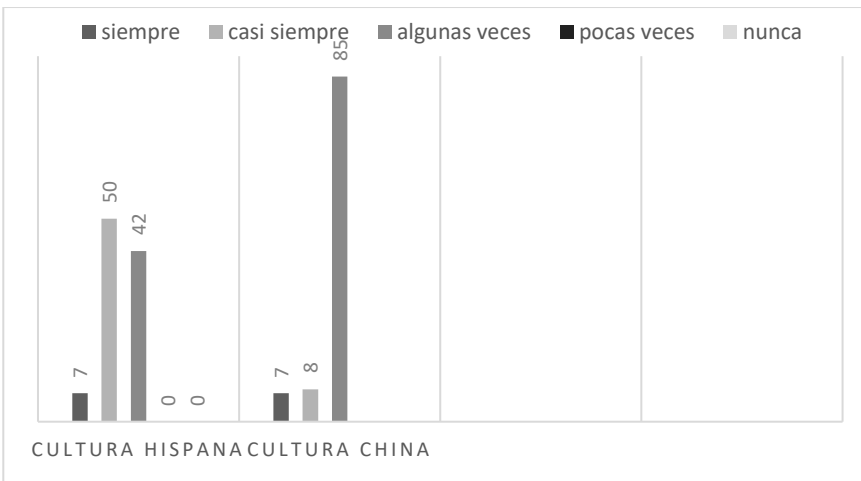
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos obtenidos a través del instrumento de recolección arrojan las percepciones que tienen los aprendientes sobre situaciones y comportamientos socioculturales tanto de su propia cultura como de la cultura meta, es decir, del español. Como puede evidenciarse en algunas situaciones culturales puede prevalecer el Confucionismo, por ejemplo, con el espíritu colectivo. No obstante, en otros casos se observará como se rompen algunos "mitos" sobre acciones y comportamientos preestablecidos o sobregeneralizaciones convertidas en estereotipos o prejuicios.

Esta investigación se enfoca en las percepciones de los hablantes sinohablantes, es decir, interesa identificar y determinar su percepción y cosmovisión sobre las mismas situaciones en ambas culturas. No se trata de comparar ambas culturas, sino de conocer cómo estos aprendientes entienden estas culturas en situaciones específicas, con el fin de que sean capaces de identificar las semejanzas y diferencias que alejan o unen a ambas culturas.

A continuación, se presentan gráficamente las distintas percepciones basadas en las dimensiones culturales. Cada una de estas gráficas presenta los resultados obtenidos para cada una de las culturas.

***GRÁFICO 1**. Dimensión cultural: Índices de distancia de poder*

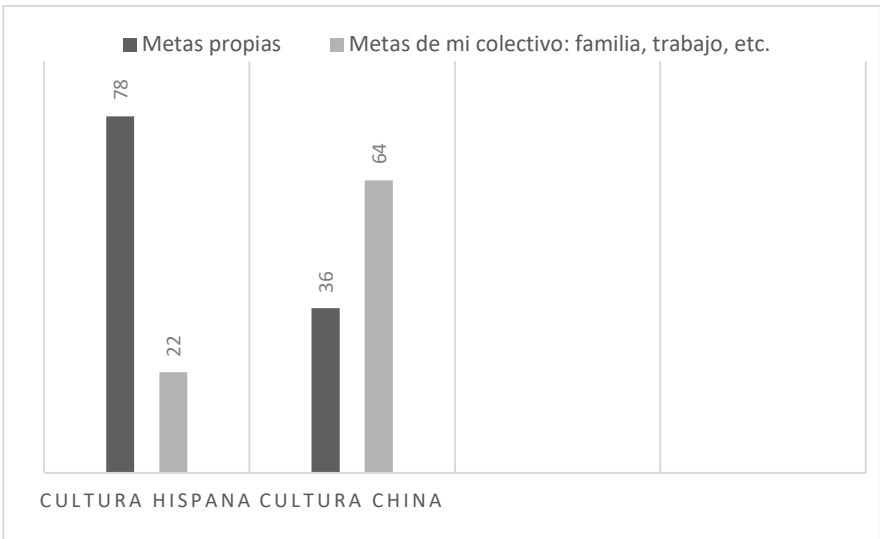


Situación 1: ¿un empleado y su jefe suelen tener una relación de amistad?

Como puede observarse en el gráfico, se pregunta a los informantes sobre la posibilidad de que se establezca una relación de amistad entre jefes y subalternos. Esta situación vinculada con las distancias de poder ofrece una clara diferencia en cómo estos aprendientes conciben las relaciones jerárquicas en ambas culturas. En primer lugar, la mitad de los informantes afirma que en la cultura hispana casi siempre suele darse una relación de amistad entre un jefe y sus empleados. No obstante, en la cultura china no consideran que sea imposible, pero consideran que solo es posible algunas veces.

Estos resultados confirman que los aprendientes sinohablantes conciben que en la cultura hispana es más probable que se establezcan relaciones afectivas, ya sea por existir más cercanía entre los roles o por la concepción de paridad que puede existir entre personas con jerarquías diferentes. Con respecto a la cultura china, este tipo de comportamientos podrían verse de forma inadecuada, ya que es muy importante el reconocimiento y el respeto hacia la jerarquía. Esta situación también es evidente en el aula, ya que los estudiantes suelen mantener la distancia y cuidar mucho la interacción con el docente.

***GRÁFICO 2**. Dimensión cultural: Individualismo vs. Colectivismo*

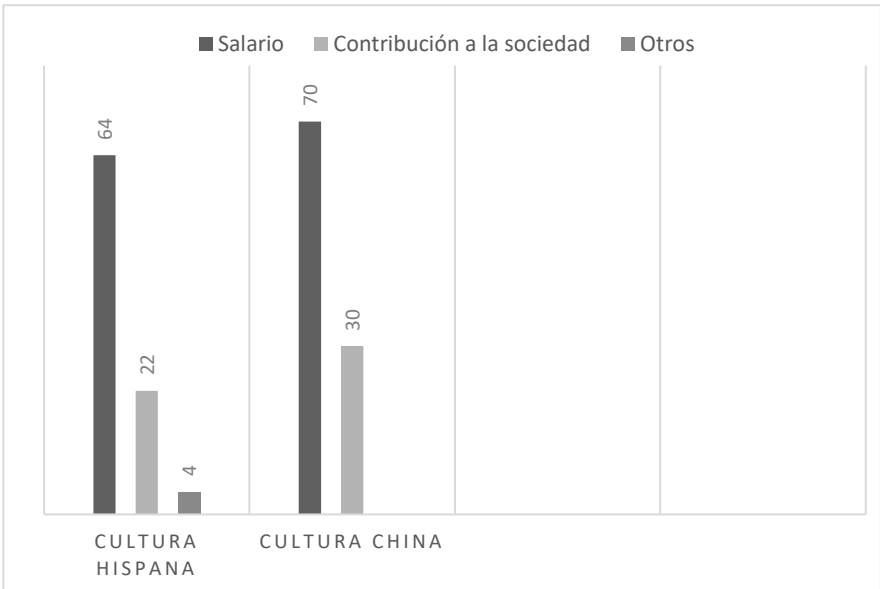


2.Es más importante pensar en metas propias o en metas del colectivo

En este segundo gráfico se confrontan dos cosmovisiones opuestas. Por un lado, se presenta el individualismo como esa tendencia filosófica centrada en una el individuo en sí, en sus intereses y metas. Por otro lado, se encuentra el colectivismo que, por el contrario, se enfoca e, en una visión colectiva, grupal en la que prevalecen los intereses y beneficios del colectivo al que pertenece el individuo por sobre sus intereses personales e individuales. En el caso de la cultura china, el colectivismo está vinculado con el Confucionismo, en la relevancia que tiene el formar parte de un grupo y evitar destacar individualmente. Este tipo de comportamientos también puede ser percibido en el aula de clases.

Es frecuente en el aula de ELE para sinohablantes que los estudiantes eviten destacar con comentarios o participación activa del resto del grupo. Por el contrario, prefieren mantenerse en silencio y resolver las dudas entre ellos mismos para evitar que el docente sienta que se cuestiona su profesionalidad, esto también está vinculado con el respeto a la jerarquía que ya se comentaba en el gráfico anterior.

***GRÁFICO 3**. Dimensión cultural: Masculinidad vs. Feminidad*

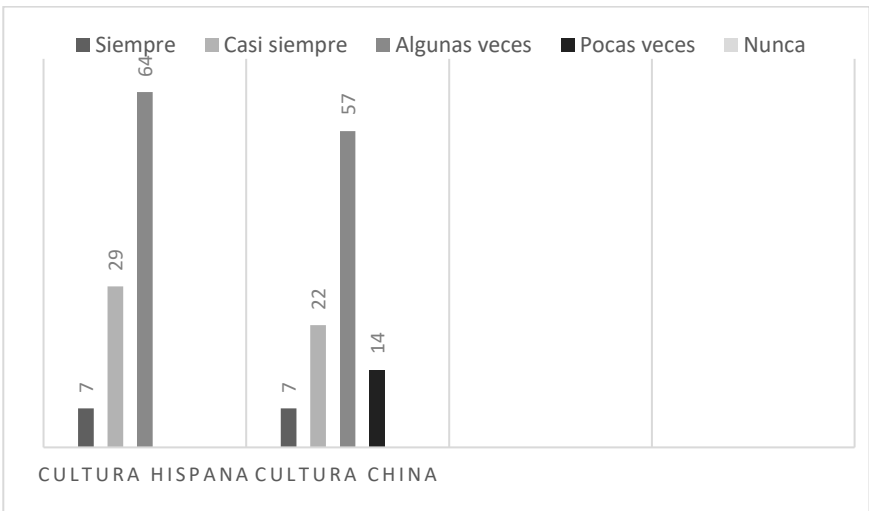


3. Lo más importante en el ámbito laboral es el salario o la retribución a la sociedad

Ahora bien, al tratar de indagar sobre la importancia que tienen las metas propias frente a las colectivas se observa, nuevamente, una oposición entre las percepciones de los informantes. Los datos expresan que la muestra considera que en la cultura hispana se otorga más importancia a las metas propias, es decir, posee una tendencia más individualista. Por el contrario, creen que en la cultura china prevalecen las metas del grupo social o personal al que pertenecen, en otras palabras, una tendencia más colectiva. Esta oposición ratifica el espíritu confucionista y da respuesta a muchos estereotipos infundados relacionados con la cultura china.

La dimensión cultural centrada en la masculinidad y la feminidad propuesta por Hosftede (2011) va más allá de la distinción de géneros. La teoría establece que existen ciertos comportamientos y percepciones vinculados a la dicotomía de géneros. En este sentido, vincula a lo masculino concepciones más objetivas, tangibles y concretas relacionadas con alcanzar el éxito. Por otro lado, la feminidad la relaciona con lo afectivo, la subjetividad y altruismo. Por ello, se ha indagado en este gráfico sobre esta oposición al preguntar a los informantes sobre qué creen que tiene más importancia en el ámbito laboral: el salario (masculinidad) o el aporte o efecto que tenga en la sociedad (feminidad).

***GRÁFICO 4**. Dimensión cultural: Aversión a la incertidumbre*



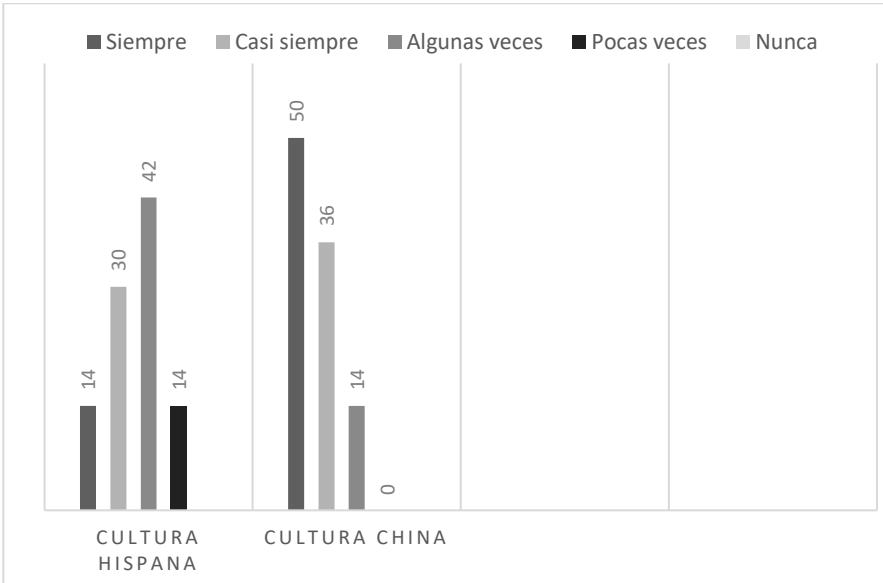
4. Se asumen riesgos para crecer profesional y personalmente

Al respecto, los datos expresan la primera similitud entre las percepciones sobre las culturas. Con sus respuestas, los informantes manifiestan que creen que en ambas culturas se concede más importancia a la retribución económica más que el aporte que el trabajo haga a la sociedad. Este resultado evidencia un acercamiento entre las percepciones culturales de la muestra, lo que favorecería el intercambio intercultural y disminuiría el riesgo de malentendidos o incidentes interculturales.

La aversión a la incertidumbre es otra de las dimensiones que propone esta teoría basada en la cultura. Se trata, específicamente, de cómo se entiende y gestiona la incertidumbre en las distintas culturas, si existe aversión o no al asumir riesgos. Al respecto Hosftede (2011) afirma que esta dimensión puede ser más determinante en una cultura que en otra debido a las tradiciones culturales y sociales.

Para conocer las percepciones de la muestra acerca de esta dimensión se les preguntó sobre con qué frecuencia asumen riesgos las sociedades china e hispana para lograr el crecimiento profesional y personal. En este sentido, los datos manifiestan que en ambas culturas el riesgo y la incertidumbre se gestiona de manera similar. Como puede observarse en la gráfica, la mayoría opina que solo algunas veces se asumen riesgos en estas culturas, es decir, no creen que una de ellas apueste por el riesgo como dinámica de crecimiento. El reconocer esta semejanza favorece que se establezcan puentes que conecten las culturas y favorezcan la interacción, tal como señalan Bermúdez et al (2001). Esta dimensión está muy relacionada con la planificación, la cual se presenta a continuación:

***GRÁFICO 5**. Dimensión cultural: Orientación a largo plazo vs. Corto plazo*



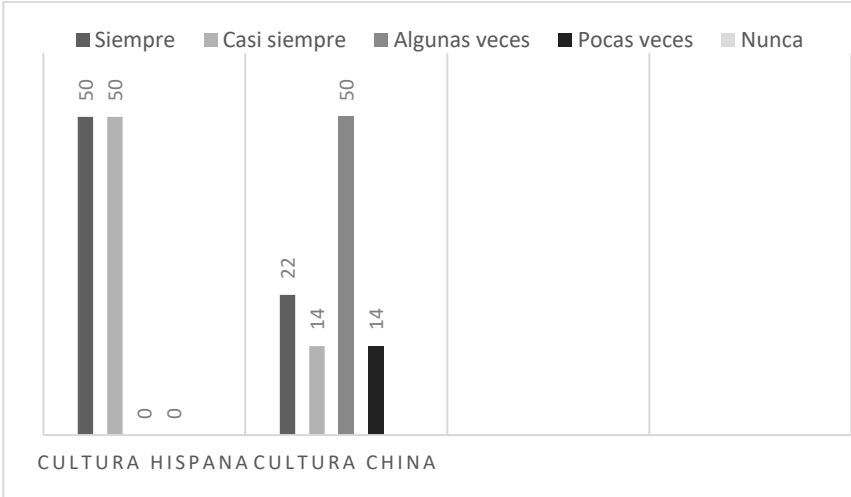
5. Se planifican las metas y futuras acciones

Como ya se ha observado en el gráfico 4, los informantes manifiestan que el riesgo no es dominante; sin embargo, a pesar de estar vinculados manifiestan otros matices con respecto a cómo entienden el futuro y la planificación temporal, como puede verse en el gráfico 5. Al indagar entre los informantes sobre cómo creen que se entiende la gestión del futuro tanto en la cultura propia como en la hispana se evidencia una diferencia interesante. En primer lugar, no queda muy definida qué tan planificada es la cultura hispana, ya que las respuestas están bastante distribuidas, sin embargo, la mayoría considera que solo algunas veces en la cultura hispana se planifican las acciones, es decir, la perciben como una cultura más espontánea o improvisada en algunas situaciones, por lo que la ubican con una orientación a corto plazo.

En oposición, expresan que en la cultura china suelen ser más planificados, es decir, existe menos improvisación, lo que se traduce a que la relacionan más con una orientación a largo plazo. Esta valoración no ha de entenderse como una dimensión aislada, por el contrario, está muy relacionada con la incertidumbre y la complacencia. Asimismo, no ha

de entenderse de forma negativa, ya que está vinculada con el carácter social de una colectivo más abierto y expresivo.

***GRÁFICO 6**. Dimensión cultural: Complacencia vs. Moderación*



6. El estilo y calidad de vida hace que las personas se sientan felices

Anteriormente, se ha comentado la espontaneidad y la improvisación como rasgo cultural distintivo de las sociedades, pero no es la única diferencia que arroja esta investigación. La última dimensión cultural se centra en la complacencia o también denominada indulgencia contra la moderación. La primera se presenta como una visión de vida con tendencia al disfrute y al optimismo; por el contrario, la moderación o contención se vincula con el pesimismo y un elevado nivel de autocontrol que percibe de forma negativa el exceso de disfrute en la cotidianidad.

Al respecto, los datos expresan que los informantes distinguen entre las culturas al indagar sobre si la calidad de vida hace que las personas se sientan más felices y disfruten más. Para los estudiantes que conforman la muestra en la cultura hispana las personas suelen relacionar la calidad de vida con la felicidad y el disfrute de la vida. Por su parte, en la cultura china solo algunas veces puede hablarse de felicidad, lo que hace pensar que se identifican con una cultura con mayor autocontrol y menos disposición a disfrutar de la vida.

En resumen, al analizar los datos obtenidos sobre cada una de las dimensiones culturales se observa que solo en dos de ellas los informantes conciben las culturas china e hispana como cercanas, se trata de la masculinidad vs. feminidad y la aversión a la incertidumbre. Por otro lado, en las restantes cuatro dimensiones: índice de distancia de poder, individualismo vs. colectivismo, orientación a largo plazo vs. corto plazo y complacencia vs. moderación se evidencia que son concebidas como culturas distantes, con cosmovisiones y tendencias de vida diferentes lo que podría ser el origen de futuros malentendidos e incidentes interculturales. Asimismo, esto se debe a los esquemas referenciales que producen juicios de valor, los cuales podrían afectar negativamente las relaciones entre los individuos (Cohen Emerique, 1996). Para ello, se hace necesario el diseño de una propuesta de mediación intercultural en el aula de ELE que promueva el acercamiento y el intercambio cultural.

5. PROPUESTA DE MEDIACIÓN INTERCULTURAL

Una vez analizados los datos recogidos a través de las seis dimensiones culturales se confirma que las percepciones de los informantes sinohablantes se decantan por las diferencias que existen entre ambas culturas. Estos indicios culturales son relevantes, ya que van más allá de las evidentes y obvias diferencias no solo lingüísticas, sino también desde una perspectiva cultural como puede ser la gastronomía, las tradiciones y costumbres.

Al profundizar en las diferencias es notorio el distanciamiento cultural en aspectos puntuales como la proyección del futuro, el asumir riesgos, el espíritu individualista, entre otros. Este tipo de diferencias podrían identificarse como posibles causales de incidentes interculturales que pueden, en principio, darse en la propia aula de ELE, pero que después puede llevarse a la sociedad en general por medio de comportamientos y prejuicios.

Ante lo expuesto, esta investigación presenta como propuesta didáctica tres planteamientos de mediación intercultural que evitarían el distanciamiento cultural y favorecería el desarrollo de la competencia intercultural en los aprendientes de ELE. De esta manera, los estudiantes

estarían más preparados para enfrentar y gestionar posibles situaciones interculturales que pueden parecer confusas o violentas.

En primer lugar, se propone que los estudiantes identifiquen comportamientos socioculturales del ámbito laboral. Para ello, se le presenta una serie de imágenes para que las clasifiquen según la cultura (china o hispana) a la que consideren está más relacionada. Este tipo de actividad favorece no solo la identificación, sino también el contraste y la reflexión intercultural. Se propone imágenes como las siguientes:




Fuente: Pixabay

Una segunda propuesta de mediación, se basa en la descripción de otros comportamientos socioculturales (diferentes y similares) entre la cultura de origen y la meta. Este formato es importante y aporta mucha información al docente, ya que el aprendiente ahonda en sus percepciones y focaliza aquellas en las que puede ser más sensible y en las que puede estar más expuesto en el caso de participar de una situación intercultural.

Finalmente, una tercera propuesta más dinámica y necesaria para poner en práctica las percepciones identificadas. Se ofrece a los estudiantes varias situaciones potencialmente conflictivas por la distancia intercultural, ellos deberán elegir una opción. Seguidamente, han de analizarla, y de forma colaborativa, tendrán describir qué tipos de malentendidos pueden generarse en la situación y cómo la solucionarían o gestionarían. Sería conveniente que los aprendientes simularan las situaciones, representando con roles las distintas culturas.

Esta propuesta intenta confirmar la importancia que tiene la mediación intercultural durante el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que para desarrollar las distintas competencias en los aprendientes no ha de

desligarse la lengua y la cultura. Cabe recordar que el docente debe participar como una tercera parte, favoreciendo al acercamiento sin estereotipos ni prejuicios.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, esta investigación intenta contribuir con el acercamiento entre las culturas china e hispana a través de una propuesta que servirá para consolidar el rol del docente como mediador y, a su vez, contribuirá con el desarrollo de competencias y habilidades interculturales en aprendientes con una cultura y tradición educativa marcada por el Confucionismo.

En respuesta al objetivo de la investigación, en primer lugar, se han analizados las percepciones interculturales obtenidas a través del enfoque de las dimensiones culturales de Hosftede (2011). Se han identificado las diferencias y similitudes que perciben los informantes entre las culturas china e hispana, lo que permite conocer cómo concibe este colectivo ciertos comportamientos interculturales y, de esta manera, se rompe con varios estereotipos que giran en torno a la cultura asiática.

Asimismo, conocer la cercanía o distancia cultural favorece la mediación intercultural, es decir, se convierte en una herramienta eficaz y necesaria para el docente de lenguas extranjeras que no ha de limitarse a la enseñanza meramente lingüística. Para ello, se han propuesto actividades de mediación en el aula de ELE.

En definitiva, esta investigación apuesta por contribuir con la labor docente que tiene como objetivo desarrollar la competencia intercultural en sus estudiantes. Además, contribuye a la investigación de la interculturalidad en el aula de ELE, ya que sigue siendo uno de los factores menos abordados por los docentes e investigadores.

7. REFERENCIAS

Bermúdez, K., Prats, G. y Uribe, E. (2001) Mediación intercultural. Una propuesta para la formación. Desenvolupament Comunitari, Andalucía Acoge. Popular

Cohen Emerique, M. (1996). The Intercultural Approach, a Prevention to the Exclusion. Les Cahiers de l'Actif, 250-251.

Corbett, J. (2010). Intercultural language activities. Cambridge University Press.

Giménez Romero, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. Migraciones, 2, 125-159.

Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. Educación y futuro, 8, 9-26.

Giménez Romero, C. (2020). Teoría y práctica de la mediación intercultural: Diversidad, conflicto y comunidad. Reus.

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1).

Plog, F y Bates, D. (1980). Cultural Anthropology. Alfred A. Knopf.

SECCIÓN III

TECNOLOGÍA Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

EL METAVERSO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

JAVIER CERVANTES REJÓN
EIDUNED

1. INTRODUCCIÓN

Los contextos de enseñanza-aprendizaje han ido cambiando y adaptándose a las necesidades educativas que presenta el alumnado y los retos del siglo XXI. Por ello, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son unas herramientas idóneas para la enseñanza de cualquier materia, ya que los discentes de los centros educativos de la actualidad son nativos digitales y presentan un gran interés hacia el uso de estas. En el campo filológico y de la didáctica de lenguas extranjeras, estos dispositivos ayudan tanto a docentes cómo discentes a planificar las clases, transmitir conocimientos y adquirir las destrezas lingüísticas junto con el desarrollo de diferentes competencias: competencia digital y competencia plurilingüe (LOMLOE, 3/2020).

La didáctica de lenguas extranjeras siempre ha sido un campo innovador y pionero de nuevas metodologías y en el uso de herramientas digitales para facilitar la adquisición de habilidades lingüísticas y desarrollo de la competencia intercultural. El metaverso, aplicado a fines educativos, supondrá una revolución de la enseñanza actual ampliando las posibilidades de intercambios lingüísticos con hablantes nativos del idioma, permitiendo el contacto con la cultura meta y preparando al individuo para encuentros y situaciones comunicativas en la vida real. El término metaverso apareció por primera vez recogido en la obra de Neil Stephenson, Snow Crash (1992). En esta novela se define como un entorno virtual persistente que afecta a casi todos los aspectos de la existencia humana, la cual incluye una economía digital interoperable donde se puede

crear, comprar y vender bienes, crear avatares, ir a conciertos o reuniones virtuales, etc.

Para conocer la idoneidad de esta tecnología son necesarias nuevas investigaciones de campo que nos arrojen información sobre los beneficios y limitaciones que puede presentar esta tecnología a la hora de ser implementada en la educación y, en especial, en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este documento se pretende dar una visión global del metaverso aplicado a la enseñanza de la lengua inglesa cómo lengua extranjera en las distintas etapas educativas. Para ello se propone la realización de un proyecto de investigación-acción centrado en el uso de esta herramienta con el objetivo de desarrollar las destrezas orales (listening – speaking) y la competencia intercultural. Respecto al uso del hardware necesario para su implementación en el aula, existen diferentes opciones: (1) smartphone, (2) gafas de realidad virtual autónomas y (3) gafas de realidad virtual para PC u otros dispositivos. Todos estos dispositivos son aptos para ejecutar la realidad virtual pero su aplicabilidad y disponibilidad serán claves para conocer en qué etapas y alumnado implementarlos.

1.2. La Enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad

En la actualidad, la enseñanza de lenguas extranjeras es más importante que nunca. En un mundo cada vez más globalizado, saber hablar otro idioma es una habilidad muy valorada y en muchos casos, esencial para progresar en la carrera profesional. Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras han evolucionado mucho en las últimas décadas. Ya no se trata solo de memorizar vocabulario y gramática, sino de aprender a comunicarse en situaciones reales. Los cursos de idiomas suelen centrarse en habilidades prácticas como la conversación, la comprensión oral, la lectura y la escritura.

Además, gracias a la tecnología, ahora es posible aprender idiomas de una forma más accesible y atractiva. Existen una gran variedad de aplicaciones y plataformas en línea que ofrecen cursos de idiomas personalizados y adaptados a las necesidades de cada estudiante. También se pueden encontrar tutoriales en línea, podcasts, videos y juegos

educativos que hacen que el aprendizaje de un nuevo idioma sea más divertido y ameno.

Otra tendencia actual en la enseñanza de lenguas extranjeras es el enfoque en la cultura y las costumbres del país de origen del idioma. Aprender sobre la cultura de un país ayuda a comprender mejor su idioma y permite a los estudiantes tener una visión más completa y auténtica de la lengua que están aprendiendo.

1.3. Las herramientas digitales en la educación del siglo XXI

Hoy en día, la tecnología se ha convertido en una herramienta clave en la educación, ya que ofrece nuevas formas de aprendizaje y colaboración. Las herramientas digitales permiten a los profesores crear contenidos más interactivos y personalizados, así como a los estudiantes aprender de una manera más dinámica y efectiva. El alumnado que acoge actualmente las instituciones educativas son los llamados nativos digitales (Prensky, 2001). A pesar de poseer habilidades tecnológicas y tener facilidad para desenvolverse en entornos virtuales, el alumnado presenta grandes carencias en conocimientos de ciberseguridad y privacidad en red, así como ser altamente consumidores de videos y otros elementos visuales, pero poco productores o capacidad de iniciativa para crear contenido.

Algunas de las herramientas digitales más utilizadas en la educación actual son: (1) plataformas de aprendizaje en línea como Moodle, Blackboard o Canvas, (2) aplicaciones móviles como Duolingo, Kahoot! O Quizlet, (3) herramientas de colaboración, por ejemplo, Zoom, Google Drive, Microsoft Teams y Slack y, (4) realidad virtual y aumentada con aplicaciones como Google Expeditions, Nearpod y Aurasma. Por ende, las herramientas digitales están transformando la educación y ofrecen nuevas oportunidades para el aprendizaje y la colaboración en línea. Al adoptar estas herramientas, los profesores pueden personalizar el aprendizaje y proporcionar a los estudiantes una experiencia educativa más interactiva y atractiva.

1.2.1. La Realidad Virtual cómo herramienta educativa

La Realidad Virtual (RV) es una tecnología que permite a los usuarios sumergirse en un mundo virtual generado por ordenador. Esta tecnología se está utilizando cada vez más como herramienta educativa, ya que ofrece experiencias de aprendizaje más inmersivas y personalizadas. La RV puede ser utilizada en diferentes áreas de la educación, como la ciencia, la historia, la literatura, la música, entre otras. Algunas de las ventajas que ofrece la RV como herramienta educativa son:

1. Experiencias más inmersivas: La RV permite a los estudiantes sumergirse en un mundo virtual y experimentar situaciones que de otra manera serían imposibles de vivir. Por ejemplo, pueden visitar lugares históricos, explorar el espacio, o incluso viajar a través del cuerpo humano para ver cómo funciona el sistema circulatorio.
2. Aprendizaje más interactivo: La RV ofrece una experiencia de aprendizaje más interactiva que la educación tradicional. Los estudiantes pueden interactuar con los objetos y el entorno virtual, lo que les permite aprender de manera más efectiva.
3. Personalización del aprendizaje: La RV permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo y en función de sus necesidades individuales. Los profesores pueden adaptar los contenidos y las actividades para cada estudiante, lo que les permite avanzar en su aprendizaje de manera más eficiente.
4. Reducción de riesgos: La RV puede ser utilizada en áreas como la medicina o la ingeniería para simular situaciones de riesgo sin poner en peligro a los estudiantes. De esta manera, pueden aprender cómo manejar situaciones difíciles de manera segura y controlada.

En conclusión, la RV es una herramienta educativa muy efectiva que ofrece experiencias de aprendizaje más inmersivas, interactivas y personalizadas. Con la RV, los estudiantes pueden experimentar situaciones y lugares que de otra manera serían imposibles de vivir, lo que les permite aprender de manera más efectiva y divertida.

1.2.2. El Metaverso en la enseñanza de lenguas extranjeras

El metaverso es un espacio virtual en línea que permite a los usuarios interactuar con un mundo tridimensional y en tiempo real. En el contexto de la educación, el metaverso puede ser una herramienta muy útil para la enseñanza de lenguas extranjeras.

En un entorno de metaverso, los estudiantes pueden interactuar con otras personas en tiempo real y en un entorno tridimensional, lo que les permite practicar el idioma en un contexto real y auténtico. Por ejemplo, un estudiante de lengua extranjera (inglés) podría participar en una conversación con hablantes nativos de inglés en un entorno virtual diseñado para simular una ciudad angloparlante.

Además, el metaverso ofrece la posibilidad de crear actividades interactivas y personalizadas para los estudiantes, lo que les permite aprender a su propio ritmo y de una manera más atractiva. Los profesores pueden diseñar actividades en línea, como juegos de rol, tareas de escucha y conversación, y ejercicios de gramática, para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades lingüísticas.

Otra ventaja del metaverso es que permite a los estudiantes experimentar con la cultura del país de origen del idioma. Por ejemplo, pueden explorar lugares turísticos, museos, galerías de arte y otros lugares culturales relevantes para el idioma que están aprendiendo.

Para cambiar la forma en que se ajusta una imagen en el documento, haga clic y aparecerá un botón de opciones de diseño junto a la imagen. Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna y, a continuación, haga clic en el signo más.

1.4. Competencia intercultural en la enseñanza de idiomas

La competencia intercultural es una habilidad esencial en el aprendizaje de idiomas, ya que implica la capacidad de comprender y valorar las diferencias culturales, así como de adaptarse a situaciones y entornos interculturales. En este artículo, se explorará la importancia de la competencia intercultural en la enseñanza de idiomas y algunas estrategias para fomentar su desarrollo en los estudiantes.

La enseñanza de idiomas no solo implica aprender la gramática y el vocabulario, sino también comprender la cultura del país donde se habla el idioma. La competencia intercultural se enfoca en la comprensión de las diferentes formas de vida y de pensamiento de otras culturas, así como en la habilidad de interactuar de manera efectiva y respetuosa con personas de otras culturas.

Para fomentar la competencia intercultural en la enseñanza de idiomas, es importante que los profesores promuevan un ambiente multicultural y que utilicen recursos que permitan a los estudiantes aprender sobre diferentes culturas. Algunas estrategias que pueden ser útiles son: (1) fomentar la curiosidad, (2) estableces una comunicación auténtica, (3) proporcionar experiencias interculturales mediante diferentes actividades (visitas, vídeos, intercambios lingüísticos, etc.) y, (4) enfatizar en la reflexión sobre las diferencias culturales y su importancia en un mundo diverso e interconectado.

Podemos decir que la competencia intercultural es una habilidad esencial en la enseñanza de idiomas. Para fomentar su desarrollo en los estudiantes, es importante que los profesores promuevan un ambiente multicultural y utilicen recursos que permitan a los estudiantes aprender sobre diferentes culturas, así como establecer una comunicación auténtica, proporcionar experiencias interculturales y enfatizar en la reflexión sobre las diferencias culturales.

1.2. Desarrollo de las destrezas orales mediante el uso de la tecnología

El aprendizaje de un idioma no se limita a la gramática y el vocabulario, sino que también incluye la capacidad de comunicarse oralmente. Sin embargo, muchos estudiantes tienen dificultades para desarrollar las destrezas orales debido a la falta de oportunidades de práctica y la falta de confianza en sus habilidades. En este artículo, se explorará cómo el uso de la tecnología puede ayudar a mejorar el desarrollo de las destrezas orales en los estudiantes de idiomas.

Una de las herramientas tecnológicas más útiles para el desarrollo de las destrezas orales es la videoconferencia. Los estudiantes pueden

conectarse con hablantes nativos de otros países y practicar su capacidad de comunicarse oralmente en un ambiente auténtico. La videoconferencia también puede utilizarse para realizar actividades de role-play, discusiones y debates en grupo, y para recibir feedback en tiempo real de los profesores y compañeros.

Otra herramienta tecnológica útil son los podcasts y los videos. Los estudiantes pueden escuchar y ver a hablantes nativos y modelos de idioma auténticos, lo que les ayudará a mejorar su pronunciación y comprensión oral. Los podcasts y videos también pueden ser utilizados para trabajar la escucha y la producción oral, ya que pueden ser pausados y repetidos para que los estudiantes puedan practicar la pronunciación y la entonación.

La *Realidad Virtual* (RV) es otra tecnología que contribuye eficientemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de idiomas extranjeros. Esta tuvo su origen en la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), donde la Marina estadounidense solicitó la creación de un simulador de vuelo al MIT (Instituto Tecnológico de Massachussets). Actualmente no existe una definición aceptada de forma unánime por académicos sobre lo que es la Realidad Virtual. No obstante, el término RV tiene mayor reconocimiento y renombre en lo referido al campo de los videojuegos y películas tridimensionales. Según Roehl (1996: 22):

> La Realidad Virtual es una simulación de un ambiente tridimensional generada por computadoras, en el que el usuario es capaz tanto de ver como de manipular los contenidos de ese ambiente.

Asimismo, las redes sociales también pueden ser útiles para el desarrollo de las destrezas orales. Los estudiantes pueden unirse a grupos de discusión y practicar su habilidad para comunicarse oralmente en un ambiente auténtico y con hablantes nativos. Las redes sociales también permiten a los estudiantes compartir sus ideas y opiniones con otros estudiantes y recibir feedback.

Por último, las aplicaciones móviles pueden ser útiles para mejorar el desarrollo de las destrezas orales. Los estudiantes pueden utilizar aplicaciones de reconocimiento de voz para mejorar su pronunciación y entonación, y aplicaciones de grabación para practicar su producción oral y recibir feedback. Las aplicaciones móviles también pueden utilizarse

para realizar actividades de escucha y pronunciación, y para practicar la gramática y el vocabulario. Así, el uso de la tecnología puede ser una herramienta muy útil para mejorar el desarrollo de las destrezas orales en los estudiantes de idiomas. La videoconferencia, los podcasts y los videos, las redes sociales y las aplicaciones móviles son algunas de las herramientas que pueden ser utilizadas para mejorar la comunicación oral y la confianza de los estudiantes. Los profesores pueden aprovechar estas herramientas para crear un ambiente de aprendizaje más interactivo y efectivo para el desarrollo de las destrezas orales.

2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados en este trabajo se refieren a (1) aquellos objetivos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera y, por otro lado, (2) los referentes al uso de la realidad virtual y el metaverso en el idioma extranjero.

2.1. Objetivos relacionados con la enseñanza de la lengua extranjera

- Usar la lengua extranjera en contextos comunicativos orales que impliquen la producción de mensajes orales de cierta complejidad adaptada al nivel del alumnado.
- Decodificar mensajes orales en el idioma extranjero permitiendo al discente ofrecer respuestas e interactuar con el entorno social.
- Conocer contextos comunicativos reales que se producen en la lengua extranjera y saber desenvolverse en ellos.
- Valorar la lengua extranjera cómo medio de expresión y comunicación con personas de otras nacionalidades y culturas.

2.2. OBJETIVOS RELACIONADOS CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL METAVERSO Y LA REALIDAD VIRTUAL

- Crear contextos comunicativos virtuales que permitan la producción oral de textos orales.
- Producir intercambios lingüísticos en el metaverso usando el idioma extranjero.
- Diseñar espacios virtuales adaptados a las necesidades de aprendizaje del alumnado.
- Establecer contactos lingüísticos con hablantes de la lengua extranjera.

2.3. OBJETIVOS RELACIONADOS CON LA FASE INVESTIGADORA

- Desarrollar la competencia intercultural mediante contextos comunicativos propios de la L2.
- Mejorar la producción de mensajes orales y su comprensión en lengua extranjera.
- Diseñar espacios virtuales adaptados a las necesidades de aprendizaje del alumnado de idioma extranjero.
- Valorar el grado de adquisición de competencia comunicativa y competencia intercultural.
- Incrementar la interacción en el aula mediante la implementación del metaverso.

Teniendo en cuenta todos los objetivos y aportando una visión holística del aprendizaje de lenguas extranjeras mediante el metaverso, las líneas principales de actuación se dirigen al desarrollo de las destrezas orales, la competencia intercultural y la implementación de las nuevas tecnologías en los contextos de enseñanza Primaria y Secundaria.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se emplea en esta fase investigadora incluye el *método mixto* donde se realizan pruebas de destrezas lingüísticas (cualitativo), entre otras, y encuestas para conocer la valoración de las herramientas por parte de la comunidad educativa (cuantitativo). El estudio gira en torno a la implementación del metaverso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, prestando especial interés al desarrollo de las destrezas orales y la competencia intercultural. Este proceso se realiza mediante el uso de secuencias didácticas donde se planifican las actividades que se llevarán a cabo, herramientas, agrupamientos, periodo de implementación, etc. Para ello, se seleccionaron los dispositivos que hacen uso de esta tecnología (metaverso): las gafas Meta Quest 2, las cuales se asocian a la red social Facebook. La administración de las tareas a realizar por el alumnado se dividió en tres etapas: (1) *pre-task* donde se repasaron los contenidos o ítems que iban a ser utilizados en la práctica, (2) *task* manipulación del entorno virtual del metaverso por parte del alumnado en una tarea oral con interacción en L2 y (3) *post-task* donde se realizó el proceso de feedback al alumnado por parte del docente y el resto de alumnado que tomaron parte de la actividad.

Para llevar a cabo el uso del metaverso en la asignatura de inglés, se diseñaron secuencias didácticas (2) que abarcan distintas temáticas relacionadas con los contenidos establecidos en el currículo de lenguas extranjeras (Real Decreto 157/2022 para Educación Primaria y Real Decreto 217/2022 para Educación Secundaria Obligatoria): Personal information, hobbies y towns/cities. Esta planificación didáctica se diseña para la clase de idioma extranjero (inglés) en los cursos de 6º de Educación Primaria y 1º-2º de Educación Secundaria Obligatoria. La duración de cada secuencia didáctica en torno a 3-4 sesiones de 60 minutos. Por otro lado, cada secuencia didáctica tendrá sus propios objetivos vinculados al desarrollo de las destrezas lingüísticas, desarrollo de la competencia intercultural y el uso del metaverso para el aprendizaje de la lengua (competencia digital).

Los recursos utilizados para llevar a cabo la implementación didáctica incluyen: (1) gafas Oculus Meta Quest 2, (2) entornos virtuales seleccionadas, (3) pizarra digital y, (4) hojas de trabajo. Dado que esta tecnología está aún en fase de desarrollo y sus costes son altos, las gafas que permiten el acceso al metaverso serán aportadas por el profesorado con el fin de llevar a cabo la tarea investigadora.

En referencia a los tipos de agrupamientos en los que se desarrollarán las diferentes tareas, tratándose de una materia lingüística donde el principal objetivo es el domino del lenguaje oral, los agrupamientos serán flexibles, permitiendo la interacción en L2 entre ellos. Principalmente, se agruparán a los estudiantes según su curso y nivel educativo, y las actividades serán llevadas a cabo de formar grupal junto con la guía del profesorado: grupos de 2-4 alumnos y también gran grupo. Este enfoque en el que se trabaja por agrupamientos de alumnado permite la interacción entre iguales, actuando los alumnos más avanzados de mediadores lingüísticos para la transmisión eficiente y satisfactoria del mensaje. El rol del profesorado de lengua extranjera es actuar como facilitador social posibilitando la comprensión e interacción con el entorno, propiciando el establecimiento de relaciones interpersonales y, especialmente en el ámbito educativo, así como la consecución de los objetivos establecidos en el currículo educativo. De esta forma se asegura la posibilidad de participación del alumnado con necesidades específicas de comunicación en las actividades del aula y las extraescolares (Arregi, 1998; Moran, Vera y Morán, 2017).

En cuanto al proceso de evaluación de los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado, el docente hace uso de los instrumentos y herramientas a su alcance como rúbricas, observación directa y encuestas para evaluar el impacto del metaverso en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés). También es relevante la evaluación del uso y dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), plasmada en el campo educativo en la competencia digital. La tecnología en la educación cómo herramientas para facilitar la adquisición de conocimientos se convierten en un pilar fundamental para atender las necesidades de los estudiantes que acoge actualmente las instituciones educativas. La mayoría de este alumnado es considerado un

nativo/a digital[34]. He ahí donde aparecen las competencias TIC, entendidas por Hernández et al. (2016: 44):

> como el conjunto de conocimientos, habilidades (destrezas) y actitudes (motivación, valores éticos, emociones, intereses, rasgos de personalidad y otros componentes sociales y de comportamiento) que necesitan los profesionales de la educación para resolver de forma satisfactoria las situaciones a las que se enfrentan en su práctica pedagógica.

Podemos concluir que la competencia digital del profesorado y alumnado es esencial para alcanzar los saberes y conocimientos establecidos en los currículums oficiales, siendo una habilidad fundamental de los ciudadanos del siglo XXI. Por ende, el estudio, desarrollo y búsqueda de metodologías activas es una actividad docente fundamental que permite la participación del alumnado en su aprendizaje, promoviendo actitudes de autonomía y aumento de la motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera.

GRÁFICO 1. *Valoración sobre la experiencia cómo estudiante en entornos virtuales.*



Nota: Adaptado de ISSN 1852-4516 [Fotografía], por Dialnet, 2017.

Como podemos observar en el gráfico 1 sobre la experiencia del estudiante en entornos virtuales, se valora de forma positiva el uso de estos entornos para el aprendizaje de contenidos (Excelente, 20% - Muy buena, 53%). Mediante el análisis de estos datos se vislumbra una predisposición positiva hacia el aprendizaje en entornos virtuales por parte

[34] Piscitelli, A. (2008). Nativos digitales. *Contratexto*, (016), 43-56.

del alumnado. Partimos de esa premisa para la realización e implementación de las secuencias didácticas mediante el uso del metaverso en el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente del inglés como lengua extranjera en las etapas educativas de Educación Primaria y Educación Secundaria (LOMLOE, 3/2020).

3.1. EL MÉTODO INMERSIÓN COMUNICATIVA EN EL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA Y SU REFLEJO EN EL METAVERSO

La efectividad de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje radica en el método que el docente implementa con el alumnado de cara a adquirir los contenidos establecidos en los diferentes currículos y áreas de conocimiento. Han sido distintos y variados los métodos que han ido implementándose en la enseñanza a lo largo del tiempo. Hoy en día con el desarrollo de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento) (Cabrero, 2000: 18), la necesidad de un nuevo método que integre las nuevas tecnologías y las competencias digitales es de vital necesidad. Así, este nuevo método se enmarca en la competencia lingüística ya que existen evidencias de que las TIC contribuyen de manera positiva al desarrollo de las destrezas lingüísticas (Ponce y Morán, 2017).

En la enseñanza de lenguas extranjeras, las nuevas tecnologías promueven el aprendizaje de la lengua y aumentan las oportunidades de práctica ya que el alumnado puede tener intercambios lingüísticos con otras personas hablantes de la L2. También superan las barreras geográficas puesto que permiten el contacto con personas de otros países sin implicar el traslado físico a ese país. Los efectos positivos que encontramos, en términos de aprendizaje de lenguas extranjeras, son el enriquecimiento en léxico, adquisición de la competencia intercultural, presentar mayor fluidez en las producciones orales, presentar un filtro afectivo[35] más bajo a la hora de usar el idioma, entre otros. No obstante, según Schwartz en Perkins (1995), el uso reiterado y excesivo de la tecnología en clase puede ser contraproducente tanto para el docente como para el

[35] Al-Shehri, H. A. (2012). Los modelos de adquisición y enseñanza en una segunda lengua, y la hipótesis del filtro afectivo de Krashen. *Avances en supervisión educativa*.

discente. Dada esta circunstancia, debe perseguirse el uso óptimo y equilibrado de estas herramientas en estas situaciones de aprendizaje. Por otro lado, resulta de especial importancia la existencia de herramientas tecnológicas en el aula para llevar a cabo la implementación de este método satisfactoriamente. Este método de *inmersión comunicativa* (Cervantes, J. 2022) posee las siguientes características:

- Desarrollar las destrezas lingüísticas mediante el uso de las TIC y en especial de la Realidad Virtual
- Adquirir las habilidades orales necesarias para desenvolverse en situaciones comunicativas diarias en el idioma extranjero
- Superar el pudor a mantener una conversación o la producción de segmentos lingüísticos cortos (frases-oraciones) en lengua extranjera, inhibiéndose del entorno o contexto real
- Situarse en contextos comunicativos variados y diversos que puedan ocurrir en la realidad cuando se utiliza la lengua extranjera (pedir información, dar indicaciones, describir objetos, etc.)
- Progresar en la implementación de la Realidad Virtual en entornos educativos formales mediante recursos asequibles y dispositivos de uso diario (ej. Smartphone)
- Contribuir al desarrollo de la competencia digital (LOMLOE 3/2020) mediante el uso de las TIC

El método inmersión-comunicativa se postula como alternativa a los métodos tradicionales de aprendizaje, avanzando en el método comunicativo (*Communicative Language Teaching*, CLT, en inglés), incorporando las TAC al desarrollo de la competencia lingüística. En línea con el objeto de estudio de esta investigación, este método contribuye a las oportunidades de interacción en lengua extranjera mediante el uso del metaverso.

Finalmente, en lo que se refiere a la evaluación mediante el método inmersión-comunicativa, implica un avance en los procesos de evaluación de lenguas extranjeras, implementando un entorno virtual que facilita al

docente y al discente este proceso. La producción de textos orales, la visualización de entornos reales y la interacción con hablantes nativos o de L2 en el metaverso, contribuyen al enriquecimiento y puesta en práctica de este nuevo método. Además, mediante el uso de secuencias didácticas obtenemos otra forma de planificación y secuenciación pedagógica de contenidos en el aula.

4. RESULTADOS

En cuanto a los resultados obtenidos en este estudio, se ofrece una visión desde distintas áreas de aplicación, entre ellas: aprendizaje de lenguas extranjeras, uso de las TIC y aplicación del metaverso a la enseñanza de idiomas.

En lo referente al aprendizaje de lenguas extranjeras, las nuevas tecnologías permiten un incremento de la motivación hacia el aprendizaje y la posibilidad de adquirir conocimientos en contexto y de una forma más lúdica. Además, su uso también facilita al alumnado adquirir los conocimientos básicos sobre su manejo, contribuyendo al desarrollo de la competencia digital. El metaverso es un espacio virtual emergente que posibilita el contacto entre personas u otros espacios virtuales, promoviendo actitudes positivas hacia el uso instrumental de la lengua extranjera y la construcción de un conocimiento lingüístico, cultural y social.

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje existe una fase de evaluación, para ello se utilizan diferentes herramientas cómo el diario de clase, la observación y grabación de los contextos o actividades donde se implemente el metaverso en clase de lengua extranjera (inglés) mediante secuencias didácticas y el método inmersión comunicativa. Los resultados también pueden ser valorados mediante el debate académico en la comunidad educativa, siendo otro medio acertado para recibir una fiable retroalimentación.

Al tratarse de un proyecto de investigación-acción en proceso de implementación, se esperan obtener los siguientes resultados: (1) el metaverso es una realidad virtual óptima e idónea para el desarrollo de las destrezas orales en lengua extranjera, permitiendo al alumnado inhibirse del contexto real y adentrarse en una situación comunicativa concreta,

produciéndose intercambios lingüísticos con otros hablantes de la L2, (2) las secuencias didácticas son unos medios de planificación docente que permite trabajar usando esta tecnología y alcanzar los objetivos propuestos, (3) el método de inmersión comunicativa desarrolla la competencia lingüística y la competencia intercultural mediante el uso del metaverso, y (4) la competencia digital es a su vez enriquecida y desarrollada en la implementación de este método de enseñanza-aprendizaje.

5. DISCUSIÓN

Una vez llevada a cabo la fase investigadora donde el metaverso se implementa en contextos educativos de Educación Primaria y Secundaria para mejorar la competencia comunicativa e intercultural, se realiza una encuesta para conocer la experiencia del alumnado y profesorado. En este último caso, se pretende conocer el dominio y competencia del profesorado en las TIC, así como su satisfacción general con el uso de esta. Desde el punto de vista del alumnado, las nuevas tecnologías tienen una repercusión muy positiva en el aprendizaje, incrementando la motivación, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el acceso a la información de forma rápida y fácil, entre otros beneficios. Respecto al profesorado, existen variedad de opiniones en cuanto a su uso en clase, mencionándose puntos débiles cómo, principalmente, las destrezas del profesorado en la implementación de esta tecnología.

Durante la fase investigadora pueden aparecer variables que afecten a los resultados del estudio. Estas variables pueden afectar a las áreas de: (1) programación y secuenciación de contenidos mediante el metaverso, (2) dominio por parte del profesorado en la utilización de esta tecnología, (3) accesibilidad del alumnado al metaverso, (4) falta de aplicaciones o espacios virtuales para el aprendizaje de idiomas y, (5) disponibilidad de estos dispositivos en los centros educativos. Además, el estudio podría ser ampliado a una mayor muestra realizando distintas fases experimentales con otro tipo de alumnado como Formación Profesional, Grados universitarios, etc. Así no solo podremos implementar el metaverso con alumnado de diferentes edades, sino que además podremos comparar los resultados obtenidos y concluir qué etapa educativa es la

más adecuada para su uso y en cuál se obtiene mejores resultados. Respecto a la programación y secuenciación de contenidos, el profesorado implicado puede encontrar dificultades a la hora de introducir esta herramienta virtual en sus clases, por lo tanto, mayor formación del profesorado en TIC es necesaria. Este hecho queda también reflejado en la brecha digital existente entre el profesorado de la vieja escuela y el alumnado nativo digital de la actualidad. También el acceso a esta tecnología por parte del alumnado para promover el aprendizaje ubicuo puede ser una tarea complicada dado que los dispositivos que actualmente permiten la ejecución del metaverso presentan un coste elevado. Sin lugar a duda, el metaverso ofrece amplias posibilidades de implementación en diferentes áreas del conocimiento, pero cómo contrapunto encontramos que ante su reciente diseño y lanzamiento aún no existen una gran variedad de aplicaciones que podamos utilizar para la enseñanza de idiomas extranjeros, únicamente adaptando aquellas aplicaciones disponibles a fines educativos. Un código abierto que permita el desarrollo de aplicaciones mediante esta tecnología supondría un gran avance en el ámbito educativo. Finalmente, los recursos disponibles en los centros educativos de nuestro país no permitirían la implementación de esta herramienta virtual. Sería necesaria la dotación por parte de las autoridades educativas de material tecnológico que haga posible su implementación efectiva y real.

No menos importante es la renovación pedagógica y didáctica tan necesaria para la inclusión de estas tecnologías en el sistema educativo español. Del mismo modo que se producen avances en el diseño de nuevas tecnologías, el campo educativo también requiere de actualización y renovación. La didáctica de lenguas extranjeras se ha posicionado desde un principio a la cabeza de la novedad y vanguardia educativa, donde actualmente encontramos el enfoque del método comunicativo (*CLT, Communicative Language Teaching*) junto con la *Competencia Comunicativa* de Hymes, 1972. Sin embargo, la necesidad de un nuevo enfoque como el método *Inmersión comunicativa* (Cervantes, J. 2022) es primordial para obtener el máximo beneficio de estas herramientas tecnológicas y facilitar la adquisición de habilidades en las cuatro destrezas lingüísticas (listening, speaking, reading and writing).

6. CONCLUSIONES

La enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad presenta un enfoque práctico y eminentemente útil, ya que las necesidades inmediatas de los ciudadanos de la sociedad actual son la de dominar un idioma con un fin comunicativo para el intercambio de información. La globalización mediante el rápido y fácil acceso a la información está incrementando la necesidad real de hablar un idioma extranjero. Los estudiantes que ahora se encuentran matriculados en nuestro sistema educativo tienen la oportunidad de adquirir las destrezas necesarias para de antemano poseer los conocimientos lingüísticos que les permitan ser más competitivos y capaces en el mundo presente. Por ello, el metaverso se postula como una herramienta virtual emergente con amplias posibilidades educativas que favorecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros y aportará grandes ventajas frente a otras herramientas digitales existentes, entre una de ellas, los intercambios lingüísticos sincrónicos con hablantes nativos o L2. Al mismo tiempo encontramos un aumento en la motivación, predisposición hacia el aprendizaje de la lengua extranjera y un incremento de la competencia digital no únicamente de los discentes sino también de los docentes.

Además, el método *Inmersión comunicativa* (Cervantes, J. 2022) es idóneo para la experimentación e investigación en educación, puesto que permite la inclusión de tecnologías vanguardistas en educación y la búsqueda de nuevas aplicaciones adaptadas al campo de acción. Así, en un breve periodo de tiempo podremos comprobar si las herramientas, contenidos, objetivos, metodología y procesos de evaluación se ajustan a las necesidades del grupo-clase. Este método supone un avance en la pedagogía y didáctica de lenguas extranjeras, ya que se ajusta a las necesidades comunicativas del alumnado, motivación y a los avances tecnológicos contemporáneos. La finalidad de este método es mejorar la competencia lingüística e intercultural en lengua extranjera mediante el uso de las TIC, especialmente del metaverso y su ejecución en un entorno de realidad virtual. Al introducir al alumnado en entornos comunicativos virtuales fieles o similares a los encontrados en el mundo real, éste desarrollará las habilidades comunicativas necesarias mediante la práctica virtual. El dominio de una lengua extranjera supone principalmente el

uso instrumental del idioma, donde la destreza de comprensión y producción oral ocupa un papel relevante y fundamental, ya que el mayor uso, en cualquier lengua, se concentra en esta habilidad (Bruner, 2001: 31-49).

A partir del análisis e implementación precedente, la investigación permitirá realizar las acciones necesarias para suprimir, reemplazar o modificar aquellos elementos objeto de mejora. La educación del siglo XXI es la mayor herramienta que tiene nuestra sociedad para avanzar en libertad, uniendo naciones y estableciendo vías de comunicación donde el diálogo desempeñe un papel central, siendo el aprendizaje de las lenguas el comienzo de ello.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A mi familia por su apoyo incondicional en cualquier momento de este apasionante y alentador camino. A Angélica por ser mi guía y animarme siempre a seguir mejorando en esta etapa académica.

8. REFERENCIAS

Anacona, J. D., Millán, E. E., & Gómez, C. A. (2019). Aplicación de los metaversos y la realidad virtual en la enseñanza. *Entre ciencia e ingeniería*, *13*(25), 59-67.

Anchundia, L. S. P., & Delgado, J. A. M. (2017). Las TIC como medio de aprendizaje de los idiomas. *Revista Cognosis. ISSN 2588-0578*, *2*(3), 23-30.

Barráez-Herrera, D. P. (2022). Metaversos en el Contexto de la Educación Virtual. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *13* (1), 11-19.

Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: educación y sociedad*, *1*(1), 131-134.

Cobos, E. M. R. (2009). Ventajas e inconvenientes de las TICs en el aula. *Cuadernos de educación y desarrollo*, (9).

Cortés-Ocaña, M. (2013). *La Integración de las TAC en Educación* (Bachelor's thesis).

De Sotomayor, I. D. Á., & Portela, C. V. (2022). *La programación didáctica: Elementos Básicos*. Editorial Universitas.

Gallego, L. S., Martín, A. R., & Arregui, E. Á. (2021). La mediación comunicativa en el aula: una herramienta para su valoración. *Prisma Social: revista de investigación social*, (33), 48-71.

George-Reyes, C. E., Ramírez Montoya, M. S., & López-Caudana, E. O. (2023). Imbricación del Metaverso en la complejidad de la educación 4.0: Aproximación desde un análisis de la literatura. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, 66, 199-237.*

Hymes, D. H., & Bernal, J. G. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37.

Lezcano, L., & Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informes Científicos Técnicos-UNPA*, *9*(1), 1-36.

Morales, N. S. D. (2022). Nivel de apropiación de la Competencia TIC e Intercultural en docentes de básica primaria. *Assensus*, *7*(12), 171-192.

Naya, V. B., López, R. M., & Ibáñez, L. A. H. (2011). Metaversos formativos. Tecnologías y estudios de caso. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 368-386.

Snider, V. E., & Roehl, R. (2007). Teachers' beliefs about pedagogy and related issues. *Psychology in the Schools*, *44*(8), 873-886.

Tomasello, M. (2001). Bruner on language acquisition. *Jerome Bruner: language, culture, self*, 31-49.

Widdowson, H. G. (1997). Approaches to second language teacher education. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 121-129). Springer, Dordrecht.

Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (1987). *Diseño y desarrollo curricular* (Vol. 45). Narcea ediciones.

APPLYING THE FLIPPED CLASSROOM MODEL TO FOSTER WILLINGNESS TO COMMUNICATE

BELÉN OZARÍN GARCÍA
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCION

Communication is one of the key components of modern language pedagogy. Instructors are given momentum as they have to train in order to communicate the target language successfully. Willingness to Communicate in a second language (L2WTC), which represents the psychological preparedness to use the second language (MacIntyre, 2007) is an important concept across disciplines of second language acquisition and communication. This importance of WTC arises from the role of interaction in language development (Molberg, 2010). Kang (2005) holds that more interaction causes more language development and learning.

The importance attributed to second language communicative abilities by individuals and educational systems has brought to the fore those pedagogical approaches and techniques that promote and enhance learners´ communicative proficiency. Hence, special demands have been placed on language teachers whose expertise is nowadays largely evaluated based on their ability to engage students in tasks and activities that necessitate spontaneous production of the target language (TL), expression of opinions and ideas, as well as authentic meaning and message conveyance. Moreover, in communicative language classes, learners´ success may rely on their eagerness to participate in L2 communication.

Studies show the lack of willingness to communicate in L2 may cause not effective interaction, to this aim, this concept acquires importance in learning a second language. The increasing interaction driven L2 advancement in recent years and the importance of languages and authentic

communication poses real significance to this concept. The relation between WTC and L2 learners has several pros as the expansion of practice in these real contexts and to foster the autonomy of the students.

In the present studies, this concept is widely researched globally but Asian countries are at the front regarding the number of studies. Other variables have been identified with WTC and it is claimed that motivation is a key predictive of this variable (Hashimoto, 2002; MacIntyre, 2007; Oz, 2014). Dornyei (2003) claimed that motivation plays a key role in mastering L2 and is a concept that remains after half a century as a major theme of study. In order to foster L2 learners' motivation, flipped learning is seen as a method which fosters motivation inside and outside the classroom. The creators Sams and Bergmans designed it "as response to the large amount of student absences that resulted from the far distances their students had to travel for school-related sports and activities" (2013, p.17).

There is a wide range of interpretations of Flipped instruction such as traditional flip, partial flip, mastery-based flip. The creators agree that "There is not a single way to flip your classroom, flipping the classroom is more on the learner and the learning. Every teacher who has chosen to flip does so differently" (p.17).

2. THE FLIPPED CLASSROOM MODEL

"Flipped learning is a pedagogical approach and instructional strategy in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter" (Flipped Learning Network, 2014).

Accordingly, the students work on the theoretical aspects via multiple resources such as presentations, videos, and prepare questions. In order to engage learners in flipped instruction, four parameters have to be included in the practice:

Flexible Environment: It indicates flexibility in time and space.

Learning Culture: There is a shift from the teacher-centered approach to a student-centered approach.

Intentional Content: This method enables students to develop cognitive insight.

Professional Educator: Instructors are continuously monitoring and observing their students.

Flipped instruction is seen as an instructional strategy that has as the main objective to promote the student´s engagement using videos or articles to practice the content at home, in order to devote the time in the classroom for either individual or collaborative tasks (Europa teacher´s academy, 2020). With the flipped instructions, students have access to online explanations or participate in debates while engaging in content inside the classroom with the monitoring of the instructor. In this method, not only is the tutor the main disseminator of the information, but also the learners who ask for feedback and guidance. The conversations are constantly controlled by the tutor (Ryback & Sanders, 1980).

2.1. Empirical Studies Regarding Flipped Instruction

Researchers have proved the effectiveness of the flipped instruction in L2 (Karimi & Hamzavi, 2017; Aycicek & Yanpar-Yelken, 2018; Qader & Yalcin, 2019; Alghasab, 2020; Park *et al*, 2017). They are only a few examples of the broad research carried out in recent years.

Furthermore, Alghasab, 2020, has documented the positive effects on learning environment, flexible pace learning, motivation, and interaction. Zainuddin (2017) has proved the enthusiasm in students, the number of opportunities for interaction, and a higher-level learning in Bloom´s Taxonomy. García-Sánchez & Santos-Espino, 2017, highlighted the positive effects as the instructors successfully combined instructional dynamics with digital skills. There is a more participatory learner-centered scenario with a variety of activities. Chivata & Oviedo, 2018, pointed out the engagement of students and the ownership of their learning as well as the positiveness towards collaborative work. Cheng & Hwang, 2020, documented the positiveness for certain skills such as

speaking and critical thinking, and proved that speaking anxiety decreased.

Rama, 2019, documented the positive impact on student's self-efficacy. For Yang, 2017, there is a connection between the flipped instruction and motivation.

2.2. Purpose of the study

Despite the fact that this method has been welcomed in a positive way globally, there are those who discuss its one-way-fits-all approach as students can demonstrate different learning approaches (Ozdamli & Asiksoy, 2016). They are concerned about the workload for the teacher, the anxiety students can feel in collaborative tasks, exclusion due to the digital divide, etc.

Accordingly, it seems clear that there´s a gap to bridge in this field, especially with the increase in use of technology is education in recent years. At the same time, the above studies highlight the significance of WTC and motivation in language acquisition and the rise of the flipped methodology in English Language Teaching internationally.

The importance of the current investigation could thus be the exploration of unchartered fields in terms of suitability to boost WTC.

3. WILLINGNESS TO COMMUNICATE

This concept refers to language learners who seek for opportunities for communication in the 2 language and will eventually communicate in the 2 language (Zarrinabadi, 2014).

The scholar MacIntyre claimed that the ultimate purpose of acquiring a second language should be to stimulate students in order for them to be willing to communicate in L2. According to this aim, MacIntyre built up the heuristic model of factors which had a major impact on WTC: this was composed of 6 layers corresponding to the conduct, the conduct objective, the arranged forerrunners, inspirational proximity, and social and individual background. The first 3 layers correspond to the situation

effects on WTC, while the 3 last ones correspond with the negative impacts on WTC.

WTC will play a more essential job outside the class as students have just a few opportunities to utilize the second language in this context. However, learners may lose motivation to make use of these chances for several reasons. As for answering why this poses a problem in second language acquisition, Allwright (1984) realizes that "getting students to communicate is that communication practice in the classroom is pedagogically useful because it represents a necessary and productive stage in the transfer of classroom learning to the outside world". (pp. 156-157).

Furthermore, instructors, unconsciously, may be ignoring this multifaceted structure which is the b side of the issue concerning L2WTC (Lee and Drajati, 2020). To this aim, examining WTC in EFL settings is a main aim for professionals and is of principal importance for different reasons (Pawlak & Wiertelak, 2015).

The first is to increase inspiration for the students to start a conversation in the class (Batstone & Philp, 2013). Then, the importance for teachers to understand the WTC construct and the association among natural, individual and semantic components that lay behind WTC as it is an indicator of correspondence in their classes (Cao, 2011). Finally, if instructors perceive WTC in L2 learning, they take care of students needs in this construct (Freiermuth & Jarrel, 2006).

4. METHODOLOGY

As the implementation of the treatment is in it fledging state, a model sample is provided with no final results.

4.1. PARTICIPANTS

The participants comprise a number Spanish EFL learners who are studying B1 English courses at Burgos University in Spain with ages ranging from 18 to 75. Most of them are university students from various fields

such as engineering and education, and a small percentage of University professors.

This group demonstrates homogeneity in terms of mastery level regarding their general performance and their previous studies on the subject. The selection of the participants is random.

4.2. Instrumentations and materials

4.2.1. Oxford Quick Placement test

This test has been designed to place student into different groups corresponding to the levels used in the following series: Elementary (A1), Pre-intermediate (A2), Intermediate (B1), Upper-intermediate (B2) and Advance (C1-2). The 60-minute evaluation includes 100 multiple-choice grammar and vocabulary questions. There is also a short writing task for students to complete, so it comprises the skills of reading and writing. It contains 40 items. This test was applied for a summative score rating the reading and writing papers.

4.2.2 Sociolinguistic Questionnaire

The sociolinguistic survey seeks to explore the following items:

1. Age and gender.
2. Educational center or profession.
3. Mother tongue.
4. In case of receiving other English classes outside the center, learners specify the number of hours and the reason for receiving these classes.
5. Whether learners have been to an English-speaking country.
6. Whether learners have attended intensive courses.
7. Whether learners are studying another language in the same center or a different one.

4.2.3. Written Composition

This composition is a piece of writing with no word-limit where learners are given the following instructions "You have a British friend who lives in England but wants to move to Spain. Write **an email** to give her/him some advice about life in Spain.

Think about the many topics you can write about! (No word limit)". They have 30 minutes to complete the task.

4.2.4 Productive Vocabulary Levels Test (PVLT)

The PVLT test has been used to evaluate the L2 vocabulary acquisition for diagnostic purposes. This test aims at assessing the productive word knowledge by giving different sentences where the end of the word is omitted. Learners have to complete it with the correct word. An example is provided:

"*They will restore the house to its orig_____ state".*

4.2.5 Willingness to Communicate test

In this study, the scale used was developed by MacIntyre et al, 2001. This scale has been used to gather data about learners´ predisposition towards approaching or refusing to start a conversation both inside and outside a classroom context. The WTC includes 80 items in five orientations (In-and-out-class reading, writing and speaking, orientations for learning English, and social support).

This questionnaire is composed of statements concerning your feelings about communication with other people, in English. The instructions given are the following "*Please indicate in the space provided the frequency of time you choose to speak in English in each classroom situation. If you are almost never willing to speak English, write 1. If you are willing sometimes, write 2 or 3. If you are willing sometimes, write 2 or 3. If you are willing most of the time, write 4 or 5".*

- 1= Almost never willing
- 2=Sometimes willing
- 3=Willing half of the time
- 4=Usually willing
- 5=Almost always willing

3.2.6. Course Interactive Book

The course book used was "English File B1" (Latham-Koening, Oxenden and Lambert, 2019). It presents interactive activities and language is presented in authentic situations, strategies are developed to boost

confidence and fluency in learners. The most important characteristics it features are personalization, speaking strategies and inductive learning. Three units of the main course are used in both groups.

Edpuzzle is a tool used by instructors to customize material for their classes: videos. The platform provides with different features in order to engage learning in this video-viewing of materials. Instructors can make use of their own videos or existing ones and create questions in strategic parts of the video to help the acknowledge learner´s understanding. This tool permits the edition of material by trimming the videos length thus shaping the lessons according to student's needs. As for pros we find the following: pulling these videos from sources such as *Youtube* prevents learners from adds or other distractions and video content can be tied to assessment.

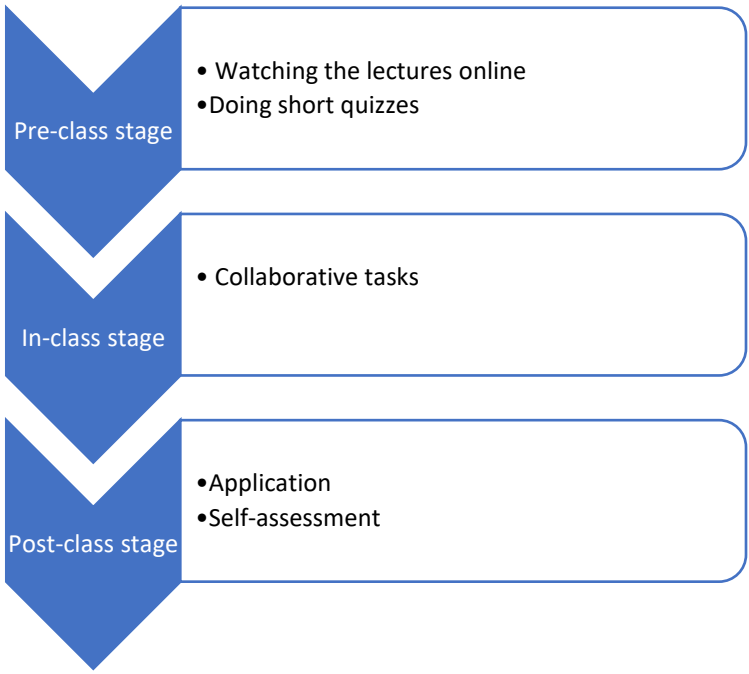
Screen-O-Matic App is a Java-based application media used to provide free software which makes possible for instructors to record the monitor views. The positive thing is that any tutorial can be shared on a blog or *Youtube*. Anyone having internet access can visualize the video recordings and there´s no limit of viewings for students.

5. PROCEDURE

The students will take the above-mentioned tests before and after receiving the instruction. The pre and post-tests remain the same apart from the PVLT which contains different vocabulary. Both the experimental and control groups will be exposed to the same amount of instruction by the same tutor.

The experimental group receives flipped instruction. There are different steps to follow:

FIGURE 1. *Flipped classroom procedure (Estes et al, 2014)*



An example of a session is provided below to acknowledge the structure of the implemented method:

Pre-class sessions: Ed-puzzle viewing. This session aims at helping learners explore insight through this educational tool. The exposure to new content is held before the in-class session, thus learners are generally taught grammatical structures, language usage and vocabulary. The *Edpuzzle* video-lectures are undertaken by the experimental group. The extra in-class time will be devoted to collaborative tasks so learners will be able to practice the speaking and writing skills. The researcher has prepared the videos using *Screen-O-Matic* mentioned before. These videos take between three and five minutes, and multiple questions are embedded in the videos for the instructor to acknowledge if the students have viewed the videos, comprehended the content through the questionnaires. Subsequently, the videos are commented in-class and the required time to solving doubts.

In-class sessions: At the beginning of the session, time is spent on doubts raised after viewing the lecture in the out-of-class phase. The rest of the in-class session is committed to active learning: through collaborative tasks including role-plays, problem-solving, group discussions or debate among others. The video resources can also be used by students as well as any learning tool to help them improve the different skills. These tools are claimed to boost students' engagement, add vitality to the classrooms 'pace, and support in the metacognitive sphere of the students. Critical thinking is fostered to help students promote the interpersonal skills.

After-class sessions: The digital content creates can be viewed by the students to focus on those especially problematic issues. One of the benefits mentioned by the creators of the model, Sams and Bergmann is that the video lessons can be viewed as many times as students consider it is for them necessary in order to acknowledge the content. They can learn at their own pace focusing on that aspects they consider vital to reinforce. After completing the flipped activity, they can go back to the platform to review the answers given and measure their insight on the topic. Thus, their weaknesses can be identified to assume further perspectives to tackle the content.

One of the stages takes place during in-time class through participation in active tasks with the peers to show whether they are active users of the provided information and improve their critical thinking skills (Bergmann et al, 2011). Quizzes, games, and exercises are also included at this stage.

The control group is intended not to receive the flipped treatment while the experimental one will receive it. In the control group the teacher provides with master classes and encourages the students to work individually and ask for the teacher´s support when facing arisen problems. Both groups are administered the same pre- and post-questionnaires.

6. LITERATURE ON THE IMPACT OF THE FLIPPED STRATEGY ON WTC

An increase in the motivation of students normally leads to learners willing to engage in learning activities (Dawson & Abeysekera, 2015). It seems evident that students´ willingness to communicate in a second language may depend on several factors. The design of the tasks in the flipped method is proved to be key in order to improve the engagement of the students in the acquisition of a second language (Sridhanyarat et al, 2022).

The effectiveness of using flipped classroom on a group of Iranian EFL learners and its relationship with their willingness to communicate was also tested in research carried by Mohammadi et al, 2019. The contents were presented differently in the flipped and traditional classes, and both groups had the opportunity to participate in collaborative tasks, doing exercises, debating, and presenting new ideas. However, the results revealed that the students taking part in the flipped version outperformed the ones of the traditional one: the variation was quite significant.

A similar study was undertaken by Marashi & Eghtedar (2021), in which both motivation and WTC were measured. The experimental group underwent the flipped treatment, and the findings proved the positive impact of the flipped instruction on motivation and WTC. The implications are that the ELT community are encouraged to apply the flipped classroom instruction.

Research carried by Zarrinabadi & Ebrahimi (2019) proved that the flipped instruction increased collaborative dialogues and debates among students.

Applications such as Telegram instant messaging in an online platform was selected in an experimental study by Amiryousefi, (2019). In the semi-structure flipped learning group it was the learners who decided about the learning materials while the instructor chose the materials to be used in the structured flipped learning group. The speaking and listening skills were tested, and the results revealed that students improved both: they were more engaged in out-of-the-class materials.

The integration of a student response system in a flipped classroom was proved by Hung, (2017), to foster active learning among students of L2. Peer instruction and just-in-time teaching were also used to support the flipped treatment. The quasi-experimental research resulted in providing students with interactive learning opportunities which enhanced WTC among students. Moreover, the interaction with the instructor and peers was a key factor to foster motivation and WTC.

Regarding the importance of the topics arisen in the class that are of the interest of students as a key factor to enhance WTC between English learners at Thai university is the subject of research by Sridhanyarat, (2022). University students undertook a flipped instruction adapted as a means to offer students extra-time to prepare their oral presentations. WTC was benefited from this type of tasks, so it is assumed the pedagogical implications.

In a study conducted by Chang & Ling (2019), an interactive response system was the base for an activity which attempted to bridge the out-of-the-class and in-class contexts in flipped methodology. The results proved the efficacy of the IRS to promote WTC and reduce learners´ anxiety.

In a study set out to determine the flipped instruction impact on WTC, speech act videos were used to learn utterances such as greeting, complaining, offering an apology, etc. In terms of using the speech acts, the flipped group outperformed the non-flipped one.

As flipped instruction gives space in the classroom to collaborative tasks, therefore, in L2 acquisition the listening and speaking skills are particularly relevant as they are skills that can be widely practiced and therefore improved. When this technique is executed, critical thinking is also accomplished (Etemadfar *et al,* 2020).

For some scholars, flipped instruction do not pose a statistically significant difference in comparison to the non-flipped one. There are positive factors that impact the multidimensional construct of willingness to communicate such as the instructor figure, the learning atmosphere created and learning context. On the other hand, there are factors that can

have a negative factor as learning workload, technical challenges, and lengthy online videos (Li, Z., & Li, J, 2022).

Willingness to communicate and self-efficacy are claimed to be driving forces that enable students to run risks and use the language in a creatively way. Through ten speaking-technological tasks, learners proved that the learning atmosphere can either hinder or foster the oral skills (Jaramillo, N, 2022).

Motivation have been boosted through the use of flipped instruction in a L2 environment (Abeysekera & Dawson, 2015; Marashi & Eghtedar, 2021) as students consider it fulfils their learning needs. Moreover, Deci & Ryan (2000) claimed that success in language learning lies in the nature of the activities. The more appealing and challenging they are, the better results the students will obtain.

Research carried out by Jdaitawi *et al* (2009) states that this method promotes active learning, and the treatment of the content is not affected. Chen *et al* also attaches great importance to active learning and claims that it reduces the students´ frustration and acquire an interest in disclosing information. Other scholars such as Basal (2015), recommended the flipped technique for better communication among students.

Other issues of interest raised by this method is the increased number of collaborative tasks (Jdaitawi et al, 2019), varied tools (Chen et al, 2017); boosting participation (Enfield, 2012); therefore, the higher the motivation levels, the more effective the flipped technique.

Holding at the student at the forefront of the learning acquisition becomes the key to the process. All these discoveries are credited by the form the flipped instruction is introduced to foster the students´ interactivity to raise the motivation.

As we have reviewed, studies have shown that social networks and their connection with the role of willingness to communicate and anxiety is a reality nowadays (Mohammadi et al, 2019). This review proved the role of flipped learning approach in willingness to communicate and student's self-efficacy. In light of the reviewed literature, teachers should be aware of the implications of using this methodology. Meeting

students´ needs should be key for teachers and the importance of constantly explore new paths of instruction which foster the L2 acquisition in the four different skills. Instructors can simplify the issues arisen in their flipped classes with the use of the adequate tools in the in-class sessions for practicing being involved in collaborative tasks.

Instructors should provide students with rich opportunities to engage in active leaning while coping with learning problems according to the flipped methodology. If, as instructors, we understand the WTC in a second language for students, we will have better options to provide real communicative opportunities for leaners based on the curriculum and more importantly, engage in real L2 interaction to facilitate this L2 leaning.

More specifically, students can be guided in producing language with no restrictions, freely and having the responsibility to engage equally in the activities proposed in the classroom. It is vital for them to develop strategies to reflect before entering dialogues using accurate information. As instructors we must realize that it is in our hands to increase the number of WTC and motivation arisen in our class by formulas such as thanking for their performances and reinforcing positively with words or body language.

7. IMPLICATIONS

The results of this research have significant implications on the way the teaching programmes are designed and the way the method is implemented in order to have effective outcomes. Instructors can benefit from these studies to coordinate, create, organize, display the content of their classes. Moreover, they can strengthen the bonds with their students in a warmer atmosphere so as to foster their engagement with the second language.

If the aim is to incorporate the methodology in ELT programmes, instruction would also be primary for instructors in different levels. Including the methos in the learning syllabus could be interesting in a near future. Finally, apart from willingness to communicate, different variables can be compared in the feasibility of the flipped instruction technique.

8. REFERENCES

Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher education research & development*, *34*(1), 1-14.

Alghasab, M. B. (2020). Flipping the Writing Classroom: Focusing on the Pedagogical Benefits and EFL Learners' Perceptions. *English Language Teaching*, *13*(4), 28-40.

Allwright, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied linguistics*, *5*(2), 156-171.

Amiryousefi, M. (2019). The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *13*(2), 147-161.

Ayçiçek, B., & Yanpar Yelken, T. (2018). The Effect of Flipped Classroom Model on Students' Classroom Engagement in Teaching English. *International journal of instruction*, *11*(2), 385-398.

Bagherpour, N., Hajirostam, S., & Farjami, A. (2022). The Impact of Digital Games on Students' Willingness to Communicate in a Flipped Classroom Context. *Context*, *1*(2), 96-104.

Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish online journal of distance education*, *16*(4), 28-37.

Batstone, R., & Philp, J. (2013). Classroom interaction and learning opportunities across time and space. *Second language interaction in diverse educational contexts*, 109-125.

Bennet, B., Spencer, D., Bergman, J., Cockrum, T., Musallam, R., Sams, A., ... & Overmyer, J. (2011). The flip class manifest. *The Daily Riff*.

Bergman, J. (2011). History of the flipped class: How the flipped class was born. *The Flipped Class Blog*.

Cao, Y. (2011). Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective. *System*, *39*(4), 468-479.

Chang, C., & Lin, H. C. K. (2019). Classroom interaction and learning anxiety in the IRs-integrated flipped language classrooms. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *28*, 193-201.

Cheng, S. C., Hwang, G. J., & Lai, C. L. (2020). Effects of the group leadership promotion approach on students' higher order thinking awareness and online interactive behavioral patterns in a blended learning environment. *Interactive Learning Environments*, *28*(2), 246-263.

Cheng, X., Ka Ho Lee, K., Chang, E. Y., & Yang, X. (2017). The “flipped classroom” approach: Stimulating positive learning attitudes and improving mastery of histology among medical students. *Anatomical sciences education*, *10*(4), 317-327.

Chivata, Y. P., & Oviedo, R. C. (2018). EFL Students’ Perceptions of Activeness During the Implementation of Flipped Learning Approach at a Colombian University. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (17), 81-105.

Dariyemez, T. (2020). The effects of teaching speaking skills through flipped classroom on EFL studentsautonomy, willingness to communicate and speaking anxiety. https://bit.ly/3MsWMT9

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, *53*(S1), 3-32.

Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, *57*, 14-27.

Etemadfar, P., Soozandehfar, S. M. A., & Namaziandost, E. (2020). An account of EFL learners’ listening comprehension and critical thinking in the flipped classroom model. *Cogent Education*, *7*(1), 1835150.

Freiermuth, M., & Jarrell, D. (2006). Willingness to communicate: can online chat help? 1. *International journal of applied linguistics*, *16*(2), 189-212.

García-Sánchez, S., & Santos-Espino, J. M. (2017). Empowering pre-service teachers to produce ubiquitous flipped classes. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*, *19*(1), 169-185.

Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second language studies*, *20*(2), 29-70.

Hung, H. T. (2017). Design-based research: Redesign of an English language course using a flipped classroom approach. *Tesol Quarterly*, *51*(1), 180-192.

Hung, H. T. (2017). The integration of a student response system in flipped classrooms. https://bit.ly/431iDHY

Jaramillo, N. (2022). Leveraging asynchronous speaking tasks to promote willingness and confidence to speak in Spanish: A qualitative study. *Australasian Journal of Educational Technology*, *38*(2), 1-14.

Jdaitawi, M. (2019). The effect of flipped classroom strategy on students learning outcomes. *International Journal of Instruction*, *12*(3), 665-680.

Jensen, B. A. (2019). Using Flipped Learning to Facilitate Cross-Cultural Critical Thinking in the L2 Classroom. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, *52*(1), 50-68.

Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, *33*(2), 277-292.

Karimi, M., & Hamzavi, R. (2017). The effect of flipped model of instruction on EFL learners' reading comprehension: Learners' attitudes in focus. *Advances in Language and Literary Studies*, *8*(1), 95-103.

Lee, J. S., & Drajati, N. A. (2020). Willingness to communicate in digital and non-digital EFL contexts: Scale development and psychometric testing. *Computer Assisted Language Learning*, *33*(7), 688-707.

Li, Z., & Li, J. (2022). Using the flipped classroom to promote learner engagement for the sustainable development of language skills: A mixed-methods study. *Sustainability*, *14*(10), 5983.

Marashi, H., & Eghtedar, D. (2021). Applying the flipped classroom model to foster motivation and willingness to communicate. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, *10*(2), 70-89.

Marashi, H., & Eghtedar, D. (2021). Applying the flipped classroom model to foster motivation and willingness to communicate. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, *10*(2), 70-89.

Mohammadi, J., Barati, H., & Youhanaee, M. (2019). The Effectiveness of Using Flipped Classroom Model on Iranian EFL Learners' English Achievements and Their Willingness to Communicate. *English Language Teaching*, *12*(5), 101-115.

Molberg, H. K. K. (2010). *The consequence of motivation and linguistic self-confidence in relation to pupils' oral interaction* (Master's thesis, Universitetet i Tromsø).

Oz, H. (2014). Big five personality traits and willingness to communicate among foreign language learners in Turkey. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *42*(9), 1473-1482.

Ozdamli, F., & Asiksoy, G. (2016). Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, *8*(2), 98-105.

Pawlak, M., & Mystkowska-Wiertelak, A. (2015). Investigating the dynamic nature of L2 willingness to communicate. *System*, *50*, 1-9.

Qader, R. O., & Yalcin Arslan, F. (2019). The Effect of Flipped Classroom Instruction in Writing: A Case Study with Iraqi EFL Learners. *Teaching English with Technology*, *19*(1), 36-55.

Rama, R. (2019). *Collaborative language learning in higher education: student engagement and language self-efficacy in a communicative, flipped context*. Arizona State University.

Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, *55*(1), 68-78.

Ryback, D., & Sanders, J. J. (1980). Humanistic versus traditional teaching styles and student satisfaction. *Journal of Humanistic Psychology*, *20*(1), 87-90.

Sridhanyarat, K., Suranakkharin, T., Suksawas, W., & Saengmanee, S. (2022). Developing tasks to foster thai students' willingness to present in english. Theory and Practice in Language Studies, 12(6), 1181-1188. doi:10.17507/TPLS.1206.18

Sridhanyarat, K., Suranakkharin, T., Suksawas, W., & Saengmanee, S. (2022). Developing Tasks to Foster Thai Students' Willingness to Present in English. *Theory and Practice in Language Studies*, *12*(6), 1181-1188.

Üstünbaş, Z. (2021). *The Effects of Flipped Instruction Through Authentic Videos on Turkish EFL Learners' Use of Speech Acts and Willingness to Communicate* [Doctoral dissertation, Bursa Uludag University (Turkey)].

Yang, C. C. R. (2017). An investigation of the use of the'flipped classroom'pedagogy in secondary English language classrooms. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, *16*(1).

Yeun, E. J., Park, S. J., Kim, M. Y., Jang, J. Y., Choi, N. Y., & Kim, H. Y. (2017). Subjectivity on willingness of stay among hospital nurses: A Q-methodology study. *Journal of KSSSS*, *35*(0), 5-21.

Young, J. A., Clark, P. W., & McIntyre, F. S. (2007). An exploratory comparison of the casual dining experience: Chain versus independent restaurants. *Journal of Foodservice Business Research*, *10*(3), 87-105.

Zainuddin, Z. (2017). First-Year College Students' Experiences in the EFL Flipped Classroom: A Case Study in Indonesia. *International Journal of Instruction*, *10*(1), 133-150.

Zarrinabadi, N. (2014). Communicating in a second language: Investigating the effect of teacher on learners' willingness to communicate. *System*, *42*, 288-295.

Zarrinabadi, N., & Ebrahimi, A. (2019). Increasing peer collaborative dialogue using a flipped classroom strategy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *13*(3), 267-276.

MOBILE ASSISTED LANGUAGE LEARNING: L'UTILIZZO DI NUOVE TECNOLOGIE PER L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

FABIOLA PICHIERRI
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

1. INTRODUZIONE

Nel corso del tempo, sono state effettuate numerose ricerche con lo scopo di comprendere in che modo avviene l'apprendimento e quali sono le strategie migliori da adottare per renderlo più efficace. Gli sviluppi in ambito psicologico hanno giocato un ruolo significativo nella nascita di vari approcci nell'ambito dell'insegnamento delle lingue. Nonostante ciò, ancora oggi non esiste una risposta univoca, ma esistono diverse teorie di pensiero che hanno contribuito all'evoluzione dei diversi approcci utilizzati nella glottodidattica.

Con la crescente diffusione di dispositivi tecnologici facili tra traportare e da utilizzare in qualsiasi situazione nella quotidianità, il mercato delle app ha visto a sua volta una rapida espansione. Ad oggi, attraverso pochi clic è possibile scaricare sui propri dispositivi numerose applicazioni che consentono di intraprendere un nuovo percorso per l'apprendimento di una lingua straniera.

La tecnologia ha mosso i primi passi nella didattica mettendo a disposizione i primi strumenti che venivano utilizzati come supporto all'apprendimento. In un primo momento, ciò che ha svolto un ruolo chiave nella didattica è stato l'utilizzo di personal computer e le prime strategie legate al *Computer Assisted Language Learning* (CALL). Successivamente, grazie ai numerosi sviluppi anche l'impiego dei dispositivi mobili è divenuta una realtà che nel tempo si sta affermando.

Proprio per questo il *Mobile Assisted Language Learning* (MALL) viene considerato come un'evoluzione del CALL.

Le grandi aziende attive nel settore delle app per dispositivi mobile utilizzano diverse tecniche e strategie che consentono agli utenti di intraprendere un percorso complesso, che necessita di costanza nel tempo. Tra le strategie più diffuse vi è quella della *gamification* che svolge oramai un ruolo chiave in diversi ambiti.

Rendere un momento didattico come una parentesi giocosa che consente agli utenti di apprendere in modo rilassato e rispettando le proprie tempistiche grazie all'utilizzo di dispositivi tecnologici rappresenta una grande svolta nell'ambito dell'educazione e della didattica che negli ultimi anni richiede maggiori approfondimenti nel campo della ricerca.

2. NUOVE TECNOLOGIE PER L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE

2.1. ASPETTI GENERALI

L'apprendimento di una lingua straniera è un processo di lunga durata che coinvolge diversi aspetti. Negli anni, diversi studiosi hanno cercato di proporre diverse strategie per facilitare l'apprendimento, così come diversi studi sono stati effettuati per comprendere al meglio il modo in cui avviene tale processo e in che modo il cervello elabora le informazioni. Di conseguenza, nel corso del tempo sono emersi diversi approcci e strategie in glottodidattica.

Nel XX secolo sono emersi i primi studi che hanno approfondito l'apprendimento delle lingue straniere, periodo nel quale in ambito psicologico predominava il comportamentismo (o behaviorismo). In questi anni, si credeva fermamente che l'apprendimento dipendesse dall'imitazione, pratica, rinforzo e abitudine. L'attenzione era focalizzata principalmente sugli aspetti grammaticali che differivano maggiormente dalle strutture della lingua madre (Lightbown & Spada 2013).

Tuttavia, le teorie comportamentiste si rilevarono spesso inefficaci. Come conseguenza si affermarono poi le teorie innatiste, tra cui quella

di Stephen Krashen. Secondo Krashen l'apprendimento di una lingua straniera viene condizionato sia da aspetti esterni legati all'ambiente circostante che da aspetti interni, come la motivazione e le emozioni (De Marco, 2000).

Uno degli aspetti più rivoluzionari che entrano in contrasto con le teorie comportamentiste riguarda il ruolo centrale che svolgono le emozioni e la motivazione nel corso dell'apprendimento. Il metodo comportamentista non considerava attivamente elementi come la memoria, la percezione, l'attenzione e le emozioni, aspetti che invece diverranno fondamentali negli approcci futuri (LeDoux, 1998).

Inoltre, ciò che ha svolto un ruolo significativo è stata sicuramente la tecnologia. In un primo momento, gli elementi introdotti nelle classi svolgevano una funzione di supporto come le videocassette, i CD e i DVD. Successivamente, la tecnologia è stata utilizzata anche nella lettura e nella scrittura affermandosi come uno strumento a tutti gli effetti utile nell'apprendimento (Li, 2017).

2.2. Computer Assisted Language Learning

Negli anni 2000 la tecnologia ha percorso i primi passi nelle aule, integrandosi col tempo e divenendo uno strumento indispensabile. La consultazione di siti web, vocabolari online, blog e contenuti multimediali come supporto durante l'apprendimento è divenuta un'operazione comune e oramai indispensabile. Parlare di *Computer Assisted Language Learning* (CALL) fa riferimento proprio a questo: l'utilizzo dei pc come supporto nell'apprendimento di una lingua straniera (Suvorov & Chapelle, 2020).

Le fasi principali che hanno caratterizzato l'inserimento delle tecnologie nelle aule sono tre (Davies, 2012):

- Fase comportamentista, periodo dagli anni Sessanta fino agli anni Settanta in cui i pc venivano utilizzati esclusivamente come supporto per i processi di memorizzazione.
- Fase comunicativa, in seguito agli scarsi risultati che generava nell'apprendimento la fase comportamentista, i pc non

venivano più utilizzati esclusivamente per la memorizzazione ma anche per l'elaborazione di testi utilizzando correttori ortografici e grammaticali.

– Fase integrativa, affermatasi verso la fine degli anni Ottanta con l'introduzione di strumenti multimediali, e in particolar modo negli anni Novanta con la diffusione di internet e con la nascita World Wide Web nel 1993.

La diffusione delle nuove tecnologie ha contribuito all'evoluzione della comunicazione e dell'apprendimento. Inizialmente, i primi software utilizzati erano gli elaboratori di testi mentre, oggi, grazie ai numerosi progressi sono disponibili diversi strumenti in grado di permettere agli studenti di testare le proprie abilità linguistiche come la lettura, l'ascolto, la scrittura e la produzione orale (Warschauer & Healey, 1998).

Tuttavia, non è raro che il ruolo della tecnologia venga messo in discussione. In particolar modo, i paragoni effettuati con la figura presenziale di un docente mettono in dubbio l'efficienza dell'insegnamento a distanza. Warschauer e Healey (1998) avevano già ipotizzato uno scenario in cui grazie all'evolversi delle tecnologie l'insegnamento sarebbe avvenuto a distanza grazie ai nuovi mezzi a disposizione. Tale scenario è divenuto realtà quando durante la pandemia dovuta al COVID-19 è stato necessario adattarsi alla distanza sfruttando tutti i mezzi disponibili. Gli scenari di apprendimento e insegnamento si evolvono costantemente, e nonostante i diversi dubbi e incertezze è necessario adattarsi alla realtà in continuo cambiamento.

Il CALL si è evoluto nel tempo di pari passo con la tecnologia in modo incredibilmente rapido. Non tutti sono in grado di stare al passo, soprattutto gli insegnanti abituati ad un diverso metodo di apprendimento e insegnamento. Sicuramente, è necessario che i docenti diventino consapevoli dei nuovi strumenti a disposizione e che ne sappiano sfruttare le potenzialità al massimo.

La CALL integrativa con la diffusione di internet, oggi, ha raggiunto uno sviluppo notevole. Sul web è possibile creare degli ambienti di apprendimento autentici dove le quattro competenze linguistiche sono

integrate (ascolto, conversazione, lettura e scrittura) senza tralasciare gli aspetti legati alla cultura.

In base alle necessità degli studenti sono disponibili sul web numerosi corsi dediti all'apprendimento delle lingue straniere. In genere, i corsi sono caratterizzati da un semplice utilizzo e possiedono una grafica accattivante affinché possa motivare l'apprendimento. Ci sono corsi principalmente focalizzati sulla memorizzazione del lessico, altri sulla grammatica, diversamente c'è chi segue un approccio immersivo utilizzando contenuti multimediali e offrendo situazioni comunicative per potersi mettere alla prova. In genere, ogni corso cerca di racchiudere un'esperienza immersiva non solo da un punto di vista linguistico ma anche culturale (Porcelli & Dolci, 1999).

Spesso, alcuni software come Rosetta Stone affermano la propria efficacia sostenendo di poter dire addio alle classiche lezioni in aula. Tuttavia, nel 2016 Gillian Lord, professore presso l'Università della Florida, in seguito ad uno studio condotto sull'osservazione dei progressi effettuati dagli studenti durante l'apprendimento dello spagnolo in ambito accademico con Rosetta Stone, è giunto alla conclusione che non è possibile affermare con certezza l'efficacia del software, affermando, tuttavia, che le potenzialità degli strumenti tecnologici richiedono maggiori approfondimenti per poterli paragonare all'apprendimento in aula. Gli studenti sono risultati soddisfatti della possibilità di poter utilizzare il software in modo flessibile, senza avere degli orari obbligatori o dei moduli fissi. Hanno effettivamente riconosciuto l'utilità nell'apprendimento del lessico, tuttavia, uno dei limiti è stato individuato dall'incapacità di poter migliorare le abilità comunicative (Lord, 2016).

Nonostante ciò, le ultime tendenze indicano come i dispositivi fissi riescano difficilmente a stare al passo con i ritmi incalzanti della popolazione. Viene dato maggiore spazio ai dispositivi mobili in quanto rappresentano ormai parte della quotidianità, proprio per questo gli studi riguardanti il CALL si avvicinano sempre più al mondo più dinamico del MALL.

2.2.1. LingQ

Una delle piattaforme più utilizzate dagli utenti per l'apprendimento di una lingua straniera è LingQ, sviluppata da Steve Kaufmann. Kaufmann ha spesso criticato gli approcci legati esclusivamente alla grammatica, affermando che il miglior metodo per apprendere è immergersi nella lingua e nella cultura seguendo le proprie passioni. Solo in questo modo ci si sentirà motivati a procedere con l'apprendimento. Proprio per questo, LingQ si basa principalmente sull'ascolto mettendo a disposizione numerosi contenuti in forma scritta, così da potersi esercitare oltre che sulla comprensione del testo anche sulla pronuncia. Inoltre, è possibile salvare le parole che non si conoscono per poter effettuare degli esercizi in seguito e ampliare il vocabolario. Per rendere il percorso più stimolante vi è una community nel quale è possibile scambiare contenuti e interagire con gli altri utenti.

Se i contenuti presenti su LingQ non incontrano le preferenze degli utenti è possibile importare dei nuovi materiali. In questo modo, non solo è possibile apprendere la lingua seguendo i propri interessi ma, di conseguenza, vengono ampliati in modo collaborativo i contenuti disponibili sulla piattaforma. Tra le varie funzionalità è possibile anche cercare dei tutor con cui fare delle lezioni private. Accanto ad ogni tutor è presente la valutazione degli utenti, le esperienze e il costo. È possibile utilizzare la piattaforma gratuitamente con delle limitazioni, mentre per un utilizzo completo sono disponibili diverse opzioni a pagamento.

2.2.2. Rosetta Stone

Rosetta Stone è un software nato quando il suo creatore Allen Stoltzfus tra i banchi di scuola trovava particolarmente complesso l'apprendimento della lingua russa. In passato Stoltzfus aveva appreso il tedesco in seguito ad una permanenza in Germania. L'esperienza diretta e immersiva con la lingua lo ha aiutato ad apprendere il tedesco in modo efficiente e senza grandi difficoltà. In seguito, insoddisfatto dai metodi utilizzati nelle scuole ha deciso di creare un software che potesse simulare in qualche modo la sua esperienza passata.

L'approccio utilizzato viene definito come *Dynamic Immersion*, attraverso immagini, testo e suoni Rosetta Stone ha come fine ultimo quello di insegnare le lingue straniere aiutando gli studenti con l'ampliamento del lessico e della grammatica, senza l'intervento della lingua madre come supporto per la comprensione. Rosetta Stone è disponibile anche come applicazione mobile. Inoltre, è possibile effettuare delle sessioni con dei tutor madre lingua per poter approfondire e risolvere dubbi nel corso dell'apprendimento. Il software è a pagamento, tuttavia, è possibile svolgere una prova gratuita di tre giorni.

3. MOBILE ASSISTED LANGUAGE LEARNING

L'utilizzo dei personal computer, come osservato in precedenza, ha avuto un impatto significativo sull'apprendimento delle lingue straniere. Tuttavia, seguendo l'onda dell'innovazione è divenuta nel tempo ovvia l'importanza dei dispositivi mobile in quanto, negli anni, l'utilizzo è incrementato esponenzialmente rispetto a quello dei personal computer.

Il *Mobile Assisted Language Learning* (MALL) indica all'apprendimento delle lingue straniere grazie all'utilizzo di dispositivi portatili, facili da maneggiare, da tenere in mano o in tasca. Il suo potenziale risiede nella sua versatilità in quanto è possibile apprendere in qualsiasi momento della giornata, in qualsiasi luogo e per il tempo che si vuole. A differenza dei personal computer che richiedono una postazione fissa, i dispositivi mobile sono più rapidi e semplici da utilizzare (Pegrum, 2014).

L'utilizzo degli strumenti mobile ripercorre in parte il percorso dei pc. Se inizialmente venivano utilizzati per facilitare la memorizzazione di alcune informazioni ad oggi, invece, possiedono un ampio potenziale. I primi studi si sono focalizzati sull'utilizzo di sms ed e-mail, questo consentiva agli studenti di sviluppare e rafforzare le capacità di scrittura collaborando nell'apprendimento (Kukulska-Hulme, 2020).

I dispositivi mobile con il tempo si sono evoluti, l'utilizzo della tastiera è migliorato permettendo agli utenti maggiore semplicità e velocità nella comunicazione scritta. Inoltre, gli schermi si sono ampliati sempre più e

con essi è migliorata anche la qualità audio e video, consentendo agli utenti di vivere l'esperienza digitale nel modo più confortevole possibile.

Kukulska-Hulme (2009) ha affermato che molti studi considerano l'importanza del ruolo dell'insegnante, ma se consideriamo il m-learning dovremmo anche tenere conto del fatto che si tratta di un'attività solitaria, legata a ogni momento della giornata in cui ogni studente decide come e quando utilizzare lo smartphone per studiare e imparare.

Uno dei primi progetti che ha messo in pratica l'utilizzo dei telefoni cellulari per l'apprendimento delle lingue è stato sviluppato dallo Standford Learning Lab. Sono stati creati dei programmi di studio per l'apprendimento della lingua spagnola utilizzando la posta elettronica e i contenuti vocali con i telefoni cellulari. I programmi, inoltre, prevedevano diversi esercizi, tra cui quiz, traduzioni e la possibilità di comunicare con i tutor in diretta. Tuttavia, analizzando i risultati di tale ricerca, è stata riscontrata l'efficacia della comunicazione con i tutor in tempo reale e dello svolgimento degli esercizi con l'integrazione di lezioni vocali, ma uno degli aspetti negativi è legato alla dimensione dello schermo ritenuto adatto solo per operazioni di ripasso e pratica (Chinnery, 2006).

Scaricare e installare un app è oramai un'operazione immediata, basta avere una connessione internet e uno smartphone. Grazie alla diffusione delle app negli store digitali è possibile disporre di numerosi strumenti creati appositamente per l'apprendimento delle lingue straniere.

Al di fuori del contesto scolastico, non è insolito trovare sullo smartphone di un utente qualsiasi un app per l'apprendimento di una lingua straniera. I motivi possono essere diversi, come un viaggio all'estero, il desiderio di ampliare e rafforzare le proprie conoscenze, o studenti che vogliono migliorare le proprie competenze attraverso uno studio individuale, lontano dalla classe.

L'uso delle app viene percepito come uno svago, non come un momento di studio in cui è necessario essere concentrati e prendere appunti. Proprio per questo anche il modo in cui le stesse vengono sviluppate, difficilmente risultano complesse, anzi, i colori utilizzati cercano di

essere allegri, così come gli effetti sonori e le modalità di svolgimento degli esercizi. Non si è obbligati a seguire attentamente un corso per un numero di ore, bastano pochi minuti al giorno per svolgere delle piccole missioni ed andare avanti accumulando punti.

3.1. DUOLINGO

Duolingo è una delle app più famose per l'apprendimento delle lingue straniere disponibile anche in versione desktop. Gli sviluppatori la definiscono come il metodo numero uno al mondo per lo studio delle lingue. È possibile scaricare l'app gratuitamente accendo ai contenuti con delle limitazioni relative agli errori che è possibile commettere nello svolgimento degli esercizi. Per avere un numero illimitato di vite, l'accesso gratuito ai nuovi contenuti relativi all'ascolto e alla produzione orale (inseriti nell'aggiornamento di novembre 2022), e la versione offline è bisogna sottoscrivere un abbonamento.

Il metodo Duolingo racchiude cinque caratteristiche principali: pratico, personalizzato, efficace, motivante e divertente. Le lezioni si adattano alle necessità di ogni utente in base al tempo a disposizione, i corsi seguono gli standard nazionali e internazionali di preparazione basando lo studio sul divertimento.

Duolingo è piuttosto semplice da utilizzare, una volta effettuato l'accesso e creato il proprio profilo è possibile scegliere quali lingue studiare impostando degli obiettivi settimanali in base al tempo che si vuole dedicare all'apprendimento.

Il percorso di apprendimento prevede esercizi di grammatica, traduzione, comprensione del testo, ascolto e produzione orale. Le lezioni seguono la strategia della *Spaced Repetition* consentendo di ripetere e rafforzare il materiale già studiato. Inoltre, le nozioni grammaticali vengono presentate in modo dinamico senza darne un peso eccessivo.

3.2. BABBEL

Babbel è un'applicazione a pagamento che mette a disposizione numerosi corsi per l'apprendimento di una lingua straniera, promettendo

un percorso facile, divertente ed efficace. Il metodo Babbel è stato studiato da un team di oltre 150 esperti linguisti e insegnanti con l'obiettivo di offrire percorsi appositamente studiati per andare incontro alle preferenze di ogni utente.

L'app propone delle pillole di quotidianità con la collaborazione di madrelingua per abituare gli utenti all'ascolto della pronuncia corretta. I corsi sono stati sviluppati utilizzando dei materiali apposti per le caratteristiche di ogni lingua; dunque, il corso per l'apprendimento del francese partendo dalla lingua italiana sarà diverso da quello presentato da chi parte dall'inglese.

I corsi sono stati studiati in base al livello dello studente proponendo diverse tipologie di esercizi. In genere, le lezioni si basano sull'arricchimento del vocabolario, vengono presentate delle parole affiancate da immagini e poi riproposte all'interno di un contesto. La funzione di ripasso è basata sulla *Spaced Repetition* per aiutare a memorizzare il lessico. L'obiettivo è quello di introdurre la grammatica in modo naturale, supportando comunque l'utente presentandogli delle semplici spiegazioni durante le conversazioni.

3.3. BUSUU

Busuu è tra le applicazioni mobili più utilizzate per l'apprendimento delle lingue. L'app è nata in seguito all'incontro dei due fondatori, Bernhard Niesner e Adrian Hilti, che insoddisfatti dei metodi tradizionali di insegnamento delle lingue hanno deciso di sviluppare una piattaforma che rendesse l'apprendimento più stimolate ed economico rispetto ai corsi tradizionali. I corsi seguono il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) partendo dai livelli per principianti fino ad un livello avanzato, nello specifico da un A1 ad un B2.

Sull'app è possibile seguire diversi corsi che presentano video con madrelingua, esercizi interattivi e alcune nozioni di grammatica. Gli esercizi proposti riguardano tutte le quattro abilità linguistiche.

Ciò che rende interessante quest'app è la presenza di una community attiva. È possibile svolgere degli esercizi scritti o orali e sottoporli alla

correzione di madrelingua che a loro volta utilizzano Busuu per apprendere una nuova lingua. Attraverso questo scambio è possibile creare un ambiente stimolante che permette uno studente ad avvicinarsi sempre di più alla cultura e alle persone della lingua studiata.

Anche in questo caso per l'apprendimento del lessico utilizza il metodo della *Spaced Repetition*, consentendo agli studenti di memorizzare a lungo termine le informazioni apprese grazie alla sezione dedicata al ripasso.

Busuu è una delle app più recenti in questo campo, che sta comunque riscuotendo molto successo. Tuttavia, la versione gratuita riduce sensibilmente le possibilità che gli utenti hanno, rischiando di divenire ripetitiva e poco stimolante (Karasimos, 2022).

4. GAMIFICATION

La gamification è una strategia che sfrutta le regole di gioco in diversi contesti per stimolare l'attenzione e la motivazione. Le app devono parte del loro successo all'adozione di questa strategia che consente agli utenti di apprendere in modo innovativo e in parte inconscio (Marin, Lee & Landers, 2021; Rodríguez Mesa, 2022a; 2022b).

In passato, i videogiochi venivano considerati esclusivamente come dei passatempi. Tuttavia, il tempo ha dimostrato come si tratti di un'industria in continua espansione applicabile in diversi contesti. L'unione di elementi tipici del gioco con l'apprendimento hanno dato vita alla gamification, da non confondere con la nozione di *game-based learning* (GBL), due pratiche connesse tra loro e, per questo, spesso sovrapposte, sebbene distinte.

App come Duolingo, Babbel e Busuu, ad esempio, utilizzano la strategia della gamification così come numerosi applicativi utilizzati nel CALL. L'apprendimento di una lingua richiede tempo e dopo poco gli utenti potrebbero annoiarsi, proprio per questo l'aggiunta di elementi di gamification ha dimostrato di influenzare positivamente il percorso degli utenti aumentandone i progressi (Shortt, et al., 2021).

L'esperienza legata alla gamification in genere segue degli step ben precisi che mirano a stimolare gli utenti a proseguire nel raggiungimento

dei proprio obiettivi. Il primo step è rappresentato dal desiderio nel voler raggiungere una meta; durante il percorso si è incentivati e stimolati in modo da proseguire; successivamente, viene richiesto di svolgere dei compiti e delle sfide che rendono accattivante il cammino; si ricevono dei feedback; e con il tempo si raggiunge la meta (che in ambito linguistico è rappresentata dalla padronanza di una determinata lingua (Palas & Ally, 2016).

Il mondo tecnologico è un mondo estremamente dinamico che induce gli utenti a ricevere innumerevoli input. Tra gli aspetti positivi della gamification vi è la sua influenza positiva sulla motivazione degli utenti che decidono di utilizzare il proprio tempo in modo ludico. Tuttavia, se la gamification rappresenta ancora un campo non esplorato abbastanza, per quanto riguarda la sua applicazione nelle nuove tecnologie gli studi sono ancora incompleti.

Dehganzadeh et al. (2019) durante uno studio effettuato sull'apprendimento della lingua inglese come seconda lingua hanno utilizzato la gamification. Ne è emerso che ci sono numerosi risultati positivi riguardo alla motivazione, impegno e divertimento. Nonostante ciò, non risulta ancora ben chiaro quali siano gli aspetti specifici che producono tali risultati, allo stesso modo, non sono state prese in considerazione le variabili specifiche di ogni studente, dunque proporre una valutazione chiara risulta ancora complesso.

5. I LIMITI DEL MALL

L'utilizzo delle applicazioni per l'apprendimento delle lingue è una pratica recente che non dispone di abbastanza ricerche. Allo stesso modo, è difficile poter affermare che le app possano davvero essere più efficaci delle lezioni presenziali, in quanto sono numerose le variabili che possono influenzare i risultati.

Ogni applicazione segue un proprio metodo, alle volte studiato appositamente per gli studenti da professionisti, come nel caso di Babbel, diversamente altre app non sempre seguono dei modelli pedagogici e per questo vengono criticate. È ormai semplice trovare messaggi promozionali che vantano i propri corsi in quanto più efficaci

di lezioni universitarie o private, affermando che grazie a pochi minuti al giorno i risultati saranno stravolgenti. Le campagne di marketing sottolineano spesso le questioni legate al tempo, alla libertà e alla facilità con la quale è possibile apprendere una lingua straniera.

A differenza dei personal computer, gli smartphone sono degli strumenti di piccole dimensioni. Gli utenti durante l'utilizzo devo sfruttare al meglio la memoria a breve termine per ricordare le informazioni non più visibili sullo schermo. Dunque, il contenuto può risultare più complesso da elaborare. L'attenzione di un utente che utilizza uno smartphone è di breve durante, si tratta di 72 secondi in confronto alla sessione media dinanzi ad un desktop che è di 150 secondi. Le app vengono progettate per essere interrotte in qualsiasi momento, permettendo agli utenti di spostarsi facilmente e poi ritornare indietro; pertanto, devono essere intuitive e semplici da gestire (Bidiu, 2015).

Inoltre, non è detto che le app siano sempre in grado di intrattenere e mantenere alta la motivazione di uno studente. Svolgere azioni ripetitive potrebbe portare alla noia e al conseguente abbandono dell'app, oltre al fatto che utilizzare lo smartphone per studiare vuol dire avere a disposizione innumerevoli altre app a disposizione sempre e comunque, in un contesto simile è molto semplice perdere attrattiva.

6. CONCLUSIONE

Buona parte della ricerca in questo ambito si è soffermata spesso sui valori aggiunti che le nuove tecnologie diffondono, ma è stato esplorato meno il campo concreto e il modo in cui possono aiutare gli educatori nella creazione di nuove esperienze. Negli anni gli smartphone sono cambiati, al momento è molto più semplice e intuitivo l'utilizzo della tastiera, la qualità degli schermi è migliorata incredibilmente, così come audio e video. Tuttavia, non vi sono al momento degli studi che possano affermare con certezza che apprendere le lingue con i dispositivi mobili sia più efficiente di un corso presenziale tenuto da un docente.

L'm-learning e il MALL restano uno campo non ancora approfondito e studiato a dovere. Di fatto, gli strumenti considerati come mobile sono numerosi, ma quelli che hanno avuto un maggiore impatto ampliando le

possibilità didattiche sono soprattutto gli smartphone e i tablet che consentono di navigare sul web, a differenza dei primi cellulari che possiamo definire come *pre-smart* che consentivano esclusivamente di effettuare telefonate o inviare messaggi. Inoltre, le ripercussioni che hanno avuto sugli studenti, da un punto di vista cognitivo, non sono ancora state studiate a fondo. Per questo, non è ancora chiaro quale sia il metodo migliore per integrare le tecnologie da dover utilizzare per sfruttarle al meglio (Anobaha et al., 2017).

I benefici che apporta la tecnologia e il modo in cui potrebbe semplificare alcune operazioni sono certamente da considerare; sebbene non vi siano certezze sull'importanza che le verrà data in futuro nelle classi. Inoltre, le app vengono spesso messe in discussione in quanto non progettate seguendo degli studi, spesso gli sviluppatori si focalizzano esclusivamente su un modello che possa essere per lo più accattivante e con la quale è possibile trarre profitto.

I nuovi sviluppi del web iniziano ad andare oltre la mera concezione di rete, come la creazione di spazi e luoghi digitali grazie alla realtà aumentata o al metaverso che viene spesso considerato come l'era del post web. Si presuppone prenderà il posto delle diverse piattaforme e applicazioni disponibili oggi. L'idea di poter consentire agli studenti di unire il mondo reale con quello virtuale potrebbe creare delle esperienze nuove e interattive per l'apprendimento delle lingue.

8. BIBLIOGRAFIA

Anohaha E., Oyelere S. S., Suhonene J. (2017). Trends of Mobile Learning in Computing Education from 2006 to 2014: A Systematic Review of Research Publications. International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL), 9 (1), 16-33.

Budiu R., (2015) Mobile User Experience: Limitations and Strenghts, disponibile online https://bit.ly/43uma1B

Chinnery G. M. (2006). Going to MALL: Mobile Assisted Language Learning. Language Learning & Technology, 10 (1), 9-16.

Davies G., Walker R., Rendall H., Hewer S. (2012) Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL). Module 1.4, in Davies G. (ed.) Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT), Slough, Thames Valley University. Disponibile online https://bit.ly/3qiSdTW

De Marco A. (2000). Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera. Carocci editore.

Dehganzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaee, E., Noroozi, O. (2021). Using gamification to support learning English as a second language: A systematic review. Computer Assisted Language Learning, 34 (7), 934–957.

Karasimos A. (2022). The battle of language learning apps: a cross-platform overview. Language Teaching and Learning, 12 (1), 150-166.

Kukulska-Hulme A. (2009). Will mobile learning change language learning?. ReCALL. 21 (2), 157–165.

LeDoux J. (1998). Il cervello emotivo. Baldini & Castoldi.

Lightbown M. P., Spada N. (2013). How languages are learned. Oxford University Press.

Lord G. (2016). Rosetta Stone for Language Learning: An Exploratory Study. The IALLT Journal, 46 (1), 1-35.

Marin S., Lee V. Landers R. N. (2021). Gamified Active Learning and Its Potential for Social Change. Transforming and Organizations through Gamification. From the Sustainable Development Goals to Inclusive Workplaces, Palgrave Macmillan.

Palalas A., Ally M. (2016). The International Handbook of Mobile-Assisted Language Learning. China Central Radio & University Press Co.

Pegrum M. (2014). New language learning and teaching environments. Palgrave Macmillan.

Porcelli G., Dolci R. (1999). Multimedialità e insegnamenti linguistici. UTET libreria.

Rodríguez Mesa, F. J. (2022a). Las actividades de aprendizaje de lenguas basado en tecnología móvil (MALL) como refuerzo para la enseñanza de contenidos de gramática verbal en el aula de italiano como lengua extranjera (nivel A1). En M. Valero Redondo (ed.), Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho (pp. 370-386). Dykinson.

Rodríguez Mesa, F. J. (2022b). La enseñanza de la concordancia gramatical en el aula de italiano como LE (nivel A1) a través del aprendizaje mediante tecnología móvil. En S. Bartolotta, Social Network, Interlingüística y Enseñanza de Lenguas (pp. 255-272). UNED.

Suvorov R., Chapelle A. C. (2020). Computer-Assisted Language Learning Effectiveness Research, in Chapelle A. C., The Coincise Encyclopedia of Applied Linguistics, John Wiley & Sons Inc.

Warschauer M., Healey D. (1998). Computers and language learning; an overview. Cambridge University Press.

EL AUDIOLIBRO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA TRADUCTORA EN EL AULA UNIVERSITARIA

SOFÍA SÁNCHEZ-MOMPEÁN
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El audiolibro consiste en «la grabación del contenido de una obra narrada en voz alta por un narrador especializado» (Tosi, 2020, p. 134). Los primeros audiolibros, también conocidos como «libros hablados» o *talking books*, surgieron alrededor de los años treinta en Estados Unidos y Reino Unido. Aunque su empleo fue minoritario en la época, las innovaciones tecnológicas y la llegada de internet décadas más tarde impulsaron su popularidad a nivel mundial. Según los datos proporcionados por la *Audio Publishers Association* (Asociación de Editores de Audio) en su informe de 2021, las ganancias de las editoriales con la venta de audiolibros aumentaron en un 25 % con respecto al año anterior y el consumo de este formato ha crecido en torno a un 94 % desde 2017 (Price, 2022). En España, la exportación digital constituye hoy en día casi la mitad de los ingresos digitales de las editoriales españolas, con las plataformas de suscripción como el principal canal de ingreso, de acuerdo con el informe anual publicado por Bookwire (2022). Además, la producción de audiolibros superó el año pasado la barrera de los 16 000 títulos en español por primera vez debido a la creciente demanda y la mayor apuesta de la industria por este formato. Estas cifras sirven para demostrar el potencial de crecimiento de este sector y la clara tendencia hacia una nueva forma de lectura en la era digital (Have y Pedersen, 2016), también denominada «era audible» (Rodríguez Reséndiz, 2022, p. 5), en la que la expresión sonora añade una nueva dimensión a la experiencia sensorial del audiolector.

No cabe duda de que los audiolibros presentan innumerables ventajas para aquellos usuarios que prefieren la lectura en movilidad o ubicuidad y la multitarea, al igual que constituyen un método eficaz de acceso a la lectura para personas ciegas o con discapacidad visual (Aragón Vela et ál., 2021). Además de las posibilidades que ofrece al nuevo perfil de lector «digital», este formato representa una herramienta de gran utilidad en la enseñanza de idiomas, especialmente como recurso didáctico para favorecer la comprensión lectora, la comprensión auditiva, y ampliar el conocimiento léxico de los estudiantes que aprenden una lengua extranjera (Esquinas, 2021).

En el ámbito universitario, los audiolibros también se postulan como una herramienta innovadora y motivadora para el alumnado. Sin embargo, a pesar de los beneficios que ha demostrado el empleo de las tecnologías en la docencia y la incorporación del audiolibro en el entorno académico (Tosi, 2020), las posibilidades de uso y aplicación práctica de este formato en el aula universitaria continúan siendo un área de investigación inexplorada hasta la fecha.

2. OBJETIVOS

Con la finalidad de ahondar en las implicaciones e integración de los audiolibros en el proceso de enseñanza-aprendizaje y constatar su potencial en el desarrollo de competencias necesarias para el estudiantado, este trabajo se articula en torno a los siguientes objetivos:

- Examinar las ventajas de incorporar los audiolibros como recurso educativo en el aula universitaria, en concreto, en la asignatura de Traducción General B-A (inglés-español) del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia.
- Elaborar una propuesta didáctica que ponga de relieve el papel innovador y motivador del audiolibro en el aula y favorezca la adquisición de habilidades, conocimientos y destrezas claves en la labor traductora del alumnado.

3. EL AUDIOLIBRO EN EL ENTORNO ACADÉMICO

La incorporación del audiolibro en las aulas ha tenido lugar de forma paulatina en los últimos años, pero continúa siendo escasa en comparación con el empleo de otros materiales docentes (Esquinas, 2021). Si bien es cierto, su utilidad para la enseñanza de idiomas o para la adquisición de competencias relacionadas con la comprensión lectora y auditiva de textos en lengua extranjera, así como en la lengua materna del estudiante, ha quedado demostrada en varios estudios recientes. Peñasco González (2021) y Quijije Rivera y Flores Vélez (2022), por ejemplo, evidencian el gran protagonismo del audiolibro en la lectura en voz alta y en el nivel de la comprensión lectora del alumnado, mientras que Esquinas (2021) resalta su aplicación didáctica en el aprendizaje del léxico del español como lengua extranjera y los beneficios que aporta su integración en el aula tanto a docentes como discentes. Por otro lado, Terán Maza (2015) y La Rosa-Ponce et ál. (2023) destacan la importancia del audiolibro como recurso motivador en el ámbito académico, sobre todo, en lo que respecta al desarrollo y mejora de la comprensión lectora y auditiva del inglés como segunda lengua. Tosi (2020), por su parte, reconoce el audiolibro como un método didáctico innovador y enriquecedor en la formación que potencia la imaginación y la concentración del alumnado.

La principal característica de los audiolibros es que combinan la narración oral de una historia con la experiencia sensorial de la escucha, lo que permite conseguir un grado de inmersión muy distinto al que ofrece la lectura tradicional o lectura silenciosa. Además, tal y como afirma Cordón-García (2018, p. 178), «en un audiolibro se da la conjunción de dos sensibilidades artísticas, la del autor, y la del narrador que interpreta a este». Es precisamente esa dramatización que hace el narrador del texto original, la voz del personaje, su candencia, el ritmo con el que se expresa, el volumen o la tesitura de su voz, lo que va a complementar a la historia en sí, lo que puede enganchar aún más al audiolector o hacerle perder el interés. La dimensión sonora añadida a la lectura convencional va a suponer, por tanto, un factor determinante en la valoración final de la obra por parte del receptor, al igual que va a representar un aspecto

esencial en la utilidad formativa del audiolibro dentro del ámbito académico.

Entre las ventajas didácticas que presenta este formato, encontramos su capacidad para enriquecer el lenguaje a todos los niveles lingüísticos, mejorar las destrezas auditivas y orales, desarrollar la competencia comunicativa, potenciar la imaginación y la concentración, favorecer la retención y el procesamiento de la información, fomentar el aprendizaje autónomo a través de la ubicuidad y la multitarea, estimular la expresión oral, reforzar conceptos estudiados en clase, incentivar el aprendizaje mediante soportes digitales, aumentar la motivación, y promover el entretenimiento.

En definitiva, los audiolibros se presentan como un formato novedoso y estratégico con múltiples posibilidades de aplicación práctica en el aula universitaria y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción. Por ello, en este trabajo se plantea una propuesta didáctica para incorporar el audiolibro como recurso educativo en la formación universitaria del traductor. La finalidad es constatar los beneficios que puede aportar al alumnado a la hora de adquirir nuevas destrezas y conocimientos, así como de reforzar las destrezas y conocimientos ya adquiridos en la asignatura, mientras adoptan un rol activo y se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje.

4. METODOLOGÍA

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN

La asignatura de Traducción General B-A (inglés-español), que se imparte en segundo curso, se divide en tres bloques teórico-prácticos que abarcan temáticas que los alumnos no estudian en el resto de las asignaturas del Grado: traducción de textos publicitarios, traducción de textos turísticos y traducción de textos divulgativos. Aunque estos tres tipos de textos representan un ejemplo claro de los considerados textos de índole general, cabe señalar que hay ciertos autores que prefieren incluirlos dentro del campo de la traducción especializada simplemente por pertenecer a un área concreta de especialización como la publicidad o el

turismo. No obstante, en esta asignatura se cubren contenidos clasificados principalmente como «no especializados» que van dirigidos a un público general y que no requieren un conocimiento demasiado especializado por parte de los estudiantes. Esto no implica, sin embargo, que sea una traducción carente de dificultades y que el alumnado no deba adquirir las destrezas y capacidades analísticas y documentales necesarias para enfrentarse a su traducción.

La propuesta didáctica que aquí se presenta se enmarca en el tercer bloque, dedicado a la traducción de textos divulgativos de no ficción. El texto divulgativo es aquel que pone a disposición del público un hecho o suceso de interés general, se le da a conocer y se le informa sobre ello. Estos textos se caracterizan por su claridad y sencillez a la hora de hacer accesible un tema a un público no especialista o lego en la materia (Rodríguez-Tapia, 2016). Dentro de este bloque, se incluyen textos tanto de índole periodística como humanística. Teniendo en cuenta el objetivo y la finalidad de este estudio, nos centraremos aquí en la última categoría: la traducción de textos humanísticos. En esta se pueden incluir textos de temática diversa que giran en torno al ser humano (las ciencias humanas) y a las distintas facetas de su actividad diaria (las ciencias sociales). Suelen reflejar el punto de vista del autor, que muestra sus ideas y razonamiento e invita al lector a la reflexión. Algunas de las disciplinas sobre las que versan los textos humanísticos son las siguientes: psicología, sociología, arte, filosofía o historia, entre otras.

El uso de los audiolibros se incorporó como recurso didáctico evaluable mediante una práctica individual que los discentes debían realizar tanto de forma presencial como autónoma, una vez que el docente les había proporcionado en clase todas las pautas necesarias para la realización del ejercicio práctico.

4.2. OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA

Con la inclusión del audiolibro como herramienta formativa en el aula de traducción se perseguían diversos objetivos que pudieran proporcionar al alumnado una experiencia innovadora y enriquecedora durante su aprendizaje en la asignatura y le permitieran desarrollar su competencia

traductora. Se resaltan, a continuación, los principales objetivos de la práctica:

- Reforzar la competencia traductora y potenciar la naturalidad de la oralidad en el texto traducido.
- Fortalecer y fomentar la adquisición de destrezas auditivas y orales tanto en la lengua origen como en la lengua meta.
- Estimular el aprendizaje a través del entretenimiento y la motivación que produce la escucha de una narración oral.
- Asentar los contenidos teórico-prácticos trabajados previamente en la asignatura.
- Promover el desarrollo de la imaginación y la creatividad y ser capaz de reflejarlo en la traducción.
- Incentivar el aprendizaje mediante soportes digitales aplicados al entorno académico.

4.3. PROCEDIMIENTO Y MATERIALES

La práctica propuesta se desarrolló en un total de cuatro sesiones presenciales de 2 horas cada una y unas 8 horas de trabajo autónomo. La primera sesión presencial se dedicó a la introducción de los audiolibros y a la explicación de la práctica individual que debían llevar a cabo. Mediante una serie de ejemplos y apoyo visual, se discutió acerca de qué son los audiolibros, cuándo y dónde surgieron, cuál es el perfil del usuario que consume este formato y cuál es el mercado actual. A continuación, se explicó la utilidad didáctica del audiolibro, cómo se iba a incorporar en esta parte de la asignatura y en qué consistiría la práctica individual evaluable. Se les detalló la metodología a seguir y los objetivos que se perseguían con dicho encargo para que tuvieran en cuenta los resultados esperados. Además, se les dio a conocer las fechas de entrega y los criterios de evaluación.

Cada uno de ellos tendría que seleccionar un audiolibro relacionado con la temática humanística (p. ej., libros de autoayuda, biografías, autobiografías, libros de arte, de música, de arquitectura, libros históricos, etc.)

y traducir alrededor de 5-7 minutos del contenido sonoro (equivalente a unas 6 páginas de texto escrito). Aunque la elección era totalmente libre, se les indicó que debían tener en cuenta que los audiolibros seleccionados no podían ser de ficción (ya que la asignatura en cuestión solo abarca contenidos de no ficción para evitar el solapamiento con otras asignaturas más especializadas de la titulación) y que su idioma original tenía que ser el inglés. Asimismo, se les informó de que debían contextualizar previamente el fragmento elegido dentro de la obra completa para poder enfrentarse a la traducción correctamente.

Para la selección del audiolibro se les mostraron cuatro páginas web principales en las que podían buscar y escoger aquella lectura que les resultara más llamativa o interesante para realizar la práctica:

- Storytel: plataforma de suscripción que ofrece audiolibros y *podcasts* de diversos géneros (ficción y no ficción). Se puede obtener un período de prueba gratuito de 14 días o escuchar muestras que incluyen unos 5-7 minutos de contenido sonoro del audiolibro.

- Audible Originals: plataforma de suscripción, propiedad de Amazon, que ofrece audiolibros de diversos géneros (ficción y no ficción). Se puede obtener un período de prueba gratuito de 30 días, pero no es posible escuchar muestras del contenido del audiolibro sin estar suscrito a la plataforma.

- LibriVox: biblioteca digital con un gran catálogo de audiolibros completos en dominio público totalmente gratuito. Incluye contenido de diversos géneros e idiomas y los narradores suelen ser lectores voluntarios que se ofrecen a grabar el libro.

- BookAudio: biblioteca digital con un gran catálogo de audiolibros en dominio público totalmente gratuito. El contenido que ofrece es muy variado y está disponible en lengua inglesa.

En lo que respecta a la práctica que debían realizar los discentes, esta constaba de cuatro fases fundamentales, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

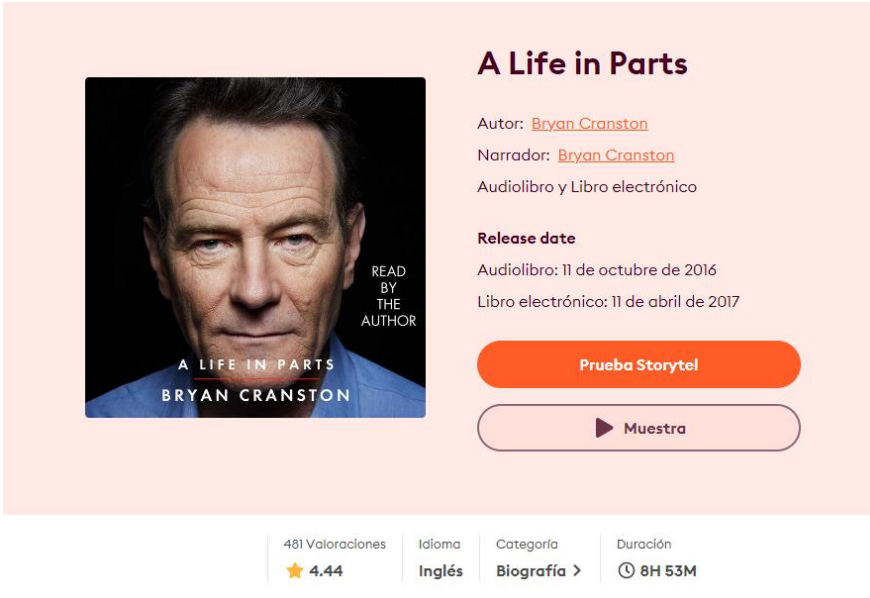
TABLA 1. *Fases de la práctica.*

1	**Fase de escucha y comprensión**
Escucha de la narración oral y comprensión del fragmento del audiolibro en inglés. En esta fase, el estudiante debía familiarizarse con la obra completa y confeccionar una ficha de lectura en la que anotara características importantes que le ayudaran en la fase de traducción (fuentes documentales que podría consultar, vocabulario, expresiones, tecnicismos, aspectos prosódicos que transmitan información implícita relevante para el significado, etc.).	
2	**Fase de traducción**
Traducción al español del fragmento una vez realizado el análisis de comprensión previo. Los alumnos debían prestar especial atención a los problemas traductológicos del texto y a su resolución de forma objetiva y justificada. Era muy importante tener en cuenta la oralidad del fragmento narrado para poder reflejarlo de forma natural en la traducción.	
3	**Fase de revisión**
Revisión del fragmento del audiolibro por un compañero designado previamente por el docente. En esta fase, había que detectar y subsanar posibles errores e incongruencias, asegurar un resultado coherente y cohesionado, y realizar una crítica constructiva y razonada de la traducción.	
4	**Fase de grabación**
Grabación en español del fragmento que cada estudiante había traducido mediante la aplicación gratuita Audacity. Para la locución, había que tener en cuenta los rasgos prosódicos propios del texto narrado y prestar atención a la pronunciación y la dicción a la hora de narrar la historia traducida.	

Fuente: elaboración propia

La segunda sesión presencial se dedicó a la realización de una tarea en clase para que los alumnos se familiarizaran con las herramientas digitales que se iban a emplear en la práctica y tuvieran claras cada una de las partes de las que constaba. Para ello, se tomó como ejemplo la muestra gratuita que ofrece Storytel del audiolibro autobiográfico *A Life in Parts* (2016), que narra en primera persona la vida del actor de Hollywood Bryan Cranston (Figura 1). En este caso, solo se escucharon 3 minutos de muestra (equivalentes a unas 2-3 páginas de texto escrito) para que diera tiempo a acometer la tarea en clase, y se organizaron grupos para que pudieran colaborar en las tareas de traducción y revisión del extracto sonoro.

FIGURA 1. *Ejemplo de visualización y escucha de un audiolibro en la página web de la plataforma Storytel.*



Fuente: storytel.com

Para la fase de grabación, se les proporcionó un documento en el que se explicaba el funcionamiento del *software* de audio gratuito y de código abierto Audacity para la creación de contenido sonoro y una hoja informativa con consejos útiles para la locución. Esta incluía, por ejemplo, ejercicios prácticos para calentar la voz, recomendaciones para mejorar la pronunciación y la dicción, consejos acerca de cómo respirar adecuadamente, además de la descripción y el uso apropiado de los distintos rasgos prosódicos (entonación, velocidad de elocución, ritmo, volumen de la voz, etc.), esenciales para dotar al texto oral de mayor expresividad y naturalidad en español.

La tercera sesión presencial se dedicó a la corrección de la tarea de prueba realizada en clase y a la resolución de las dudas que hubieran podido surgir durante el proceso. Se comentaron, en primer lugar, las características del texto original para determinar la temática, el género textual, el estilo, el registro, o los rasgos lingüísticos y paralingüísticos principales, entre otros. En segundo lugar, se identificaron los

problemas y las dificultades del texto y la solución propuesta por cada uno de los grupos de trabajo. Por último, se escucharon algunas de las grabaciones realizadas por los alumnos y se resaltaron tanto aquellos elementos dignos de alabanza como aquellos que debían mejorarse de cara a la práctica evaluable.

La cuarta y última sesión presencial se dedicó a la puesta en común de los trabajos realizados de forma individual y autónoma, previa entrega de los archivos de audio traducidos por todos los estudiantes. Esta discusión propició la reflexión acerca de cuestiones como la oralidad en la traducción, las características y la problemática de los textos humanísticos, la creatividad, la importancia de los rasgos prosódicos en los textos orales, la locución, las diferencias entre la expresión oral y escrita o la utilidad del audiolibro y los soportes digitales en el desarrollo de la competencia traductora en el alumnado. Por último, los discentes contestaron a un cuestionario en línea acerca de la inclusión de los audiolibros en la asignatura y dieron su opinión sobre su papel en la adquisición y mejora de las destrezas necesarias para la traducción y la revisión de un texto.

Todas las transcripciones de los textos originales en inglés y las grabaciones en Audacity llevadas a cabo por el alumnado de la asignatura se subieron al aula virtual de la asignatura para que todos pudieran tener acceso a ellas y escuchar las versiones de sus compañeros.

4.4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Para la valoración global de la práctica realizada por los estudiantes, se establecieron unos criterios de evaluación generales que pretendían juzgar la habilidad del alumnado a la hora de comprender, traducir, revisar y grabar un fragmento de un audiolibro relacionado con la disciplina humanística. Todos estos criterios se pueden asociar con las diferentes subcompetencias dentro de la competencia traductora que debe adquirir el traductor en formación de acuerdo con Kelly (2002).

- Fase 1.1: Mejorar la comprensión y expresión de la lengua origen (inglés) y desarrollar la concentración mediante la escucha de la lectura digital.

– Fase 1.2: Reconocer el vocabulario y las expresiones propias del lenguaje humanístico y acudir a las herramientas adecuadas para su correcta traducción.

– Fase 2.1: Conseguir un texto traducido más natural en español, reflejar la oralidad implícita en el diálogo original y transmitir el significado de forma fiel y coherente.

– Fase 2.2: Resolver los problemas encontrados en el texto fuente y saber justificar la solución aportada en la traducción.

– Fase 3.1: Demostrar capacidad de evaluación y pensamiento crítico.

– Fase 3.2: Juzgar de forma objetiva y razonada la traducción realizada por otro compañero.

– Fase 4.1: Confeccionar un texto oral en el que se manifieste una correcta fluidez, pronunciación y dicción

– Fase 4.2.: Reflejar los matices prosódicos implícitos en la narración oral.

Asimismo, se valoraba la adecuación lingüística, la calidad del texto traducido y la originalidad de las soluciones propuestas en español. Para la evaluación, se utilizó una rúbrica con las puntuaciones específicas que se descontaban según el nivel de gravedad de los errores detectados (leve, grave o muy grave) o se sumaban si las soluciones propuestas por el discente conseguían aumentar la calidad del texto traducido.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado, se evalúan, por un lado, las respuestas del alumnado a la encuesta tras la realización de la práctica y, por otro lado, los beneficios de incorporar este formato como recurso educativo en el aula universitaria de traducción una vez observados tanto el rendimiento como los resultados obtenidos por los discentes.

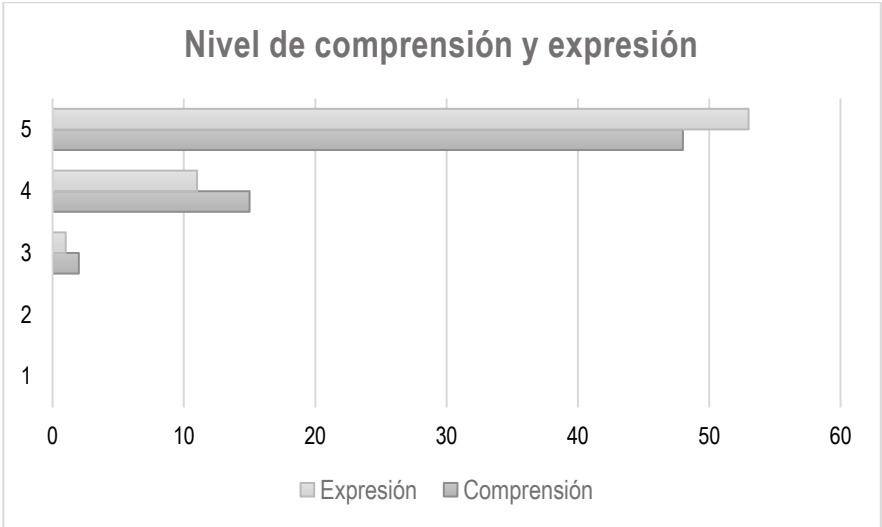
En general, los datos que se extraen del cuestionario son muy positivos, puesto que el estudiantado ha valorado la mayoría de los ítems en una

escala de Likert del 1 (nivel más bajo) al 5 (nivel más alto) con una puntuación de 4 o 5, es decir, han otorgado las puntuaciones más elevadas a las cuestiones que se planteaban. Por lo tanto, se puede deducir que su grado de satisfacción con la práctica realizada y con los resultados obtenidos ha sido, por lo general, bastante alto.

Los resultados más relevantes de la encuesta se han recogido en tres gráficos distintos. Como se puede observar en el Gráfico 1, a la hora de evaluar cómo ha contribuido el empleo del audiolibro a mejorar el nivel de comprensión del alumnado del texto original en inglés, el 73 % de los estudiantes considera que este ha aumentado en gran medida gracias a la escucha del texto oral para la realización de la práctica. El hecho de leer un texto escuchando (Cordón-García, 2018) y poner la atención en la escucha de la historia narrada en voz alta por un locutor o actor profesional puede intensificar su inmersión en la obra original y desarrollar la comprensión auditiva de una forma más sencilla, tal y como han demostrado varios estudios en los últimos años (Tosi, 2020; Esquinas, 2021; La Rosa Ponce et ál., 2023).

En lo que respecta a la utilidad de este formato para potenciar su nivel de expresión oral en la lengua meta, el 81 % de los encuestados reconoce haber incrementado sus destrezas orales en español debido a que la historia narrada por el locutor les ha ayudado a captar matices implícitos en el diálogo oral que han podido reflejar en su traducción. La fase de grabación final también ha contribuido a la mejora de las destrezas lingüísticas, pues, como afirma García Giménez (2008, p. 9), «las destrezas lingüísticas pueden aprenderse mejor si los elementos de la lengua meta se presentan de forma oral». Así, verbalizar su propio texto en voz alta y locutarlo con los matices pertinentes ha permitido al alumnado adquirir un nuevo punto de vista más crítico hacia el trabajo realizado y los ha llevado a confeccionar una traducción más natural y fiel al texto original. A su vez, el acercamiento a la locución y a la narración oral les ha introducido poco a poco a las destrezas necesarias para otras asignaturas de la titulación como la traducción audiovisual o las diferentes modalidades de interpretación.

GRÁFICO 1. *La utilidad del audiolibro en el nivel de comprensión y expresión del alumnado.*

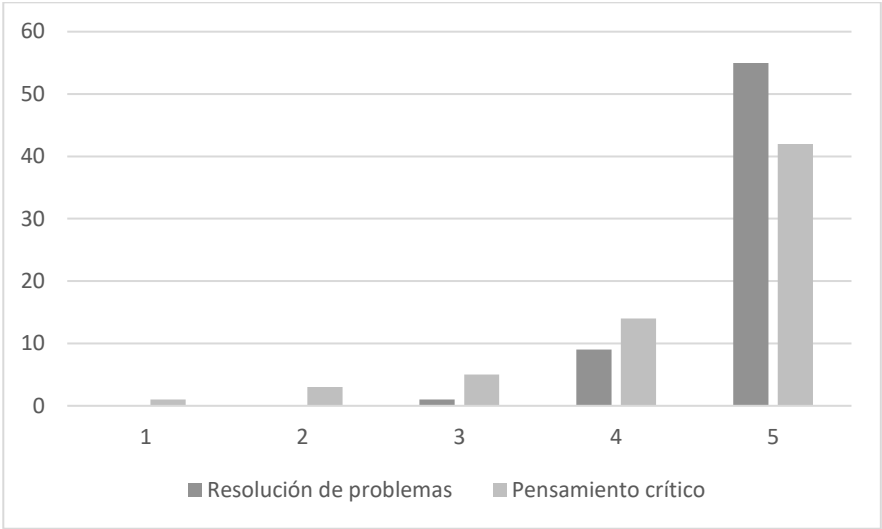


Fuente: elaboración propia

Las competencias específicas relacionadas con la comprensión de un texto en lengua extranjera y la correcta expresión en la lengua materna constituyen, de acuerdo con Cifuentes-Férez (2017), las principales competencias con las que debe contar el futuro traductor según un estudio de recepción llevado a cabo con alumnos egresados del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia. Por lo tanto, ambas destrezas se pueden considerar fundamentales para enfrentarse a la traducción de textos de diversa índole temática. Los resultados de este estudio sirven para demostrar que el empleo del audiolibro como recurso didáctico en el aula universitaria resulta de gran utilidad para fortalecer y desarrollar estas competencias en los traductores durante su formación universitaria.

Los datos que se muestran en el Gráfico 2 reflejan la opinión de los discentes acerca de si han experimentado alguna mejoría en su capacidad de resolución de problemas traductológicos y en el desarrollo de su pensamiento crítico mediante el aprendizaje con audiolibros para la traducción de textos humanísticos. Como se aprecia en el gráfico, la evaluación de los alumnos sobre estas destrezas es, de nuevo, muy positiva.

GRÁFICO 2. *La utilidad del audiolibro en la resolución de problemas y desarrollo del pensamiento crítico del alumnado.*



Fuente: elaboración propia

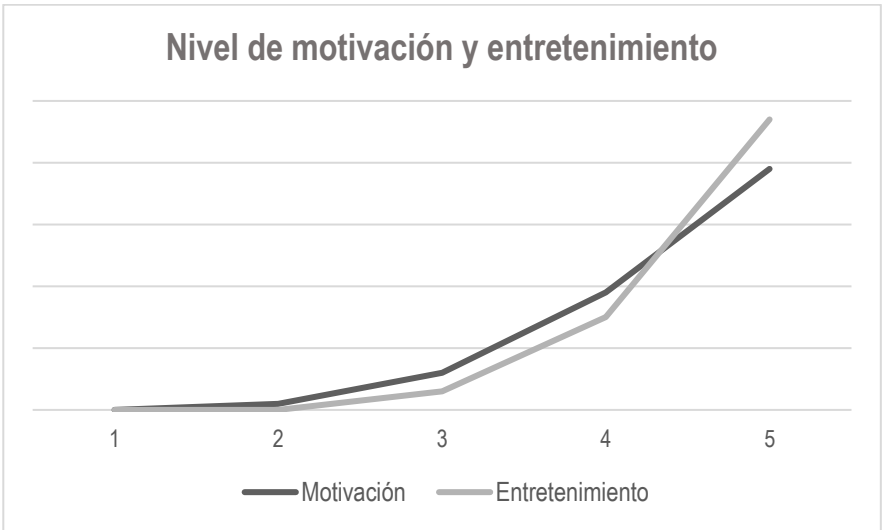
El 84 % de los encuestados considera que el hecho de emplear el audiolibro como herramienta didáctica en la clase de traducción ha resultado beneficioso para aumentar su capacidad de resolución de problemas. Una de las principales razones de esta notable mejoría es que el carácter innovador y diferente de este formato, el cual les ha permitido trabajar en un soporte digital nuevo con textos narrados oralmente por un locutor, ha supuesto una motivación adicional para ellos y ha potenciado su imaginación. Esta es precisamente una de las ventajas constatadas por Tosi (2020) en su estudio sobre el papel de los audiolibros como recurso educativo en el aula.

En lo que respecta al pensamiento crítico, el 64 % de los estudiantes otorgan la máxima calificación a este ítem (5 sobre 5), puesto que afirman haber alcanzado una mayor perspectiva del trabajo propio y ajeno gracias a la fase de revisión del fragmento del audiolibro traducido por uno de sus compañeros. De hecho, el pensamiento crítico constituye un elemento esencial en la competencia traductora del discente y para fomentarlo es importante aprender a identificar dónde se encuentran los problemas y dificultades en el texto y, tras decidir cuál es la estrategia

más adecuada para solucionar cada uno de ellos en la lengua meta, saber justificar y razonar el porqué de la decisión tomada. Al fin y al cabo, tal y como reconoce López-Aymes (2012, p. 44), «el pensador crítico es aquel que es capaz de pensar por sí mismo», una habilidad que los alumnos de la asignatura han tenido que poner en práctica durante la realización de este encargo de traducción y revisión.

Finalmente, destacamos en el Gráfico 3 aquellos datos relacionados con la utilidad de los audiolibros para favorecer la motivación y el entretenimiento de los estudiantes durante su aprendizaje. Como se puede observar, ambos ítems han sido valorados de forma muy favorable por los discentes, por lo que se podría corroborar que este formato ha ayudado a fomentar una actitud más positiva entre el alumnado de la asignatura a la hora de ejecutar las distintas fases de las que contaba la práctica propuesta.

GRÁFICO 3. *El papel del audiolibro en la motivación y entretenimiento del alumnado*



Fuente: elaboración propia

Una vez analizados los datos cuantitativos más llamativos que se han extraído de este estudio, conviene reflexionar sobre algunas de las observaciones hechas por los estudiantes tras la práctica y comentar los beneficios que ha reportado para la docente y los discentes la

incorporación de este formato como recurso educativo en el aula universitaria de traducción.

Por un lado, la inclusión del audiolibro en la asignatura ha permitido que muchos estudiantes que nunca habían usado este formato o disfrutado con su audiolectura lo descubriera e incluso quisieran incorporarlo a su formación, por ejemplo, para mejorar las destrezas auditivas en una lengua extranjera como el inglés. Varios alumnos también destacaron que les había gustado mucho la experiencia, les había resultado muy enriquecedora, y que a partir de ahora iban a seguir escuchando audiolibros en su día a día.

Por otro lado, algunos estudiantes reconocieron que este formato les había permitido meterse más en la historia que se contaba y aumentar su concentración gracias a la narración oral del locutor y a los matices que añadía al texto sonoro con su voz. Otros alumnos hicieron hincapié en la grabación en sí y consideraron esta como una gran oportunidad para familiarizarse con la locución y aprender de sus propias grabaciones y de las de sus compañeros. Asimismo, muchos destacaron que esta experiencia les había servido para mejorar su expresión oral en español, lo que podría beneficiarles en otras asignaturas de la titulación, sobre todo, en aquellas relacionadas con las modalidades de interpretación.

La capacidad para enfrentarse a la traducción y solucionar los problemas que planteaba el texto también ha mejorado según los comentarios aportados por los discentes y las observaciones que ha podido hacer la docente de sus trabajos. De hecho, los resultados demuestran que se ha conseguido transmitir la oralidad implícita en la narración original y se ha reflejado en el texto traducido de forma más natural.

En lo que respecta a las puntualizaciones que hicieron los estudiantes sobre los aspectos susceptibles de mejora o que les habían dificultado la tarea, encontramos principalmente la comprensión del texto oral, que a veces se ha tornado más complicada de lo esperado por el acento marcado del locutor. A pesar de que, como se ha mencionado con anterioridad, el 73 % de los encuestados reconoce que su comprensión auditiva ha mejorado de forma considerable gracias a las escuchas repetidas del texto oral, no nos sorprende que en ocasiones les haya resultado

complicado entender algunas partes de la narración en inglés o familiarizarse con el acento del locutor.

La grabación del texto final, aunque ha reportado datos muy positivos, también les ha supuesto un problema en algunas ocasiones, en especial debido a la inexperiencia de la mayoría de los discentes a la hora de narrar su propia traducción y dotar al texto oral de los matices pertinentes. Este último aspecto se hacía más notable cuando comparaban sus locuciones con las que había realizado el narrador original, pero obviamente se les advirtió que no podían compararse con un locutor o actor profesional que se había formado durante años y que contaba con amplia experiencia en el manejo de la voz y la transmisión de emociones.

De forma general, se puede afirmar que el papel innovador del audiolibro en la enseñanza-aprendizaje ha facilitado su inclusión en el aula y ha motivado al docente a aplicarlo en la asignatura de traducción mediante una práctica que constaba de cuatro fases. Los resultados obtenidos y los comentarios aportados por los discentes tras su integración en la asignatura confirman que este formato presenta innumerables beneficios en la formación universitaria del traductor y le permite adquirir y reforzar competencias y destrezas necesarias para enfrentarse a la traducción de un texto. Entre ellas, se han mejorado las destrezas de comprensión y expresión, el pensamiento crítico del estudiante y su capacidad para resolver los problemas traductológicos que presentaba el texto, la competencia traductora, las destrezas orales, y se ha aumentado la motivación y el entretenimiento del alumnado durante su aprendizaje en el aula.

6. CONCLUSIONES

Este estudio ha demostrado que los audiolibros no son solo un pasatiempo que combinan la lectura con la dimensión sonora y permiten la simultaneidad de tareas y la ubicuidad, también representan un recurso eficaz e innovador para la enseñanza-aprendizaje en el entorno académico. En el ámbito de la formación universitaria en traducción, este formato se ha integrado en la docencia de forma satisfactoria y ha presentado múltiples beneficios para los estudiantes. Entre ellos, encontramos la adquisición y mejora de destrezas relacionadas con la comprensión

auditiva en una lengua extranjera, la expresión escrita y oral en la lengua materna o el desarrollo de la competencia comunicativa y traductora. Además, se ha comprobado el potencial de los audiolibros para favorecer la retención y el procesamiento de la información y para reforzar conceptos teórico-prácticos estudiados previamente, así como para aumentar la motivación, el entretenimiento y la creatividad del alumnado.

Las distintas fases de la práctica propuesta (comprensión, traducción, revisión y grabación) también han promovido un rol más activo y autónomo del estudiante, que ha sido protagonista de su propio aprendizaje, mientras era guiado y supervisado por la docente. Los resultados obtenidos tras evaluar el rendimiento del alumnado y los comentarios aportados por ellos mismos tras la realización de la práctica han sido fundamentales a la hora de constatar las ventajas que supone la integración de este formato en el aula universitaria de traducción y su gran utilidad desde el punto de vista didáctico y académico.

No obstante, se pueden destacar algunas limitaciones derivadas del estudio que ponen de relieve las mejoras necesarias que se deberían incorporar en cursos futuros. Una de ellas es la gestión del tiempo de la docente para la corrección y evaluación del trabajo final del estudiante, puesto que resulta problemática la inversión tan elevada de tiempo dedicada a la escucha de los audiolibros originales y de las grabaciones en español para poder calificar el trabajo realizado por los discentes. Una posible solución sería realizar la misma práctica por grupos pequeños (de 4-6 miembros dependiendo del número de alumnos total en la asignatura), lo que reduciría la cantidad de trabajos finales a evaluar, o la posibilidad de que los estudiantes elijan de entre una selección reducida de los audiolibros escogidos previamente por la docente, así el tiempo de corrección también disminuiría bastante. Otra de las limitaciones más evidentes del estudio está relacionada con la tipología de los textos dado el ámbito de conocimiento al que pertenecían. Sería conveniente, por lo tanto, extender el empleo de los audiolibros a otras temáticas e incluso a otras disciplinas de la titulación como la traducción literaria o la traducción audiovisual, donde la incorporación de este formato digital puede representar una herramienta innovadora con innumerables posibilidades de aplicación práctica para la formación de los discentes.

7. REFERENCIAS

Aragón Vela, J., Torres Rusillo, S. y del Río Olvera, F. J. (2021). Creación de audiolibros como estrategia innovadora en el método de enseñanza universitaria. En S. Sevilla-Vallejo (Ed.), Teaching and learning in the 21st century: Towards a convergence between technology and pedagogy (pp. 126-133). Adaya Press.

Bookwire (2022). Informe 2022: Evolución del mercado digital (ebooks y audiolibros) en España y América Latina. https://bit.ly/3LvLONd

Cifuentes-Férez, P. (2017). Las diez competencias fundamentales para la empleabilidad según egresados, profesorado y profesionales de la traducción y la interpretación. Quaderns. Revista de Traducció, 24, 197-216.

Cordón-García, J. A. (2018). Leer escuchando: reflexiones en torno a los audiolibros como sector emergente. Anuario ThinkEPI, 12, 170-182. https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.23

Cranston, B. (autor y narrador). (2016, 11 de octubre). A Life in Parts [audiolibro]. Storytel. https://bit.ly/3ANBU3z

Esquinas López, R. (2021). El audiolibro como TIC para la enseñanza y aprendizaje del léxico en el aula de E/LE. RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas, 4(2), 123-150.

García Giménez, C. (2008). La adquisición del vocabulario en la clase de E/LE. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Have, I. y Pedersen, B. S. (2016). Digital audiobooks: New media, users, and experiences. Routledge.

Kelly, D. (2002). La competencia traductora: bases para el diseño curricular. Puentes, 1, 9-20.

La Rosa Ponce, J. C., Abreus González, A. y González López-Trigo, K. T. (2023). El empleo de audiolibros para el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés. Revista Ciencia & Sociedad, 2(3), 206-2017.

López-Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación, 22, 41-60.

Peñasco González, S. (2021). Una experiencia didáctica alrededor del audiolibro en lengua castellana y literatura (4.º de E.S.O.). Aula de Encuentro, 23(2), 155-183. https://doi.org/10.17561/ae.v23n2.6121

Price, G. (2022, 6 de junio). Audiobooks publishers association reports tenth straight year of double-digit growth. Infodocket. https://bit.ly/3Nh5aqQ

Quijije Rivera, D. A. y Flores Vélez, A. R. (2022). El uso de audiolibros para fortalecer la comprensión lectora en secundaria. Código Científico Revista De Investigación, 3(3), 124-147.

Rodríguez Reséndiz, P. (2022). El audiolibro digital y las alternativas de la narración sonora. Austral Comunicación, 11(2), 1-25. https://orcid.org/0000-0001-6517-8895

Rodríguez-Tapia, S. (2016). Los textos especializados, semiespecializados y divulgativos: Una propuesta de análisis cualitativo y de clasificación cuantitativa. Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica, 25, 987-1006.

Terán Maza, A. (2015). La utilización de los audiolibros como recurso didáctico para la potenciación de la comprensión lectora y auditiva [Tesina de máster, Universidad de Cantabria]. Repositorio abierto de la Universidad de Cantabria. https://bit.ly/444v32L

Tosi, C. (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital. Contextos educativos, 25, 127-143.

LA ENSEÑANZA DE LOS DETERMINANTES CON NUEVAS METODOLOGÍAS

ANTONIO CAÑAS
Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Los determinantes se han considerado parte de diferentes clases de palabras y se han clasificado de manera muy heterogénea en la gramática tradicional. En el plano de la enseñanza de Gramática en secundaria también ha existido esa heterogeneidad.

Actualmente, no importa tanto que el alumno memorice una tabla de elementos gramaticales. El verdadero aprendizaje del estudiante reside en conocer cuáles son las características semánticas y sintácticas de cada uno de los elementos que conforman la categoría Determinante.

Los determinantes tienen dos rasgos principales: la cuantificación y la definitud. La cuantificación ayuda a precisar cuántos referentes hay en la situación comunicativa y la definitud identifica qué referente aparece en la realidad extralingüística de los interlocutores. Además de estos dos rasgos, el área de la cuantificación y de la identificación de referentes tiene otros rasgos distintivos que precisan aún más la determinación del nombre al que acompañan.

Los alumnos no deben finalizar su ejercicio gramatical en la prueba taxonómica de la diferenciación entre artículos, demostrativos o posesivos, por ejemplo. El fin de una sesión de gramática de determinantes debe ser el diagnóstico de la diferencia de significado de la opción (1) de (-2), donde aparecen las cuatro interpretaciones que puede tener la clase de los artículos para identificar referentes, y el conocimiento de las reglas sintácticas que influyen en el significado de palabras según con qué otras palabras se combinen, como ocurre en la opción (2) de (-2)

con la combinación de los nombres propios con diferentes tipos de determinantes.

TABLA 1: *Variantes de significado según los determinantes.*

(1)	a. el otro día cogí *un tren.*	(indefinido y específico)
	b. Cogeré *un tren* para dormir en el viaje.	(indefinido e inespecífico)
	c. Me encanta *el tren* para viajes largos.	(definido e inespecífico)
	d. Yo, en *el tren*, estaba agobiadísimo.	(definido y específico)
(2)	a. *El Julio* está en el bar ahora.	(artículo con valor expletivo)
	b. *Este Julio* está en el bar ahora.	(determinante y nombre actúan con su valor habitual)
	c. *Mi Julio* está en el bar ahora.	(determinante y nombre actúan con su valor habitual)
	d. *Algún Julio* está en el bar.	(el NP con el cuantificador actúa como nombre común)
	e. *Otro Julio* está en el bar.	(el NP con el cuantificador actúa como nombre común)

Fuente: elaboración propia

En las metodologías tradicionales pedagógicas, la descripción y la prescripción de listados de palabras ha sido el utensilio más habitual en la enseñanza de los determinantes. Para que los alumnos puedan comprender y adquirir adecuadamente las diferencias semánticas y sintácticas que hay entre clases de determinantes es necesario un aprendizaje activo y dinámico donde se ponga en juego el entendimiento lógico del contenido y se aplique a análisis inversos y pares mínimos. La categoría Determinante es una clase cerrada de palabras que no tiene un gran número de elementos. Por eso, es más aconsejable que el alumno entienda los determinantes como matrices donde aparecen una serie de rasgos combinados de diferente manera.

El docente puede seguir la línea de aprendizaje que propongo en la tabla de (-1), que es una adaptación simplificada de la Taxonomía de Bloom. De esta manera, además de la explicación teórica, tendrá una batería de ejercicios más descriptivos al principio, más lógicos, después y de propia creación finalmente, como prueba de una adquisición adecuada de contenido.

TABLA 2: *Tabla de contenidos, ejercicios y resultados en la enseñanza de los determinantes a partir de la Taxonomía de Bloom.*

Nivel de ejercicios	Contenido	Ejercicios	Resultado
Memorización y análisis	Análisis de estructuras y etiquetado de determinantes	Analiza y clasifica los siguientes determinantes en las oraciones: - *Este* coche es *su* capricho *del* 2022. - *Algún* día tendré *una* mansión como *la tuya*. - *El* partido *aquel* donde perdimos *toda la* temporada.	Reconocimiento de los determinantes y señalización de las características generales de cada uno de ellos.
Análisis, aplicación y evaluación	Pares mínimos	¿Por qué hay ambigüedades en estas oraciones? - Dos policías me pusieron tres mulas. - No me gustan las nueces.	Comparación entre estructura y evaluación de las diferencias específicas entre los determinantes
Creación	Análisis inverso	Crea un enunciado con los siguientes requerimientos: - Un determinante definido específico y un cuantificador universal. - Un cuantificador existencial partitivo con preposición, un demostrativo y un indefinido inespecífico.	A partir del enunciado, creación de estructuras propias (simulación de un emisor conocedor de su gramática).

Fuente: elaboración propia

En conclusión, la búsqueda de esta propuesta es que el alumno indague en contenidos mucho más complejos que les sirva para conocer más la realidad que le rodea, a partir de ejercicios y estrategias que faciliten en aprendizaje.

2. DEFINICIÓN DE DETERMINANTES

Los determinantes son palabras que se han estudiado en la gramática tradicional. La mayoría de las referencias no unifican todos los elementos dentro de una categoría mayor, sino que los estudian en diferentes capítulos, dotando a cada subcategoría de una independencia semántica y sintáctica.

Tradicionalmente, (véase Bello (1875)), los artículos, los demostrativos, los posesivos y los indefinidos eran las subcategorizaciones que elegían los lingüistas para explicar el comportamiento de cada uno de los elementos determinativos en español. Además, había otras denominaciones como la de *adjetivo determinativo*, que ha estado en uso en los libros de texto hasta hace pocas décadas, que pretendía explicar a aquellos elementos determinativos que podían aparecer en posición posnominal, como lo hacen habitualmente los adjetivos.

En el ejemplo de (1), aparece la definición que otorga el Glosario de Términos Gramaticales (2020: 108) a la etiqueta *Determinante*. La obra de referencia de (1) es una muestra de la intención de los últimos años por parte los lingüistas de que los elementos determinativos conforman una clase de palabras porque todos los elementos comparten una definición y un comportamiento general. Luego, cada uno de los elementos puede agruparse con otros pocos en una definición aún más precisa que la de la categoría general. Así, para el lingüista, el docente y el alumno, la clasificación conceptual resulta, en el punto de partida, más visual y sencilla.

> CLASE DE PALABRAS cuyos elementos contienen información gramatical ligada a la REFERENCIA y la CUANTIFICACIÓN dentro del SINTAGMA NOMINAL. Los determinantes hacen posibles que el sintagma nominal adquiera referencia en el discurso, en el sentido de poder designar entidades reales o imaginarias. GTG (2020: 108)

En definitiva, el Glosario de Términos Gramaticales (2020), que se ha creado con la intención de ser una obra de referencia que agrupe la terminología con la que se enseña Gramática actualmente, define al determinante como cualquier elemento que tenga la capacidad de identificar o cuantificar la información de un nombre. Por lo tanto, la primera noción significativa en el artículo es que los determinantes conforman una categoría gramatical, a pesar de que dentro de la categoría podamos analizar fenómenos sintácticos, semánticos y fonológicos diferentes.

La categoría Determinante pertenece al conjunto llamado *categorías funcionales*. Este tipo de categorías tiene las siguientes características en común: son una clase cerrada de palabras; no se pueden intercambiar entre lenguas; no se pueden definir con aspectos del mundo que nos rodea;

transmiten la información propia de nuestra gramática universal. En otras palabras, las categorías funcionales estructuran la computación de nuestros enunciados; permiten a los interlocutores codificar y descodificar la información del mundo que nos rodea (de las categorías léxicas).

Algunas de las categorías funcionales son las conjunciones, la flexión verbal o los propios determinantes. La flexión verbal sitúa al significado del verbo en la línea temporal (tiempo), en un recorrido de actuación (aspecto) o en una realidad verosímil o no (modo). El determinante identifica al nombre en una situación extralingüística (definitud), mental (especificidad), más o menos cerca del centro de la conversación (deixis) y cuantifica al nombre como toda una clase de entidades (cuantificación universal) o como una parte más o menos cuantiosa de toda la clase de entidades (cuantificación existencial).

3. TIPOS DE DETERMINANTES

Dentro de la clase general de elementos que se consideran determinantes hay subtipos que tienen comportamientos sintácticos e interpretaciones diferentes. Los determinantes pueden clasificarse en definidos y cuantificadores o en definidos e indefinidos. Dentro de la clase de los determinantes definidos están los artículos, los demostrativos y los posesivos; pertenecen a la clase de los indefinidos o cuantificadores los universales, los existenciales, etc.

Otra clasificación de los determinantes reside en si necesitan un sintagma a su derecha o no. Tradicionalmente se ha dividido el paradigma en determinantes (necesitan un elemento a su derecha) y pronombres (no lo necesitan).

Los artículos codifican la definitud y la especificidad semánticamente. Sintácticamente, necesitan aparecer siempre a la izquierda de un nombre, adjetivo u oración. Fonológicamente, son átonos. La definitud es un rasgo binario que se representa en su valor positivo en el artículo determinado o definido (*la, el, las, los, lo*) y en su valor negativo en el artículo indeterminado o indefinido (*un, una, unos, unas*). La especificidad es un rasgo que no se manifiesta fonéticamente, por lo que los hablantes lo deben inferir a partir de la codificación del determinante que puede

portarlo. En este caso, el artículo definido y el indefinido pueden codificar el rasgo de la especificidad.

> a. Ayer llegamos tarde porque se nos fue un tren en la cara.
>
> b. No voy en un tren desde aquella vez en Milán.
>
> c. Mira, va en el tren montada ya.
>
> d. Mañana cogeré el tren para llegar a Guadix.
>
> Cañas (2021: 17)

Los demostrativos portan también los rasgos de identificación de referentes (definitud y especificidad). Semánticamente, lo que los diferencia con el resto de determinantes definidos es la deixis. La deixis es la capacidad de localización espaciotemporal del un referente. En español, hay tres distancias deícticas representadas por *este, ese* y *aquel*. Sintácticamente, el demostrativo puede ser determinante o pronombre y puede aparecer a la izquierda o a la derecha del nombre. Además, puede combinarse con nombres propios sin perder el significado referencial, como le ocurre al artículo definido. Fonológicamente, es tónico en todas sus versiones y posiciones sintácticas.

El posesivo es un determinante definido que codifica la posesión de un elemento por parte de otra entidad designada como posesor (*su libro= el* libro *de Juan*). Como el demostrativo, puede ser pronombre o determinante y puede aparecer a la derecha y a la izquierda del nombre. La diferencia con los demostrativos es que los posesivos tienen una materialización diferente para su versión pronominal y para su versión determinativa (tónica y átona respectivamente [*mi, tu, su*/ *mío, tuyo, suyo*]). Del mismo modo que los demostrativos, se puede combinar con nombres propios sin perder su significado referencial.

Los cuantificadores o determinantes indefinidos pueden ser, como los determinantes definidos, específicos o no. Su rasgo principal es el que permite denotar cuántas entidades hay de una clase de entidades. Dentro de ese valor, hay diferentes variantes de cuantificación. La cuantificación universal cuantifica a toda la clase de elementos (*todo*, *cada*), mientras que la cuantificación existencial solo cuantifica a un conjunto, más

o menos grande, de entidades que pertenecen a una clase (*muchos, otro, algunos*).

Dentro de la clase de los cuantificadores existenciales, hay una diferencia entre los partitivos o fuertes y los no partitivos o débiles. Los partitivos cuantifican un conjunto de entidades de una clase en particular, es decir, son específicos. Los existenciales que no son partitivos son indefinidos e inespecíficos. Sintácticamente tienen dos diferencias importantes: los partitivos aparecen a la izquierda de un SP o de un SN, mientras que los no partitivos solo pueden aparecer a la izquierda de un SN (*otro de mis amigos*); los partitivos no pueden aparecer a la derecha de un determinante definido (**el otro de mis amigos*/ *los otros amigos*).

4. EXPLICACIÓN DE LOS DETERMINANTES EN LINGÜÍSTICA TEÓRICA

Después de la descripción general del comportamiento diferenciado que tienen los diferentes tipos de determinantes, esta sección tiene como objetivo acercar al docente las bases teóricas que los lingüistas teóricos han formulado a partir de los mismos datos que explico en el capítulo 3.

Para Leonetti (1999:23) los determinantes nacen "en la necesidad de indicar a cuáles y cuántas entidades pretende aludir el hablante al utilizar un SN". Así, para la NGLE (2009: 1023), los determinantes son "la clase de palabras de naturaleza gramatical que sirve para delimitar la denotación del grupo nominal del que forma parte e informar sobre su referencia".

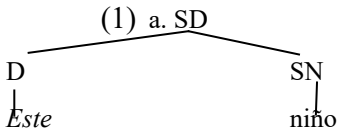
La primera cuestión que aborda en la década de 1980 la lingüística teórica es la posición sintáctica de la categoría en la estructura del sintagma nominal tradicional. Abney (1987) postula que los determinantes son el núcleo sintáctico de la estructura porque son los encargados de codificar la información funcional, la únicamente relativa a nuestro componente gramatical. Los sustantivos son los que portan la información extralingüística a la estructura.

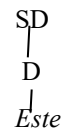
En la década de 1980, con Chomsky (1981, 1986), la gramática generativa propone que las categorías funcionales deben ser los núcleos sintácticos porque contienen la información esencialmente computacional de

cada estructura sintáctica. Asimismo, la flexión verbal es núcleo del SV; las conjunciones son núcleos de las oraciones subordinadas; y los determinantes son núcleos del SN. Por tanto, desde ese momento, una estructura conformada por un determinante y un SN se denomina Sintagma Determinante (SD). La hipótesis del SD logra explicar comportamientos sintácticos que, sin ella, no se pueden explicar tan fácilmente. Por ejemplo, la aparición de los pronombres, la elipsis nominal, la codificación de rasgos determinativos en lenguas de caso, etc.

Por tanto, el diagrama arbóreo de la estructura nominal se formula como en (3a) para los determinantes y como en (3b) para los pronombres.

(1) a. SD





La segunda cuestión que aborda la lingüística teórica, ya en la década de 1990, es si, con las diferencias semánticas y sintácticas que hay entre los subtipos de determinantes, que han podido observar en el capítulo 3 que la sintaxis de los determinantes se explica bajo una misma etiqueta sintáctica (D) es la mejor opción para explicar todos los fenómenos que contienen.

Para Bosque (2015: 317), una matriz de rasgos en gramática es "la indistinción morfológica entre dos o más nociones". El fenómeno de desgranar, representar y entender cada uno de esos rasgos independientemente, tanto a nivel sintáctico como a nivel semántico se denomina *infraespecificación de rasgos*. Según el capítulo 2, podemos diferenciar todos los rasgos que aparecen en (4).

- Definitud: Localiza el referente en la situación extralingüística.
- Especificidad: Identifica mentalmente el referente.
- Cuantificación: Indica cuántos referentes hay del total de una clase.
- Deixis: Señala espaciotemporalmente el referente.
- Posesión: Señala a quién pertenece el objeto referido.

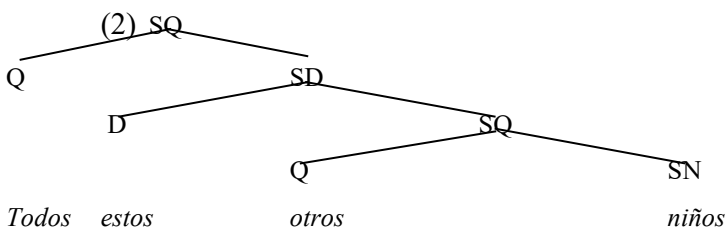
La sintaxis es el componente lingüístico donde los elementos que proceden del léxico se combinan y se jerarquizan para que, posteriormente, se pueden interpretar y materializar. La representación generativista del lenguaje plantea que en el componente léxico rasgos como los de (4) vagan independientemente hasta que se extraen y se ordenan en la sintaxis y se representan como en la tabla de (5).

TABLA 1: *Variantes de significado según los determinantes.*

(1)	a. el otro día cogí *un tren.*	(indefinido y específico)
	b. Cogeré *un tren* para dormir en el viaje.	(indefinido e inespecífico)
	c. Me encanta *el tren* para viajes largos.	(definido e inespecífico)
	d. Yo, en *el tren*, estaba agobiadísimo.	(definido y específico)
(2)	a. *El Julio* está en el bar ahora.	(artículo con valor expletivo)
	b. *Este Julio* está en el bar ahora.	(determinante y nombre actúan con su valor habitual)
	c. *Mi Julio* está en el bar ahora.	(determinante y nombre actúan con su valor habitual)
	d. *Algún Julio* está en el bar.	(el NP con el cuantificador actúa como nombre común)
	e. *Otro Julio* está en el bar.	(el NP con el cuantificador actúa como nombre común)

Fuente: elaboración propia

La primera infraespecificación en la estructura determinativa del español la propone Sánchez López (1993) después de un conjunto de estudios sobre la sintaxis y la semántica de los cuantificadores. La definición de Leonetti (1999) de que los determinantes indican a qué entidad se refiere y cuántas entidades hay en la situación comunicativa indica dos comportamientos semánticos diferentes dentro de la categoría. Además, cada uno de esos dos comportamientos tienen independencia sintáctica. En el diagrama de (6), aparece una estructura analizada que puede pertenecer a *todos estos otros niños*, por ejemplo.



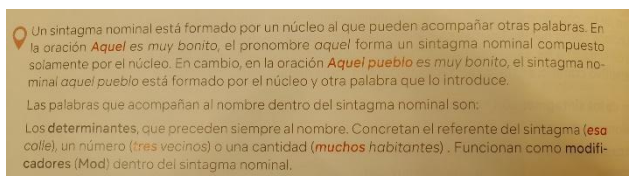
Sánchez López (1993)

En conclusión, los determinantes no son modificadores o actualizadores del nombre o del adjetivo, sino núcleos funcionales de la estructura nominal. Cada tipo de determinantes codifican informaciones y se comportan sintácticamente diferentes. Son ellos los que seleccionan a su núcleo, que debe ir a la derecha, como el de cualquier estructura en lenguas como el español. Por eso, los determinantes pueden tener a su derecha a nombres, a adjetivos o a oraciones, al igual que pueden no necesitar un elemento que los complemente (pronombres).

5. QUÉ DICE LA LEY SOBRE LA ENSEÑANZA DE LOS DETERMINANTES

La ley vigente (*Lomloe* (2021)) no menciona la manera del tratamiento que debe recibir la clase de los determinantes, en ninguno de los cursos. Los datos sobre los que podemos debatir están en los libros de texto de las diferentes editoriales. En (7), aparece la definición de los determinantes de Gumiel y Pérez (2022), en su edición para 1º de ESO. En (8), aparece en su edición para 3º de ESO.

FIGURA 1: *libro de texto de 1º de ESO*

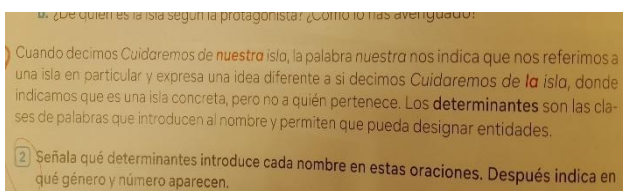

Un sintagma nominal está formado por un núcleo al que pueden acompañar otras palabras. En la oración *Aquel es muy bonito*, el pronombre *aquel* forma un sintagma nominal compuesto solamente por el núcleo. En cambio, en la oración *Aquel pueblo es muy bonito*, el sintagma nominal *aquel pueblo* está formado por el núcleo y otra palabra que lo introduce.

Las palabras que acompañan al nombre dentro del sintagma nominal son:

Los **determinantes**, que preceden siempre al nombre. Concretan el referente del sintagma (*esa calle*), un número (*tres vecinos*) o una cantidad (*muchos habitantes*) . Funcionan como **modificadores** (Mod) dentro del sintagma nominal.

Fuente: Gumiel y Pérez (2022)

FIGURA 2: *libro de texto de 3º de ESO*


Cuando decimos *Cuidaremos de nuestra isla*, la palabra *nuestra* nos indica que nos referimos a una isla en particular y expresa una idea diferente a si decimos *Cuidaremos de la isla*, donde indicamos que es una isla concreta, pero no a quién pertenece. Los **determinantes** son las clases de palabras que introducen al nombre y permiten que pueda designar entidades.

2 Señala qué determinantes introduce cada nombre en estas oraciones. Después indica en qué género y número aparecen.

Fuente: Gumiel y Pérez (2022)

Como pueden observar los lectores, en la imagen de (7), definen *determinante* como un elemento que precede siempre al nombre y que realiza la función de modificarlo. Sin embargo, en la imagen de (8), definen a la categoría como la encargada de introducir al nombre y como la dotada para designar (identificar, cuantificar, referir) entidades. Desde el punto de vista formal, ambas definiciones son contradictorias. Del mismo modo que se denomina al complemento de la preposición *término*, muchos lingüistas, bajo la influencia terminológica anglosajona, denominan al núcleo *cabeza* o introductor del resto de contenido de la proyección.

Además, semánticamente, también son definiciones contradictorias, pues la función de modificador pretende describir un elemento que aporta información léxica al núcleo. Mientras, en la definición de (8), el determinante no se define como modificador, sino como pieza encargada de la identificación de los objetos que designa el nombre. Explicado de otra manera, la cita de (8) pretende informar de que los determinantes son necesarios para la gramaticalidad del sintagma nominal tradicional.

6. LA TAXONOMÍA DE BLOOM

La Taxonomía de Bloom, que nace con Bloom (1956), se revisa en Anderson y Anderson y Kathwolh (2000) y se aplica a la era digital en Churches (2008), es una pirámide de objetivos que proyecta, desde las capas más básicas del aprendizaje, llegar con buenos cimientos a las capas más complejas cognitivamente. En el ejemplo de (9), aparece la taxonomía actual.

Recordar> comprender> aplicar> analizar> evaluar> crear

La idea principal de la Taxonomía de Bloom no es que los alumnos consigan el siguiente objetivo que tienen. El desarrollo esencial es que, antes de lograr el siguiente objetivo, las capas cognitivas que se han conseguido estén bien fijadas. Es decir: antes de *comprender*, el alumno debe *recordar*; antes de *aplicar*, el alumno de *comprender* y *recordar*; antes de *analizar*, el alumno debe *aplicar*, *comprender* y *recordar*; antes de *evaluar*, el alumno debe *analizar, aplicar, comprender* y *recordar* y,

por último, antes de *crear*, el alumno deberá *evaluar, analizar, aplicar, comprender* y *recordar*.

La línea de ascenso cognitivo se consigue porque, para alcanzar el siguiente nivel, el alumno debe seguir utilizando los niveles que ya ha obtenido anteriormente. De esta manera, el éxito no será solo que el alumno avance en los niveles cognitivos, también será cuando los niveles anteriores queden imbuidos en su competencia. En la imagen de (10), aparece la pirámide que se utiliza como modo más visual de la representación.

FIGURA 3: *Representación de la Taxonomía de Bloom*



Fuente: https://www.google.com/search?q=taxonomia+de+bloom&tbm=isch&chips=q:taxonomia+de+bloom,g_1:piramide

La forma piramidal no es baladí. A pesar de que la taxonomía pretende dar más importancia a niveles cognitivos que no la tienen en los métodos pedagógicos tradicionales, la basa de la pirámide, que son los niveles de memorización y de comprensión, son esenciales para que los alumnos puedan adquirir el conocimiento correctamente y puedan poner en juego lo aprendido y sus habilidades en los niveles más avanzados del aprendizaje. Quizás, las metodologías activas han puesto más hincapié en los últimos niveles cognitivos y han abandonado los primeros, que son más aburridos para el alumno, pero que son necesarios para avanzar correctamente.

Por eso, Bloom (1956) define los últimos niveles como los más complejos. No los define así porque sean los más costosos, sino porque los alumnos deben recorrer un camino más largo y diverso para poder alcanzarlos. Según las habilidades del alumno, tendrán más facilidad para adquirir unos u otros, pero todos deben superar, paso a paso, cada nivel escalonado, que le permite fundamentar con criterio las respuestas del nivel posterior.

En la tabla de (11), aparecen descritos cada uno de los niveles de la taxonomía. Además, están agrupados según sean más similares cognitivamente.

TABLA 2: *Tabla de contenidos, ejercicios y resultados en la enseñanza de los determinantes a partir de la Taxonomía de Bloom*

Nivel de ejercicios	Contenido	Ejercicios	Resultado
Memorización y análisis	Análisis de estructuras y etiquetado de determinantes	Analiza y clasifica los siguientes determinantes en las oraciones: - *Este* coche es *su* capricho *del* 2022. - *Algún* día tendré *una* mansión como *la tuya*. - *El* partido *aquel* donde perdimos *toda la* temporada.	Reconocimiento de los determinantes y señalización de las características generales de cada uno de ellos.
Análisis, aplicación y evaluación	Pares mínimos	¿Por qué hay ambigüedades en estas oraciones? - Dos policías me pusieron tres mulas. - No me gustan las nueces.	Comparación entre estructura y evaluación de las diferencias específicas entre los determinantes
Creación	Análisis inverso	Crea un enunciado con los siguientes requerimientos: - Un determinante definido específico y un cuantificador universal. - Un cuantificador existencial partitivo con preposición, un demostrativo y un indefinido inespecífico.	A partir del enunciado, creación de estructuras propias (simulación de un emisor conocedor de su gramática).

Fuente: elaboración propia

Entonces, después de una definición teórica y de una compresión con diferentes ejemplos sobre el comportamiento de los determinantes, es el momento de comenzar con la práctica, con las actividades. En la sección siguiente, los lectores podrán descubrir qué terminología puede ser la más intuitiva de todas las posibles para que los alumnos comprendan lo más fácilmente posible el comportamiento sintáctico y semántico de los determinantes.

7. ACTIVIDADES

Los tres grupos de actividades parten de una batería de actividades de Cañas (2023), un manual que trabaja exclusivamente la sintaxis de los determinantes. En el ejemplo de (12) y (13), aparecen dos ejercicios donde los alumnos deben de diferenciar subtipos de determinantes y de cuantificadores.

> Diferencia entre los artículos que producen una interpretación específica y los que producen una inespecífica.
>
> a. *El perro* es el mejor amigo del hombre.
> b. *El perro* se ha quedado dormido antes de cenar.
> c. *Un hijo* nunca contestará a su padre.
> d. Dame *un trozo* de melón.

En los enunciados anteriores, los alumnos deben ser capaces de inferir los fenómenos de definitud y de especificidad en los determinantes. Las dos primeras opciones son definidas y las dos segundas son indefinidas. La definitud, en español, tiene diferentes manifestaciones según el determinante codifique el rasgo [+definido] o [-definido].

En el caso de la especificidad es más complicado, ya que no hay una distinción fónica entre los específicos y los no específicos. Los alumnos deben realizar una búsqueda introspectiva para averiguar si la identificación es mental o no. La especificidad, en otras lenguas, sí tiene diferencias fónicas con la definitud. Lo que debe ser conocedor el alumno es que son dos rasgos de identificación de referentes dependientes en el plano léxico, sintáctico e interpretativo.

Las opciones a) y c) son inespecíficas, mientras que las opciones b) y d) son específicas. Se codifique el rasgo de la definitud o no, el alumno debe tener la capacidad de identificar una entidad en particular mentalmente.

> Diferencia entre los cuantificadores existenciales que tienen una lectura partitiva y los que no.
>
> a. *Muchos de los futbolistas retirados* son entrenadores luego.
> b. *Otro actor español* está nominado a los Oscar `s.
> c. *Muchos alumnos* suspenden Matemáticas.

Los cuantificadores también tienen diferencias sintácticas y semánticas entre sí, más allá de la clasificación tradicional de indefinidos,

numerales, etc. Dejando a un lado la cuantificación universal, los ejemplos de (13) tienen cuantificadores existenciales con diferencias semánticas y sintácticas. Dentro de los existenciales, están los partitivos, que bloquean la aparición de un determinante definido a su izquierda y se refieren a una parte de todo el conjunto en particular. Ejemplo de partitivos son la opción a), que tiene como complemento un sintagma preposicional, y la opción b), que tiene un sintagma nominal como complemento. Sin embargo, los demás existenciales solo pueden tener complementos nominales y no bloquean la aparición de los determinantes definidos a su izquierda. En la opción c), aparece un cuantificador existencial que no es partitivo.

En los ejercicios de (14) y (15), los alumnos deben probar si las estructuras son gramaticales y por qué lo son, o por qué no. En el ejemplo de (14), las estructuras contienen determinantes y, en el de (15), cuantificadores.

¿Qué series de determinantes son gramaticales?

a. *Todos estos otros* alumnos.
b. *Todos muchos otros* alumnos.
c. *Todos sus muchos otros* alumnos.
d. *Cada los* alumnos.
e. *Todos los otros tres* alumnos.
f. Estábamos *todos tres*.

La estructura de (14d) es agramatical porque el cuantificador universal *cada* no se puede combinar con ninguna otra pieza determinativa, sea definido o cuantificador. En las de (14e) y (14f), el alumno puede tener dudas. En el español peninsular no es muy habitual, pero en el español de diferentes zonas de América, como en el de México, sí se combina el cuantificador universal con el cuantificador numeral. Es un buen momento para introducir a los alumnos conceptos de variación sintáctica y de que sepan realizar búsquedas dentro de los corpus del español (CREA, Diccionario Histórico o Corpes XXI).

Pruebas de gramaticalidad de cuantificadores

a. ¿En qué contextos podemos utilizar el cuantificador universal *cada*, pero no *todo*?

b. ¿Por qué la estructura **otro el niño* es agramatical y *el otro niño* no?

En las dos preguntas de (15) el alumno debe ejercitar el área cognitiva de la memorización y la comprensión, mientras que en (14) el área cognitiva que se trabaja es la del análisis y la evaluación. En (15), los alumnos deberán recordar cuáles son las combinaciones posibles entre cuantificadores y determinantes definidos y el orden posible en español, sea fijo o no. Esos apuntes teóricos los tendrá desde el inicio de la situación de aprendizaje.

En los ejercicios de (16), (17) y (18), los alumnos deberán ejercitar el área de creación, la más compleja de todas según la Taxonomía de Bloom y la última antes de dar por consabido el contenido de cada situación de aprendizaje. En (16), deberá crear un contexto donde sea posible producir el determinante que exige el enunciado. En (17) y (18) deberá escribir una estructura que materialice las características sintácticas y semánticas que reúne cada uno de los enunciados.

Pruebas de gramaticalidad de determinantes definidos

a. Escribe un contexto donde no sea posible producir un artículo definido y sí un artículo indefinido.

b. Escribe un contexto donde el artículo definido no pueda intercambiarse por un demostrativo.

Análisis inverso de determinantes definidos

a. Escribe una oración donde el complemento directo sea indefinido y específico.

b. Escribe una oración donde el sujeto sea definido y específico.

c. Escribe una oración donde todos los complementos nominales sean definidos y específicos.

Análisis inverso de cuantificadores

a. Escribe una oración con dos cuantificadores universales distintos.

b. Escribe dos oraciones donde el cuantificador partitivo tenga, en una, un complemento preposicional y, en otra, un complemento nominal.

c. Escribe una oración donde el mismo cuantificador tenga una interpretación específica (partitiva) y otra inespecífica.

8. CONCLUSIÓN

La intención del artículo ha sido la de exponer la situación actual del tratamiento terminológico de los determinantes en las aulas de ESO; la de definir brevemente las características generales de los determinantes y los rasgos que procesan cada uno de los subtipos; la de presentar una aplicación de la teoría sintáctica del sintagma determinante a la pedagogía actual (la Taxonomía de Bloom); y la de presentar una selección de ejercicios que recorren los diferentes niveles cognitivos que deben superar los alumnos para obtener el aprobado en la situación de aprendizaje referente a los determinantes y a los pronombres del español.

En los dos siguientes párrafos, resumo las dos líneas de conclusión más relevantes a mi juicio de docente en la etapa educativa de Secundaria y Bachillerato y de investigador en el apartamento de la sintaxis de los determinantes. También, como todo artículo de propuesta didáctica, busca crear un espacio de debate y reflexión donde se mejoren las metodologías en la enseñanza de la lengua y la literatura en las aulas españolas.

Los alumnos deben conocer que las diferencias semánticas entre determinantes permiten entender los objetos del mundo que les rodean de distintas maneras. Para eso, deben conocerlos, experimentar con ellos y crear nuevas situaciones a partir de su nuevo conocimiento adquirido.

Los alumnos deben comprender que, sintácticamente, es el determinante el que selecciona el nombre y no al revés, por eso los determinantes pueden ser transitivos o intransitivos (pronombres). De este modo, entenderán que las categorías que vertebran en la cognición nuestra realidad son los núcleos en la sintaxis (determinantes, preposiciones, flexión verbal o conjunciones).

9. REFERENCIAS

Bosque, I. (2016). Los rasgos gramaticales. Perspectivas de sintaxis formal (pp. 309-390). Akal.

Cañas, A. (2023) El Sintagma Determinante. Arco Libros. En prensa.

Chomsky, N. (1986). Knowledge of language: Its nature, origin, and use. Greenwood Publishing Group.

Española, R. A. (2009). Nueva gramática de la lengua española. Espasa.

Española, R. A. (2019). Glosario de términos gramaticales (Vol. 44). Ediciones Universidad de Salamanca.

Gumiel, S. y Pérez, I. (2022). Lengua castellana y Literatura. 1º ESO. SM.

Gumiel, S. y Pérez, I. (2022). Lengua castellana y Literatura. 3º ESO. SM.

Leonetti, M. (1999). Los determinantes. Arco Libros.

DO ONLINE GLOSSARIES SERVE THE NEEDS OF ESP VOCABULARY LEARNING?

SORAYA GARCÍA-SÁNCHEZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

CARMEN LUJÁN-GARCÍA
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCTION

Learners of English for Specific Purposes (ESP) programs should have access to the more recent terms of their professional fields. Teaching technical vocabulary at universities is an important challenge for teachers so that students can know the more recent concepts emerging in their field (Meristo & Arias, 2021; Tluková, 2019). It is frequent that language instructors plan their ESP courses while in conversation with professors of such domain (Engineering, Social work, Law, Economics, Sciences…).

Nowadays, glossaries can be presented as useful tools to soften this challenge in higher education. They are designed in online, ubiquitous, Computer Assisted Language Learning (CALL) environments for higher education students to build definitions and structures that can be shared cooperatively (García-Sánchez & Luján-García, 2020; Singh & Thurman, 2019). This means that students can explain what the concept is and create examples in context for everyone in their course to understand.

The main purpose of the ESP online glossary is, therefore, to build a space with new terms that students could activate and use in their professions. This would imply that the definition of the concept is clear for others who do not know what it means. Such a concept should sound alright, or it should be well-combined in a sentence when an example in context is offered. Mastering technical vocabulary would allow learners

to be accurate when writing academic assignments, communicating projects and participating in professionally oriented seminars, to name a few.

This qualitative study deals with useful strategies to learn ESP vocabulary in higher education programs. This research aimed at 1) comparing the online glossaries created by the ESP participants of two different degrees: Industrial Design and Product Development and Telecommunications and Electronic Engineering; 2) identifying the most common learning strategies other than the glossaries used by learners; and 3) analyzing the most common definition structures used by tertiary education students. The instruments used in this study were the two online glossaries created by the students and an anonymous survey administered to all participants. Findings revealed that the online glossary is a ubiquitous, constructive and CALL task that help learners enhance the most current technical expressions they face with accurate definitions, correct pronunciation, and examples in context.

1.1. THE ONLINE GLOSSARY: WHAT AND WHY?

The online glossary is a ubiquitous Computer Assisted Language Learning (CALL) task that enables students to build their vocabulary skills in a co-constructive digital environment. The design of online glossaries, supported by platforms such as Moodle, allows participants to access the virtual space anywhere and at any time, and to check the expressions and examples in context other peers have posted on the cooperative glossary. Learners do not require extensive ICT skills to take active part in an online glossary designed in Moodle and they are often satisfied with this task (Breeze, 2013; Carranza Alcántar, Gómez & Islas Torres, 2018).

As a potentially valuable tool in ESP language learning, online glossaries are modeled and explained by teachers to engage students on how to build the monolingual wordlist with new terms of their professional field they might identify while studying their ESP course (Luján-García & García-Sánchez, 2014). Together with the new concepts or acronyms, learners should add the correct pronunciation, which is encouraged to be copied and pasted from a monolingual online dictionary (e.g., *Cambridge Online Dictionary*, *Macmillan, Oxford*). The productive function of putting the new term successfully in context, either in written or in spoken

forms, should be clearly established. Likewise, it must be acknowledged that the preferred level for ESP courses should be B2, according to the descriptors approved in the *Common European Framework of Reference for Languages, Companion Volume* (CEFR, CV 2020).

Once the term and the pronunciation are identified, the accurate definitions of the ESP concept must be elaborated, and examples of the term in real context should be added. Writing definitions provides learners with written and lexical strategies they may have or develop while exchanging new emerging concepts. When the online glossary is set in an ESP course program, learners are encouraged to acquire and help others visualize the specific vocabulary they might encounter from an individual and a cooperative perspective. Consequently, it is also significant to address that the online glossary is not a dictionary. On the contrary, it is a context-specific task produced in a particular time by students who are actively involved in the process. As stated by Fuertes-Olivera's study (2018), some previous knowledge on the characteristics that describe a dictionary should be mastered by ESP learners before they actively embark on the creation of specialized glossaries of their professional domain.

1.2. English for Specific Purposes (ESP) and the Glossary

English for Specific Purposes (ESP) differs from General English or English as a Foreign Language (EFL). In both cases, learning words are necessary either for a real-life general context or for a professional one (Agustín Llach, 2017). EFL focuses on the real English that takes place in English speaking countries, so it helps the learners be immersed and adapt to daily life situations. Its curriculum has a general aim so that learners perform different roles according to different topics (travelling, at the coffee shop, writing a complaint letter…), usually contextualized in English speaking countries, where English is the first language (L1). On the contrary, ESP refers to the English language used for Academic and Professional Purposes for non-native speakers of English. It responds to language learning needs so that L2 students are equipped with professional communicative skills to perform a professional task or job (Basturkmen, 2021; Brooks, 2018; Lesiak-Bielawska, 2015). It varies according to the knowledge domain such as history, law, social work or

telecommunications engineering, to name a few (Tudor, 1991, p. 91). As stated by Basturkmen (2015), the ESP teacher must design courses that require mastering the concepts so that specific field texts are described and analyzed. This implies responding to the most current professions so that it must be up-to-date and field oriented to the different expert subjects and the academia.

2. OBJECTIVES

- This research was conducted in the areas of engineering, and more specifically in the compulsory ESP courses of English Applied to Industrial Design and Product Development (EIDPD) in the Bachelor's Degree in Industrial Design and Product Development Engineering, and English for Telecommunications Engineering (ETE) in the Master's Degree in Telecommunications Engineering. The study was designed to address to the following objectives:
- To compare and analyze the format of online glossaries.
- To identify the most common definition structures used by learners.
- To identify the most frequent mistakes students made when elaborating definitions.
- To register whether these ESP students share recurrent terms, expressions or acronyms.

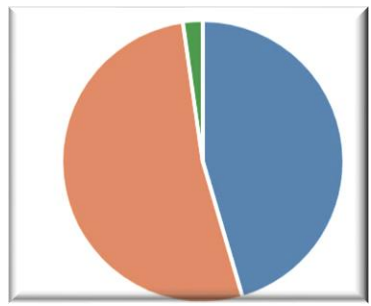
3. METHODOLOGY

3.1. CONTEXT

This qualitative research aimed at identifying the most useful learning strategies students used to learn new ESP vocabulary. It was conducted in a period of 10-12 weeks with the two ESP compulsory subjects, EAIDPD and ETE at the Universidad de Las Palmas de Gran Canaria in Spain. The participants were 33 students in the degree in Engineering in

Industrial Design and 11 students in the master's degree in Telecommunications' Engineering. From the 44 contributors, 23 were women, represented in light grey color in Figure 1, 20 men and 1 other as seen below.

FIGURE 1. *Demographic data with over 52% of women's participation (orange) over men in the field of engineering.*



Source: The authors

3.2. INSTRUMENTS: THE ONLINE SURVEY AND THE GLOSSARIES

The instruments used for this comparative study were the anonymous survey and the two online glossaries of both mandatory ESP subjects.

The online survey comprised 4 questions to address demographic data regarding students' profile (whether they belonged to the bachelor's or master's degree) and gender in the case of questions 1 and 2. Question 3 enquired about the strategies students found useful when learning vocabulary and question 4 examined whether learners' perceptions regarding their improvement in ESP vocabulary after having taken these two ESP courses.

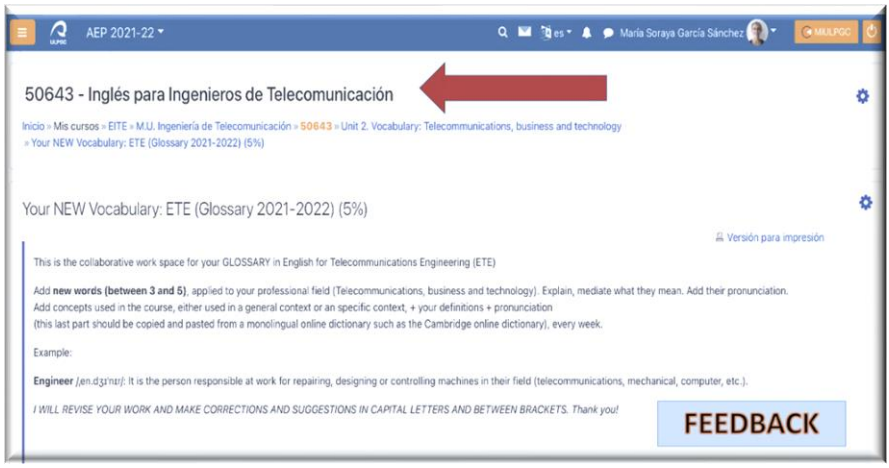
Both glossaries shared similar instructions regarding their format as shown in Figure 2. Students were asked to add new concepts + category + pronunciation + the definition + the example in context. Learners were encouraged to add new expressions they may have encountered not only in class but while doing further tasks or assignments for their degree (reading academic papers, listening to a podcast, watching a video based

on their professional field). Once the new concept was identified, students had to classify as nouns, verbs, adjectives, idioms, etc., and were advised to copy and paste just the pronunciation transcription from a monolingual online dictionary (e.g., Cambridge online dictionary) so that they could finish the activity practicing definition and sentence structures while defining and contextualizing the new concepts or expressions to their personal and/or professional fields.

The terms were automatically structured in alphabetical order, and instructors could also filter the organization of the glossary according to each student' contributions and according to date of publication, that is from the more recent to the oldest term posted on the platform.

FIGURE 2. *Online glossary formats of the subjects "Inglés técnico para EIDIP and ETE*





Source: The authors

The online glossary for the EIDIP course was offered in a more generic approach with the heading "CLASS ONLINE GLOSSARY" while the ETE course suggested a more personal approach with the use of "Your" glossary and a more detailed the title, specifying the acquisition of "new" concepts, and the percentage of learners' contribution in their continuous assessment "Your NEW Vocabulary: ETE (Glossary 2021-2022) (5%)" In both cases, learners were given a percentage in their assessment final by adding a minimum of terms in the online glossary (Figure 2). In both cases, learners were encouraged to add 5 new concepts. Finally, students were informed on the importance of avoiding plagiarism and on corrections and feedback. The latter was provided by the teachers on the glossary for all the group members to see and share.

4. RESULTS

4.1. STUDENTS' PERCEPTIONS

According to the data collected from the online anonymous survey, the strategies that students found more useful to learn vocabulary were the glossaries or list of words in the first place, followed by flashcards, or visual materials in the second place (Figure 3). The other activities students added in the survey (open question) to expand their vocabulary skills were:

– Listening + Speaking activities
– Underlining/highlighting key words of academic/scientific articles
– Building sentences with the new words or examples in context
– Reading technical texts + scientific papers
– Specific dictionaries + glossaries
– Games + competitions
– YouTube videos + tutorials/documentaries + profesionally-oriented reports + movies

FIGURE 3. *Wordmap: Most common strategies to learn ESP vocabulary*



Source: The authors

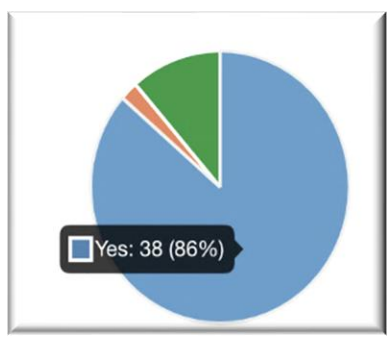
There is tendency to use monolingual glossaries with definitions and examples in context together with monolingual and bilingual lists of words as the most frequent strategies used by most participants. Considering bilingual list of words was especially predominant in women over men. Some contestants' comments regarding this question are shown below:

TABLE 1. *Students' comments on their more useful strategies for vocabulary acquisition*

Men	- Glossaries, flashcards or visual materials like movies or videos - I usually use the translator and glossaries to understand some words. In addition, I normally read texts related to the topic. - Maybe watching documentaries or small reports in English related with engineering. For example, there is one called "How it's made" ("Como se hace"), which has too many chapters in YouTube. It's a show which explains industrial processes of products in a very simple way. - Usually, I listen to a lot of conferences about topics of my field I'm interested in and don't know much about. These topics range from economics to psychology, so they always provide a plethora of new words to my catalog of words. Apart from that, movies, music and books are another great source for new words. - Scientific papers from official journals like IEEE, Researchgate, among others. - A good idea to learn more words faster is to put them in context: instead of writing lists of random words, try putting them into sentences.
Women	- I just do bilingual lists of words where I write words that I don't know the meaning of in Spanish. - I find useful learning by glossaries, bilingual lists, key words, videos, listening exercises and also doing speaking practice. - I create glossaries with lists of words, synonymous, visual materials, etc. - Bilingual lists of words, that's the way I learnt in my school and found it really useful because it's easier to memorize. - Visual materials, underlined in a text and bilingual lists of words. - I find useful to learn with visual material like English videos or bilingual list of words, as well as listening to train that field.
Other	I personally really like flashcards and glossaries with examples in context.

The last question in the survey addressed learners' perspectives on their ESP progress. Around 86% of the respondents positively considered a successful progress in their learning as indicated in Figure 4 (marked in blue I the pie chart).

FIGURE 4*. Students' perspectives on their progress.*



4.1. DEFINITION STRUCTURES AND ESP LANGUAGE USE

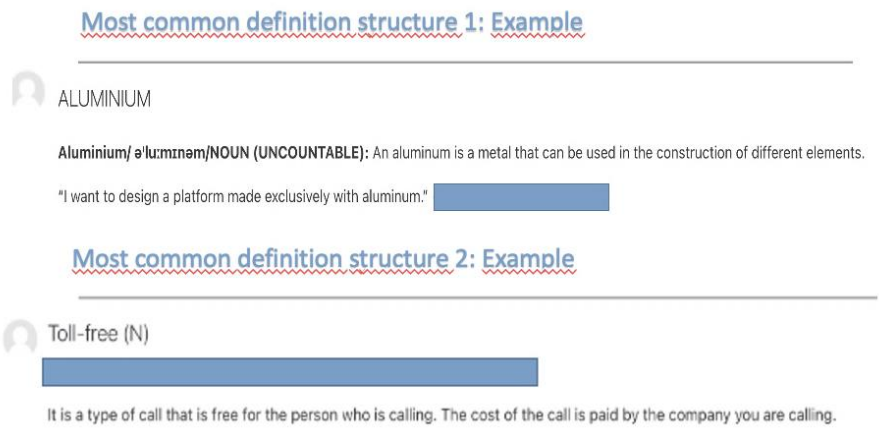
Taking into consideration the analysis of the data extracted from the two online ESP glossaries, the most common definition structures students used were sorted in 5 categories:

- Definition St. 1: A/an + concept + (is) + definition
- Definition St. 2A: It is + (adjectives) + concept + relative clause (that)
- Definition St. 2B: It is + (adjectives) + concept + relative clause (who/which) (less frequent)
- Definition St. 3: A synonym + explanation
- Definition St. 4: Use of the defined term + explanation
- Definition St. 5: Others

Figure 5 shows examples of the two most common definitions structures 1 and 2A. The definition structure mostly used by learners began with the indefinite article (*A/An*), followed by the category (*N*), the pronunciation (*/ˈæl.gə.rɪ.ðəm/),* the concept (*Algorithm*), the verb to be in present (*is/are*) and the features that define the concept or expression (*the list of instructions and rules a computer needs to do to complete a task)*. The second most common definition formats were determined by the use of the relative clause, especially with the relative pronoun "that", which was preferred over just a few definitions employing the relative pronoun "who" or "which" instead. Some examples of structures 2A and 2B are:

- Structure 2A. **Beam** */biːm/ NOUN (COUNTABLE):* It is a long, stiff and strong piece of material that is used to withstand weight in a building or construction.
- Structure 2B. **Branch** (N) /brɑːntʃ/: It is a parallel version of a repository, which allows the programmer to keep developing and adding new features to the code without affecting the main part of the project.

FIGURE 5. *Students' contributions in both glossaries.*



Definition structure 3 implemented the use of synonyms as another strategy students found convenient to develop the explanations of new concepts as it can be observed in the example of the term "Building" extracted from the EIDIP glossary:

> **Building** */ˈbɪldɪŋ/* NOUN (COUNTABLE): construction made with resistant materials and is made for the development of human activities, like living or working.

The definition form used for term "DevOps" by ETE students is an example to illustrate the most common definiton structure number 4. In this case, learners opted for including the term defined in the definition itself. So, the concept "DevOps", for instance, was used as part of the proper definition as it can be seen in the example. This format was usually more extensive so that students tended to add two or three more sentences to clarify the meaning of the concept with a more thorough explanation and additional expressions such such "It refers / It describes, …:

> **DevOps** (N) /dev'ɒps/: The term **DevOps** is a combination of the terms development (/dɪˈvel·əp·mənt/) and operations (/.ɒp·ərˈeɪ·ʃən/). It refers to the combination of people, processes and technology to deliver value to customers continuously, as well as enabling previously separate roles to coordinate and collaborate to produce better and more reliable products.

This example corresponds with definition structure 5, which was often built with a variety of expressions that would introduce the concept as in “It means that / It refers to / A phenomenon where / A concept that / A method employed in…” Again, definition format 5 often required at least two sentences to define the concept. The difference between structures 4 and 5 is that the format included the concept defined in its own definitions while the latter did not. Two examples of definition structure 5 are provided below:

> **Bespoke** (A) /bɪˈspəʊk/ **It means that** something is done exclusively. In the technological context it is used to indicate custom software developed only for a user or a purpose.

> **Crosstalk** (N) /krɒs.tɔːk/: **A phenomenon where** a signal transmitted on one circuit of a communications system is detectable or creates an undesirable effect in another circuit or channel.

Another finding of this study is the use of acronyms and abbreviations, frequently integrated in ESP programs as technical vocabulary learners use in the professional field of engineering. It was a satisfactory remark to highlight that students demonstrated having understood the differences between both groups and as such well-developed definitions were offered, clearly stating whether it was an abbreviation or an acronym. This was revealed not only in the definitions when learners identified the expressions as acronyms or abbreviations, but also in the pronunciation transcriptions. As it can be shown below, the acronym is pronounced as a word (CAD /kæd/), and the abbreviation is pronounced by its initials (LED /el.iːˈdiː/). This particular result was evidenced by learners of the ETE glossary. Due to the highly command of specific expressions of their field, students in the postgraduate course had to make use of a wide range of abbreviations for their master’s thesis. These two examples of acronyms and abbreviations, extracted from the ETE glossary, are shown below:

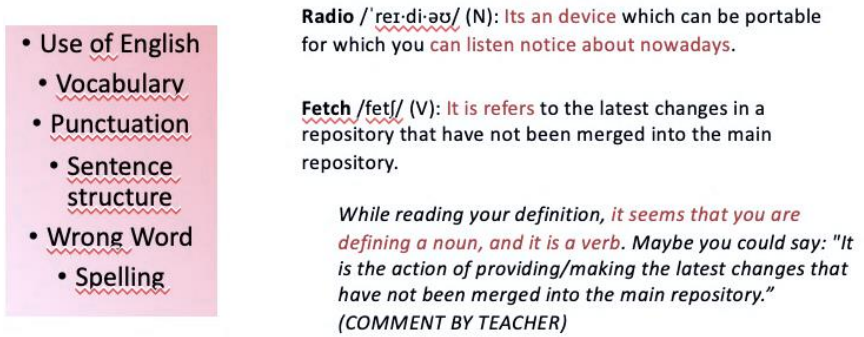
> **CAD** (N) **/kæd/**: It is an acronym that stands for Computer Aid Design. A software whose purpose is to help the user to create objects modeled in 3D or maps in 2D.

> **LED** (N) **/el.i**ːˈ**di**ː/: Abbreviation for light-emitting diode. A semiconductor device used as source of light based on the current that flows through it. The product lifetime of a LED is generally longer than

an incandescent light bulb and it consumes much less energy. This features make the LEDs an improvement for daily life and sustainability.

Also, inferred from the analysis of these two online glossaries, common mistakes were acknowledged and classified. This was important since students had their definitons and examples in context revised by the instructors. So, whenever necessary, corrections were made and suggestions to improve the structure of definitions or sentences in context were provided to each learner. The most common mistakes students performed were categorized in six sections: *Use of English, Vocabulary, Punctuation, Sentence Structure, Wrong Word and Spelling*. Figure 6 shows two examples of both glossaries. The term "Radio", extracted from the online glossary of the EIDIP course, marked with a lighter grey color the mistakes students had, while the online glossary of the ETE course also added a comment or suggestion to improve the identified mistakes (See "Fetch" with mistakes marked in a lighter grey color and the comment provided by the instructor in Figure 6).

FIGURE 6. *Classification of most common mistakes and examples of corrections and feedback*



Aligning with Breeze's (2013) and Tluková's (2019) studies, the findings of this research contribute to the field of ESP in higher education with the implementation of the online glossary to improve students' retention of the technical concepts they may have read or listened to in their professional context. The online glossary is reported to be useful and accurate while defining ESP concepts, acknowledging the importance of a correct pronunciation, elaborating examples in contexts, developing written and lexical learning strategies, sharing terms among

the ESP learning community and picturing (and, also, helping others visualize) new emerging terms of their professional fields. It is not only important to learn the concept with the right spelling and pronunciation but to be able to explain it with your own words and to use it properly, that is, to understand its position in a sentence and its possible combination with other words or collocations.

Furthermore, learning technical expressions through the online glossary responds to current students' needs. New concepts, acronyms and abbreviations appear every year with the advances of technology, communications, and research in any field. This is important since specific lexical needs are covered to respond to the particular group of students, their professional environment and all set in a particular academic year. Moreover, as some researchers have reported, ubiquitous CALL approaches have rocketed ESP learners' access to explicit knowledge/terminology they must understand in real context (García-Sánchez & Luján-García, 2020; Elgort, 2018). These precise concepts are shared by the ESP students on the cooperative online glossary. The online glossary is built so that students are encouraged to activate their vocabulary and put those words into practice through elaborated paragraphs, debates, roleplays, or mini research projects, for instance, that students create as communicative assignments designed for their ESP courses (Tluková, 2019).

In terms of the instruction and learning of specialized technical vocabulary, which differs from general service vocabulary and non-specialized academic vocabulary (Escudero, 2012), these findings stand in line with Chien's research (2020) since it had a positive influence on learners' use of such expressions while elaborating the online dictionaty. Using the specific terms is also benefitial and necessary for learners in situations in which they create the communicative tasks designed for th ESP subjects: their written assignments and oral presentations, for example.

In a different vein, it is important to acknowledge that this technical vocabulary posted on the cooperative glossary becomes a key component in students' lifelong learning process and as such it has been promoted in these two ESP courses. This constant and changing

vocabulary is essential during the academic years learners spend in their higher education programs and when they are doing their vocational training and job tasks at work Coxhead, McLaughlin & Reid, 2019; McLaughlin & Parkinson, 2018). So, implementing a lifelong learning approach in higher education with the use of the online glossary is seen as an advantage for the forthcoming professionals of the future.

5. CONCLUSIONS

This article summarizes some common strategies to learn technical and specific vocabulary in higher education programs with the implementation of the online glossary. This task should be efficiently integrated into ESP language courses to support ubiquitous, constructive and CALL learning, and to enhance students' most current technical expressions from a cooperative learning perspective.

This study also reported on the students' perceptions regarding their vocabulary learning strategies and it identified the 5 most common definition structures used by learners, being the structure starting with the indefinite article (*A*), followed by the concept (*algorithm*) the verb to be (*is*) and the rest of the defining characteristics (*the list of instructions and rules a computer needs to do to complete a task*) the one preferred by most participants. The results also suggest that the online glossary is a unique piece of cooperative learning that is context-specific, and it depends on the ESP words the group of students may select each year. The research also highlights the importance of establishing a positive learning environment with cooperative learning and constructive feedback so that learners can develop successful learning approaches that tackle the importance of adding new up-and-coming vocabulary in their lifelong learning professional career. With the collected data, the researchers would like to expand their investigation to other ESP fields and further explore the use of neologisms and anglicisms ESP tertiary education learners use in their professional fields.

6. ACKNOWLEDGMENTS

This research is part of the Project entitled “Competencias Transversales desde la EIIC para su Ecosistema Social” (2021-2023), coordinated by Pedro Hernández, and funded by Fundación Caja Canarias-Fundación Bancaria La Caixa

Additionally, we would like to thank our students of both degrees at the Universidad de Las Palmas de Gran Canaria for their committed work, and their comments and suggestions in this project.

8. REFERENCES

Agustín Llach, M. P. (2017). Aprendizaje de vocabulario en la Lengua Extranjera Influencia interlingüística, modo de aprendizaje y otras variables moldeadoras. In Del Barrio de la Rosa, F. (ed.) Palabras Vocabulario Léxico La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía, (pp. 17-33). Venezia: Edizioni Ca’ Foscari-Digital Publishing.

Basturkmen, H. (2015). Developing courses in English for specific purposes. Springer.

Basturkmen, H. (2021). English for specific purposes. In Mohebbi, H., Coombe, C. (eds.) Research Questions in Language Education and Applied Linguistics. Springer Texts in Education, Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8_10

Breeze, R. (2013). Moodle glossary tasks for teaching legal English. In Languages for specific purposes in the digital era (pp. 111-128). Cham: Springer International Publishing.

Brooks, M. (2018). The Role of Vocabulary in English for Specific Purposes (ESP). Teaching and Learning: Considerations for Asia University. Available at file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/the-role-of-vocabulary-in-english-for-specific-purposes-esp-teaching-and-learning-considerations-for-asia-university.pdf.

Carranza Alcántar, M. R., Gómez, L. M. & Islas Torres, C. (2018). Percepción de los estudiantes respecto al uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. Apertura, 10(2).

Chien, C. W. (2020). Taiwanese English Majors' Acquisition of Technical Vocabulary in TESOL Profession. Journal of Asia TEFL, 17(3), 791-807.

Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.

Coxhead, A., McLaughlin, E., & Reid, A. (2019). The development and application of a specialised word list: The case of fabrication. Journal of Vocational Education & Training, 71(2), 175-200.

Escudero, M. D. P. (2012). Specifying the construct of academic vocabulary: Functional and discursive perspectives. The Journal of Language and Linguistic Studies, 8(1), 132-147.

Elgort, I. (2018). "Teaching/Developing Vocabulary Using ICTs and Digital Resources." The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching: 1–15. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0735.

Fuertes-Olivera, P.A. (2018). ESP and Free Online Dictionaries. In: Muñoz-Luna, R., Taillefer, L. (eds) Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes. English Language Education, vol 10. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-68926-5_9

García Sánchez, S., & Luján García, C. (2020). Lifelong learning and ESP vocabulary: Reflections in telecommunications and ICT. ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries, 17(2), 195-218.

Lesiak-Bielawska, E. D. (2015). The Role of Discipline-Specific Knowledge in ESP Teaching. English for Specific Purposes 47.

Luján García, C., & García Sánchez, S. (2014). El glosario en línea y los foros de debate en estudiantes de Telecomunicaciones. I Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en al ámbito de las TIC.

McLaughlin, E., & Parkinson, J. (2018). 'We learn as we go': How acquisition of a technical vocabulary is supported during vocational training. English for Specific Purposes, 50, 14-27.

Meristo, M., & Arias, F. J. L. (2021). Challenges in teaching English for specific purposes in Estonian universities. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 249-263.

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). American Journal of Distance Education, 33(4), 289-306.

Tluková, J. (2019). Teaching Technical Vocabulary at Universities: Which, How and When? CASALC Review, 9(1), 38-45.

EL OLD ENGLISH WORDNET COMO HERRAMIENTA DOCENTE: UN ESTUDIO PILOTO

FRANCISCO JAVIER MINAYA GÓMEZ
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios en las tecnologías de la información y la comunicación de las últimas décadas han creado la necesidad de desarrollar nuevas metodologías docentes más dinámicas e interactivas que fomenten un proceso de aprendizaje más efectivo. Un ejemplo de estas metodologías es la Enseñanza Basada en Proyectos (de aquí en adelante, EBP), que se ha postulado como una metodología que contribuye a un mejor desarrollo de los contenidos docentes ya que fomenta la participación del alumno en su proceso de aprendizaje, y, en algunos casos, si culmina en un objeto físico o en un resultado materialmente tangible, contribuye a una mayor motivación del alumno. De hecho, durante los últimos años, la comunidad académica ha explorado, desde distintos ángulos y en diversos contextos educativos, la efectividad de esta nueva forma de enseñar y motivar.

No obstante, la mayoría de los trabajos que abordan la EBP lo hacen a nivel de educación primaria (véase, por ejemplo, Vergara-Ramírez, 2015) o en secundaria (Trujillo-Sáez, 2012; Amenabar-Figueroa, 2015) y muy pocas publicaciones ahondan en cómo se podría implementar de manera paulatina en el sistema universitario español, una enseñanza que, tradicionalmente, ha tendido a recurrir a metodologías docentes más clásicas y más centradas en la clase magistral y el examen final. Hay varias excepciones a esta afirmación: por ejemplo, Hassan et al. (2008) detallan cómo llevaron la implementación de la EBP en el grado en Ingeniería Electrónica de manera integrada a lo largo de varios cursos, u Ortiz-Cárdenas et al. (2016), que lo aplican a la docencia de la Física teórica.

Estos ejemplos ponen dos circunstancias de manifiesto: por un lado, tal y como se ha señalado con anterioridad, que esta metodología está menos extendida en la enseñanza superior, un sector en el que los alumnos están frecuentemente menos motivados por los contenidos de estudio; por otro lado, esto demuestra que, en contextos de educación superior, estas metodologías están más extendidas en disciplinas científicas, y que están aún por ser aplicadas a las humanidades, o a otras disciplinas igualmente científicas como la lingüística. En trabajos anteriores (véase Minaya, 2022) y en el marco de un Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Castilla-La Mancha, poníamos de manifiesto esta misma circunstancia y, a través del diseño de una traducción conjunta de acertijos en inglés medieval, poníamos a prueba la EBP como forma de desarrollar las competencias claves en el Grado en Estudios Ingleses de la Facultad de Letras de Ciudad Real. Este trabajo continúa en la línea del anterior y en él se pretende demostrar la utilidad de la EBP a la hora de adquirir, más específicamente, competencias que van relacionadas no solo con la asignatura en la que se enmarcan, Lengua y Literatura en Inglés Antiguo, sino con la lingüística general y computacional.

2. MARCO TEÓRICO: ESBOZO DE LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA EBP A APLICAR

Este trabajo recurre a la EBP, que se define, de acuerdo con Cocco (2006), como una forma de instrucción que tiene como centro al estudiante, y que se basa en tres principios: que el aprendizaje va vinculado al contexto, que los estudiantes que han de involucrarse de forma activa en el proceso de aprendizaje, y que para conseguir sus metas han de relacionarse socialmente, compartiendo su conocimiento y el entendimiento de una materia. Según Al-Balushi y Al-Aamri (2014), este tipo de aprendizaje se basa en hacer preguntas, y el contexto viene dado por una situación real en la que las preguntas y los problemas son auténticos y, por lo tanto, van asociados a una experiencia de aprendizaje que es más significativa.

Blumenfield et al. (2000) también ponen el énfasis en el hecho de que es necesario que los estudiantes resuelvan problemas reales haciendo y

refinando sus preguntas, diseñando y llevando a cabo investigaciones y analizando e interpretando datos, para después explicar sus conclusiones. En este sentido, los estudiantes necesitan colaborar para llegar a un fin común. Es aquí donde la EBP y la Enseñanza Basada en Problemas difieren, en que en la primera es necesario llegar a un producto final, mientras que en la última esto no es necesariamente así. Es precisamente en la creación de este producto final donde los estudiantes encuentran un mayor grado de motivación y, según Wurdinger et al. (2007), un mayor grado de participación en la percepción de esa libertad de creación, pero el producto final no solo tiene un impacto en la motivación del alumno, sino que, de acuerdo con Helle et al. (2006) acaba representando el proceso de aprendizaje de los alumnos y el conocimiento y las destrezas adquiridas.

A nivel de recursos, la EBP puede parecer materialmente más costosa que otras metodologías tradicionales, pero, por ejemplo, Al-Balushi y Al-Al-Aamri (2014) concluyen que no es más cara o exigente que otras metodologías tradicionales, ya que muchos centros cuentan con los recursos necesarios, y que estos proyectos se pueden llevar a cabo en el tiempo que se reserva para estos temas. Al contrario, es más bien una cuestión de formación docente. Hmelo-Silver et al. (2007) explican que la correcta implementación de la EBP depende, en gran medida, de la habilidad del docente de llevar a cabo un correcto andamiaje, y motivar, guiar e instruir al alumno en este tipo de proyectos. Si el andamiaje es efectivo, de acuerdo con estos investigadores, esto reducirá la carga cognitiva de los estudiantes y contribuirá a su desarrollo cognitivo (Bell, 2010) y educativo. En cuanto a este andamiaje, Gresalfi et al. (2012) hacen hincapié en que para que este andamiaje sea efectivo, los instructores han de explicar a los alumnos qué respuesta se espera exactamente de ellos.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo va en línea con la tendencia observada en otros estudios como Barak y Asad (2012), ChanLin (2008), Cuevas et al. (2005), o Morales Bang y Andre (2013), cuyos trabajos de investigación se

centran en la observación del comportamiento, la actitud y los logros de los alumnos sin tener en cuenta un grupo de control. Inicialmente, este trabajo contemplaba la posibilidad de llevar a cabo un pre-test para medir el conocimiento de los estudiantes antes y después del proyecto, pero esta idea se descartó, en primer lugar, por el marco temporal en el que tenía que llevarse a cabo, y, en segundo lugar, por la especificidad del proyecto. No obstante, este trabajo sigue las indicaciones teóricas anteriormente descritas, y, a nivel metodológico, se centra en directrices concretas. A la hora de diseñar nuestro proyecto, hemos tenido en cuenta las cinco características fundamentales de los proyectos que caracterizan la EBP, tal y como los señala Thomas (2000):

1. Han de ser importantes
2. Han de tener una pregunta guía
3. Han de llevar a investigaciones constructivas
4. Han de ser autónomos
5. Han de ser realistas

Esto es especialmente relevante en el caso de la materia seleccionada para este proyecto, que trata la lengua y la literatura de la Inglaterra medieval desde el siglo quinto hasta el año 1066. Típicamente, la docencia de esta materia recurría a métodos de enseñanza de lenguas clásicas (véase uno de los manuales clásicos para esta asignatura, Mitchell y Robinson, 2011), que como el latín o el griego clásico no han empezado a incorporar métodos docentes más dinámicos hasta hace poco. Por ejemplo, para Latín, destaca el manual *Lingua Latina per se Illustrata* (Orberg, 2011), que tiene como objetivo enseñar esta lengua clásica como si se tratase de una lengua contemporánea. En el caso del inglés antiguo, intentos similares son aún mucho más recientes, como el sitio web *Old English Aerobics*[36] o manuales como el desarrollado por Stieleke (2022).

4. EL PROYECTO

Tal y como se menciona en los anteriores apartados, este proyecto se ha llevado a cabo en la asignatura Lengua y Literatura en Inglés Antiguo,

[36] Disponible en https://www.oldenglishaerobics.net

que es una asignatura del cuarto curso del Grado en Estudios Ingleses. En ella, los alumnos aprenden los fundamentos gramaticales, sintácticos y de vocabulario del inglés temprano medieval para después estudiar su literatura. Esta asignatura es impartida por la Dra. Edel Maria Porter, cuenta con 28 alumnos y se desarrolla en el segundo cuatrimestre, con cuatro horas semanales repartidas en tres días por semana.

Este proyecto se centra, específicamente, en el vocabulario poético del inglés antiguo, y en una serie de campos semánticos acotados (como por ejemplo ARMAS, TESORO o JOYAS). Una de nuestras metas era que los alumnos pudiesen ver aplicaciones reales y profesionales al estudio del inglés antiguo, por lo que se decidió integrar uno de los proyectos de investigación que se están llevando a cabo en el Departamento de Filología Moderna, la construcción de una herramienta lexicográfica en inglés antiguo, en este proyecto docente. Se trata de la construcción de un WordNet (una especie de diccionario de sinónimos) a partir de un diccionario histórico de inglés antiguo. Se trata por lo tanto de **i. un proyecto importante**.

En cuanto al segundo punto, los alumnos tenían una **ii. pregunta guía.** En la primera sección introductoria, a los alumnos se les dio una guía en la que se explicaba, en palabras simples y concisas, de qué se trataba el proyecto (véase el apéndice 1), y se les facilitaban las instrucciones y los recursos necesarios. Se les explicó y se les demostró en clase cómo tenían que llevar a cabo estas averiguaciones (**iii**.), y se les puso un ejemplo para que pudiesen practicar en casa y volver con dudas concretas la semana siguiente (**iv.)**. Ya que se trataba de un proyecto concreto, y acotado, que no excedía en ningún caso las 15 palabras, se podría decir que se trata de un proyecto realista **(v.)**.

5. EL DESARROLLO

El proyecto se desarrolló a lo largo de tres sesiones de una hora cada una en el segundo semestre del curso 2022-23. En la primera sesión, a los alumnos se les entregó un folleto con las instrucciones y los recursos que iban a necesitar en este proyecto. El documento se puede consultar en el apéndice de este trabajo. Ya que este proyecto docente se basaba

en un proyecto de investigación existente, se les explicó a los alumnos en los términos más simples posibles lo que era un WordNet (una herramienta lexicográfica que organiza el vocabulario de un idioma a través de relaciones de sinonimia, homonimia y meronimia, entre otras), y se les dio un poco de información contextual al desarrollo del WordNet en inglés contemporáneo. Después, se les explicó cómo se crean WordNets para otras lenguas, y cómo se puede estructurar el vocabulario de una lengua clásica a través de diccionarios históricos y del Open English WordNet. [37]

Una vez se les hubo explicado y contextualizado el proyecto de investigación, se les indicó que formaban parte de un estudio piloto para la categorización del léxico poético del inglés antiguo, de tal modo que entendiesen que se trataba de un proyecto importante con metas muy específicas y acotadas. Se les presentaron las herramientas lexicográficas con las que iban a trabajar, y se les explicó cómo usarlas, ya que, hasta ese momento, solo habían trabajado con el glosario del libro de texto. Se les pidió que se organizasen en grupos de cuatro, y se les dio tres términos de prueba a cada grupo. Su tarea consistía en analizar estos términos, buscarlos en las herramientas lexicográficas que se les había señalado y buscar un número correspondiente de identificador en el Open English WordNet a partir del cual se va a estructurar el Old English WordNet. Si se trataba de un término compuesto, tenían después que buscar estos términos individualmente para establecer su significado y encontrar un número de identificador.

En la siguiente clase, los dos instructores nos pasamos por cada uno de los grupos comprobando cómo habían llevado a cabo esta pequeña tarea, y resolvimos las dudas puntuales que habían podido tener. En este momento, comprobamos que se encontraban preparados para pasar a la siguiente fase. Les señalamos una serie de campos léxicos en la pizarra, y les dimos unos minutos para que se pusiesen de acuerdo en cuál de ellos preferían para su trabajo. Una vez que hubimos distribuido los campos

[37] Esta información se basa en el trabajo en desarrollo llevado a cabo por investigadores de nuestra universidad y otras universidades europeas y americanas. El desarrollo y más información sobre este proyecto se puede consultar en Khan et al. (2022).

léxicos de acuerdo con sus preferencias personales, volvimos a recordarles cómo tenían que llevar a cabo el trabajo, y los guiamos en lo que restaba de clase con ejemplos concretos. Se les dio un margen de dos semanas y se les pidió que se encargasen del campo semántico completo.

Antes de la última clase, los alumnos subieron a Campus Virtual un documento de Excel con el análisis de su campo semántico asignado, y, durante la última sesión plenaria, visualizamos, comentamos, analizamos y corregimos sus datos, resolviendo casos en los que no habían podido llevar a cabo el análisis. Se les dio feedback y se les pidió que subiesen una versión definitiva de sus datos dos semanas después, y que, igualmente, rellenasen un cuestionario en el que valorasen de forma objetiva hasta qué punto habían desarrollado una serie de competencias que van directamente vinculadas a la asignatura en cuestión y al Trabajo de Fin de Grado en Estudios Ingleses.

6. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Inicialmente, algunos alumnos se mostraron sobrepasados por la cantidad de información facilitada, y por el hecho de que tenían que trabajar con una serie de herramientas lexicográficas con las que no estaban familiarizados. De igual modo, a medida que el proyecto progresaba, observamos que el área en el que más problemas se encontraban era con la variación ortográfica que caracteriza al léxico del inglés antiguo, ya que les impedía, en algunos casos, identificar cómo el término compuesto se podía separar en dos términos individuales.

No obstante, y basándonos en el feedback provisto por los alumnos, al igual que en sus cuestionarios, los alumnos superaron estos obstáculos con éxito. La mayoría de los alumnos señala, principalmente, el desarrollo de dos competencias o áreas. Por una parte, detallan que a raíz de este proyecto han conocido y aprendido a manejar bases de datos lingüísticas que no conocían con anterioridad, como por ejemplo el WordNet. En este sentido, y en los meses restantes del curso en Lengua y Literatura en Inglés Antiguo, gracias a este proyecto colaborativo han aprendido a usar una serie de diccionarios y tesauros en inglés antiguo que les serán útiles en su progreso académico. Igualmente, un grupo más

pequeño de alumnos subraya que este proyecto ha despertado su interés en el estudio del léxico del inglés antiguo, hasta el punto de plantearse un Trabajo de Fin de Grado sobre este tema. Por otra parte, los alumnos explican que este proyecto ha contribuido al aprendizaje de vocabulario en inglés antiguo de una manera excepcionalmente rápida, ya que no solo fueron testigo del análisis y corrección de su campo semántico, sino también del de sus compañeros. Así, la última clase sirvió como una clase intensiva de vocabulario poético, un campo que continuarán estudiando en esta asignatura, particularmente aquel relacionado con las armas, la guerra o denominaciones para el dios cristiano, todos ellos campos semánticos presentes en los textos poéticos que estudiarán en esta asignatura. Por último, dicen haber sido expuestos a una rama de la lingüística que no han tenido ocasión de conocer o trabajar en el pasado, la lingüística computacional, aunque en menor proporción.

A estos resultados más desarrollados, abstraídos de una encuesta anónima que los alumnos llevaron a cabo al terminar el proyecto, se le pueden sumar los siguientes datos. Se trata de una encuesta en la que tenían que valorar del 1 al 5 el grado de desarrollo de una serie de áreas o competencias a través del proyecto. Estas competencias, como se ha mencionado anteriormente, están adaptadas y modificadas de las guías docentes de la asignatura en cuestión y del Trabajo de Fin de Grado, que se basan en la memoria del Grado en Estudios Ingleses. La siguiente tabla detalla los resultados:

TABLA 1. *RESULTADOS DE LA ENCUESTA ANÓNIMA*

Habilidades informáticas y dominio de herramientas lexicográficas (p.e. diccionarios o thesaurus)	4,1
Habilidades de trabajo en grupo	4,1
Adquisición de vocabulario en inglés antiguo	4
Grado de satisfacción con el proyecto	4
Capacidad de análisis y síntesis	3,9
Habilidades de investigación	3,9
Habilidad para trabajar de forma autónoma	3,9
Resolución de problemas	3,8
Conocimientos sobre procesos de formación de palabras en poesía en inglés antiguo	3,8
Capacidad para realizar análisis lingüísticos	3,6

Dominio instrumental de la lengua inglesa	3,5
Conocimientos básicos sobre el área de estudio	3,5
Conocimientos sobre los principales recursos lexicográficos en inglés antiguo	3,5
Conocimientos sobre otras disciplinas lingüísticas (p.e. lingüística computacional)	3,3
Capacidad para el razonamiento crítico	3,2

A pesar de la naturaleza subjetiva de estas encuestas, la Tabla 1 ilustra cuáles son los resultados de aprendizajes más importantes de este proyecto, donde aparecen ordenados de menor a mayor, siendo el 5 la puntuación máxima a otorgar. La más general, el grado de satisfacción con el proyecto, se encuentra en una de las posiciones más altas, demostrando el grado de implicación de los alumnos en el proyecto. Igualmente, el desarrollo de competencias informáticas y lingüísticas también ha sido reforzado a través de este proyecto. Otras competencias más específicas, como la adquisición de vocabulario en inglés antiguo y de los procesos de formación de palabras en esta lengua, además la capacidad de llevar a cabo análisis lingüísticos, también han sido trabajadas con esta actividad. Los alumnos también valoran cómo han tenido ocasión de trabajar en otra serie de competencias más generales, como el uso instrumental de la lengua inglesa o el razonamiento crítico, así como los conocimientos básicos del área de estudio. Por último, y a pesar de que el proyecto se enmarca como un trabajo de lingüística computacional, es de reseñar la baja puntuación al conocimiento de esta área, lo cual demuestra que los alumnos se han centrado mucho más en la adquisición de vocabulario y en su análisis.

7. CONCLUSIONES

Considerando lo anterior, este trabajo sirve como muestra de la necesidad de aplicar las nuevas tecnologías y la EBP en contextos educativos donde generalmente se emplean metodologías más tradicionales, como es el caso de la enseñanza universitaria, y, más en concreto, la docencia de lenguas y literaturas clásicas. Este proyecto y la evaluación que los alumnos han llevado a cabo sobre él demuestran cómo el objeto en el que culmina este proyecto sirve como motor motivacional del proceso

de aprendizaje, y cómo, incluso en las humanidades, este tipo de trabajos refuerzan la adquisición de competencias claves y de conocimientos específicos de las materias en cuestión.

Junto con los hallazgos descritos en Minaya (2022), este trabajo subraya cómo la EBP debe extenderse a estos ámbitos, ya que tiene resultados demostrables, y, no solo eso, sino que genera una mayor motivación entre los estudiantes, que colaboran de manera más dinámica y activa en su proceso de aprendizaje. Siguiendo los presupuestos teóricos descritos en la literatura sobre EBP, y a pesar de que ninguno de los trabajos más recientes describe o sugieren tácticas o prácticas para su implementación en este campo en específico, es posible diseñar proyectos que, adicionalmente, se enmarquen en trabajos de investigación en desarrollo y que se adapten a necesidades docentes concretas. Basando la enseñanza en proyectos realistas, claros y que desemboquen en un producto final, la docencia universitaria de lenguas y literaturas clásicas se puede recontextualizar a nivel práctico en el plano metodológico que la docencia universitaria del siglo veintiuno tanto necesita.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no habría sido posible sin la colaboración de mi compañera, la Dra. Edel María Porter, a quien agradezco su apoyo y su disponibilidad para llevar a cabo este estudio en su asignatura, Lengua y Literatura en Ingles Antiguo. Igualmente, mi agradecimiento es extensivo a los alumnos de esta asignatura por su colaboración.

8. REFERENCIAS

Al-Balushi, S. M., y Al-Aamri, S. S. (2014). The effect of environmental science projects on students' environmental knowledge and science attitudes. International Research in Geographical & Environmental Education, 23, 213–227.

Amenabar-Figueroa, A. (2015). *La enseñanza de las ciencias naturales basada en proyectos: Qué es un proyecto y cómo trabajarlo en el aula.* Editorial Bellaterra Ltda.

Barak, M., y Asad, K. “Teaching image-processing concepts in junior high schools: Boys’ and girls’ achievement and attitudes towards technology,” *Research in Science & Technological Education*, vol. 30, pp. 81–105, 2012.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83, 39–43.

Blumenfeld, P., Fishman, B. J., Krajcik, J., Marx, R. W., y Soloway, E. “Creating usable innovations in systemic reform: Scaling up technology-embedded project-based science in urban schools,” *Educational Psychologist*, vol. 35, pp. 149–164, 2000.

ChanLin, L. J. “Technology integration applied to project-based learning in science. Innovations in Education and Teaching International,” *Innovations in Education and Teaching International,* vol. 45, pp. 55–65, 2008.

Cocco, S. (2006). Student leadership development: The contribution of project-based learning (Tésis de Máster Inédita). Royal Roads University, Victoria, BC, Canada.

Cuevas, P., Lee, O., Hart, J., y Deaktor, R. “Improving science inquiry with elementary students of diverse backgrounds. Journal of Research in Science Teaching, vol. 42, pp. 337–357, 2005.

Gresalfi, M. S., Barnes, J., y Cross, D. “When does an opportunity become an opportunity? Unpacking classroom practice through the lens of ecological psychology.” *Educational Studies in Mathematics*, vol. 80, pp. 249–267, 2012.

Hassan, H., Domínguez, C., Martínez, J.M., Perles, A., Albaladejo, J., y Capella, J.V. “Integrated multicourse project-based learning in electronic engineering,” *International Journal of Engineering Education*, vol. 24, 581–591, 2008.

Helle, L., Tynjälä, P., and Olkinuora, E. “Project-based learning in post-secondary education – theory, practice and rubber sling shots,” *Higher Education*, vol. 51, pp. 287–314, 2006.

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., y Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller and Clark (2006). *Educational Psychologist,* vol. 42, pp. 99–107, 2007.

Khan F., Minaya Gómez, F. J., Cruz González, R., Diakoff, H., Diaz Vera, J. E., McCrae, J. P., O’Loughlin, C., Short, W. M., y Stolk, S. (2022). Towards the Construction of a WordNet for Old English. En *Proceedings of the Thirteenth Language Resources and Evaluation Conference*, pp. 3934–3941, Marseille, France. European Language Resources Association

Minaya Gómez, F. J. (2022). Collaborative translations of early medieval English literary texts: Project-based learning and the development of key competences in English Studies. *ICERI 2022 Proceedings,* pp. 4754-4758.

Mitchell, B., y Robinson, F. C. (2011). *A guide to Old English.* Wiley-Blackwell.

Morales, T. M., Bang, E., y Andre, T. (2013). "A one-year case study: Understanding the rich potential of project-based learning in a virtual reality class for high school students," *Journal of Science Education and Technology*, vol. 22, pp. 791–807, 2013.

Orberg, H. H. (2011). *Lingua latina per se illustrata: Familia romana.* Cultura Clásica.

Ortiz-Cárdenas, T., Calderón Ariosa, R. M., y Travieso Valdés, D. (2016). *La enseñanza por proyectos y el aprendizaje basado en problemas (ABP): Dos enfoques para la formación desde una perspectiva innovadora*. Actas del 10mo Congreso Internacional de Educación Superior.

Stieleke, F. (2022). *Wordwynn: Wynsum weg to ealdum Englisce.* Hhu Books.

Thomas, J.W. (2000). *A review of research on project-based learning*. California: The Autodesk Foundation.

Trujillo-Sáez, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: Una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía-Didáctica de la Educación Musical,* vol. *55,* pp. 7-15.

Vergara-Ramírez, J. J. 2015. *Aprendo porque quiero: El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Ediciones SM.

Wurdinger, S., Haar, J., Hugg, R., and Bezon, J. (2007). A qualitative study using project-based learning in a mainstream middle school. *Improving Schools*, vol. 10, pp. 150–161, 2007.

9. APÉNDICES

Apéndice 1. Instrucciones para el proyecto.

The Old English WordNet:

A Pilot Study on OE Poetic Vocabulary

· What is a WordNet?

A WordNet (WN) is a wide coverage lexical database that groups together groups that are synonymous in particular senses. It also groups words on the basis of hyponymy/hypernymy relationship:

‘vehicle’ is a more general word for ‘car’,

therefore ‘vehicle’ is a hypernym of ‘car’

and ‘car’ is a hyponym of ‘vehicle’

The original WordNet, the Princeton Wordnet, was in English, but because this became a very popular lexical tool it was soon applied to other languages (now more than 200!)

This is a very popular tool for Artificial Intelligence, Word Sense Disambiguation and Machine Translation, and it is the basis for other lexical resources like https://babelnet.org

This lexical resource was intended to be consistent with contemporary theories of how the brain stores information: http://wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn

· How are WordNets organised?

Words are grouped together on the basis of the concept of **synset.** This is based on the linguistic concept of synonym, but it is more specific. It refers to words that are synonymous in a particular sense.

- Two words are traditionally defined as being synonyms if one can be substituted for the other in all/most sentences without changing the meaning of the resulting sentences
- Words might be polysemous, have more than one sense, so can be synonymous in one sense with a given word but not in another

A synset is a set of synonymous word senses. And so all words in the synset are the same part of speech.

For example…

The noun *car* in the sense of 'a motor vehicle with four wheels; usually propelled by an internal combustion engine' belongs to the following synset:

– [auto, car, automobile, machine, motorcar]

In a WordNet, synsets have numbers that identify them, and sometimes they are glossed (defined) and have example sentences.

The word 'car' has 5 different senses in English. Therefore, there are five synsets that can be derived from it:

Noun

- {02961779} <noun.artifact>[06] S: (n) **car#1**, auto#1, automobile#1, machine#6, motorcar#1 (a motor vehicle with four wheels; usually propelled by an internal combustion engine) *"he needs a car to get to work"*
- {02963378} <noun.artifact>[06] S: (n) **car#2**, railcar#1, railway car#1, railroad car#1 (a wheeled vehicle adapted to the rails of railroad) *"three cars had jumped the rails"*
- {02963937} <noun.artifact>[06] S: (n) **car#3**, gondola#3 (the compartment that is suspended from an airship and that carries personnel and the cargo and the power plant)
- {02963788} <noun.artifact>[06] S: (n) **car#4**, elevator car#1 (where passengers ride up and down) *"the car was on the top floor"*
- {02937835} <noun.artifact>[06] S: (n) cable car#1, **car#5** (a conveyance for passengers or freight on a cable railway) *"they took a cable car to the top of the mountain"*

But synsets in WordNets are also structured on the basis of the following relationships:

– A word X is a hyponym of Y if X is a type of Y: 'car' is a hyponym of 'vehicle'

– Conversely X is a hypernym of Y if Y is a type of X: 'vehicle' is a hypernym of 'car'

– Meronymy is a part of relation so that 'wheel' is a meronym of 'car'

Hypernymy and hyponymy allow us to arrange the vocabulary of a language in a hierarchy:

- S: (n) **car**, auto, automobile, machine, motorcar (a motor vehicle with four wheels; usually propelled by an internal combustion engine) *"he needs a car to get to work"*
  - *direct hyponym* / *full hyponym*
  - *part meronym*
  - *domain term category*
  - *direct hypernym* / ***inherited hypernym*** / *sister term*
    - S: (n) motor vehicle, automotive vehicle (a self-propelled wheeled vehicle that does not run on rails)
      - S: (n) self-propelled vehicle (a wheeled vehicle that carries in itself a means of propulsion)
        - S: (n) wheeled vehicle (a vehicle that moves on wheels and usually has a container for transporting things or people) *"the oldest known wheeled vehicles were found in Sumer and Syria and date from around 3500 BC"*
          - S: (n) vehicle (a conveyance that transports people or objects)
            - S: (n) conveyance, transport (something that serves as a means of transportation)
              - S: (n) instrumentality, instrumentation (an artifact (or system of artifacts) that is instrumental in accomplishing some end)
                - S: (n) artifact, artefact (a man-made object taken as a whole)
                  - S: (n) whole, unit (an assemblage of parts that is regarded as a single entity) *"how big is that part compared to the whole?"; "the team is a unit"*
                    - S: (n) object, physical object (a tangible and visible entity; an entity that can cast a shadow) *"it was full of rackets, balls and other objects"*
                      - S: (n) physical entity (an entity that has physical existence)
                        - S: (n) entity (that which is perceived or known or inferred to have its own distinct existence (living or nonliving))

· **Why are WordNets useful?**

WordNets are not only useful as lexical tools, for language learning and for computational linguistics. They are also useful because they allow us to link the vocabulary of different languages and compare it.

· **How can languages be connected?**

Because WordNet became such an interesting tool, some of the WordNets that have been created recently have been linked through the Collaborative Interlingual Index → words that are synonymous (or near-synonyms) in different languages have a number id that allow us to find their equivalent in another language: http://globalwordnet.org/resources/wordnets-in-the-world/

· **WordNets for Ancient Languages?**

Interestingly enough, over the last year, there have been several initiatives to launch WordNets on Ancient Languages, like Latin, Ancient Greek or Sanskrit. These are aimed at, first of all, serve as learning tools for students of these languages, but they also serve for researchers and students in the sense that they allow us to compare the semantic fields across ancient and modern languages.

· **An Old English WordNet?**

Currently, we are working with researchers from the University of Pisa, University of Galway, University of Exeter and more to build an Old English WordNet that will be hosted by the University of Castilla-La Mancha.

We are working with a historical dictionary of Old English, *A Concise Anglo-Saxon Dictionary by J. R. Clark Hall*: https://www.gutenberg.org/cache/epub/31543/pg31543-images.html

We are also working with another lexical tool on Old English, the *Thesaurus of Old English*: https://oldenglishthesaurus.arts.gla.ac.uk

Linking these two tools together through an algorithm, we will come up with a list of potential synsets and we will be able to build an Old English WordNet that we will be able to use both as a teaching and as a research tool.

· **A pilot study on the Old English poetic vocabulary**

Before moving on to the automated part of this project, we are working with students from Spain, Pisa, and Genova in manually identifying and classifying the vocabulary of small lexical fields to anticipate and come up with solutions to the problems that will arise in the more technical dimension of this project.

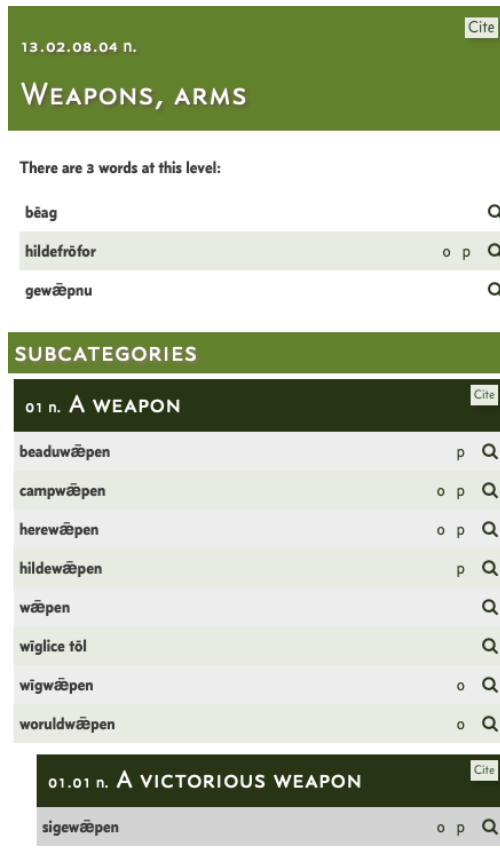
Currently, we are integrating the poetic vocabulary of Old English into the WordNet database little by little, one semantic field at a time, looking into the vocabulary and the composition of Old English poetic compounds. As part of this task, you will be in charge of a small semantic field.

· **How can you do this task?**

You will be assigned a semantic field by your lecturer, for example WEAPONS. You are expected to go to the *Thesaurus of Old English* and look for the specific category in it.

13.02.08.04 WEAPONS, ARMS:

https://oldenglishthesaurus.arts.gla.ac.uk/category/?type=search&qsearch=weapon&word=weapon&page=1#id=18967



This resource will give you a structure of this lexical field, and you can navigate it and explore the subsections to look for more words. So that you get the same relations as above, but in OE:

> Weapon → Sword → Hilt of a sword, blade of a sword, sheath for a sword

1) For this project, you have to identify **only** the words that are marked with a 'p'. This means that this is a term that only occurs in poetic texts.

2) Then you have to look up this word in the following dictionaries so that you get a sense of what this word really means, and to see what individual words make it up if it is a compound:

· https://bosworthtoller.com

· https://www.gutenberg.org/cache/epub/31543/pg31543-images.html

3) You will afterwards decide on the most general English word that best translates a) the compound and, if they are made up of two words, b) the English words that made it up.

4) You will go to the Open English Wordnet (which is the WordNet that we are using to link ours to other WordNets) and you will look these words up:



You will then create an Excel document with the following information, that you should be able to get from the dictionaries above (especially the second one) and the Open English Wordnet:

OE term	PDE translation	OEWN synset	OE term 1	PDE translation	OEWN synset	OE term 2	PDE translation	OEWN synset
heoru	sword	i59896						
beaduleoma	sword	i59896	beadu	battle	i4041638	leoma	light	i97892

[38] Important! You have to look carefully for the synset in the Open English Wordnet. If you have a look at the following page you will be able t osee that there are three different senses for PDE *battle*. In this case, it is the first one that we are talking about, not the second or third:

Once you have done this for your assigned lexical field, you will submit your Excel file and our collaborators in Pisa will incorporate this to the Old English WordNet in construction, and we will add you names as authors of these lexical entries 🥳

· **After the project…**

Once this project has been completed, you will then deliver a presentation with your findings to the whole class, and you will present your dataset, explaining the distribution of the vocabulary in a given lexical field.

Even though there is no need for you to structure this field on the basis of semantic relationships because the ID number from the inter-lingual index will do it automatically, you should give us several examples for your presentations on how these words relate to each other. Are they synsets (synonyms)? Can we organise them in a hierarchy? What does this tell us about the lexical field of, for instance, MILITARY EQUIPMENT in Old English poetry?

After the project has been completed and you have presented your results and submitted your dataset, you will fill in a questionnaire that will give us an idea of how project like these and the construction of an Old English WordNet contribute to your academic progress and to the development of key competences for your undergraduate dissertation.

https://en-word.net/lemma/battle . In other cases, you will have to interpret what the term means in the compound; for example, there are several options for 'light' https://en-word.net/lemma/light . When in doubt, it is best to resort to the most general one.

THE USE OF DIDACTIC YOUTUBE VIDEOS FOR THE TEACHING AND LEARNING OF THE ENGLISH CONSONANT AND SEMI-CONSONANT PHONEMES

EKATERINA SINYASHINA
Universidad de Alicante

1. INTRODUCTION

One of the aspects of the English language that first year students of the English Studies Degree in the University of Alicante need to master is pronunciation. Pronunciation refers to "the phonology of the language – or the meaningful perception and production of the sounds of that language and how they impact on the listener" (Burns & Claire, 2003, p. 5). Without mastering this aspect of English, FL (Foreign Language) or SL (Second Language) students might experience problems when communicating with either native speakers or people from different countries who use English as a Lingua Franca (Seidlhofer, 2005; Jenkins, 2006).

Incorporation of new technology in all its forms into the university classroom facilitates new tools to teachers, which can undoubtedly have a positive effect on the target language teaching-learning process. Not only does new technology provide enjoyable and more dynamic environment for acquisition of different aspects of English, including pronunciation (Courts & Tucker, 2012), it can also be used as sources of input in the target language (Ghanizadeh et al., 2015). At the same time, the use of different technological tools in some way implies a shift from the traditional teacher-centered teaching-learning approach to a more specialised learner-cantered, when learners needs and preferences dictate the rhythm and the choice of material (Moeller & Catalano, 2015; Nunan, 2012; Benson, 2012; Pisarenko & Bondarev, 2016). For this reasons, the present study places special focus on the potential usefulness of authentic YouTube videos as one of the sources of the ICTs

(Information and Communication Techonologies) for teaching-learning of the English consonant and semi-consonant sounds to first year students of the English studies Degree.

1.1. English and Spanish consonant and semi-consonant sounds

Every particular language has a number of distinctive sounds that are called phonemes (Knowles, 1990; Roach, 2004;). They are treated as segmental features of a language and normally the symbols that represent these sounds are enclosed in slant brackets (e.g. son /sʌn/) (Alcaraz & Moody, 1990; Burns & Claire, 2003; Roach, 2004, etc.). In English, there are 22 pure consonant sounds and 2 semi-consonants (/j/ and /w/). Consonant phonemes are "the result of obstructing the flow of air through the vocal tract" (Roach, 2004, p. 20) and they can be classified by considering voicing, the place of articulation, the manner of articulation and the airstream used for their articulation.

The challenges of learning the English pronunciation by Spanish native speakers can be attributed to various factors. For example, in English there is an obvious mismatch between how words are spelled and pronounced (Knowles, 1990; Lillo Buades, 2012), whereas in the Spanish language words are normally pronounced and spelled in a similar way. Another difficulty lies in the fact that in English there is a balance between closed and open syllables, while in Spanish one third of the syllables are closed and two thirds are open (Alcaraz & Moody, 1990). Moreover, certain English phonemes do not exist in Spanish (e.g. the consonant phoneme /ʒ/) and even if similar phonemes can be found in both languages, the interference of EFL or ESL students' L1 pronunciation can affect their correct articulation in English as it is natural for Spanish learners of English to apply "Spanish language phonics laws" (Axelrod, 1974) when pronouncing English words and sounds. When pronouncing English sounds, Spanish EFL learners' articulators (tongue, palate, alveolar ridge, etc.) are used to taking positions for producing Spanish phonemes, and, therefore, it is difficult for them to modify and adjust speech organs correctly for the articulation of the English sounds (Uribe-Enciso et al., 2019). Although some English and Spanish consonant sounds are articulated by creating obstruction in the same

place, they can still pose difficulties depending on their position in a word. Thus, for example, initial voiceless plosives /p/, /t/, /k/ in English are not aspirated in Spanish, so they are often pronounced as voiced sounds /b/, /d/ and /g/ (Cala Carvajal, 1997; Valenzuela, n.d; Valero 2010; Coe, 2001). Concerning fricative sounds Centeno and Anderson (2007) comment that although both Spanish and English share the same fricative sounds /f/ /s/ /h/ and / ð/, some difference in how they are used can be observed. For example, in Spanish the phoneme /ð/ performs a function of an allophone of the phoneme /d/.

Furthermore, the following Spanish consonant sounds might appear in the final position of words or syllables: /s/, /n/, /d/, / θ /, /x/, /r/ and /l/, whereas plosive consonant sounds (e.g. /b/, /p/, d/, /g/, /t/, /k/) normally do not appear at the end of words (Alcaraz & Moody, 1990). Regarding consonant clusters (either in the initial of final position), they are not typical for Spanish (Uribe-Enciso et al., 2019) and, as a result, words in Spanish that contain consonant clusters are normally divided into syllables: for example, "words that contain CC clusters can be divided two different ways: C-C (as in en-ci-ma) or as –CC (as in ne-gro)", whereas "consonant clusters made up of CCC (or CsC—s refers to the letter s) are broken up as C-CC and Cs-C (respectively, as in in-cre-í-ble or as in ins-pi-rar)" (see Gonzales, 2012, p. 9). Moreover, English consonant clusters might cause difficulties for Spanish learners of English because they do not exist in the Spanish language. Thus, for example, Spanish speakers tend to add –/e/ sound to the English words that start with s- (e.g. /esku:l/ "school" or /estri:t/ "street"). Spanish learners of English also tend to reduce to one consonant sound clusters of two or more plosive sounds that appear in the end of an English word will (Hernández et al., 2011).

Concerning the phoneme /r/, in English it is "retroflex, post-alveolar approximant in almost all syllabic contexts" (Uribe-Enciso et al., 2019, p. 221), although in different accents it can be pronounced differently. In Spanish, however, this voiced and alveolar sound can be vibrant simple or multiple depending on its position in a word and the surrounding sounds (Pérez López, 2011). Thus, if it is surrounded by vowels, it sounds as vibrant simple (e.g. cara ['kara]). By contrast, if it is found

between a consonant and a vowel sound, it is pronounced as vibrant multiple (e.g. Israel [isřa'el]) (Pérez López, 2011; Uribe-Enciso et al., 2019).

Finally, it should be pointed out that target language pronunciation has commonly been taught as a by-product of other language activities, such as grammar, vocabulary, etc. Nevertheless, the importance of the pronunciation as an aspect of English cannot be underestimated as it directly affects the intelligibility of the language use (Harmer, 2003). That is why different techniques and methods have been suggested by scholars in order to help EFL and ESL learners improve this aspect of English. Among them we can name contact with native speakers, starting learning this aspect of English at an early age stage, repetition, reading-out-loud activity, flipped learning, karaoke singing and the use of ICT such as CAPT (computer-assisted pronunciation training) tool (Cenoz & García Lecumberri, 2007; Rengifo, 2009; Dekeyser, 2012; Cabrera & Lara, 2014; Ramírez, 2018, Uribe-Enciso et al., etc.). The study described in this chapter focuses on the use and potential benefits that didactic authentic videos from YouTube can bring into the learning-teaching process of the English consonants and semi-consonants in the university classroom atmosphere.

1.2. Didactic YouTube videos as a tool for teaching and learning a language

One of the sources that ICTs (Information and Communication Technologies) provide FL and SL learners and educators with is authentic videos (such as films, TV series, documentaries, etc.) that are originally intended for native speakers (Talaván, 2007; Sherman, 2010). Thanks to different streaming platforms and the Internet webpages and websites, they are of very easy access and there is a great variety of authentic audio-visual material whose initial purpose is not didactic, but entertaining. Didactic videos are the ones that are creatively and dynamically designed and produced for teaching-learning purposes (Cebrián de la Serna, 1994). Usually didactic videos include tasks and educational problems created by their authors and teachers are supposed to follow the structure of educational processes offered by the authors of a video course (Pisarenko, 2017). Didactic videos, therefore, differ from the

entertaining ones in terms of purpose, length (normally no longer than 20-30 minutes), structure and type of information given (see Cebrián de la Serna, 1994). Nevertheless, both entertaining and didactic videos provide EFL learners with multiple input: video, audio and verbal information, which according to the Dual Coding Theory by Paivio and Sadoski (2011), improves the processing information.

Since launching of the YouTube social media platform in 2005, it has become one of the most popular and frequently used resources of authentic videos for both entertaining and didactical purposes (Watkins & Wilkins, 2011; Terantino, 2011). This popularity of the YouTube website has led to its integration in the EFL teaching-learning process (Anisimova et al., 2020) and, as a result, numerous studies have set to analyse the issues of EFL and ESL learners' attitudes to the use of YouTube videos, both didactic and entertaining, for English language learning-teaching purposes. On the one hand, numerous surveys have enquired about EFL and ESL learners' perceptions of the use of YouTube videos for teaching-learning purposes in general and different aspects of English, in particular (see, for example, Nistorescu, 2011; Silviyanti, 2014; Muñoz, 2020; Sakkir et al., 2020; Wang & Chen, 2020; Zitouni et al., 2021; Al-Hammouri et al., 2022, etc.). All of the above cited works reveal positive attitudes of SL or FL learners of English. Furthermore, Meseguer-Martínes et al. (2017, p. 62), found that users of YouTube videos prefer videos that are recorded by female teachers, not presented by universities and do not show a recorded class.

On the other hand, the effectiveness of YouTube videos for the acquisition and improvement of speaking, vocabulary and grammar aspects and skills have been tested in many experimental studies Kabouha & Elyas, 2015; Riswandi, 2016; Nova et al., 2017; Saed et al., 2021; Wahyuni et al., 2021; Purwanti et al., 2022, etc.), all of which report better performance of the groups exposed to YouTube videos. Concerning pronunciation, positive effect of YouTube and other types of videos for improving pronunciational aspects of English was reported in the studies by Damar (2014), Sundberg and Siidoroff (2018), Rachmawati and Cahyani (2020), Wang and Chen (2020), Wisniewska and Mora (2020),

Andini and Zaitun (2022), Al-Jarf (2022), Sinyashina and Balteiro (2022), etc.

On the whole, the findings of the above cited studies point to the idea that modern students, who are Digital Natives (Prensky, 2001), are open to the use of authentic audio-visual material in the English language classroom. Moreover, there is evidence of their effectiveness and potential benefits regarding the acquisition of different aspects and skills of the target language. For this reasons, YouTube videos should undoubtedly be considered as a tool for the introduction and explanation of different aspects and skills of a target language in the university classroom.

2. OBJETIVOS

The main objective of this study was to investigate the usefulness of didactic YouTube videos as a tool for teaching-learning of the English consonant and semi-consonant phonemes and their symbols to the first year students of the English Studies Degree. Therefore, the study set out:

- to analyse the effectiveness of didactic YouTube videos for the explanation and practicing of the English consonant and semi-consonant phonemes and symbols in Practice Classes of the English Pronunciation course;
- to compare the use of didactic YouTube videos to a traditional way of teaching-learning this component of pronunciation (when a teacher explains all aspects related to the sounds to students) implemented in Practice classes of the English Pronunciation course previous years;
- to analyse students' opinions and perceptions concerning the implementation of didactic YouTube videos in Practice Classes as a tool for explaining English consonants and semi-consonants.

3. METHODOLOGY

The study was conducted with the first year students of the English Studies Degree during six practice classes of the English Pronunciation course. Of the 131 students officially enrolled in the course 2022-2023, 93 eventually participated in the study. All of the students were young adults (aged 18-23) of Spanish nationality and mixed proficiency levels.

The students were divided into two groups: Traditional Group (46 participants) and Experimental Group (47 participants). The subjects from the Experimental Group participated in six teaching-learning sessions, in which the 22 consonant and 2 semi-consonant English phonemes and their corresponding symbols were explained by means of didactic YouTube videos. The distribution of videos in six practice sessions and their links are presented in Table 1. The total exposure time to the videos in each session ranged from 10 to 15 minutes. By contrast, the Traditional Group followed the teaching-learning process that was implemented for explaining this aspects of English pronunciation previous courses: phonemes and their symbols were explained to the participants of the Traditional Group by their teacher.

Apart from viewing the videos, the students from both Experimental and Traditional groups also had to do other activities related to practicing English consonant phonemes and symbols. These tasks were the same for both groups. It is important to note that only those students who attended all of the six teaching-learning sessions were eventually considered as participants of the Experimental or Traditional groups and their performance and answers to the post teaching-learning test and questionnaire were taken into account for the analysis of the results of this study.

TABLE 1. *Distribution of the sounds in six teaching-learning sessions.*

Sessions and Phonemes	Videos Used
1. all sounds, /k/, /p/	https://www.youtube.com/watch?v=nI9BL4AB5Y0&t=9s https://www.youtube.com/watch?v=W3bI_PE_kNc https://www.youtube.com/watch?v=6YJdNE8na9M
2. /tʃ/, /dʒ, /ʒ/, /j/, /ʃ/	https://www.youtube.com/watch?v=fhDClBc6shY https://www.youtube.com/watch?v=zsbXk9YZDqc&t=33s https://www.youtube.com/watch?v=aqFjTbLe12Y
3. /s/, /z/, review /j/ and /ʒ/	https://www.youtube.com/watch?v=wOIz79dBqG4 https://www.youtube.com/watch?v=MDX9PNnXI7M https://www.youtube.com/watch?v=BycPhLSLit8
4. /ð/, /θ/, /t/, /d/, /h/	https://www.youtube.com/watch?v=ZLIyGyClo88&t=109s https://www.youtube.com/watch?v=JtW03sUSjgs https://www.youtube.com/watch?v=zE8Rt9JCjuI
5. /w/, /g/, /b/, /v/, /f/	https://www.youtube.com/watch?v=Dhh3_1vlbAA https://www.youtube.com/watch?v=h7qeOEooZe4 https://www.youtube.com/watch?v=syboTlzBxoo
6. /m/, /n/, /ŋ/, /l/, /r/	https://www.youtube.com/watch?v=07uwFAPwIDQ https://www.youtube.com/watch?v=QO2QMn4fnxg https://www.youtube.com/watch?v=i9KBmN_jEJs

A post teaching-learning test was conducted one week after both groups completed the six teaching sessions that focused on the English consonant and semi-consonant sounds. It consisted in listening to ten audio sentences and identifying the number of times each of the 22 consonant and 2 semi-consonant phonemes were repeated in the ten audios. The audios were recorded beforehand by one of the teachers, who was working with the students form the Traditional group. On the day of the test, the audios were played 2 or 3 times depending on the number of sounds the students had to identify in each sentence. For example, the first sentence 'Actually, the young Jewish judge managed to achieved high results, which made the rich mayor jump with joy and buy him a yellow yacht' was played three times because the participants had to identify three sounds: /ʧ/, /ʤ/ and /j/. The second sentence, 'Usually, as a measure of education, we put some pressure on fashionable people who live in beige mansions in Asia' was played to them twice as the participants had to identify two consonant sounds, /ʃ/ and /ʒ/. Each consonant and semi-consonant phoneme was repeated either 4 or 5 times in each one

of the 10 sentences. The evaluation criteria applied to the answers can be seen in Table 2. Extra answers were penalised by deducting -0.20.

TABLE 2. *Evaluation criteria of the post teaching-learning test.*

Maximum 4 correct answers	Maximum 5 correct answers
4 – 100%	5 – 100%
3 – 75%	4 – 80%
2 – 50%	3 – 60%
1 – 25%	2 – 40%
	1 – 20%
Penalty for extra sounds	
5 – -25%	6 – -20%
6 – -50%	7 – -40%

Finally, apart from the post-watching test, the participants from the Experimental group were asked to fill out a questionnaire. The purpose of the survey was to collect feedback information regarding the YouTube videos used in the six practice classes. The survey was designed in the Google Forms format and contained 5 questions. Students were enquired about whether they enjoyed the videos used in the six teaching-learning sessions and found them engaging and motivating as well as useful for teaching and learning of the English consonant and semi-consonant phonemes. Furthermore, they were asked if they thought that using didactic YouTube videos in pronunciation practice classes was a good idea and whether or not they had viewed the videos again outside of the university classroom. Fifty four students from the Experimental group eventually answered the survey. This number is higher than the number of participants from the Experimental group whose answers in the post teaching-learning test were considered for the final analysis. It can be explained by the fact that 8 students did not attend the total of 6 practice classes and, as a consequence, their answers had to be excluded from the analysis.

4. RESULTS

The results of the study were analysed in terms of percentages as well as applying the statistical Fisher test. The Fisher tests is normally applied to a nonparametric categorical data particularly when the sample size is small (Winters, Winters, & Amedee, 2010). While students from the Experimental group managed to correctly identify 74.6% of the sounds in the ten audios played to them, the subjects from the Traditional group identified the total of 75.04% of the phonemes. The Fisher test analysis revealed no significant difference between the two groups with the *p* value of 0.098.

As is reflected in Table 3, the consonant and semi-consonant phonemes that achieved the lowest scores in both groups were /ʤ/, /t/, /m/ and /n/. In order to identify the most problematic phonemes, the cut-off point was set at lower than 70%. In the Experimental group, apart from these four sounds, the phonemes /ð/ and /k/ scored considerably below 70%.

TABLE 3. *Results of the post teaching-learning test.*

Phonemes/Groups	Experimental	Traditional
/ʧ/	81.38%	76.60%
/ʤ/	55.74%	63.40%
/j/	75%	71.38%
/ʃ/	69.68%	73.72%
/ʒ/	81.91%	73.72%
/s/	81.70%	77.45%
/z/	68.93%	72.77%
/ð/	62.55%	71.91%
/θ/	84.04%	80.32%
/t/	65.96%	66.81%
/d/	73.62%	74.89%
/g/	85.64%	84.57%
/w/	85.96%	81.28%
/k/	66.81%	78.30%
/p/	77.13%	78.20%
/r/	70.19%	73.94%
/b/	81.38%	76.10%
/v/	78.72%	77.45%

/f/	79.78%	79.25%
/m/	56.17%	62.98%
/h/	89.36%	80.85%
/l/	71.49%	75.74%
/ŋ/	88.30%	81.38%
/n/	59.57%	68.10%
Total:	74.60%	75.04%

With regard to the results of the survey administered to the students from the Experimental Group, 96% of the students answered that they enjoyed the videos used in practice classes and found them engaging and motivating (Figures 1 and 2). Furthermore, all of the respondents found the YouTube videos useful for learning the English consonant and semi-consonant phonemes and were of the opinion that it was a good idea to use them in class for the explanation of the consonant and semi-consonant sounds and their symbols (Figures 3, 4 and 5). Finally, as is reflected in Figure 5, more than half of the enquired (57%) responded that they had reviewed them in the beyond the classroom atmosphere.

FIGURE 1. *Answers to the survey: Did you enjoy the videos that were used in the first six practice classes for explaining the consonant and semi-consonant sounds and their phonemic symbols?*

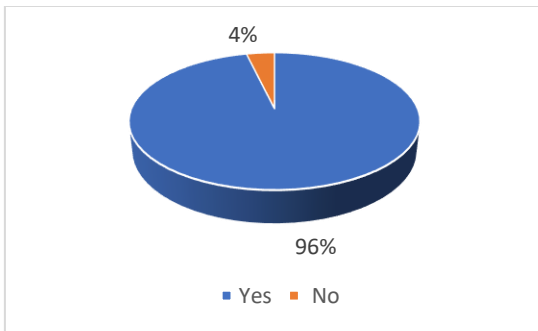


FIGURE 2. *Answers to the survey: Did you find the videos used in the first six practice classes engaging and motivating?*

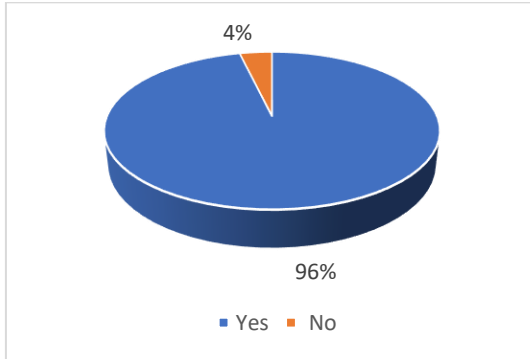


FIGURE 3. *Answers to the survey: Did you find the videos used in practice classes useful for learning the English consonant and semi-consonant phonemes and their symbols?*

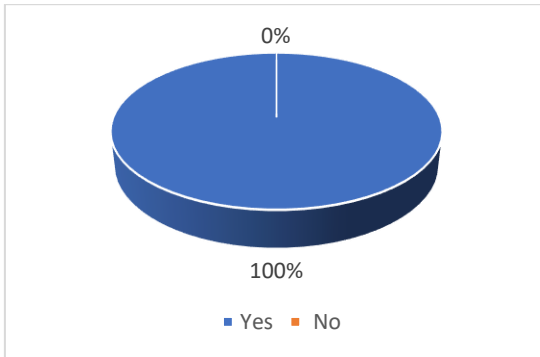


FIGURE 4. *Answers to the survey: Do you think using YouTube videos in practice classes is a good idea for teaching-learning phonemes and their symbols?*

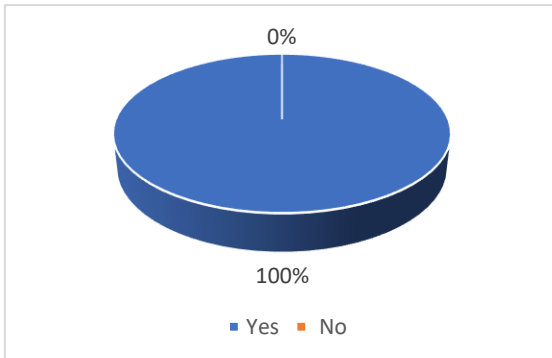
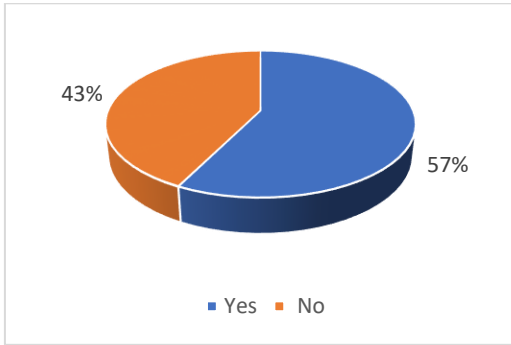


FIGURE 5. *Answers to the survey: Have you rewatched the videos used in practice classes?*



5. DISCUSSION

The percentage results of the post teaching-learning test revealed very similar and considerably high performance of both Experimental and Traditional groups, as both managed to recognize around 75% of the consonant and semi-consonant phonemes. Moreover, no statistically significant difference between the two groups was found when applying the Fisher test analysis. In principle, such similar results of both groups seem to indicate that the use of didactic YouTube videos in practice classes of the English Pronunciation course does not lead to better learning and teaching of the English consonants and semi-consonants in comparison to the more traditional way, when this pronunciational aspects are explained by a teacher. Nevertheless, when considering the results of the survey conducted with the students from the Experimental group, very positive perceptions and opinions concerning the use of YouTube videos in class were registered. For instance, the great majority of the students in this group found the videos used in practice classes useful, motivating and engaging. Moreover, they responded that they had reviewed them in their free time, outside of the classroom. These results of the survey can undoubtedly be considered as a positive outcome of the study as they are related to the motivational effect that YouTube videos can have on students. As is pointed out by various scholars (Gardner & Lambert, 1972; Dörnyei, 1998; Cook, 2001; Harmer, 2003, etc.), motivation, both intrinsic and extrinsic, is the driving force of SL or FL learning. A motivated student is able to render more than the one who feels indifferent

and distracted. By contrast, *amotivation* makes SL or FL learners develop a more passive attitude to language learning (Vandergrift, 2005), thus hampering the teaching-learning process of any skills and aspects of the language they are studying. At this point, it is interesting to note that the author of this article who was working with both Experimental and Traditional groups also observed that the students from the Experimental Group were more active in class and displayed a better response regarding practicing the pronunciation of the consonant and semi-consonant sounds proposed to them in the videos. By contrast, the participants from the Traditional Group were more passive and unwillingly engaged in the activities related to pronunciation of the phonemes suggested to them by their teacher.

When analysing the results of each consonant sound, /ʤ/, /t/, /m/ and /n/ were identified as the most problematic consonant phonemes in both groups as their scores were below 70 %. Moreover, in the Experimental groups, two more phonemes /k/ and /ð/ were detected as the ones that achieved the lowest results. In the case of the sound /ʤ/, the low score can probably be attributed to the fact that no such phoneme exists in the mother tongue of the participants of both groups, whose L1 is Spanish. Regarding the phoneme /ð/, although both English as Spanish have this fricative sound, Spanish learners of English do not perceive it as a phoneme but rather as a an allophone of the Spanish sound /d/, which makes its distinction in English more complicated (Centeno & Anderson, 2007). As was pointed out earlier in this chapter, a lack of similar phonemes and the influence of the mother tongue are some of the decisive factors that can either hamper or boost the identification of the consonant sounds of the target language (Alcaraz & Moody, 1990; Uribe-Enciso et al., 2019). Even the English consonant sounds /k/ and /t/, both of which exist in Spanish, are not articulated in the same way and present certain articulatory peculiarities depending, for example, on their position in a word (Cala Carvajal, 1997; Valero, 2010, etc.).

The influence of the L1, however, can hardly explain relatively low results of the phonemes /m/ and /n/, as both are articulated similarly in both languages. The design of the experiment, therefore, can probably be accounted for the low results of these two phonemes as well as of the

phonemes /t/ and /k/. Thus, for example, the phonemes /m/ and /n/ appeared at the end of the test and it is possible that the students could have gotten tired or lost their concentration for a split second and for this reason did not pay attention to these two sounds while the audio was played. Regarding the low scores of the consonant sounds /t/ and /k/, in this experiment students had to identify 2 or 3 sounds in each sentence. In order create the sentences for the post-viewing test, the idea of minimal pairs was taken into account (Roach, 2004) as well as the difficulty of the consonant sounds for Spanish learners of English. The voiceless sounds /t/ and /k/ were combined in the same sentence with the voiced sounds /d/ and /g/. The distinction of these minimal pairs very frequently poses problems to Spanish EFL learners. The design of the experiment is an important factor to consider for further studies of this kind.

6. CONCLUSIONS

Generally, the results of the present study provide evidence that the first year students of the English Studies degree manage to acquire all of the consonant and semi-consonant phonemes to a greater or lesser extent by means of traditional explanation of this aspect (performed by a teacher) as well as by using didactic YouTube video material. Certain consonant sounds and their corresponding symbols (more precisely, /ʤ/, /t/, /m/, /n/, /k/ and /ð/) seem to pose more difficulties in terms of their acquisition in comparison to the rest of the consonant and semi-consonant sounds. This difficulty can probably be explained by the lack of these phonemes in the mother tongue of the students (Alcaraz & Moody, 1990; Uribe-Enciso et al., 2019) or it can also be attributed to the design of the post-test. Given very similar results of both groups, the use of YouTube video cannot be considered as a more effective way of teaching-learning of the English consonant phonemes in comparison to the traditional way of teaching this component, when a teacher explains it to students. Nevertheless, if we consider the answers of the students from the Experimental group registered in the survey, positive comments regarding the YouTube videos used in practice classes generally prevail. For this reason, authentic didactic videos should be used as a supplementary tool for teaching and learning of the consonant and semi-

consonant phonemes component of the English Pronunciation course. They can help create a more enjoyable atmosphere in the classroom (Courts & Tucker, 2012) and also seem to motivate students to participate in the activities related to practicing consonant sounds and, as a consequence, can add up to the rest of activities employed in practice classes. For these reasons, the benefits of didactic YouTube videos should undoubtedly be exploited in the English Pronunciation course.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

This study has been developed within the REDES-ICE project of the University of Alicante with the reference 5732 “Investigación sobre el uso y la efectividad de vídeos auténticos como herramienta para mejorar el aprendizaje de los fonemas de la lengua inglesa en la asignatura de la Pronunciación del Inglés del Grado de Estudios Ingleses”.

8. REFERENCES

Alcaraz, E., & Moody, B. (1984). *Fonetica inglesa para españoles*. Alcoy: Marfil.

Al-Hammouri, Q., Ghaith, M. M., Abueita, J. D., Ababneh, E., Altaher, A. M., Al-Gasawneh, J., & Mansour, A. (2022). The Influence of Using YouTube Videos on EFL Learners: The Moderating Role of Technological Self-efficacy. *Journal of Southwest Jiaotong Univ*ersity, 57(5), 598–608.

Al-Jarf, R. (2022). YouTube Videos as a Resource for Self-Regulated Pronunciation Practice in EFL Distance Learning Environments. *Online Submission*, 4(2), 44–52.

Andini, P., & Zaitun, Z. (2022). The Effectiveness of Learning Pronunciation Through English Content by English With Lucy on YouTube. *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*, 5(2), 201–206.

Anisimova, O.V., Bobodzhanova, L.K., Kolobova, K.S., & Makarova, I.S. (2020). Integration of Internet Tools to Enhance Pronunciation Skills: Effectiveness of Educational Content on YouTube. In Z. Anikina (ed.) *Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. IEEHGIP 2022. Lecture Notes in Networks and Systems*, 131, (pp. 199–211). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_21

Axelrod, J. (1974). Some Pronunciation and Linguistic Problems of Spanish-speaking Children in American Classrooms. *Elementary English*, 51(2), 203–206.

Benson, P. (2012). Learner-centered Teaching. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching (pp. 30-37). Cambridge University Press (CUP).

Burns, A., & Claire, S. (2003). *Clearly Speaking: Pronunciation in Action for Teacher*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research Macquarie University.

Cabrera, D., & Lara, M. (2014). *Representación ortográfica de los sonidos consonánticos alveopalatales en inglés y su producción oral en la lectura en voz alta por estudiantes de la asignatura Desarrollo Fonológico II de la mención inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo* (Tesis de grado, Universidad de Carabobo, Venezuela). Retrieved May 12, 2023, from http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/1428/3/4446.pdf

Cala Carvajal, R. (1997). Dos sistemas cara a cara. Universidad de Barcelona. Centro virtual de Cervantes. *ASELE Acta* VIII., 221–225. Retrieved May 12, 2023, from http://cvc.cervantes.es

Cebrián de la Serna, M. (1994). Los videos didácticos: claves para su producción y evaluación. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 1, 31–42.

Cenoz, J., & García Lecumberri, M.L. (1999). The Acquisition of English Pronunciation: Learners' Views. *International Journal of Applied Linguistics*, 9, 3–15. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1999.tb00157.x

Centeno, J., & Anderson, T. (2007). Contrastive Analysis between Spanish and English. In J. Centeno, T. Anderson & L. Obler (Eds.), *Communication Disorders in Spanish Speakers: Theoretical research and clinical aspects* (pp.11–33). Clevedon, Buffalo; Multilingual matters LTD.

Coe, N. (2001). Speakers of Spanish and Catalan. In M. Swan & B. Smith (Eds.), *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*. *Cambridge Handbooks for Language Teach*ers (pp. 90–112). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667121.008

Courts, B. & Tucker, J. (2012). Using Technology to Create a Dynamic Classroom Experience. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(2), 121–128.

Damar, E. A. (2014). Task-based Video Use for the Improvement of English Stress and Intonation. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 227–233. https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n2p227

Dekeyser, R. (2012). Age Effects in Second Language Learning. In S. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 645–670). London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Ghanizadeh, A., Razavi, A., & Jahedizadeh, S. (2015). Technology-enhanced Language Learning (TELL): A Review of Resources and Upshots. *International Letters of Chemistry, Physics and Astronomy*, 54, 73–87. https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILCPA.54.73

Gonzales, C. (2012). Native Speakers of Spanish Learning English: The Phonetic Problems that May Arise and Some Possible Solutions. 1–14. Retrieved May 12, 2023, from http://coreygonzales.weebly.com

Harmer, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed.). London: Longman.

Hernández, G., González, J., & Algara, A. (2011). Realización de las consonantes fricativas alveolares en la coda silábica en el inglés (nivel básico) de Hispanohablantes Venezolanos. *CONHISREMI Revista Universitaria Arbitrada de Investigación y Diálogo académico*, 7(1), 126–141.

Jenkins, J. (2006). Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157–181. https://doi.org/10.2307/40264515

Kabouha, R., & Elyas, T. (2015). The Impacts of Using YouTube Videos on Learning Vocabulary in Saudi EFL Classrooms. In *ICERI2015 Proceedings* (pp. 3525–3531). IATED.

Knowles, G. (1990). *Patterns of Spoken English: An Introduction to English Phonetics*. London: Longman.

Lillo Buades, A. (2012). *Transcribing English: The Nuts and Bolts of Phonemic Transcription*. Albolote: Comares.

Meseguer-Martínez, A., Ros-Gálvez, A., & Rosa-García, A. (2017). Satisfaction with Online Teaching Videos: A Quantitative Approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(1), 62-67. https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1143859

Moeller, A. K., & Catalano, T. (2015). *Foreign Language Teaching and Learning. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science* (2nd ed.). Pergamon Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92082-8

Nistorescu, A. (2011). The Use of YouTube Videos in English Language Teaching. *Romanian Journal of English Studies*, 8, 123–133.

Nova, J. C., Chavarro, C. I. O., & Zubieta, A. M. (2017). Educational Videos: A Didactic Tool for Strengthening English Vocabulary through the Development of Affective Learning in Kids. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (14), 68–87.

Nunan, D. (2012). *Learner-Centered English Language Education: The Selected Works of David Nunan* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203096888

Paivio, A., & Sadoski, M. (2011). Lexicons, Contexts, Events, and Images: Commentary on Elman (2009) from the Perspective of Dual Coding Theory. *Cognitive Science*, 35, 198–209. https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2010.01146.x

Pérez López, J. (2011). Estado actual del tema. El fonema /r/. Adquisición del fonema r por aprendices estadounidenses desde la fonética auditiva y articulatoria. Universidad de Granada. *Marco ELE*, 12, 1–67.

Pisarenko, V. (2017). Teaching a Foreign Language Using Videos. *Social Sciences*, 6(4), 1–21. https://doi.org/10.3390/socsci6040125

Pisarenko, V., & Bondarev M. (2016). Infographics Use in Teaching Foreign Languages for Specific Purposes. *Recent Patents Comput Sci*, 9(2), 124–132. https://doi.org/10.2174/2213275908666151006000223

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424843

Purwanti, N. K. R., Suwastini, N. K. A., Adnyani, N. L. P. S., & Kultsum, U. (2022). YouTube Videos for Improving Speaking Skills: The Benefits and Challenges According to Recent Research in EFL Context. *Jurnal Pendidikan Teknologi Dan Kejuruan*, 19(1), 66–75.

Rachmawati, R., & Cahyani, F. (2020). The Use of YouTube videos in Improving Non-English Department Students' Pronunciation Skills. *Alsuna: Journal of Arabic and English Language*, 3(2), 83–95.

Ramírez, M. (2018) Flipping a Pronunciation Lesson for a Teacher Training Course. In J. Mehring and A. Leis (Eds.), *Innovations in flipping the language classroom: Theories and Practices* (pp. 45–57). Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.

Rengifo, A. (2009). Improving Pronunciation through the Use of Karaoke in an Adult English Class. *Profile 11*, 91–105. Retrieved May 12, 2023, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902009000100007

Riswandi, D. (2016). Use of YouTube-based Videos to Improve Students' Speaking Skill. In *Proceeding of the international conference on teacher training and education* (2(1), pp. 298–306.

Roach, P. (2004). *Phonetics*. Oxford: Oxford University Press.

Saed, H. A., Haider, A. S., Al-Salman, S., & Hussein, R. F. (2021). The Use of YouTube in Developing the Speaking Skills of Jordanian EFL University Students. *Heliyon*, *7*(7), e07543. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07543

Sakkir, G., Dollah, S., & Ahmad, J. (2020). Favorite E-learning Media in Pandemic Covid-19 Era. *Jurnal Studi Guru Dan Pembelajaran*, 3(3), 480–485.

Seidlhofer, B. (2005). English as a Lingua Franca. *ELT Journal*, 59, 339–341. https://doi.org/10.1093/elt/cci064

Sherman, J. (2010). *Using Authentic Video in the Language Classroom* (5th ed.). New York: Cambridge University Press.

Silviyanti, T. M. (2014). Looking into EFL Students' Perceptions in Listening by Using English Movie Videos on YouTube. *Studies in English language and Education*, 1(1), 42–58.

Sinyashina, E., & Balteiro, I. (2022). Incidental Learning of Word Stress with Captioned Authentic Videos: The Effect of Repetition. *RAEL (Revista Electrónica de Lingüística Aplicada)*, 21(1), 19–39. https://doi.org/10.58859/rael.v21i1.494

Sundberg, J., & Siidoroff, A. (2018). *A Critical Review of English Pronunciation Teaching on YouTube and in Mobile Applications* (Bachelor's Thesis). University of Jyväskylä.

Talaván, N. (2007). Learning Vocabulary through Authentic Video and Subtitles. *TESOL-SPAIN Newsletter*, 31, 5–8.

Terantino, J. M. (2011). Emerging Technologies. YouTube for Foreign Languages: You Have to See this Video. *Language Learning & Technology*, 15 (1), 10–16.

Uribe-Enciso, O. L., Fuentes Hernandez, S. S., Vargas Pita, K. L., & Rey Pabón, A. S. (2019). Problematic Phonemes for Spanish-speakers' Learners of English. *GIST – Education and Learning Research Journal*, (19), 215–238. https://doi.org/10.26817/16925777.701

Valenzuela, J. (n.d). Nivel fonológico. Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general. Universidad de Murcia. 2–6. Retrieved May 12, 2023, from https://www.um.es/lincoing

Valero, C. (2010). *Algunos aspectos relativos al nivel fonológico. Dos lenguas y dos formas de ver el mundo*. España: Gobierno de España. Ministerio de cultura (1). Retrieved May 12, 2023, from http://www.cuadernoscervantes.com

Wahyuni, A., Utami, A. R., & Education, E. (2021). The Use of YouTube Video in Encouraging Speaking Skill. *Pustakailmu. Id*, 7(3), 1–9.

Wang, H.C., & Chen, C.W.U. (2020). Learning English from YouTubers: English L2 Learners' Self-regulated Language Learning on YouTube. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(4), 333–346. https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1607356

Watkins, J., & Wilkins, M. (2011). Using YouTube in the EFL Classroom. *Language Education in Asia*, 2(1), 113–119. https://doi.org/10.5746/LEiA/11/V2/I1/A09/Watkins_Wilkins

Winters, R., Winters, A., & Amedee, R. G. (2010). Statistics: A brief overview. *Ochsner Journal*, 10(3), 213–216.

Wisniewska, N., & Mora, J. (2020). Can Captioned Video Benefit Second Language Pronunciation? *Studies in Second Language Acquisition*, 42 (3), 599–624. https://doi.org/10.1017/S0272263120000029

Zitouni, M., Al-Traif, H., Zemni, B., Mohammed, O. S., & Aljasser, M. (2021). Utilization of YouTube to Improve the Pronunciation Skill of Saudi Learners in Translation Departments. *Asian ESP Journal*, 17(2), 133–154.

AN EXPERIENCE ON THE USE OF CHATGPT AS AN EDUCATIONAL TOOL FOR CREATING PRIMARY EFL CLASSROOM MATERIALS AND ACTIVITIES: PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS AND EXPERTS' OPINIONS

AMAIA AGUIRREGOITIA MARTÍNEZ
University of the Basque Country EHU-UPV

PAULO KORTAZAR BILLELABEITIA
University of the Basque Country EHU-UPV

RUTH MILLA
University of the Basque Country EHU-UPV

1.INTRODUCTION

The present study was conducted in a Teaching Faculty in Spain to answer the following question: Can ChatGPT assist teachers in creating pedagogical proposals and produce practical educational activities/materials? The experiment involved a total of 121 third-grade students enrolled in a foreign language teaching (FLT) course, who were required to create communicative (CLT) activities and materials for a flipped classroom (FC) lesson using ChatGPT as an assistant and then record the commands fed. Later, they answered a questionnaire (1-10 scale) on the usefulness of the tool and the modifications they made to the proposal generated by ChatGPT. Additionally, students evaluated whether the tool could substitute for the teacher's job and whether they would use it in their future teaching. The questionnaire also included open questions on the pros and cons of using the tool along with some ethical issues regarding authorship. Statistical tests and qualitative analyses were performed on the data. Finally, the students' creations' appropriateness and practicality were measured by an experts' committee. Results suggest that ChatGPT may be a useful tool for material design and

lesson planning, although potential problems regarding authorship and pedagogical issues were identified both by the participant students and the expert evaluators, as we will explain later on.

In what follows, we will review existing literature on the use of artificial intelligence and its benefits for education, examples of experiences with ChatGPT and issues related to plagiarism. We will then present the objectives and methodology followed for the present study. Besides, results will be described and discussed, as well as some conclusions derived from the findings.

2. AI IN EDUCATION

The term artificial intelligence (AI) was first coined by John MacCarthy at a conference in 1956 (Tahiru, 2021) to refer to the development of machines that mimic human behaviour. In the latest decades, science has evolved by using machine learning and algorithms in multiple devices and applications that pervade everyday life. One of the realms where AI has become commonplace is education, with a variety of programmes designed to aid teachers, learners and administrations in their tasks. Artificial intelligence in education (AIEd) has been massively spread in the last decade, especially with the pandemic, when technology was more than assisting, an essential means through which to deliver content to students all over the world. The application of AIEd derives from the work of the psychologists Pressey (1950) and Skinner (1958) and relies on learning theories such as Vygotsky's zone of proximal development (1978) and Gagné's instructionalism (1985).

2.1. USES

Holmes et al (2019) explain that AIEd is growing exponentially and so is research, but still there is very limited knowledge of the potential in the classroom and how to use it most effectively. The authors mention different uses of AIEd, which

> includes everything from AI-driven, step-by-step personalized instructional and dialogue systems, through AI-supported exploratory learning, the analysis of student writing, intelligent agents in game-based

> environments, and student-support chatbots, to AI-facilitated student/tutor matching that puts students firmly in control of their own learning. It also includes students interacting one-to-one with computers, whole-school approaches, students using mobile phones outside the classroom, and much more besides.
>
> (Holmes et al 2019, p.11)

Ouyang and Jiao (2021) also mention the lack of results on the effect of the use of AI and technologies on learning and instruction. In their review of previous research on AIEd, they distinguish three different paradigms with the learner as a recipient, the learner as a collaborator and the learner as a leader. Examples of implementation of these three paradigms would be intelligent tutoring systems (Tahiru, 2021), dialogue-based tutoring systems, and personalised/adaptive learning, respectively.

Machine learning has been applied to foreign language learning applications (Vincent-Lancrin & van der Vlies, 2020), with machines that provide learners with feedback on pronunciation, for example. Another use of AIEd is for assessment (Tahiru, 2021), such as game-based assessment using virtual or augmented reality, which is especially useful for formative assessment but also for the summative type (Vincent-Lancrin & van der Vlies, 2020).

2.2. BENEFITS

Since AIEd stems from pedagogical and theoretical foundations about the learning process, its application results in an evolution of the teacher's and learner's role, leading to promote learner-centred and personalised processes and fostering learners' autonomous learning (Chen et al, 2020; Ouyang & Liao, 2021). AIEd helps learners advance "at their own pace and provides teachers with suggestions on how to help them" (Vincent-Lancrin & van der Vlies 2020, p.7). This individualised learning process, in turn, proves beneficial for supporting students with special needs (Vincent-Lancrin & van der Vlies. 2020). Additionally, critical thinking skills and creativity are further developed by means of technology (Chen et al, 2020; Vincent-Lancrin & van der Vlies, 2020).

2.3. CHATGPT: WHAT IT IS, BRIEF HISTORY, USE AND POSSIBILITIES FOR EDUCATION.

Atlas (2023, p.2) defines ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) as "a powerful, cutting-edge language model developed by OpenAI that uses artificial intelligence to generate text that is similar to human writing. ChatGPT derives from GPT-3 and its release to the public on November 30, 2022 reflected a significant step forward in language models technology." The emergence of ChatGPT (and its use in educational contexts) has been compared to the appearance of calculators, a milestone for maths and other science-related subjects, which was really controversial at the beginning, but later teachers adapted the way they assess learning and the calculators' real practicality and advantages were seen.

AI in the form of ChatGPT can assist teachers in their material creation process and lesson planning, as well as being useful in grading, assessing students' work and designing quizzes and other evaluation tools. In this line, Perlman wrote a paper together with ChatGPT where, in spite of the inadequacies shown by the tool, a wide range of possibilities can be seen for different realms of society (ChatGPT & Perlman, 2022).

However, in order to obtain the maximum effectiveness from the tool, educators should be made aware of its limitations and potentialities and trained on its use (Atlas, 2023). Similarly, some authors point out that the limitations and threats posed by the use of ChatGPT by students can be fixed by changing the way educators evaluate and the types of questions we ask (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023, Frye, 2022). Additionally, Bishop (2023) concluded that the tool is not capable of creativity or critical thinking, so this is the skill educators should be aiming to develop in their students to prevent them from overusing or ill-using the tool (Codina, 2022). Other authors also mention the lack of logical reasoning (Llorens-Largo & ChatGPT, 2022) and the occasional errors (Bowman, 2022; Pearl, 2002) in the responses provided by ChatGPT.

2.4. PREVIOUS EXPERIENCES

2.4.1. Experiences with AI in higher education

In tertiary education, one of the problems feared by educators is the plagiarism and potential overuse of ChatGPT in the students' assignments. Some ideas on how to avoid these problems have been mentioned above, which consist of taking advantage of the tool's deficits when designing the tasks. Pickell and Doak (2023) also propose asking the students to include citations, personal experiences and critical discussion in their writings, which ChatGPT cannot do, as well as insert face-to-face subtasks in the middle of projects, to follow up on students' progress and make sure they are not relying on this type of tools exclusively. Also regarding higher education, Rudolph et al (2023) thoroughly analyse ChatGPT's strengths and weaknesses and review existing literature on the tool, which, according to the authors, consists basically of opinion papers. The authors highlight some advantages of using ChatGPT, such as the fact that students learn through experimentation, that teamwork and collaboration are promoted, and the flexible, quick and cost-effective nature of the tool (Rudolph et al, 2023). As mentioned above, the authors consider ChatGPT a valuable tool for students to "help spark the creative process (McMurtrie, 2023, cited in Rudolph et al 2023, p.14)" but students should be trained to use it sensibly and combine its products with critical thinking and creativity.

2.4.2. Experiences with AI in primary education

As mentioned above, the majority of the literature on AIEd is devoted to expressing the authors' views and predictions on the different tools. There are a few more practical publications that offer educators ideas and tips on how to use them most effectively but, as we have seen in the previous sections, they are limited to higher education. However, lower stages of education, such as primary, have remained rather overlooked by researchers, preventing educators at this level from taking advantage of AI's possibilities for their classes.

An interesting paper on the application of AIEd was Srinivasan and Murthy (2021) in K-12 in India, probably the only large-scale study on

the use of AI for developing children's literacy in English. The implementation of the technology in more than 5000 schools led to 20-40% gains in learning outcomes (rising to 50-60% in the self-administered assessments).

Additionally, Williamson and Eynon (2020) call for more ethnographic case-study work on AI in different educational contexts to enrich existing research on the potentialities of AIEd, which tend to be rather general and do not illustrate the reality of AIEd in the actual classrooms. Besides, we consider that studies oriented to primary school educators, like the one presented in this chapter, may be helpful to fill the research gap on the use of AI for syllabus design and material creation.

3. THE QUESTION OF PLAGIARISM

3.1. PLAGIARISM IN HIGHER EDUCATION

Studies in the last decade have pointed to an increase in the proportion of university students who commit plagiarism (Howard, Enrich & Walton, 2014). Some sources indicate that at some point in their careers as high as three quarters of students have engaged in practices involving academic dishonesty (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005). The studies in plagiarism have branched into different areas, of which we shall list three that are related to our setting and participants.

First, there is a trend in studies of plagiarism that push for an understanding of plagiarism and derived practices tied to the cultural mindset. As Hu and Lei claim, the understanding of plagiarism varies among disciplines while also being "a complex, multidimensional phenomenon mediated by a variety of factors and embedded deeply in cultural, social, historical, ideological, and epistemological conditions" (2005, p. 234). Second, the research in the area has also treated the self-reported and applied observations that students hold on plagiarism as separate elements (Pittam et al, 2009; Risquez et al, 2009). As Risquez et al declare

> it is possible that students understand what plagiarism is in concept, declare to hold supporting ethical views and expectations of punishment and even claim to refrain from committing the offence, but they may not necessarily recognise it in practice as a breach of academic guidelines to be avoided.
>
> (2009, p. 35).

That is, even if students believe that plagiarism constitutes an ethical breach, this position might be contradicted by the fact that in practice some students may engage in unethical behaviour. Third, plagiarism in L2 is identified as a staple in undergraduates' writings due to the fact that writers tend to use sources without acknowledging them (Pecorari, 2015) or due to their lack of writing proficiency they engage in a practice called "patchwriting", by which extracts from other sources are used to weave a text (Howard, 1995; Pecorari, 2015).

3.2. CHATGPT AND PLAGIARISM

The worries that students may overuse ChatGPT (Codina, 2022) and the fact that the generative capacity of the AI may lead to changes in academic assessment (Pickell & Doak, 2023) can be understood in the abovementioned context of plagiarism as a serious issue in higher education. According to Cotton et al, the challenges that ChatGPT poses for assessment are that the AI can generate text, which is in turn difficult to discern from that written by a student (2023). This could lead to the widespread use of the tool among students (Dehouche, 2021). Reactions to its unethical use have been varied, including the prediction of the end of academic essays (Stokel-Walker, 2023).

In contrast, many researchers have taken a more critical approach when analysing the potential of this AI to write an essay. Osmanovic-Thunström and Steingrimsson (2023) relativise its potential, while others lean towards a change in assessment criteria, tasks and strategies in order to adapt to the new context (Cotton et al, 2023).

The applied research in the field has concentrated on the ability that AI-generated writings have to pass detector tests (Anderson et al, 2023; Gao et al, 2023). As per Gao et al.'s findings, human reviewers were able to identify 68% of AI-generated abstracts, whereas the

GPT-2 Output Detector was capable of identifying 99.98% of fake abstracts (2023).

4. OBJECTIVES

The general objective of this paper is to answer the following research question: Can ChatGPT assist teachers in creating pedagogical proposals and producing practical educational activities/materials?

Three specific objectives were defined for that purpose:

1. To explore the potential of ChatGPT for activity design and material creation in FLT.
2. To apply experts' judgement to evaluate the design of activities and material according to CLT.
3. To analyse students' perception of authorship and plagiarism issues, when using ChatGPT.

The next section details the methodology used to achieve these objectives.

5. METHODOLOGY

5.1. Context and participants

Four cohorts were used to analyse students' perceptions of ChatGPT and the real use and possibilities of this tool. The participants were 121 third-grade students enrolled in the degree of Primary School Teaching at the Faculty of Education in Bilbao. The study involved 87 women, 33 men and 1 non-binary person aged 20 to 26. The FLT courses involved were taught in the second term of 2022-23. During this term, more specifically in one of the courses and for three months, the students had been taught the basic didactics of English as a foreign language and they have been in contact with the principles of CLT and FC. The course has an emphasis on the practical part of analysing current materials and designing communicative activities for primary education students. The second task proposed in the course involves the creation of a lesson using the FC technique where students have to prepare a video to teach some content of Primary Education (about Social Science, Science, Maths...).

Additionally, students had to design some activities both to control that potential primary students have watched the video at home and also to cooperatively create something in the classroom by applying their knowledge. This second task of the course is the one that students completed with the assistance of ChatGPT after some initial instruction on the use of the chatbox.

5.2. Data gathering tools and data analysis tools

The source of data that informed the study is an anonymous survey including questions about the effective use of ChatGPT in each of the different sub-tasks: write the introduction to the topic, present the specific content, prepare texts, the layer of control and the communicative activities, and adapt the language for primary education students. Participants kept track of the number of iterations and questions typed to ChatGPT to obtain a valid answer they considered appropriate for their group of students and topic and they included this information in their final report. Additionally, they were asked to assess from 1 to 10 the usefulness of the tool for each of the subtasks and the extent to which modifications had been made to the original proposal made by the tool. Students were also asked to evaluate the degree to which the tool can substitute the teacher's job and if they would use it when teaching in the future. Finally, some open questions were designed to invite participants to reflect on the most beneficial aspects and potential problems of using the tool along with some ethical issues regarding the authorship of the materials.

To measure internal consistency, Cronbach's tests have been carried out. The result of the test using the data obtained from questions 1 to 6 (usability of the tool) of the questionnaire is $\alpha = 0.78$, which confirms that the data are acceptably consistent. Additionally, that test has also been carried out on the data from questions 21, 22 and 23 (related to authorship) and the value for the alpha of Cronbach is $\alpha = 0.64$, which indicates a more questionable consistency.

Face validity has been tested using the assessments by three experts in the field. Students' numerical answers have been analysed to obtain mean values and standard deviations.

A qualitative analysis was carried out on the answers to the open questions to identify and interpret patterns in the information reported about the strengths, weaknesses, potential problems the students had recognized, and some additional aspects related to authorship and plagiarism. The patterns found in these answers are described in the results section.

5.3. The intervention

Before the intervention, students were instructed on the basic theoretical and practical aspects of CLT and the design of activities aligned with these principles. Then, two theoretical sessions on the principles of the FC technique took place followed by a session to introduce ChatGPT along with its possibilities. Students had the opportunity to observe the answers provided by the tool to specific commands aimed at text creation, design of activities and adaptation of the language used to deal with the inquiry made. Later, two practical sessions and six hours of group work outside the classroom were planned. Finally, the students submitted their assignments and an online survey about the experience was carried out.

After the intervention, the experts assessed the proposals independently, assigning an individual mark to each of the criteria and adding their comments about the deficiencies and strengths found in the proposals.

6. RESULTS

6.1. Results: chatgpt as an educational resource.

The next lines detail the results obtained using the online questionnaire.

Regarding the usefulness of the tool, students consider it convenient and claim that they would use it to create materials, explanations and activities (figures 1 and 2), and also in their assignments at the university.

***FIGURE 1**. Percentage of students that would use ChatGPT to produce materials and explanations*

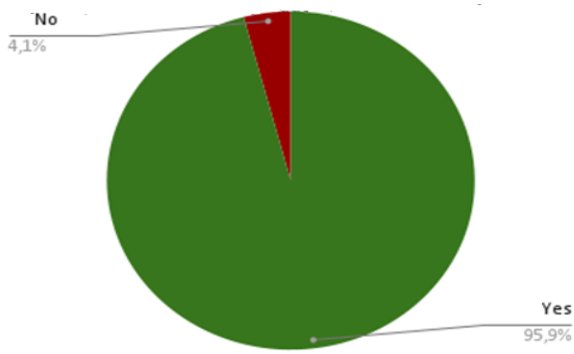
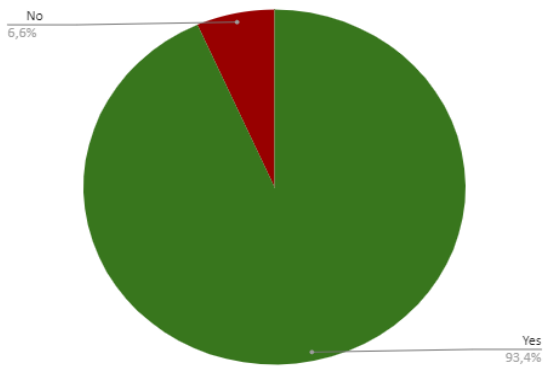


***FIGURE 2**. Percentage of students that would use ChatGPT to create activities for the classroom*



Additionally, the assessment of the tool for the different subtasks involved in the assignment reveals that students consider it practical for every subtask. Figure 3 shows the mean value is between 7.8 and 8.45 for every subtask, except for one. In this exceptional case (the task about designing a control task to check if students have watched and understood the video), the mean value is 6.42 (see also Table 1 below for descriptive statistics). However, the reason behind it is that students had not understood what they were expected to do at this particular point.

***FIGURE 3**. Assessment of the appropriateness of the tool for the different subtasks*

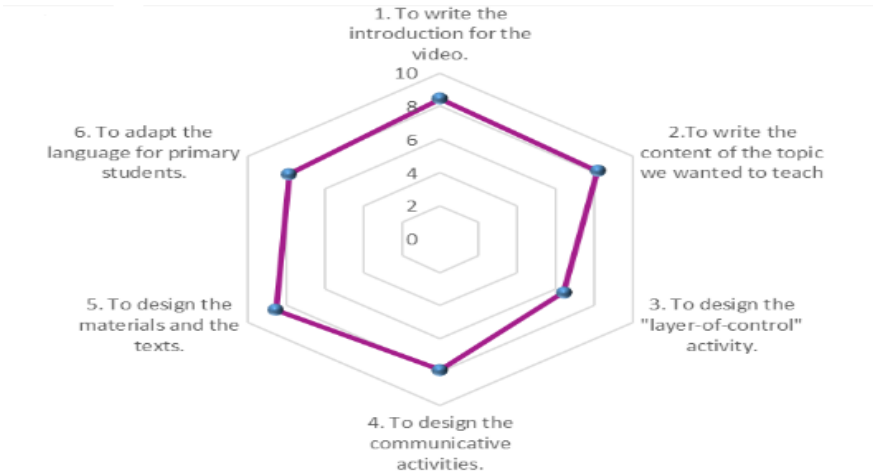


***TABLE 1.** Statistics of the degree of conformity expressed with the statement "The tool has been useful for each of the subtasks (0-Lowest 10- Highest)"*

	ST1	ST2	ST3	ST4	ST5	ST6
Mean	8.45	8,17	6.42	7.87	8.53	7.84
Deviation	1.62	1.79	2.77	1.86	1.39	1.93
Median	10	10	8	10	10	10
Mode	10	10	10	10	10	10

Note: n=121

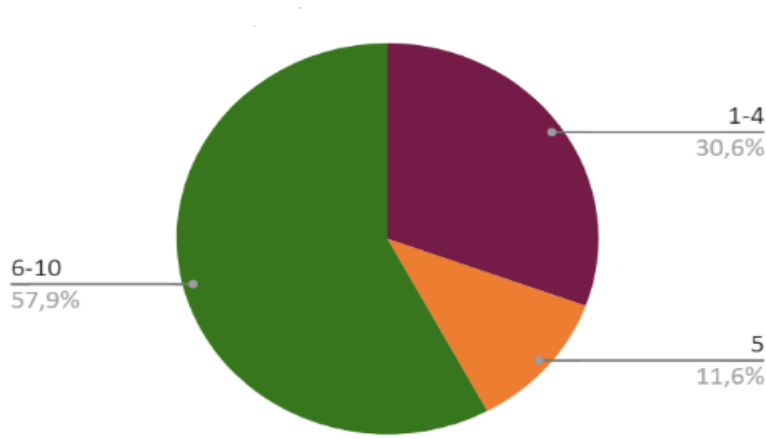
ST1. To write the introduction for the video; ST2.To write the content of the topic we wanted to teach; ST3. To design the "layer-of-control" activity; ST4. To design the communicative activities; ST5. To design the materials and the texts; ST6. To adapt the language for primary students.

Additionally, most students admit that they would use it in future university assessment tasks: 84 students answered affirmatively, 7 responded negatively and 21 said they were uncertain.

The test also asked the students about their level of agreement with some statements on a scale from 1 to 10. Figure 4 shows that 69.5 % of the

students identify that the proposals made by the tool require adjustments.

***FIGURE 4**. Degree of agreement with the statement "Modifications had to be made to the proposal of the tool"*



When asked about the number of iterations or questions made to the tool to obtain the desired result, most students admitted having used no more than three questions. Table 2 shows that they tended to accept the initial proposals made by the tool for every subtask in most cases.

***TABLE 2.** Percentage of students that used 3 or fewer iterations to solve the subtask*

Subtask	Percentage of students that used 3 or fewer iterations
7.To achieve an appropriate video introduction	60.10 %
8.To obtain the theory on the content you wanted to teach	57 %
9.To design an appropriate layer of control activity	72.40 %
10.To design at least three appropriate communicative activities	62.60 %
11.To create appropriate material and texts	49.60 %
12. To adapt the language to the level of primary students	66.70 %

As Table 2 shows, the commands fed to the AI were not above 3 in critical areas such as in the design of the layer of control activity (in the case of 72.40% of students), the design of communicative activities (in

the case of 62.60% of students), design of appropriate materials and texts (in the case of 49.60% of students) and when adapting the output that the chat produced to the language level of primary students (in the case of 66.70% of students). Other areas that were not directly related to the design of activities, but were crucial to the creation of the FC video, corroborate this tendency showing less than three iterations when aiming to obtain a video introduction (for 60.10% of students) and content to teach on the video (for 57% of students).

Regarding the modifications made, the set of data is spread out. The calculated mean value is 5.71 for this item with a standard deviation of 2.24 indicating that the data is widely scattered.

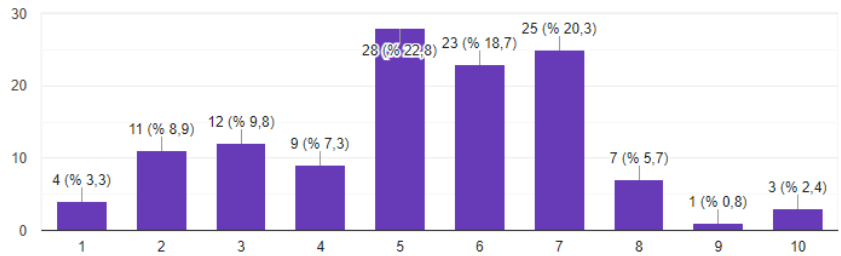
As to the open questions about the strengths and weaknesses of the tool, students highlighted that it generates new ideas, offers reliable information, is valid to offer explanations on specific concepts/topics, and creates materials and activities that can be used in the classroom as they are proposed. They also assessed positively the possibilities it offers to adapt the texts to the level and age, along with its usability.

The open questions allowed the identification of some of the most common concerns. They mentioned that the proposals may not be appropriately adapted to the characteristics of the classroom, special needs, and objectives of the particular group of students and that it may be difficult for the tool to adequately adapt the language and vocabulary to the level required. They also emphasised that information provided by the tool may be unreliable and that it is not easy to know about its source. Regarding the consequences of relying on the tool, they predict that teachers may lose their autonomy and critical thinking skills if they count too much on the tool and become dependent on its use. They stated that teachers may stop producing their own ideas and cultivating originality, creativity and imagination. They also noted that the importance of the teacher may be ignored or replaced as an effect. However, 73.7% of the respondents disagree with the idea of the tool being a substitute for the teacher.

6.2. Results: ChatGPT and students' beliefs and prejudices on plagiarism

The first question about their beliefs was to assess their level of agreement with the statement "ChatGPT did my work in this task" on a scale from 1 to 10. The answers are displayed in Figure 5.

***FIGURE 5**. Degree of agreement with the assessment "ChatGPT did my work in this task"*



Figures 6 and 7 represent graphically the answers to the questions about the need of crediting ChatGPT as an author and their opinion about the same aspect if the work had been done by a person instead of by a tool. 19.4% of the students consider that the tool should not be credited, which seems to indicate that they underestimate the support offered by the tool. Surprisingly enough, 14.7% of the students also answered that they do not think that the person should be credited provided that the same work had been carried out by a person.

***FIGURE 6**. Degree of agreement with the assessment "I should credit ChatGPT as an author"*

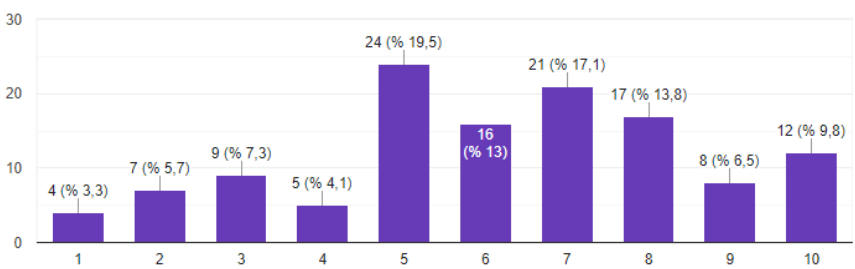
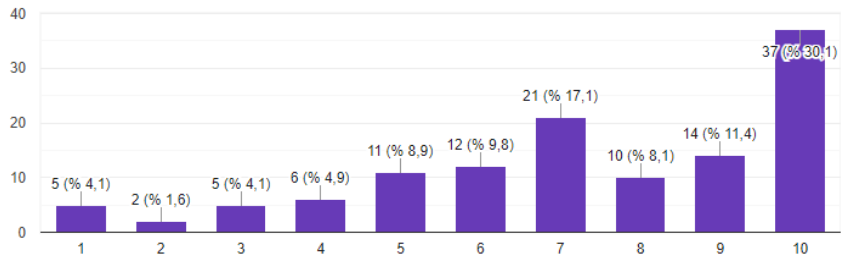


***FIGURE 7**. Degree of agreement with the assessment "If the work done by Chatgpt were done by a person, I should credit Chatgpt as an author"*



7. DISCUSSION

This section will comment on the results by drawing from the questionnaires and the experts' evaluations.

On the quality of the proposals submitted by the students, the experts' committee identified several issues. The overarching problem was, as Table 2 shows above, that students used ChatGPT without critical thinking, which the tool is incapable of, as seen in the literature section (Bishop, 2023). Students fed the chat a low number of commands, resulting in impractical activities and disregard for the methodological principles of CLT and FC.

Although the texts produced did not have any language errors that does not mean that activities or the language level are appropriate. More specifically, the experts found that students did not take into account various aspects of CLT theory such as integration of skills (activities rarely integrated more than two skills) and lack of group dynamics. Moreover, the materials were not adapted to the language and cognitive level of primary students: the language in the video was too complex, explanations were too lengthy and cognitively demanding and activities were repetitive and sometimes too difficult for primary students.

Surprisingly, the layer of control activity (a crucial step in any FC lesson), which was the easiest task to prepare, (a labelling activity, a gap-filling activity, or identifying the key terms would be enough) gets the lowest score (a mean value of 6.42 in a scale 1-10) in terms of perceived

usefulness. Paradoxically, after assessing these, the experts have identified that students may not have fully grasped this concept.

With regard to the design of the didactic proposals, there was a lack of integrative perspective, which revealed that the students did not consider the sequence globally. Among the most common pitfalls, there was a lack of sequencing insight, with a disorderly and non-progressive increase in cognitive and linguistic difficulty among activities. In that regard, the video and the activities were not connected. Additionally, some activities did not develop high-order thinking skills (HOTS) to apply the knowledge presented in the video and tasks were often limited to simple operations such as comprehension questions. Repeated activities were also found among different groups' submissions, further confirming the idea that some activities have been submitted without any or minimum modifications. And finally, a non-realistic measuring of timing was also observable in the description of the activities, students underestimating the time required for an activity.

Regarding assessment, the students did not design feasible evaluation for their proposals. In many cases, the assessment does not attain the goal of evaluating if the content has been learnt, partially because the tasks did not cover it correctly. Pedagogical aspects such as how to evaluate each exercise, offering support or calling reasoning to any thinking skill are considered neither by the tool nor by the students.

All the abovementioned problems that the experts' committee observed in the students' proposals contrast with the students' perceptions of the usefulness of the tool as illustrated in Figure 3. The numbers show a disparity in the perception of the students, overstating ChatGPT's capacity while failing to see structural problems in their designs. The latter could be explained by the following elements. First, the students are enrolled at an introductory level course in the didactics of foreign language and their lack of expertise in the field affects their criteria to judge how methodologically sound their proposals are. Second, the course is one of the few courses taught in English in the degree, the majority of students having a language level between B1 and B2 CEFR. It is plausible that students confuse ChatGPT's proficiency in English for methodological appropriateness, which would also explain both the high ratings

that the tool received as far as its potential and the contrasting low number of commands the students fed the AI.

In contrast, students who modified the activities and materials provided by ChatGPT showed more practicality in their designs as per the opinions of the experts' committee. In that regard, the answers for subtasks ST4, ST5 and ST6 in table 1 are quite revealing among those students whose groups received the highest scores from the experts. The groups that registered a higher number of iterations received the highest scores.

Finally, there was the case of group no.25 which only used AI to design one activity out of the required three CLT activities. While these last specific results are inconclusive, it must be mentioned that the activities created without the tool's support show a higher degree of realism, practicality and understanding of the CLT principles.

There is a direct relationship between the number of iterations and the assessment of the experts. Thus, the case of this last group suggests that students who might have been able to develop interesting and correct proposals might have been hindered by the cost of opportunity of using the tool instead of their own capabilities. This does not contradict the fact that those groups who have fed the chat with a high count of commands have created appropriate proposals, showing practicality, language and cognitive adaptations to primary students, and consistency of sequence. Therefore, we conclude that with appropriate commands and specifying the language level, plus making follow-up questions to simplify and improve the design, didactic results with ChatGPT are possible and viable (McMurtrie, 2023, cited in Rudolph et al, 2023).

As far as how students perceive the tool, the responses to the open questions yielded contradictory and worrying results (particularly with regard to plagiarism and the potential unethical use of the AI). In terms of usefulness, the students valued two elements: the ability to generate responses in English, a considerable advantage since most of them are not proficient, and the fact that ChatGPT can provide exercises, adapt the length and complexity of the content and provide accurate knowledge (which has been questioned by recent studies, as seen above: Bishop,

2023; Bowman, 2022; ChatGPT & Perlman; Llorens-Largo & ChatGPT, 2022; Pearl, 2002).

On the issue of plagiarism, results reveal contradictory beliefs held by the students. The progressive increase in agreement when crediting ChatGPT or a human (figure 6 and figure 7) shows how at odds the perceptions of students are. The antithetical position is further stressed by the fact that most students agree that ChatGPT did the job (figure 5). This triangulation of the data seems to indicate how some students have a very inconsistent idea of what constitutes plagiarism. An additional contradictory tendency can be spotted when comparing said inconsistent understanding of what constitutes plagiarism from a theoretical perspective and what they consider about this particular practice. This is reinforced by the risks identified in the open questions: the increase in plagiarism, the lack of reliability of the information provided by the AI and the impossibility to know which sources ChatGPT is using to the best of their knowledge.

In conclusion, even if they could identify the problems that a widespread use of the tool may create in higher education, their inconsistent beliefs on plagiarism and the contradictory tendencies when crediting an AI or a human pinpoint a general tendency to identify problems with plagiarism in a general context. However, there is a blindness when it comes to seeing how their attitudes are key elements in fostering the issues. In other words, the respondents showed an antithetical tendency between their perceptions of plagiarism and their practices, in line with what has been observed by pre-existing literature (Pittam et al, 2009; Risquez et al, 2013).

Unfortunately, there seem to be more reasons for concern. In addition to the perception held by some students that even if acknowledging that the AI did their job, they would not credit it, the fact that 14.7% consider that a person should not be credited in the same situation, leaves a worrying impression. Since no previous enquiries on the perceptions of plagiarism of the respondents were conducted, we need to account for ignorance as an explanation, among others, for this potential unethical behaviour on the part of these students. Regardless of the reason, the dangers are to be accounted for. Particularly, because the dishonest use of

the AI seems not to constitute a problem among some students (figure 6) and especially since the majority have admitted they would use it for future university assessment tasks. Although the previous question did not specify whether they would use it for research or dishonest purposes, the abovementioned contradictory beliefs and inconsistent perceptions of what constitutes plagiarism among students serve as a basis for a worrying picture.

8. CONCLUSIONS

It can be concluded that it is evident that the tool has many limitations. While it serves as a good starting point and is useful for rudimentary tasks such as writing guidelines, it lacks practicality and realism when it comes to designing activities. However, ChatGPT has proven to be a valuable source of ideas that can be developed into feasible activities, provided that users modify the results according to the cognitive and linguistic level of the targeted group, the methodological principles involved, and appropriate sequencing.

It is also apparent that students may not be familiar with how to use the tool and have not fully mastered the methodological principles of CLT and FC, so different results may be obtained provided that these conditions are modified. Therefore, a possibility for future research could be to focus on teaching students how to better utilise the tool to their advantage or for example, obtain the sources of the information, and experiment with students who have more experience in these methodologies.

Another worrying conclusion that arises from the research is the evidence of plagiarism and students' intentions or at least the lack of concern in some cases about using materials and ideas created by others, being the co-author a person or an application, and presenting them as one’s own. It is crucial to consider a hands-on intervention to raise awareness of the issue of plagiarism.

In summary, while ChatGPT has limitations, it is still a valuable tool for generating ideas that should be adapted by applying the teacher’s professional expertise and criteria to suit the particular needs of each situation. The results of the study suggest that further research is needed to

enhance university students' understanding of how to utilise the tool effectively and to address the issue of plagiarism.

9. REFERENCES

Anderson, N., Belavy, D. L., Perle, S. M., Hendricks, S., Hespanhol, L., Verhagen, E., & Memon, A. R. (2023). AI did not write this manuscript, or did it? Can we trick the AI text detector into generated texts? The potential future of CHATGPT and AI in Sports & Exercise Medicine Manuscript Generation. BMJ Open Sport & Exercise Medicine, 9(1). https://doi.org/10.1136/bmjsem-2023-00156

Atlas, S. (2023). ChatGPT for Higher Education and Professional Development: A Guide to Conversational AI. https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548

Baidoo-Anu, D. & Owusu Ansah, L. (2023) Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=4337484 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4337484

Bishop, L. (2023) A Computer Wrote this Paper: What ChatGPT Means for Education, Research, and Writing. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=4338981 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4338981

Bowman, E. (2022, December 19). A new AI chatbot might do your homework for you. But it's still not an A+ student. NPR. http://bit.ly/3QL6z8A

Brimble, M., & Stevenson-Clarke, P. (2005). Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. Australian Educational Researcher, 32, 19–44.

ChatGPT, & Perlman, A. (2022). The Implications of OpenAI's Assistant for Legal Services and Society. Available at SSRN:

https://ssrn.com/abstract=4294197 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4294197

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. IEEE Access, 8, 75264-75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Codina, L. (2022, December 12). Cómo utilizar ChatGPT en el aula con perspectiva ética y pensamiento crítico: Una proposición para docentes y educadores. http://bit.ly/3iKBFAE

Cotton, D. R., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. Innovations in Education and Teaching International, 1–12. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148

Dehouche, N. (2021). Plagiarism in the age of massive generative pre-trained Transformers (GPT-3). Ethics in Science and Environmental Politics, 21, 17–23. https://doi.org/10.3354/esep00195

Frye, B.L. (2022). Should using an AI text generator to produce academic writing be plagiarism? Fordham Intellectual Property, Media & Entertainment Law Journal, Forthcoming. Available at SSRN: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4292283

Gagné, Robert M. (1985). The Conditions of Learning and Theory of Instruction (4th Edition). CBS College Publishing.

Gao, C. A., Howard, F. M., Markov, N. S., Dyer, E. C., Ramesh, S., Luo, Y., & Pearson, A. T. (2023). Comparing scientific abstracts generated by CHATGPT to real abstracts with detectors and blinded human reviewers. Npj Digital Medicine, 6(1). https://doi.org/10.1038/s41746-023-00819-6

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.

Howard, R. M. (1995). Plagiarisms, authorships, and the Academic Death Penalty. College English, 57(7), 788. https://doi.org/10.2307/378403

Howard, S., Enrich, J.F. & Walton, R. (2014). Measuring Students' Perceptions of Plagiarism: Modification and Rasch Validation of a Plagiarism Attitude Scale. Journal of Applied Measurement, 15(4), 372-393. https://www.researchgate.net/publication/265791453_Measuring_Students'_Perceptions_of_Plagiarism_Modification_and_Rasch_Validation_of_a_Plagiarism_Attitude_Scale

Hu, G., & Lei, J. (2015). Chinese university students' perceptions of plagiarism. Ethics & Behavior, 25(3), 233–255. https://doi.org/10.1080/10508422.2014.923313

Llorens-Largo, F., & ChatGPT. (2022, December 22). Cavilaciones invernales. Universídad. http://bit.ly/3XGk0Jn

McCabe, D. L., & Bowers, W. J. (1994). Academic dishonesty among males in college: A thirty year perspective. Journal of College Student Development, 35, 5–10.

Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial Intelligence in Education: The Three Paradigms. Computers and Education: Artificial Intelligence, 2, 100020. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020

Osmanovic-Thunström, A., & Steingrimsson, S. (2023). Does GPT-3 qualify as a co-author of a scientific paper publishable in peer-review journals according to the ICMJE criteria? A case study. Discover Artificial Intelligence, 3(1). https://doi.org/10.1007/s44163-023-00055-7

Pavlik, J. V. (2023). Collaborating With ChatGPT: Considering the Implications of Generative Artificial Intelligence for Journalism and Media Education. Journalism & Mass Communication Educator, 78(1), 84–93. https://doi.org/10.1177/10776958221149577

Pearl, M. (2022, December 3). The ChatGPT chatbot from OpenAI is amazing, creative, and totally wrong. Need ideas? Great! Need facts? Stay away! Mashable. http://bit.ly/3ZJAkec

Pickell, T. R., & Doak, B. R. (2023). Five Ideas for How Professors Can Deal with GPT-3 ... For Now. Faculty Publications - George Fox School of Theology. 432. https://digitalcommons.georgefox.edu/ccs/432

Pittam, G., Elander, J., Lusher, J., Fox, P., & Payne, N. (2009). Student beliefs and attitudes about authorial identity in academic writing. Studies in Higher Education, 34(2), 153–170. https://doi.org/10.1080/03075070802528270

Pressey, S.L. (1950). Development and appraisal of devices providing immediate automatic scoring of objective tests and concomitant self-instruction. Journal of Psychology 30, 417–447.

Rudolph, J., Tan, S. & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? Journal of Applied Learning and Teaching 6(1), 1-22.

Risquez, A., O'Dwyer, M., & Ledwith, A. (2013). 'thou shalt not plagiarise': From self-reported views to recognition and avoidance of plagiarism. Assessment & Evaluation in Higher Education, 38(1), 34–43. https://doi.org/10.1080/02602938.2011.596926

Srinivasan, V. & Murthy, H. (2021). Improving reading and comprehension in K-12: Evidence from a large-scale AI technology intervention in India. Computers and Education: Artificial Intelligence 2, 100019. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100019

Skinner, B.F. (1958). Teaching machines. Science 128 (3330), 969-977.

Stokel-Walker, C. (2022). Ai Bot chatgpt writes smart essays — should professors worry? Nature. https://doi.org/10.1038/d41586-022-04397-7

Tahiru, F. (2021). AI in education: A systematic literature review. Journal of Cases on Information Technology 23(1), 1-20.

Vincent-Lancrin, S. & van der Vlies, R.. (2020). Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges. OECD Education Working Papers, 218. https://doi.org/10.1787/a6c90fa9-en

Vygotsky, L. C. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Williamson, B. & Eynon, R. (2020) Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. Learning, Media and Technology 45(3), 223-235. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995

LOS BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LA LENGUA INGLESA, MEDIANTE EL PROYECTO CRAAL

KONSTANTINA KONSTANTINIDI
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

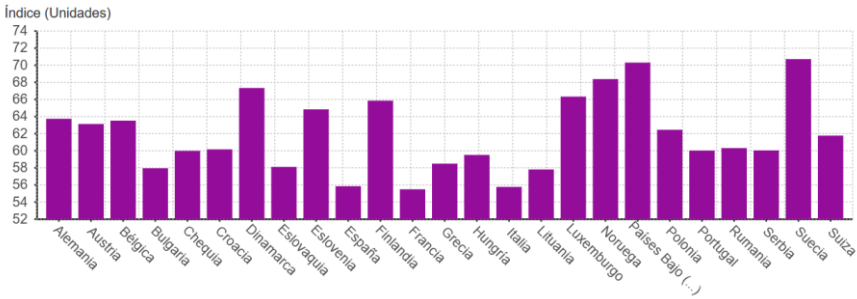
1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas demandas del sistema educativo actual en España enfatizan la necesidad de creación de proyectos y propuestas académicas relacionadas con la innovación docente que fomentan, principalmente, la participación activa del alumno en el aula y el aprendizaje autónomo. Aunque, en sus líneas generales, las directrices implementadas se pueden considerar beneficiosas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, existen varias incoherencias y lagunas serias que no se han tenido en cuenta.

Según los informes elaborados por la organización educativa privada *Education First* (EF), que recogen las puntuaciones de varios países no angloparlantes, respecto al nivel del dominio del inglés de sus habitantes, en el año 2018, la puntuación en España descendió 0,21 puntos, en relación con el año anterior (2017)[39], catalogándola así entre los tres países de puntuación más baja (España, 55,85; Italia, 55,77; Francia, 55,49). Por otro lado, los países clasificados entre los primeros puestos del ranking han sido Suecia (70,72), los Países Bajos (70,31) y Noruega (68,38).

[39] Información extraída de www.epdata.es (Agencia de Datos, editado por Europa Press, 2022).

GRÁFICO 1. *Ranking de nivel de inglés por país europeo (clasificación del año 2018).*



Fuente: EF Education First (www.ef.com.es)

Ahora bien, según el informe EF EPI del 2020, no se han observado mejoras en el nivel de inglés de los españoles. Europa Press (2021) hace una extensa referencia al asunto:

> El nivel de inglés de los españoles sigue sin mejorar y ocupa la 33ª posición dentro del ranking mundial, con una puntuación total de 540 puntos. […] Según el informe, España mantiene una tendencia a la baja en su nivel de inglés desde 2014, cuando consiguió una puntuación de 549 puntos, y se situó en la 20ª posición en el ranking mundial.

De acuerdo con los datos actualizados, recogidos en el último informe que elaboró y emitió EF EPI en 2022, España sigue ocupando, por segundo año consecutivo, el puesto número 33, en el ranking mundial, respecto al nivel de inglés como lengua extranjera, aunque no se han registrado avances en los últimos ocho años.

FIGURA 1. *Clasificación de España en el ranking mundial de evaluación del nivel de inglés como lengua extranjera (período 2017-2022).*



Fuente: EF Education First (www.ef.com.es)

A partir de estos datos, se podría deducir que el sistema educativo implementado en España durante la última década aproximadamente no ha supuesto ninguna mejora, respecto al aprendizaje y el dominio del inglés. Es cierto que algunos autores han demostrado empíricamente el aumento de la motivación (Gallado y Camacho, 2016; Konstantinidi, 2021; Konstantinidi, 2022b; Moreno, 2019;) y los beneficios del aprendizaje de la lengua extranjera de manera más creativa y dinámica (Alomari *et al.*, 2019; Borrás-Gené, 2021; Matera, 2015; Sandu y Konstantinidi, 2021), mediante la implementación de actividades que requieren la participación del alumno, pero, en varios casos, no se contemplan otros aspectos cognitivos significativos que interfieren en la comprensión, la asimilación y el uso adecuado de la L2, en contextos tanto académicos como de uso real de la lengua extranjera.

Un ejemplo representativo de esta carencia es la potenciación de la capacidad crítica en el alumno, no desde una perspectiva sistémica, sino más bien, desde una aproximación socrática. La diferencia entre las dos orientaciones yace tanto en su metodología, como en los resultados obtenidos en cada caso. Más concretamente, la perspectiva sistémica[40] parte de una serie de actividades programadas, para que el alumno adquiera ciertos conocimientos y cumpla con unos objetivos determinados, que, *a posteriori*, se calificarán mediante unos criterios de evaluación preestablecidos –normalmente, relacionados con la actitud, el grado de participación del alumno y la cantidad de asimilación del contenido impartido. Como resultado del planteamiento de esta metodología, el alumno no es capaz y, en la mayoría de los casos, ni siquiera es consciente de la opción de que dispone de poner en duda –en un sentido constructivo– tanto el material como el propio proceso de su aprendizaje, ya que su actitud hacia las actividades, el docente y sus compañeros determinará la puntuación de su calificación final.

A pesar de las nuevas modificaciones de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, con la entrada en vigor de la LOMLOE en enero

[40] El término se refiere a la educación, como un sistema establecido y rígido, basado en normas y reglas estatales y curriculares, que dictan el marco de actuación de la buena práctica en el aula y sus límites, a partir de una metodología principalmente burocrática.

de 2021, el sistema educativo en España sigue basándose en unos pilares principalmente burocráticos y meramente teóricos, obviando aspectos más prácticos y realistas, referidos a la comunidad educativa para establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente efectivo, eficaz y productivo. En todo caso, las cifras expuestas anteriormente indican la baja eficiencia y efectividad del modelo educativo que ha impuesto el Ministerio de Educación y Formación Profesional, ya que los alumnos de inglés como lengua extranjera no logran superar los requisitos establecidos, para que España se clasifique en posiciones más altas en el ranking europeo y mundial. A este respecto, y a modo de ejemplo, en el preámbulo de la LOMLOE, se señala "la necesidad de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes", objetivo poco realista, dadas las circunstancias académicas actuales.

Otro aspecto al que pone énfasis la nueva ley en vigor, tras las modificaciones incorporadas, es la promoción de la autonomía y la reflexión en el ámbito educativo. De acuerdo con el art. 19.4 (Educación Primaria: Principios Pedagógicos) y el art. 26.2 (Educación Secundaria Obligatoria: Principios Pedagógicos) de la LOMLOE, se estipula la siguiente modificación:

> Con objeto de fomentar la integración de las competencias, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.

Sin embargo, el objetivo general, que consiste en "la resolución colaborativa de problemas" contradice el objetivo específico, relacionado con la autonomía del alumno, ya que, en estos contextos, siempre existe cierto grado de interdependencia, tanto entre el alumno y el docente -en relación no solo con el desarrollo de la actividad en sí, sino también con la evaluación del producto final-, como entre iguales, respecto a la organización, la colaboración y las heteroevaluaciones.

Varios estudios analizan el proceso del aprendizaje autónomo desde diferentes perspectivas (Basbaği y Yilmaz, 2015; Sierra, 2005; Solórzano, 2017; Triana, 2019) y enfocan los elementos principales y secundarios que influyen en el desarrollo de estrategias para la regulación del conocimiento adquirido o deseado, como es la motivación intrínseca y

empírica del estudiante (Medina y Nagamine, 2019). La plétora de definiciones y planteamientos que ha recibido el proceso del aprendizaje autónomo durante los últimos años ha provocado tanto confusiones como nuevas líneas de investigación. Schmenk (2010) ofrece seis interpretaciones del concepto *autonomía* en el ámbito académico (Burbat, 2016):

1. el autoaprendizaje, que se basa en la plena independencia del alumno a lo largo de su formación, con el apoyo puntual por parte del docente, quien facilita solamente los materiales formativos;
2. el desarrollo independiente del estudiante, que incluye tanto las fases del aprendizaje en sí como la planificación de las diferentes actividades y la evaluación de la tarea;
3. la autonomía estratégico-tecnicista, que consiste en el entrenamiento del propio alumno de la lengua extranjera, para que desarrolle estrategias efectivas y eficientes;
4. la autonomía basada en el constructivismo, que tiene en cuenta los esquemas mentales del alumno, colocando de esta manera al docente en un segundo plano, como facilitador del conocimiento y organizador del material didáctico;
5. la autonomía psicológico-evolutiva, que se basa en la experiencia adquirida a lo largo de la vida y, consiguientemente, en los factores intrínsecos -como la interacción con los demás- cuya influencia forma la personalidad del individuo y, en este caso, del alumno;
6. la autonomía filosófico-crítica, relacionada con el pensamiento filosófico/abstracto y la reflexión crítica de que dispone o que desarrolla el alumno, durante el proceso del aprendizaje (Konstantinidi y Costache, 2020; Konstantinidi, 2022a).

FIGURA 2. *Tabla elaborada por Burbat (2016, p. 43) que recoge las características principales de la autonomía, según diferentes enfoques.*

AUTONOMÍA: CARACTERÍSTICAS SEGÚN ENFOQUES		*Enfoque: Situativo-Tecnicista*	*Enfoque Pedagógico-Didáctico (HOLEC)*	*Enfoque Estratégico-Técnicista*	*Enfoque constructivista*	*Enfoque Psicológico-Evolutivo*
CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES	*aprendizaje*	Aprender equivale a la **suma de actividades** orientadas principalmente a la forma.	***Aprender es actuar;*** el etudiante ***organiza sólo*** todo el proceso de aprendizaje.	***Gestión de estrategias***	***Constucción individual*** *del propio aprendizaje.*	El aprendizaje como ***reconstrucción del conocimiento.***
	enseñanza	Enseñar equivale a la ***puesta a disposición de material didáctico.*** El docente no es necesario.	Enseñar se reduce a la ***tutorización, organización*** y el ***ofrecimiento de materiales*** didácticos (orientados más al proceso de aprendizaje)	Ensayo de ***técnicas*** y ***decisiones estratégicas.***	***Poca influencia*** del exterior.	Enseñar equivale a intervenir y conducir el proceso de aprendizaje.
	material didáctico	Permite ***autoevaluación*** y está orientado más a la ***forma*** que al proceso.	Necesidad de material didáctico ***amplio*** y ***variado que contemple*** el proceso de aprendizaje autónomo.	Ayuda a la ***autoayuda.***	Necesidad de ***material muy variado y auténtico*** que incite a la reflexión.	Muy relevante: Amplia oferta con ***ejemplos***.
	noción de autonomía	***Auto-aprendizaje*** en el que el estudiante se encuentra sólo.	***Autonomía*** como ***requisito previo*** para el parendizaje.	***Repertorio de estrategias y técnicas.***	Noción descriptiva y ***estado habitual.***	***Noción descriptiva*** que se ***adquiere*** a través de la experiencia.

Fuente: Burbat (2016, p. 13).

Por su parte, Arauco *et al.* (2021) establecen seis condiciones que intervienen en la mejora del aprendizaje autónomo:

1. la voluntad
2. la planificación
3. la automotivación
4. el pensamiento crítico-reflexivo
5. el trabajo colaborativo
6. la enseñanza estratégica

Aparte de las condiciones de índole psicoeducativa a las que hacen alusión Arauco *et al.* (2021), también hay que tomar en cuenta el proceso en el que se adquiere y se desarrolla la autonomía en el contexto educativo, a nivel cognitivo y metacognitivo. Más concretamente, el aprendizaje autónomo como proceso de adquisición y/o ampliación de conocimientos, presupone el desarrollo de tres tipos de estrategias (Lobato, 2006; Pintrich y De Groot, 1990):

– Cognitivas, relacionadas con la toma de decisiones y la mejora del rendimiento académico;

– Metacognitivas, referidas a la reflexión sobre el propio aprendizaje;

– De apoyo, vinculadas con el esfuerzo y la persistencia del alumno frente a la nueva información y los retos educativos intrínsecos.

2. OBJETIVOS

Con el fin de promover el aprendizaje autónomo en su dimensión real, brindando independencia y flexibilidad al alumno en el proceso de la adquisición, la asimilación y el dominio de la L2, en el año 2018, se creó en el seno de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) el Centro de Recursos para el Aprendizaje Autónomo de Lenguas (CRAAL). El Centro se basa en un Proyecto de Innovación Educativa (PIE) y su objetivo es la promoción del aprendizaje y el dominio de la lengua extranjera, en un contexto tanto virtual como físico, en el que el alumno tiene la oportunidad de gestionar y adaptar a sus necesidades el ritmo de su propio aprendizaje. El presente estudio se basa en la selección, la presentación y la evaluación de dos recursos digitales recogidos en el CRAAL ("*10 different audios to practise English*" y "*The British Council Magazine*"), clasificados respectivamente en el nivel B1 y B1-B2 de la lengua inglesa, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

Por lo tanto, el objetivo principal del presente estudio es la valoración crítica de los dos recursos digitales seleccionados, con el fin de registrar sus beneficios y posibles limitaciones, respecto tanto a su uso como al contenido, para el estudiante del inglés.

3. METODOLOGÍA

La evaluación de los dos recursos digitales seleccionados desde la plataforma del CRAAL se basa en una metodología cualitativa, a partir de las competencias descritas en el MCERL, referidas al nivel B1 y B2 de inglés. A este respecto, se ha elegido el recurso "*10 different audios to practise listening*", para desarrollar la habilidad auditiva y "*The British*

Council Magazine", un recurso diseñado para la práctica y el desarrollo de la comprensión lectora. Cada una de las dos fuentes ofrece actividades y material relacionado con la habilidad correspondiente, y el usuario puede acceder desde cualquier sitio para aprender de manera totalmente autónoma y flexible, ya que ambos recursos recogen una serie de ejercicios interactivos, de corrección automática, que ayudan a la comprensión del uso real del idioma.

3.1. RECURSO DIGITAL 1: "10 DIFFERENT AUDIOS TO PRACTISE LISTENING"

El primer recurso digital en línea, con el título "*10 different audios to practise listening*" se adecúa a los requisitos del nivel B1, según el MCERL y va dirigido a usuarios que desean practicar la competencia auditiva. Al pinchar sobre el enlace correspondiente, dentro de la propia página del CRAAL, el usuario accede directamente al recurso, que se encuentra en la página oficial de la Academia de Idiomas "Bla Bla Company", en Granada, en la que se recogen diez audios para practicar el *listening*.

Las diez grabaciones se pueden encontrar en la parte inferior de la página. Antes de empezar con la escucha de los audios y practicar con los ejercicios escritos, ofrecidos para cada uno de ellos, es recomendable que los usuarios lean bien las instrucciones disponibles bajo el título "Guía de estudio". Más concretamente, la Academia de Idiomas sugiere que la práctica se desarrolle en cinco pasos:

a. Paso 1: Lee la pregunta

Piensa en pocas palabras acerca de la pregunta y trata de responderla.

b. Paso 2: Reproduce el vídeo

Escucha el significado. La primera vez, trata de escucharlos sin subtítulos.

c. Paso 3: Contesta a las preguntas sobre el vídeo.

Después de escuchar, abre el Vídeo Quiz y trata de responder a las preguntas.

d. Paso 4: Escucha con subtítulos

Abre el botón “CC” y lee el texto a medida que escuchas. CC significa Subtítulos.

e. Paso 5: Sigue escuchando

Selecciona un nuevo vídeo a continuación para que puedas seguir aprendiendo inglés.

Todas las grabaciones, de duración corta, versan sobre el tema “Educación” y están divididas en dos categorías:

1. los cinco primeros audios son grabaciones reales y espontáneas de angloparlantes con diferentes pronunciaciones y acentos. La duración de cada uno de los audios es aproximadamente de un minuto y los temas que tratan son los siguientes:

– What do you think of online learning?

Abidemi de Nigeria expresa su opinión sobre el aprendizaje en línea.

– Who was your best teacher?

Goron de Italia describe quién es su mejor profesor y explica por qué le gusta la metodología de enseñanza que usa.

– How much homework should children have every day?

Soria de Honduras opina sobre el tiempo que deberían dedicar los alumnos a la realización de sus deberes escolares en casa.

– What language would you like to learn?

Mark de Inglaterra y Soria de Honduras conversan sobre los idiomas que les gustaría aprender.

– Do you study online?

Win de Vietnam y Goron de Italia hablan sobre su experiencia con el estudio en línea.

Al acceder a cada uno de los cinco primeros audios, el usuario dispone, en la parte inferior, del guion en inglés y la opción de visualizar o esconderlo, según el nivel de dificultad de comprensión. Además, encontrará un breve cuestionario para elegir entre dos respuestas para cada una

de las tres preguntas ofrecidas (*multiple choice*), relacionadas con el contenido de cada grabación. Una vez terminada la tarea, existe la opción de corregir las respuestas de manera automática, de reiniciar el quiz -si desea volver a practicar- y de mostrar las respuestas correctas.

2. los siguientes cinco audios son grabaciones elaboradas y adaptadas a los requisitos de los *listening* empleados en los exámenes oficiales, para la acreditación del nivel B1. Cada uno de los audios tiene una duración de entre tres y menos de cinco minutos y recogen los siguientes temas:

– Reading digitally

Sarah y Peter hablan sobre la transición de los libros impresos a los libros digitales.

– Love of Reading

Sarah y Peter hablan sobre algunos de los libros que les gustan y su amor hacia la lectura.

– Sizing up students

Julia y Todd hablan sobre los diferentes tipos de estudiantes a los que enseñan.

– Home schooling

Sarah habla sobre las ventajas y las desventajas del *home schooling* (educación de los niños en casa).

– Home schooled

Sarah habla con Peter sobre su experiencia de haber recibido su educación académica en casa.

Los últimos cinco audios, de duración un poco más larga, incluyen los mismos elementos de práctica que las cinco primeras grabaciones, es decir, el guion y un breve quiz con entre cuatro y cinco preguntas, según el audio. Además, se ha incorporado una tercera pestaña, en la que se recogen palabras y expresiones mencionadas en cada una de las grabaciones, con sus definiciones, tanto en formato audio como desarrolladas

por escrito, para que el usuario pueda adquirir nuevo vocabulario de forma contextualizada.

A partir de las cifras que figuran en la página del CRAAL, el recurso resulta bastante útil para la práctica de la competencia propuesta, ya que, hasta abril de 2023, ha sido recomendado por 205 usuarios.

3.2. Recurso digital 2: "The Brtish Council Magazine"

La sección *Magazine Zone* del *British Council* en línea recoge 55 textos breves, con sus correspondientes actividades de nivel B1 y B2 que aparecen al final de cada apartado, para el desarrollo de la comprensión lectora. El usuario dispone de una gran variedad de temas relacionados con eventos internacionales, celebraciones y festivales, entre otros, para ampliar su vocabulario y mejorar su competencia lectora, mediante una serie de ejercicios interactivos, que ayudan a la comprensión y el uso real de la lengua. Los temas propuestos son los siguientes:

1. English Language Day
2. International Mother Earth Day
3. National Tea Day
4. Easter
5. Ramadan
6. April Fool's Day
7. Earth Hour
8. World Water Day
9. Nowruz
10. World Rewilding Day
11. International Day of Happiness
12. Saint Patrick's Day
13. International Women's Day
14. Holi
15. World Wildlife Day
16. International Mother Language Day
17. Pancake Day
18. Carnival
19. Valentine's Day
20. International Day of Women and Girls in Science

21. You and your Data
22. Lunar New Year
23. New Year Celebrations
24. Christmas
25. Hanukkah
26. Modern-day Slavery
27. Black Friday and Buy Nothing Day
28. Thanksgiving
29. Universal Children's Day
30. World Kindness Day
31. Bonfire Night
32. Veganism
33. Halloween
34. Diwali
35. World Mental Health Day
36. World Teacher's Day
37. Black History Month
38. The International Day of Peace
39. Mindfulness
40. UN International Literacy Day
41. UN World Humanitarian Day
42. International Day of the World's Indigenous Peoples
43. World Day against Trafficking in Persons
44. International Day of Friendship
45. World Emoji Day
46. Chocolate
47. Yoga
48. UN World Refugee Day
49. The Queen's Platinum Jubilee
50. World Oceans Day
51. World Environment Day
52. The Eurovision Song Contest
53. International Workers' Day
54. COP26 - the UN Climate Change Conference
55. The web at 30

Al pinchar sobre el título elegido, el usuario accede directamente al texto y las tareas correspondientes al contenido. Antes de empezar con la lectura del texto, se recomienda que el usuario haga una pequeña preparación, que consiste en una tarea de vocabulario relacionado con el tema tratado. De esta forma, el alumno puede aclarar terminología y ampliar su léxico, para que entienda mejor el texto que aparece a continuación. Al terminar la tarea de preparación, la plataforma ofrece las siguientes opciones:

- *Finish*: corrección automática de la tarea, en la que aparece el numero total de aciertos y el porcentaje de éxito;
- *Show answers*: se pueden consultar, de forma automática, las respuestas correctas. Esta opción se habilita solo una vez que el usuario haya intentado solucionar la tarea;
- *Show feedback*: se muestra el numero total de aciertos y el porcentaje de éxito correspondiente;
- *Try again*: el usuario tiene la opción de vaciar las respuestas y volver a realizar la tarea desde el principio.

A continuación, se puede proceder a la lectura del texto, al final del cual se encentran dos tares de tipología variada (rellenar huecos, elegir la palabra correcta, verdadero-falso, etc.). Ambas tareas siguen el mismo formato de corrección y retroalimentación, que la tarea preparatoria.

Si el usuario desea continuar para interiorizar mejor y poner en práctica los conceptos contextuales y la terminología recogidos en el texto, tiene la opción de registrarse gratis en la página web del *British Council*, proporcionando sus datos básicos (nombre, apellidos, lugar de residencia, correo electrónico y contraseña) o si ya dispone de una cuenta registrada, puede simplemente acceder desde el botón *log in*. Una vez identificado con su correo electrónico y contraseña, tiene permiso para publicar un comentario en inglés, en la sección inferior de la página, contestando a la pregunta recogida en el apartado *Discussion*. De esta manera, la plataforma anima a los usuarios a practicar, además de la comprensión lectora, la competencia de la producción escrita, aunque para esta última actividad no se recibirán correcciones ni retroalimentación.

De acuerdo con los datos recogidos en la página oficial del CRAAL, el recurso ha sido recomendado por 253 usuarios, hasta abril de 2023.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la fundamentación teórica del presente estudio, recogida en el apartado de la Introducción, se señalaron las principales lagunas en la LOMLOE, respecto a los elementos fundamentales y los procesos relacionados con el aprendizaje autónomo. Además, se demostró mediante cifras que España no ha mejorado su clasificación en el ranking europeo y mundial los últimos ocho años, en relación con el número de usuarios de la lengua inglesa y su nivel de dominio del idioma.

Como propuesta alternativa y viable al sistema educativo actual para el aprendizaje del inglés de una forma realmente independiente y autónoma, ha sido creado el CRAAL, que recoge una gran variedad de recursos, tanto digitales como impresos, en cuatro idiomas (inglés, francés, alemán y español para extranjeros), para que el alumno pueda autogestionar su tiempo y adaptar el aprendizaje a su ritmo y sus necesidades educativas. Entre el gran rango de recursos que ofrece el CRAAL -según el idioma, el nivel, el tipo de recurso, la habilidad que se desea practicar y/o mejorar, el tipo de soporte y el tipo de actividad- se han seleccionado dos recursos digitales en línea, de nivel B1 y B1-B2 en inglés, mediante los cuales el usuario puede practicar la competencia auditiva y la comprensión lectora, respectivamente.

Tras la descripción y el análisis de las características generales y específicas de cada uno de los dos recursos seleccionados, se puede proceder a la valoración tanto de su contenido como de su utilidad, para fomentar el aprendizaje autónomo.

A este respecto, el primer recurso (*10 different audios to practise English*) dispone de una guía de estudio, para ofrecer orientación, desde el principio, sobre el mejor aprovechamiento de su contenido, proporcionando instrucciones muy útiles para que el usuario sea capaz de organizar la información recibida y el desarrollo de las actividades propuestas de la mejor manera posible. Además, tras la realización de cada tarea, existe la opción de recibir las correcciones de manera automática, para

que se contrasten con las respuestas elegidas por el usuario, en la fase anterior. El guion de las grabaciones es un apoyo adicional al aprendizaje autónomo, ya que, uno de los principales problemas a los que se suelen enfrentar los alumnos de inglés -especialmente los que están cursando los niveles más bajos- es la dificultad de comprender los discursos orales, a causa de cuestiones vinculadas con la fonética, la fonología, la entonación y el acento del orador. Por lo tanto, los guiones que están disponibles debajo de cada audio es una herramienta muy valiosa para que el alumno pueda leer lo que se está enunciando, a la hora de escuchar la grabación. Por último, las primeras cinco grabaciones disponen de la opción de activar los subtítulos, mientras que los últimos cinco audios ofrecen un breve glosario con las definiciones y explicaciones de posibles palabras desconocidas que aparecen en el audio.

Sin embargo, entre las limitaciones, se podría señalar la corta duración de los audios -especialmente de los cinco primeros-, la breve extensión de los quiz y la falta de variedad en las tareas propuestas, ya que todas son tipo test, de dos a tres opciones.

En cuanto al segundo recurso analizado (*The British Council Magazine*), se ha realizado una recopilación de 55 textos, relacionados con temas culturales. Se considera que la selección de los breves textos es muy adecuada, ya que el usuario no solo ampliará su vocabulario en inglés, sino también adquirirá nuevos conocimientos sobre una gran variedad de temas, ideologías y eventos culturales. Además, este recurso ofrece una tarea de preparación y se recomienda que el usuario la realice antes de dedicarse a la lectura del texto, para adentrarse de manera amena y gradual en el contenido de la temática propuesta a continuación. Debajo de cada uno de los textos, se encuentran dos tareas de tipología variada, para que el alumno practique el vocabulario y los conceptos tratados en la fase de la lectura, mientras que, como en el recurso anterior, al finalizar cada tarea existe la opción de recibir las correcciones de manera automática. Por último, si el usuario desea continuar a la siguiente fase -la producción escrita- puede registrarse y añadir un comentario en inglés, respondiendo a la pregunta que aparece en la parte inferior de cada texto. Sin embargo, esta es la única actividad a la que el alumno no recibirá retroalimentación.

En la siguiente tabla, se recogen los beneficios y las limitaciones observadas en cada uno de los dos recursos:

***TABLA 1**. Evaluación cualitativa de los beneficios y las limitaciones de cada uno de los recursos analizados.*

	BENEFICIOS	**LIMITACIONES**
10 different audios to practise English	Guía de estudio	Audios de duración muy corta
	Corrección automática de las tareas propuestas	Quiz muy breves
	Incluye el guion de las grabaciones	Falta de variedad en las tareas propuestas
	Ofrece la opción de añadir subtítulos	
The British Council Magazine	Ampliar vocabulario y conocimientos de cultura general	Los usuarios que publican sus redacciones o comentarios no reciben retroalimentación
	Tarea de preparación	
	Tareas de tipología variada y corrección automática	
	Opción a publicar una redacción o comentarios sobre el tema propuesto	

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Tras la descripción minuciosa y el análisis cualitativo tanto de los beneficios como de las posibles limitaciones, respecto al uso de los dos recursos digitales estudiados para fines formativos, se puede concluir que ambos se consideran adecuados para la práctica de la lengua extranjera. Ambas páginas web que recogen los recursos en cuestión han elaborado el material publicado de manera adecuada, para que el usuario sea capaz de ampliar sus conocimientos en inglés de forma autónoma y flexible. Entre las ventajas que comparten ambos recursos, destaca la corrección automática de las tareas propuestas, así como las instrucciones de estudio al principio de cada actividad, para que los usuarios puedan organizar las diferentes etapas de su aprendizaje y estructurar mejor los conocimientos adquiridos.

El conocimiento suficiente de al menos dos lenguas oficiales de la Unión Europea, que se recoge entre los objetivos principales de la Unión para

el año 2025, fomenta la creación y la potenciación del CRAAL, como herramienta básica y eficaz para el aprendizaje de la L2, de manera autónoma, gratis y a la disposición de cualquier usuario que desea mejorar su inglés. Por lo tanto, la revisión de los dos recursos recogidos en la plataforma del CRAAL indican la adecuación de los contenidos ofrecidos por el centro, adaptados no solo a los requisitos de nivel que estipula el MCERL, sino también al uso real de la lengua inglesa en las interacciones cotidianas de los usuarios.

En definitiva, a pesar de los pocos inconvenientes que presenta el primer recurso (*10 different audios to practise English*), respecto al desarrollo y la distribución de las tareas propuestas, y la falta de retroalimentación sobre las redacciones publicadas por los usuarios en cuanto al segundo recurso (*The British Council Magazine*), ambos se consideran válidos y suficientes para que los usuarios los consulten de forma regular, con el fin de practicar y mejorar las destrezas de comprensión auditiva y comprensión lectora, respectivamente.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido financiado / financiado en parte por los fondos europeos Next Generation EU (NGEU) bajo el "Real Decreto 641/2021, de 27 de julio, por el que se regula la concesión directa de subvenciones a universidades públicas españolas para la modernización y digitalización del sistema universitario español en el marco del plan de recuperación, transformación y resiliencia (UNIDIGITAL) - Proyectos de Innovación Educativa para la Formación Interdisciplinar (PIEFI) - Línea 3. Contenidos y programas de formación" en el seno del Proyecto de Innovación Educativa "CRAAL: recurso para una propuesta híbrida en el aprendizaje de lenguas extranjeras (PIE 2022-31)".

7. REFERENCIAS

Alomari, I., Al-Samarraie, H. y Yousef, R. (2019). The role of gamification techniques in promoting student learning: A review and synthesis. Journal of Information Technology Education: Research, 18, 395-417. https://doi.org/10.28945/4417

Arauco Mandujano, E., Tolentino Quiñones, H. y Mandujano Ponce, K. (2021). Aprendizaje autónomo en la educación de jóvenes y adultos. Digital Publisher CEIT, 6 (5-1), 31-43. https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.706

Basbaği L. y Yilmaz, O. (2015). Autonomous foreign language learning Journal of Languages and Culture, 6 (8), 71-79. https://doi.org/10.5897/JLC2015.0338

Borrás-Gené, O. (2021). Insignias digitales: reconocimiento y motivación. En Jornada en Gamificación Educativa. Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria, Bachillerato, FP e Idiomas. Universidad Rey Juan Carlos.

Burbat, R. (2016). El aprendizaje autónomo y las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera: ¿Progreso o retroceso? Porta Linguarum, 26, 37-51.

España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2020, núm. 340.

Europa Press (16 de noviembre de 2021). El nivel de inglés de los españoles continúa a la cola de Europa, en la 25ª posición, con un nivel medio, según EF. En Europa Press Sociedad, https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-nivel-ingles-espanoles-continua-cola-europa-25-posicion-nivel-medio-ef-20211116124143.html

Gallado Vázquez, P. y Camacho Herrera, J. M. (2016). La motivación y el aprendizaje en educación. Wanceulen Editorial.

Konstantinidi, K., Costache, B. A. (2020). La relación entre el pensamiento filosófico y la traducción como conducta cognitiva en el aula. En J. J. Gázquez Linares et al. (Eds.), Innovación docente e Investigación en Arte y Humanidades. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje (pp. 353-363). Madrid, España: Dykinson.

Konstantinidi, K. (2021). Procesos motivacionales y emocionales en los alumnos de Traducción e Interpretación. En S. Sevilla-Vallejo (Ed.), Teaching and Learning in the 21st Century: Towards a Convergence between Technology and Pedagogy (pp. 50-60). Adaya Press.

Konstantinidi, K. (2022a). Estrategias educativas para fomentar el pensamiento crítico en el alumno. En E. N. Leganés-Lavall (coord.), Retos educativos para un desarrollo humano integral, (pp. 115-122). Adaya Press.

Konstantinidi, K. (2022b). Modelo de intervención psicoeducativa para el aumento de la motivación en el alumnado de inglés. En M. P. Bermúdez y M. Guillot-Valdés, International Handbook for the Advancement of Science, 1. Thomson Reuters.

Lobato Fraile, C. (2006). El estudio y trabajo autónomo del estudiante. En M. Miguel Díaz (dir.), Métodos y Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior, (pp. 77-80). Alianza Universidad.

Matera, M. (2015). Explora como un pirata. Mensajero.

Medina Coronado, D., y Nagamine, M. M. (2019). Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria. Propósitos y representaciones, 7 (2), 134-146. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.276

Moreno, M. (2019). Cinco herramientas para introducir el aprendizaje basado en juegos en clase. Educación 3.0.

Pintrich, P. R. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82 (1), 33-40.

Sandu, B. M. y Konstantinidi, K. (2021). El sistema motivacional del 'yo' l2 y la disponibilidad léxica como herramientas para transformar los procesos mentales en acción. En A. B. Barragán et al. (coomps.), Innovacion docente e investigación en Arte y Humanidades: nuevos enfoques en la metodología docente, (pp. 1049-1057). Dykinson.

Schmenk, B. (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. Profil, 2, 11 - 26.

Sierra Pérez, J. H. (2005). Aprendizaje autónomo: eje articulador de la educación virtual. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 14

Solórzano Mendoza, Y. D. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. Dominio de las Ciencias, 3, 241-253.

Triana Ramírez, A. N. (2019). Pedagogía y construcción de conocimiento autónomo. Praxis y Saber, 9 (21), 125–150. https://doi.org/10.19053/22160159. v9.n21.2018.8927

A PROPOSAL FOR THE IMPLEMENTATION OF INSTAGRAM IN THE ENGLISH FOR MEDICINE CLASSROOM

ANA ALBALAT-MASCARELL
Universitat Politècnica de València

1. INTRODUCTION

The growing dependence on information and communication technologies (ICTs) has radically affected every aspect of culture and education nowadays. In particular, foreign language teachers have considerably changed the way in which they conduct their courses –especially in the higher education area– due to the implementation of the latest technological advances (Mansor & Rahim, 2017). Not only have computers and smartphones become essential to both language instructors and learners (Aloraini, 2018), but some researchers also suggest that utilizing these new technologies can be highly beneficial to the teaching and learning dynamics of the foreign language classroom.

The pedagogical implications of the adoption of ICTs in the context of foreign language learning are indeed rich and varied. A large amount of literature has reported that Computer Assisted Language Learning (CALL) provides valuable support in the acquisition of new vocabulary (Alfadil, 2020; Thompson & von Gillern, 2020), grammar (Bikowski, 2018; Simonova, 2019), reading and writing skills (Khezrlou, 2019; Spanou & Zafiri, 2019), and listening and speaking proficiency (Bahari, 2019; Hanafiah et al., 2022). Furthermore, it has been revealed that CALL resources can help teachers overcome some pedagogical problems that tend to occur in language learning environments, such as the time constraints usually imposed on instructors and the unexpectedly large number of students enrolled in the English for Specific Purposes (ESP) classroom (Roblyer & Hughes, 2019).

However, the application and use of leading-edge technologies to develop proficiency in a foreign language has also its limitations. As Kessler (2018) notes, language teachers today are faced with so many attractive options for applying emerging technology to their teaching methods that it can be overwhelming sometimes. Even for those teachers who are more inclined to experiment with new technologies, it can be "challenging" to find which ICT resources and tools are best suited for a particular purpose or activity (Kessler, 2018, p. 206). In addition, many language educators are not trained enough in the effective use of present-day technology for teaching purposes (Son, 2018), which might result in students lacking the necessary linguistic competence despite the well-intentioned implementation of ICT resources in foreign language contexts.

Taking this into consideration, the present study aims to explore how best to make use of mobile-assisted language learning (MALL) tools in the higher education area. MALL is a relatively new field of research within CALL which has experienced a substantial increase in popularity over the last few years (Loewen et al., 2019). Specifically, this investigation focuses on the implementation of social media in English for Specific Purposes (ESP) courses taught at a higher education level by bringing forward a detailed proposal for the use of Instagram as a MALL resource in an English for Medicine course.

As a photo- and video-sharing social media platform, Instagram was introduced in October 2010. It rapidly became one of the most popular social networks worldwide, with 1 billion monthly active users as of June 2018 (Gonulal, 2019). Its popularity is still immense today, being the second most downloaded mobile app in 2022 (Curry, 2023). Considering its enormous success –especially with young college-age people– and its high potential for enabling ESP learners to communicate using the target language, the current study aims at fulfilling the objectives specified in the following section.

2. OBJECTIVES

2.1. General aim of the study

- To explore the use of social media in ESP courses in higher education to improve language learners' communication skills.

2.2. Specific objectives of the study

- To examine the potential benefits of implementing Instagram to broaden our students' communication and speaking skills in ESP courses.
- To examine the potential disadvantages and challenges of such an implementation (e.g., little time to complete the assigned tasks).
- To present a detailed proposal for the implementation of Instagram as an effective tool to increase oral proficiency in an English course taught to second-year undergraduate students from the Faculty of Medicine at the Universidad de Granada, Spain.

3. METHODOLOGY

To start with, a literature review of some different approaches to the use of MALL-centered apps and social networking sites in the foreign language classroom will be presented to explore the potential benefits and disadvantages of using Instagram in the ESP context at a higher education level. This will be followed by a detailed two-fold proposal consisting of both speaking and writing activities related to the use of Instagram as an English for Medicine resource. The proposal formulated in the present study aims at effectively developing the language learners' communication and speaking skills in the English for Medicine classroom, considering some of the potential advantages and challenges of introducing social media platforms into the ESP curriculum that have previously been revealed in the literature review.

4. DISCUSSION

As briefly explained above, MALL is a relatively recent field of study within CALL dealing with the use of mobile technology for language learning purposes (Burston, 2015). Examples of mobile technology that have attracted the interest of MALL proponents include smartphones, tablets, and laptops (Kukulska-Hulme & Traxler, 2005; Duman et al., 2015). Parallel to the rapid development in technology and the increasing use of mobile-internet resources, there has been a growing recognition of these resources as useful tools for acquiring language skills (Loewen et al., 2019). Descriptions of the new trend vary somewhat, but common traits that have been attributed to MALL in the literature include (1) flexibility as regards the time and location of study; (2) continuity of study on different mobile resources; (3) easy accessibility of relevant information; and (4) adaptability to personal study habits (Kukulska-Hulme, 2012; Loewen et al., 2019).

In fact, and contrary to conventional methodologies of language teaching, MALL offers students opportunities for learning while engaging in other activities outside the classroom such as listening to a podcast in the target language when traveling by car or playing language-related mobile games while waiting for the bus (Gonulal, 2019). Consequently, MALL displays an exceptional ability to foster autonomous learning skills in foreign language learners (Hsu & Lin, 2022). Furthermore, MALL also creates opportunities for learning languages in authentic environments which are familiar to students. According to Shadiev et al. (2020), an authentic environment is one in which learners are capable of developing target language competence while using real objects and dealing with real people and situations (see also Lan & Lin, 2016; Shadiev et al., 2017). This has important implications for the ESP classroom, given that learners studying topics related to a particular disciplinary area can potentially apply knowledge learned in class to real-world contexts which are familiar and relevant to them with the aid of mobile technology.

The potential benefits of using commercial mobile phone programs and applications for enhancing language learning have been widely

discussed in the literature. MALL-oriented studies have found that language learning apps such as Duolingo, Babbel or Busuu indeed grant students more autonomy and a heightened sense of motivation in and outside the foreign language classroom (Tsai, 2016; Marques-Schafer & da Silva Orlando, 2018; Rosell-Aguilar, 2018; James & Mayer, 2019; Loewen et al., 2020; Sporn et al., 2020). In addition to MALL-centered apps, common social media platforms such as Facebook, Twitter or Instagram have also paved the way for the use of mobile technology for acquiring foreign language competence. Even though these social networks were not created specifically for language learning purposes, they can be implemented to achieve higher levels of interaction and cultural awareness among foreign language learners (Lee & Ranta, 2014). For example, Alm (2015) showed that foreign language students can be competent users of social networking platforms, with Facebook enabling them to communicate using the target language even in remote locations. In a similar vein, Kabilan et al. (2019) revealed that Facebook can be experienced as a friendly environment for learning English, with a large group of students from different countries affirming that the use of the platform boosted their confidence to communicate in the foreign language and helped them acquire new words and expressions.

Likewise, research has reported favorable language learning outcomes for Twitter users. By way of example, Taskiran et al. (2018) indicated that English language learners can see Twitter as a highly motivating tool for practicing their communication skills outside the classroom, with Twitter's limitation to post 140- character messages seemingly prompting them to engage in quicker and more interactive online discussions. Similarly, Faiza (2020) also demonstrated that the phenomenon of K-Pop on Twitter can arouse interest in learning English among its biggest fans, with members of K-Pop fan communities seeming rather inclined to develop target language competence –particularly vocabulary and reading skills– to interact with other K-Pop followers across the world using this social networking platform.

In contrast to the large number of studies focused on the pedagogical implications of both Facebook and Twitter within the foreign language classroom, research into the effectiveness of Instagram for language

learning purposes has been relatively scarce. This may come as a surprise to social media users given that Instagram constitutes one of the most widely used social networking sites across the globe. In 2019, the number of users who accessed Instagram monthly surpassed 800 million, and this figure is projected to reach roughly 1.2 billion in 2023 (Dixon, 2023a). The popularity of Instagram has grown especially among adolescents and young people, with more than two thirds of its total audiences being 34 years old or younger as of January 2022 (Dixon, 2023b). Considering that university students usually belong to this age group, the use of Instagram for educational purposes can represent a good strategy to facilitate and enhance foreign language competence in higher education environments. In fact, Mansor & Rahim (2017) implemented this strategy in their study of Malaysian college students' participation in English as a Second Language (ESL) task-based activities through Instagram. The findings of their research pointed to a significant improvement of the participants' reading, writing and communication skills. Additionally, Instagram was revealed to increase users' motivation to communicate in English as well as their ability to learn and work in cooperative settings. On a similar note, Sari & Wahyudin (2019) investigated Indonesian college students' perceptions of the adoption of Instagram as a blended learning tool in an English for Business course. The results of their investigation confirmed that the social network was generally perceived as a comfortable and inspiring language learning environment which makes ESP learners overcome their shyness, develop confidence in their speaking abilities and become more independent throughout the learning process.

Leaving aside formal education contexts, research into the applications of Instagram as a language learning tool in informal settings has also produced some interesting findings about its potential impact upon young learners. Gonulal (2019) conducted a survey on the use of Instagram by non-native speakers of English who accessed the social media platform to improve their language skills. The results indicated that Instagram might help young college-educated adults enhance their competence in the English language, particularly as far as their vocabulary and communicative abilities are concerned. Parallel to Gonulal (2019)'s

study, Aloraini (2018) also examined the teaching potential of English-related Instagram accounts aimed at the non-native English-speaking Saudi population. Even though Aloraini (2018) did not specify the mean age of the target audience of these accounts, the findings pointed towards the implementation of Instagram for language learning purposes when adopting a proper social constructivist approach –an approach that, given its fundamental characteristics, is especially suited for teenagers and young people.

As previously described, the present study explores English for Specific Purposes (ESP) learners' participation in online activities via Instagram as a MALL resource. The literature review of the different approaches to the use of social media in the English language classroom allows us to confirm the generous pedagogical implications arising from the use of social media in ESP environments that were emphasized in the introductory section of this study. Despite this, some special attention should also be paid to the various challenges faced by the language instructors who are willing to incorporate these social networking sites into their ESP methodologies, such as:

- Time restrictions.
- The necessity to adapt some traditional curricular tasks to the context of contemporary computer-mediated platforms.

This was especially revealed by Aloraini's (2018) research findings on the adoption of English-related Instagram accounts by non-native English-speaking Saudi users. The results of Aloraini's (2018) study indicated that it is crucial to follow an adequate social constructivist approach to language learning when using Instagram for teaching purposes, which is to say the following:

- The information should be obtained in a collaborative way, which implies that language students ought to work in groups when using Instagram for learning purposes. This can potentially increase the learners' motivation and interaction with their classmates. Additionally, effective teamwork can also entail saving time to undertake the assigned Instagram-based

activities, thus helping to tackle a common issue faced by higher education instructors in language learning environments (i.e., the limited time available for students to be able to complete the assigned tasks).

– Instagram should be used to transform traditional classroom tasks into more visual, dynamic, and funny activities. Nonetheless, students ought to be monitored through the privacy option in the social networking site to provide them with constructive feedback and to communicate with them in a more effective way.

These factors have been considered in our proposal for the adoption of Instagram as a language learning tool in the English for Medicine classroom. The following subsection contains an outline of our proposal, consisting of both speaking and writing Instagram-based activities designed to boost the English for Medicine students' levels of motivation while contributing to developing their communication skills.

4.1. Our proposal for the adoption of Instagram in the English for Medicine classroom

Our proposal concerns an English for Medicine course taught to second-year undergraduate students at the Faculty of Medicine of the University of Granada, Spain. The course is elective and the students signing up for the course are recommended to have a B1 level of English prior to its beginning. Furthermore, the formal syllabus of the course covers the following four parts (Facultad de Medicina, 2023):

– Medical specialties.
– Clinical cases.
– Exploring career goals in health care.
– Scientific publications.

The Instagram-based activities proposed within the framework of this investigation are indeed aimed at being integrated into the second part of the prescribed syllabus. Since the ability to deliver effective oral case presentations in English is an essential skill for any physician who wants to pursue a successful professional career, this section of the syllabus

covers a practical guide and task-centered activities to present a clinical case in the English language that has been adapted from Sindhu's (2018) step-by-step guide to discuss a patient's medical condition and establish a clear diagnosis and treatment plan. Sindhu's (2018) detailed guide to present a clinical case in English includes the following parts:

- Opener: This introductory section should consist of a brief one-liner containing the patient's name, age, relevant past medical history, and chief complaint.
- History of Present Illness: This section should contain a comprehensive explanation on why the patient sought medical care. It usually includes the events that preceded the patient's presentation in chronological order.
- Review of Systems: This section ought to consist of a few questions, arranged by organ system, designed to uncover dysfunction and disease within that area. The review of systems is sometimes included in the history of present illness, but it can also constitute a separate follow-up section.
- Past Medical History: This section should cover relevant information about the patient's past medical conditions (including any piece of information not highlighted in the opener), any past surgeries the patient has had, the timing of and reasons for past hospitalizations, and any current medications.
- Family History: This section ought to include information about the patient's relevant family history. It should discuss any relevant conditions running in the patient's family, with an emphasis on first-degree relatives.
- Social History: This section should contain information about the patient's living situation, occupation, alcohol and tobacco use, and other substance use. It could also discuss relevant details about the patient's education level, recent travel history, history of animal and occupational exposures, and religious beliefs.

– Physical Exam: This section should start by reporting the patient's vital signs, which includes the patient's temperature, heart rate, blood pressure, respiratory rate, and oxygen saturation (if the patient is using supplemental oxygen, this should also be reported). Next, the findings of the physical exam ought to be discussed.

– Results of Laboratory Testing, Imaging, and Other Diagnostics: This section should contain the results of any relevant laboratory testing, imaging, or other diagnostics that were obtained.

– Emergency Department Course: The emergency department (ED) course tends to be included towards the end of the presentation. Yet some people may prefer to hear the ED course earlier, normally after the history of present illness. When unsure, what Sindhu (2018) suggests is including this part after the results of diagnostic testing, covering initial ED vital signs and any administered treatments.

– Assessment and Plan: This concluding section is the most important component of the presentation, allowing the speaker to show off their specialist knowledge of clinical cases. It ought to contain a summary (1-2 lines) of the patient, the reason for admission, and the doctor's likely diagnosis. This summary should be followed by a differential diagnosis (3-5 potential diagnoses), explaining why each diagnosis was or was not the final diagnosis. Finally, the doctor's proposed plan itself should be included, which might cover a list of the patient's medical problems, ordered by acuity, and followed by the presenter's proposed plan for each.

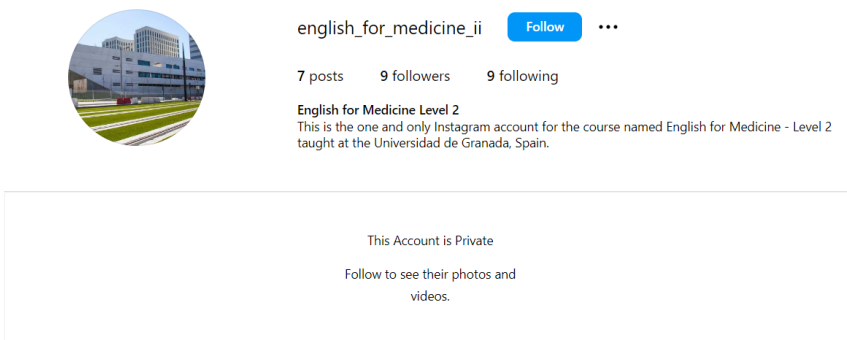
In previous editions of the course, the tasks designed for the development of the students' communicative abilities as regards the delivery of effective clinical case presentations have been fulfilled in a conventional offline form. Students have been asked to work in pairs or individually to give a talk on clinical cases related to the area of medical expertise

they feel more comfortable with while being physically in front of their classmates.

In contrast to this traditional approach to language learning, what we suggest by formulating our proposal is a change in strategy inspired by Mansor & Rahim's (2017) experience of using Instagram in the ESL classroom. The proposal consists of a plan made up of two different phases –namely, the speaking and the writing phase– for the oral presentation and the provision of constructive feedback on clinical cases through this social networking site.

In the speaking phase, the English for Medicine students should be asked to work in pairs or in groups of three people to create their own professional Instagram accounts. They should be required to upload videos of their clinical case presentations to these professional accounts. With the aim of mitigating the potential awkwardness of making their work public and sharing their own personal images on Instagram, students might be asked to create private accounts to fulfil the specific purposes of the course. They might be offered the option of following the private Instagram account created by the language instructors themselves to monitor the students' activity throughout the project (see Figure 1), as well as their classmates' private and professional accounts.

FIGURE 1. *Example of a private Instagram account created by an ESP instructor.*



Source: Instagram

Creativity in recording the clinical case presentations that will subsequently be uploaded to the students' Instagram accounts should be strongly encouraged throughout the speaking phase. This entails that the introduction of any visual or multimodal effects that might potentially enhance the audience's understanding of the clinical case should be warmly welcomed. By way of example, the adoption of visual effects highlighting the different clinical case sections discussed in Sindhu's (2018) guide might be recommended.

Once all the clinical case presentations are uploaded to the group accounts, the Instagram-based tasks should move on to the next phase, i.e., the so-called writing phase. In the writing phase, each group of students should be required to leave questions, suggestions, or short messages of encouragement and support as regards the clinical case presentations made by their classmates. In doing so, they should be asked to use the comments section of the platform. In addition, they might also be required to provide constructive feedback on the questions, suggestions, and comments on their own presentations made by their peers.

Throughout both phases –the speaking and the writing ones– of this proposal, the lecturer involved should act as a mere observer of the work put in on the English for Medicine students' professional accounts. Additionally, the instructor involved might also serve as a facilitator of ESP materials covering both specialized vocabulary and grammatical tips on giving effective clinical case presentations. Following Aloraini's (2018) social constructivist approach to the introduction of Instagram-based activities into the ESP classroom, what should be greatly encouraged through the adoption of the proposed activities is the development of both teamworking and autonomous learning skills among young undergraduate students. Furthermore, by using such a popular social media platform among college-age people, the activities ought to be aimed at taking the traditional English for Medicine contents to a far more familiar and entertaining environment to young language learners.

Finally, as regards the recommended duration of the Instagram-based tasks, the English for Medicine students should be given a time frame of two or three weeks to prepare and upload their videos. This should be followed by a time frame of one week to comment and give constructive

feedback on their own and their classmates' clinical cases. Following Mansor & Rahim's (2017) proposal for the adoption of Instagram in the ESP classroom, the language learners involved might also be encouraged to interact with their classmates through their professional Instagram accounts every day throughout the duration of the activity.

5. CONCLUSIONS

The present investigation has sought to fullfil the specific objectives identified in the second section of this chapter, namely:

- To examine the potential benefits of implementing Instagram to broaden our students' communication and speaking skills in ESP courses.
- To examine the potential disadvantages and challenges of such an implementation (e.g., little time to complete the assigned tasks).
- To present a detailed proposal for the implementation of Instagram as an effective tool to increase oral proficiency in an English course taught to second-year undergraduate students from the Faculty of Medicine at the Universidad de Granada, Spain.

Regarding the first specific objective, the literature review on the use of social networking sites for language learning purposes has revealed the massive pedagogical implications of the adoption of Instagram in ESP environments, especially as far as communication and speaking abilities are concerned. Instagram tends to be perceived as a familiar and inspiring language learning platform for ESP students at a higher education level, making them overcome their awkwardness and gain confidence in their communication and oral skills (Sari & Wahyudin, 2019). Likewise, Instagram seems to foster English language learners' sense of autonomy and independence throughout the learning process in both formal and informal contexts. From Sari & Wahyudin's (2019) study of Indonesian college students' perceptions of the use of Instagram in an English for Business course to Gonulal (2019)'s survey on the adoption of Instagram by non-native speakers of English who accessed the social media

platform to autonomously improve their linguistic competence, what most studies seem to confirm is that Instagram is one of the most effective tools for increasing both ESP and general English language learners' autonomous learning skills.

As for the second specific objective, the literature review on the use of social media platforms for language learning purposes has demonstrated that it is essential to adopt a proper social constructivist approach when introducing Instagram into the ESP context (Aloraini, 2018) This means that ESP students should be required to work in groups when implementing Instagram in language learning settings. In doing so, the instructor involved can transform the task of acquiring new communication and speaking skills in the target language into a collaborative effort that substantially increases the learners' sense of motivation and interaction with their peers. Also, it saves time for ESP students to prepare and give their speeches during the course. Additionally, the Instagram-based activities undertaken by language learners should also be specifically designed to evoke a friendly environment during the learning process.

Finally, as regards the third specific objective, it should be noted that all the benefits and challenges indicated in the literature review on the adoption of Instagram as an ESP tool have been considered in the formulation of our proposal. The proposal relates to an elective English for Medicine course taught in the Faculty of Medicine at the University of Granada, Spain. The Instagram-based tasks proposed within the framework of this investigation have been developed to be integrated into the second part of the prescribed syllabus (i.e., the part covering the preparation and oral delivery of clinical cases). The proposal outlined in this study adopts a two-fold approach consisting of two phases, namely the speaking phase and the writing phase. In the so-called speaking phase, students should be required to work in pairs or in groups of three people to create their own professional Instagram accounts and upload videos of their clinical case presentations to their accounts. In the subsequent writing phase, each student group should be asked to make questions, suggestions, or messages of encouragement and support concerning the presentations made by their classmates and using the comments section of the social network. The lecturer involved should act as a mere

observer of the work put in by the language learners, as well as a facilitator of useful material on ESP-related grammar and vocabulary. In doing so, the ESP instructor can potentially contribute to the development of oral proficiency among young higher education students, while significantly increasing their levels of autonomy and confidence in the communicative uses of the English language across different medical domains.

6. ACKNOWLEDGMENTS

This research has been carried out within the framework of a project financially supported by a Margarita Salas Postdoctoral Fellowship funded by the Spanish Government's Ministerio de Universidades and the European Union – Next Generation EU.

7. REFERENCES

Alfadil, M. (2020). Effectiveness of virtual reality game in foreign language vocabulary acquisition. Computers & Education, 153, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103893

Alm, A. (2015). "Facebook" for Informal Language Learning: Perspectives from Tertiary Language Students. The EUROCALL Review, 23(2), 3-18.

Aloraini, N. (2018). Investigating Instagram as an EFL learning tool. Arab World English Journal, Special Issue on CALL(4), 174-184. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3226719

Bahari, A. (2019). FonF practice model from theory to practice: CALL via focus on form approach and non-linear dynamic motivation to develop listening and speaking proficiency. Computers & Education, 130, 40-58.

Bikowski, D. (2018). Technology for teaching grammar. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, 1-7.

Burston, J. (2015) Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. ReCALL, 27(1), 4–20. https://doi.org/10.1017/S0958344014000159

Curry, D. (2023, May 4). Most Popular Apps 2023. Business of Apps. https://bit.ly/43etVZU

Dixon, S. (2023a, February 15). Instagram: number of global users 2020-2025. Statista. https://bit.ly/45MBl8m

Dixon, S. (2023b, February 14). Instagram: distribution of global audiences 2023, by age group. Statista. https://bit.ly/3oDQ9Fx

Duman, G., Orhon, G. & Gedik, N. (2015) Research trends in mobile assisted language learning from 2000 to 2012. ReCALL, 27(2), 197–216. https://doi.org/10.1017/S0958344014000287

Facultad de Medicina (2023, April 20). Guía docente de la asignatura 'Inglés para Medicina Nivel II'. https://bit.ly/3q6jtVq

Faiza, D. (2020). Stimulating English learning in Global KPOP community on Twitter. Journal of Applied Linguistics (ALTICS), 2(1), 22-34. https://doi.org/10.36423/altics.v2i1.360

Gonulal, T. (2019). The use of Instagram as a mobile-assisted language learning tool. Contemporary Educational Technology, 10(3), 309-323.

Hanafiah, W., Aswad, M., Sahib, H., Yassi, A. H., & Mousavi, M. S. (2022). The Impact of CALL on Vocabulary Learning, Speaking Skill, and Foreign Language Speaking Anxiety: The Case Study of Indonesian EFL Learners. Education Research International, Special Issue, 1-13. https://doi.org/10.1155/2022/5500077

Hsu, H. T., & Lin, C. C. (2022). Extending the technology acceptance model of college learners' mobile-assisted language learning by incorporating psychological constructs. British Journal of Educational Technology, 53(2), 286-306.

James, K. K., & Mayer, R. E. (2019). Learning a second language by playing a game. Applied Cognitive Psychology, 33(4), 669–674. https://doi.org/10.1002/acp.3492

Kabilan, M., Ganapathy, M., Bray, E., Gustine, G., & Qasim, M. (2019). "Facebooking" across Asia - Learning English along the Way? Pertanika Journal of Social Science and Humanities, 27(1), 131-157.

Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. Foreign language annals, 51(1), 205-218.

Khezrlou, S. (2019). Form-focussed Instruction in CALL: What Do Learners Think? RELC Journal, 50(2), 235-251.

Kukulska-Hulme, A. (2012). Mobile-assisted language learning. In C. A. Chapelle (Ed.), The encyclopedia of applied linguistics. Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0768

Kukulska-Hulme, A., & Traxler, J. (2005). Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers. Routledge.

Lan, Y. J., & Lin, Y. T. (2016). Mobile seamless technology enhanced CSL oral communication. Educational Technology & Society, 19(3), 335–350.

Lee, K., & Ranta, L. (2014). Facebook: Facilitating social access and language acquisition for international students? TESL Canada Journal, 22-22.

Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D. R., Kim, K. M., Maloney, J., Miller, Z. F., & Rawal, H. (2019). Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. ReCALL, 31(3), 293-311.

Loewen, S., Isbell, D. R., & Sporn, Z. (2020). The effectiveness of app-based language instruction for developing receptive linguistic knowledge and oral communicative ability. Foreign Language Annals, 53(2), 209-233. https://doi.org/10.1111/flan.12454

Mansor, N., & Rahim, N. A. (2017). Instagram in ESL classroom. Man in India, 97(20), 107-114.

Marques-Schafer, G., & da Silva Orlando, A. A. (2018). Languages learning conceptions and Duolingo: A critical analysis on its proposals and learners experiences. Texto Livre - Linguagem e Tecnologia, 11(3), 228–251.

Roblyer, M. D., & Hughes, J. E. (2019). Integrating educational technology into teaching: Transforming learning across disciplines. Pearson Education, Inc.

Rosell-Aguilar, F. (2018) Autonomous language learning through a mobile application: A user evaluation of the Busuu app. Computer Assisted Language Learning, 31(8): 854–881.

Sari, F. M., & Wahyudin, A. Y. (2019). Undergraduate Students' Perceptions Toward Blended Learning through Instagram in English for Business Class. International Journal of Language Education, 3(1), 64-73.

Shadiev, R., Hwang, W.-Y. & Huang, Y.-M. (2017) Review of research on mobile language learning in authentic environments. Computer Assisted Language Learning, 30(3–4): 284–303. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1308383

Shadiev, R., Liu, T., & Hwang, W. Y. (2020). Review of research on mobile-assisted language learning in familiar, authentic environments. British Journal of Educational Technology, 51(3), 709-720.

Simonova, I. (2019). Blended approach to learning and practising English grammar with technical and foreign language university students: comparative study. Journal of Computing in Higher Education, 31(2), 249-272.

Sindu, K. (2018, April 21). How To Present a Patient: A Step-To-Step Guide. The Student Doctor Network. https://bit.ly/3ClGBXY

Son, J. B. (2018). Teacher development in technology-enhanced language teaching. Springer International Publishing.

Spanou, S., & Zafiri, M. N. (2019). Teaching reading and writing skills to young learners in English as a foreign language using blogs: A case study. Journal of Language and Cultural Education, 7(2), 1-20.

Sporn, Z., Chanter, J., & Meehan, D. (2020). Babbel Language Learning Podcasts. International Journal of Advanced Corporate Learning, 13(3).

Taskiran, A., Gumusoglu, E. K., & Aydin, B. (2018). Fostering Foreign Language Learning with Twitter: What Do English Learners Think About It? Turkish Online Journal of Distance Education, 19(1), 100-116. https://doi.org/10.17718/tojde.382734

Thompson, C. G., & von Gillern, S. (2020). Video-game based instruction for vocabulary acquisition with English language learners: A Bayesian meta-analysis. Educational Research Review, 30, 1-23.

Tsai, C. C. M. (2016). The Role of Duolingo in Foreign Language Learners' Autonomous Learning. The Asian Conference of Language Learning 2016 Official Conference of Proceedings, 1-17.

LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA FRANCESA EN LA FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN A TRAVÉS DEL CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LENGUAS (CRAAL)

PATRICIA PÉREZ LÓPEZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2002 en que Consejo Europeo comenzase a promover el aprendizaje de "al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana" (Unión Europea, 2019: 15), se han hecho importantes avances desde las instituciones educativas para la mejora de su funcionalidad. La manera de enseñar actual dista mucho de aquellos aprendizajes memorísticos y gramaticales de finales de los años 90. Ese tipo de enseñanza ha cedido el paso a estrategias más comunicativas que relacionan la lengua con el aprendizaje de la cultura, hasta tal punto que ya no se concibe una sin la otra. En los últimos años, ya no cabe duda de que, para poder comunicar adecuadamente, es necesario conocer los valores, los hábitos y los comportamientos de una sociedad, y así queda reflejado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Instituto Cervantes):

> El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales (2002, p. 47).

Ya apuntaban, hace años, Miquel y Sans algo con lo que estamos de acuerdo y es que

> si queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga solo conocimientos *sobre*, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar *en* la sociedad […], la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisociable de la competencia comunicativa es indiscutible (2004, p. 3).

Por otra parte, también es cierta la idea de Simons y Six sobre la desventaja que presentan los enfoques tradicionales al observar la cultura extranjera desde la propia, y que esto "podría tener consecuencias desfavorables para la enseñanza de lenguas, como lo son el etnocentrismo y la visión estática y homogénea de la cultura que favorece los estereotipos y los conocimientos aislados y descontextualizados" (2012, p. 3).

Para enseñar lengua y cultura ha habido, en la última década, infinidad de nuevas metodologías que han pretendido adaptarse a los nuevos tiempos. Los profesores han tenido que reinventarse con aprendizajes cooperativos, rutinas de pensamiento y *scape rooms* educativos, pero, de manera particular, ha proliferado un gran número de aplicaciones y plataformas de aprendizaje propias de la era digital.

2. OBJETIVOS

En esta comunicación nos centraremos en mostrar cómo utilizar los recursos interculturales de francés del Centro de Recursos para el Aprendizaje Autónomo de Lenguas (CRAAL). Esta herramienta de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, iniciada en 2018, se ofrece como alternativa a otras plataformas en las que el estudiante quiere aprender a su propio ritmo.

Se pretende no solo mostrar la utilidad de la herramienta para el posterior uso por parte del alumnado, sino también hacer hincapié en el aprendizaje de la lengua a través de la cultura y en la importancia de la cultura en sí misma. Se tratará, igualmente, de trabajar contra estereotipos y sensibilizar a los estudiantes a la diferencia de otras culturas.

Basándonos en los niveles impartidos en las Lenguas C Francés, asignaturas obligatorias de la Facultad de Traducción e

Interpretación de la ULPGC (A2-B2 del MCERL), guiaremos al estudiantado en la selección de recursos de contenido cultural alojados en el CRAAL.

3. METODOLOGÍA

Tal y como afirma Constantinou (2023), ya que la pandemia ha afectado tanto a la vida social y, en particular, a la educación, "para atenuar esos efectos devastadores, la mayoría de países ha elegido la educación digital como solución de urgencia, recurriendo de manera intensiva a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación"[41] (2023, p. 40). Estas tecnologías, según la autora, no solo representan una nueva experiencia para los alumnos, sino que, además, es de gran valor para todo aquel que tiene problemas de aprendizaje.

Giraud (2023, p. 57), responsable de cursos de lengua y certificación de *l'Institut français* de Alemania, sostiene, por su parte, que más que modalidades de enseñanza, estas aplicaciones podrían considerarse un accesorio en la clase y que el uso de estas sería lo realmente determinante. "Queremos, sobre todo, poner la herramienta al servicio de la relación, del compromiso, del estudiante. La pregunta que debemos plantearnos siempre es la de la utilidad y de la creación de valor para el estudiante. Nuestro imperativo es cumplir sus expectativas"[42].

Estas dos ideas nos parecen interesantes para presentar nuestra metodología basada en el CRAAL. Comenzaremos, pues, a dar algunos detalles más sobre esta plataforma de acceso libre que ha puesto en marcha un equipo de profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. El CRAAL surge para proporcionar una selección de enlaces clasificados por idiomas, niveles y destrezas. Los idiomas con los que el alumnado puede trabajar desde ella son el inglés, el francés, el alemán y

[41] Traducción de la autora del original: "pour atténuer ces effets dévastateurs, la plupart des pays ont choisi l'éducation numérique comme solution d'urgence en recourant intensivement aux nouvelles technologies de l'information et de la communication".

[42] Traducción de la autora del original: "on souhaite surtout mettre l'outil au service de la relation, de l'engagement, de l'apprenant. La question que nous avons constamment à nous poser, c'est celle de l'utilité et de la création de valeur pour l'apprenant. Notre impérative, c'est de rester au plus près des attentes des apprenants".

el español para extranjeros. Además de los recursos online, las bibliotecas universitarias, en sus distintos Campus, cuentan con un espacio físico en el que también se puede acceder a un listado bibliográfico cada vez más amplio. De este modo, se brinda la oportunidad, a quien lo prefiera, de disponer de libros de consulta, en vez de enlaces, para preparación de pruebas específicas como, por ejemplo, las de certificación.

En este trabajo nos centraremos en los recursos online y en los estudios en Traducción e Interpretación. Más concretamente en su Lengua C Francés (aclaremos que la lengua A es el español y la lengua B el inglés). En todas sus guías docentes del curso 22-23, en la contribución de la asignatura al perfil profesional, podemos ver, justamente, que "La denominación Lengua C hace referencia a una de las segundas lenguas extranjeras del traductor, en nuestro caso: el francés" (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2022, p. 1-2). Y se aclara también que esta lengua será una herramienta de trabajo de los futuros traductores e intérpretes:

> "La articulación en cinco asignaturas obligatorias y una optativa, asegura una adquisición progresiva de competencias, aumentándose de forma progresiva la complejidad de las competencias que deben ser adquiridas por los estudiantes. Parte de la formación de los estudiantes de nuevo ingreso y culmina en el quinto semestre con el objetivo de proporcionar las competencias lingüísticas necesarias para afrontar el ejercicio de la traducción y la interpretación" (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2022, p. 1-2).

3.1. Lengua C1

La lengua C1 (francés) es la primera asignatura de esta lengua que cursará el alumnado de la Facultad de Traducción e Interpretación. Es una asignatura obligatoria de 6 créditos (60 horas) del primer semestre.

Comenzando con un nivel A2 del MCERL y durante 15 semanas, a razón de 4 horas por semana, se trabajarán contenidos funcionales, morfosintácticos, fonéticos, lingüísticos y culturales a través de todas las destrezas.

Algunos de los objetivos, relacionados con esta comunicación, son, además de usar correctamente las lenguas de trabajo, orientarse hacia el autoaprendizaje y dominar las destrezas y mecanismos de revisión y

corrección de textos propios y ajenos. Estos objetivos serán válidos para todos los niveles de Lengua C francés, con un aumento, claro está, del nivel de manera progresiva.

Las competencias que tiene asignadas dicha asignatura son las siguientes:

> COMPETENCIAS TRANSVERSALES:
>
> T1. Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad
>
> T2. Aprendizaje autónomo
>
> T3. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
>
> T4. Capacidad de trabajo colaborativo
>
> COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ASIGNATURA:
>
> E1. Utilizar la lengua francesa a un nivel básico (A2), que permita comunicarse e interactuar de forma oral y escrita en situaciones cotidianas y sencillas.
>
> E2. Comprender, producir y corregir textos y discursos sencillos
>
> E3. Conocer y emplear correctamente las convenciones sociales de las culturas francófonas (ULPGC, Guía docente LC1, 2022, p. 2).

La metodología a través del *Approche actionnelle* y con el apoyo de entornos virtuales, pretende, del mismo modo, favorecer el papel activo del alumno y el aprendizaje frente a la enseñanza.

3.2. Lengua C2

Esta asignatura es la continuación de la LC1 y, como la anterior –y las siguientes– es obligatoria. Se imparte en el segundo semestre del primer curso pero, a diferencia de la primera, tiene 12 créditos (120 horas), con lo cual, la cantidad de horas impartidas por semana será el doble (8). El nivel impartido, continuación del anterior, es un A2-B1 del MCERL.

En este caso, las competencias transversales asignadas son las siguientes:

> 1. Utilizar la lengua francesa con un nivel básico-medio (A2/B1) que permita comunicarse de forma oral y escrita en situaciones de carácter cotidiano y general.

2. Conocer las convenciones de distintos tipos de textos de carácter general y comprender y producir textos de este tipo.

3. Dominio de los recursos multimedia para el aprendizaje de las lenguas (ULPGC, Guía docente LC2, 2022, p. 2).

3.3. Lengua C3

El tercer nivel que constituye la LC3 es similar a la primera en el número de créditos (60). Se imparte en el primer semestre del segundo curso y el nivel de lengua es un B1. La LC3 añade a las competencias anteriores, los "conocimientos de otras culturas y costumbres" (ULPGC, Guía docente LC3, 2022, p. 2).

3.4. Lengua C4

Este ha sido, durante muchos años, el último nivel, impartido el segundo semestre del 2º curso. Con 12 créditos (120 horas) se asemejaba a la LC2. Sin embargo, el nuevo plan de estudio ha traído consigo la mejora del desglose de esta, a partir del próximo curso 2023-2024, en dos asignaturas. De este modo, la LC4 actual se convertirá en dos asignaturas de 6 créditos (LC4 y LC5) que se impartirán en el segundo semestre de 2º curso y en el primer semestre de 3º, dando la posibilidad al alumnado de un tiempo de asimilación de los contenidos de este nivel B2.

Las competencias específicas también insisten, en lo que nos atañe, sobre la diversidad y la multiculturalidad y en "conocer y emplear las convenciones sociales de diferentes culturas francófonas" (ULPGC, Guía docente LC4, 2022, p. 2).

Los contenidos, tanto lingüísticos como culturales, irán evolucionando y complicándose a medida que aumentamos el nivel.

En las competencias y en los objetivos de estas 4 asignaturas, se alude a la orientación del alumnado hacia el trabajo autónomo, así como a dominar destrezas y mecanismos de revisión y corrección de textos propios y al dominio de los recursos multimedia para el aprendizaje de lenguas.

3.5. Perfil del alumnado

El perfil de ingreso de la FTI es, según recoge la web de la propia Facultad, el de un alumnado con

> Una gran curiosidad intelectual e interés general por la actualidad […]; habilidades en el manejo de la lengua materna y buen conocimiento de, al menos, dos lenguas extranjeras; una vocación por el trabajo en el campo de la comunicación lingüística para usar el lenguaje con la precisión que requieren las tareas de traducción e interpretación; [y] un interés por el dominio de las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Información y la Comunicación (Facultad de Traducción e Interpretación, s.f., perfil del estudiante).

3.6. Propuesta

Lo que proponemos es utilizar el Centro de Recursos para el Aprendizaje Autónomo de Lenguas (CRAAL) para trabajar la interculturalidad en las clases de Lengua C francés, desde el primer curso hasta el último. La idea es presentar el CRAAL para que los alumnos sepan cómo se utiliza y lo practiquen en clase pero, asimismo, contemplamos esta propuesta de uso didáctico desde el aula como un uso más de la plataforma, puesto que veremos cómo el profesorado puede preparar sesiones de clase basadas en sus temarios utilizando la plataforma.

Para ello, tras haber consultado las guías docentes y ver qué aspectos culturales se trabajan en cada nivel, haremos búsquedas en la página del CRAAL. Dichas búsquedas se pueden hacer:

- por nivel (A2-C2 del MCERL),
- por habilidad (certificación, comprensión auditiva / lectora, expresión oral /escrita, fonética, gramática, interculturalidad y léxico),
- por tipo de actividad (búsquedas, con corrección automática, dictados, identificar detalles orales, lectura de textos cortos / largos, opción múltiple, ordenar oraciones, rellenar huecos, responder preguntas sobre audio, verdadero / falso), tipo de recurso (en línea, diccionarios, radio / televisión, revistas / periódicos)

– y, por último, por tipo de soporte (digital en línea / material impreso), ya que, como apuntábamos más arriba, además de un gran banco de elementos digitales, el CRAAL cuenta con una sección física en la biblioteca.

Iremos por orden desde la Lengua C1 hasta la C4. Comenzaremos pulsando en el logo azul destinado al francés. Seleccionaremos luego el nivel A2 para francés y, en el apartado de Habilidad, la pestaña de Interculturalidad. En la segunda página encontraremos un enlace para trabajar la comprensión auditiva con los acentos regionales de Francia (Le Loup Translations, 2019).

En el enlace hay varios vídeos disponibles entre los que se encuentran acentos de las Antillas, de Toulouse y otro vídeo sobre la discriminación por acentos. La duración de los vídeos oscila entre el minuto y medio y los tres minutos y las épocas son variadas, algunos son de hace solo unos años, mientras que otro está extraído del archivo INA y data de 1980. Los vídeos van seguidos de una serie de preguntas para evaluar su comprensión. Esta actividad sería adecuada para trabajar la primera competencia transversal: reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad.

Otros contenidos útiles para este nivel serían *La fête du pain* (-, M.J., s.f.), acorde con los contenidos culturales de la materia (presentar un acontecimiento cultural) o bien *Au restaurant* (Tourisme FLE, s.f.).

En el primer enlace se explica en qué consiste esta fiesta y quién es su patrón y da acceso a otros enlaces sobre el oficio de panadero, los mapas de panes franceses, la receta de la masa de pan y otros recursos de nivel B1 y B2 como *La baguette*, patrimonio mundial de la Unesco o La historia de la baguette (traducción de la autora).

A partir de estos recursos, podemos crear actividades para trabajar la primera competencia específica de la asignatura: "Utilizar la lengua francesa a un nivel básico (A2), que permita comunicarse e interactuar de forma oral y escrita en situaciones cotidianas y sencillas". Por ejemplo, describiendo la infografía, hablando de la producción de los diferentes panes por regiones o bien de la profesión misma.

En LC2, como se comienza trabajando el nivel A2, seleccionaremos tres actividades para el módulo 6 de la asignatura, relacionado con el trabajo. Se trata de un cuestionario de opción múltiple llamado "Le monde du travail" (Le Gall y Reutlinger, 2021-2023), una actividad oral (propuesta en la misma página, al final de la ficha) y varios ejercicios de nivel B1 para trabajar el léxico (Rosentraub, 2022). En el cuestionario hay contenidos que se explican en la unidad, como la utilidad de la *Lettre de motivation*, o el significado de "chômage" o de otras expresiones figuradas relacionadas con el trabajo, pero también hay curiosidades, como la profesión soñada de un gran porcentaje de franceses. Y con esto último está relacionada la actividad oral: después de mostrar al alumnado unas imágenes para que las asocie con profesiones, se les pedirá que utilicen unas frases de apertura para hablar de su trabajo soñado.

Para LC3, volveremos al inicio y seleccionaremos los niveles B1-B2, mantendremos la selección de interculturalidad. Con el cuestionario sobre cultura general, (PT Glora, 2023) abordaremos los contenidos culturales propuestos en la guía docente de la asignatura. Además, este enlace nos da acceso a otros muchos más específicos sobre oficios antiguos, series de los 80, capitales del mundo, pintura, etc.

Por otra parte, y con la finalidad de "usar correctamente todas las lenguas de trabajo. Identificar la variación lingüística y discernir entre registros, lenguajes especializados, jergas y dialectos" (ULPGC, Guía docente LC3, 2022, p. 2), como pide el objetivo 1, se trabajaría una comprensión oral de acentos de Québec (Le Loup Translations, 2019). Como en el enlace sobre acentos que trabajamos en LC1, este consta de 3 vídeos de duraciones comprendidas entre el minuto y los dos minutos diez, y también datan de épocas diferentes. Los vídeos van seguidos, como los anteriores, de unas preguntas para evaluar su comprensión. Dada la complejidad que suele entrañar el acento canadiense (incluso, a veces, para los propios francófonos que no son de Canadá) este acento se trabajará en LC3 y no antes.

En LC4 seguiremos abordando la multiculturalidad y el aprendizaje autónomo desde la práctica, tal y como se recoge en las competencias de este curso. Centrándonos ya exclusivamente en la pestaña de nivel B2, trabajaremos, como en las demás asignaturas, un tema que aparece en la

guía docente: personajes de la cultura francófona. Lo haremos con Genius (ML Genius Holdings, 2023) donde buscaremos Angèle y la canción *Balance ton quoi*. Ahí podemos encontrar referencias culturales de esta canción, como lo es la procedencia del título, de "Balance ton Porc", movimiento surgido en 2017 tras las acusaciones de violación y de agresiones sexuales contra el director de cine Harvey Weinstein.

Después de hacer la presentación de esta cantante belga, se puede utilizar el vídeo del *making of* que aparece en Genius y proponer preguntas de comprensión (Angèle, 2019). O incluso otro de una entrevista que podemos encontrar en los vídeos relacionados con la cantante (Angèle, 2018).

Para intensificar el trabajo de la multiculturalidad entre las dos lenguas de trabajo del alumnado, y de manera opcional, se puede trabajar la versión bilingüe de Angèle con Dua Lipa.

Por último, para abordar el contenido mediático, podemos consultar las versiones digitales de Le Monde, de Charlie Hebdo o de otros periódicos o revistas recogidas en la plataforma.

4. RESULTADOS

Con este estudio hemos querido demostrar la importancia del aprendizaje de la cultura como elemento indisociable de la lengua y, más concretamente, a través de la plataforma CRAAL, que posibilita dicho aprendizaje en un entorno dinámico e individualizado y que permite a los alumnos seleccionar su nivel y aprender a su propio ritmo. Con la ventaja de hacerlo, además, desde cualquier lugar y con la ausencia de sesgo social desde cualquier perspectiva puesto que, por una parte, los enlaces culturales están buscados para tratar de evitar estereotipos y, por otra, tanto la plataforma, como ordenadores y wifi son proporcionados gratuitamente a todo el alumnado.

Para ejemplificar los resultados, después de dos sesiones con el CRAAL (una enfocada únicamente a la cultura y otra híbrida entre cultura y contenidos de clase), hemos hecho una encuesta entre 35 estudiantes de LC2 con las siguientes preguntas:

1. ¿Qué importancia das a la cultura en el aprendizaje de la lengua?
2. ¿Crees que es sencillo trabajar la cultura de manera autónoma?
3. ¿Crees que las sesiones con la plataforma CRAAL ayudan?
4. ¿Después de estas sesiones te planteas usar de manera autónoma el CRAAL?
5. Si has respondido Sí a la pregunta anterior: piensas usar el CRAAL...:

– para seguir trabajando temas culturales
– para otros aspectos que necesito mejorar en francés
– para otros idiomas

A la primera pregunta: "¿Qué importancia das a la cultura en el aprendizaje de la lengua?", que debían responder en una escala de 1 a 5, nadie respondió con los niveles de 1 a 3; un 37% seleccionó el 4 y un 62,9% el 5, quedando clara así la importancia de la cultura entre el alumnado.

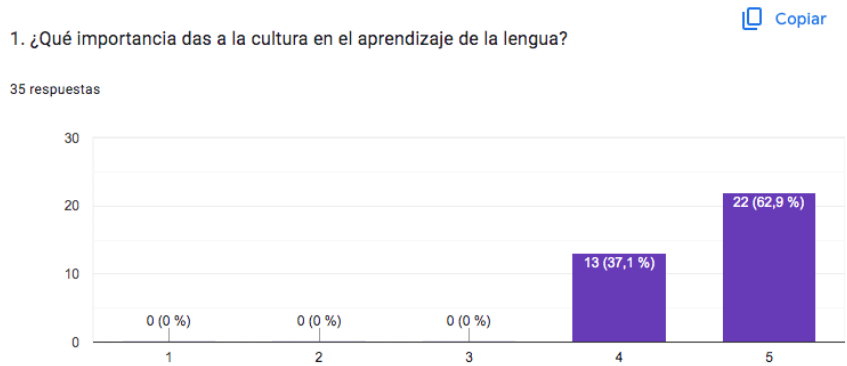


GRÁFICO 1. *Algo similar sucedió en la segunda pregunta: "¿Crees que es sencillo trabajar la cultura de manera autónoma?", donde un 77,1% seleccionó que no y solo un 22,9% sí.*



GRÁFICO 2. *En la tercera pregunta: "¿Crees que las sesiones con la plataforma CRAAL ayudan?", 29 personas de las 35 encuestadas, respondieron entre los niveles 4 (31,4%) y 5 (51,4%).*

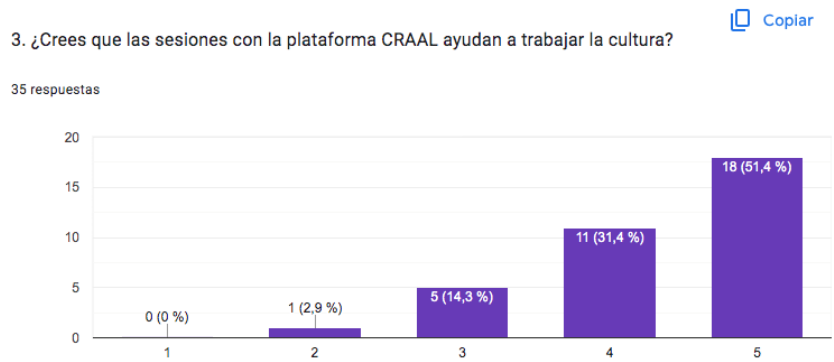


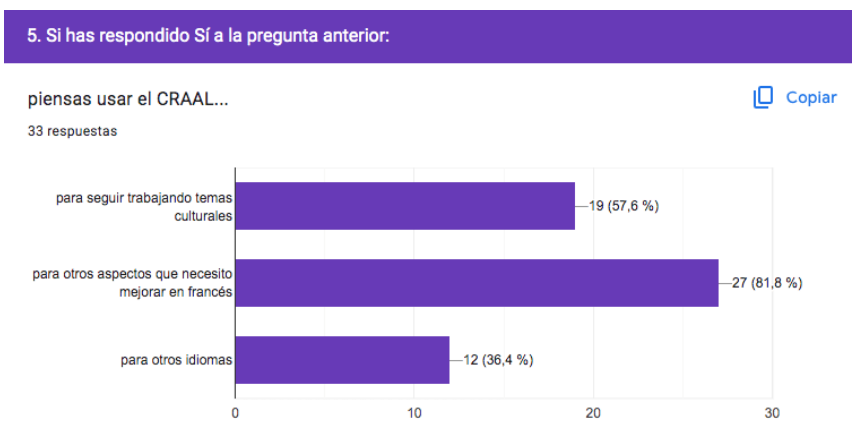
GRÁFICO 3. *La cuarta pregunta, relacionada con el uso de CRAAL, arroja datos alentadores, con un 94,3% de respuestas afirmativas.*



GRÁFICO 4. *En la quinta y última pregunta, procedente de la anterior, el alumnado podía seleccionar, entre las tres propuestas, las que considerase oportunas (de una a tres). Por orden de votos, han seleccionado:*

- "para otros aspectos que necesito mejorar en francés": 27 alumnos (81,8%)
- "para seguir trabajando temas culturales": 19 alumnos (57,6%)
- "para otros idiomas": 12 alumnos (36,4%)

GRÁFICO 5.



Por lo tanto, las respuestas del alumnado no dejan lugar a dudas de la conciencia existente sobre la importancia de la cultura en el aprendizaje de una lengua y de la dificultad que encuentran los alumnos, a veces, para trabajarla de manera autónoma. Por otra parte, la encuesta revela, por parte de estos, la utilidad y la buena acogida de la plataforma CRAAL, no solo para trabajar la cultura, sino que han visto en ella una gran posibilidad para mejorar otros aspectos de la lengua y, aunque en menor medida, trabajar otras lenguas.

No obstante, y a pesar de todos los aspectos positivos que pudiéramos sacar del uso de esta plataforma y de las clases con ella, hay que mencionar que uno de los inconvenientes es el error que pueden dar los enlaces. Este hecho puede jugar alguna mala pasada a la hora de preparar una clase (o un congreso) puesto que se trata de enlaces externos y pueden desaparecer de un día para otro. Para paliar este hecho en la medida de lo posible, además de una constante revisión por parte del equipo, se ha puesto un formulario en la página desde el cual, cualquier usuario puede notificar de esta u otras cuestiones. Tras la detección, se intenta recuperar el enlace y, en caso de que se haya borrado definitivamente del servidor, se procura poner alguno similar o, en el peor de los casos, borrarlo.

5. CONCLUSIONES

La evolución en la enseñanza nos ha acercado a un gran abanico de nuevos recursos. Los profesionales de lenguas extranjeras intentamos buscar los más adecuados para que nuestro alumnado aprenda, no solo en clase, sino que también siga mejorando y perfeccionando el idioma de manera autónoma.

En los dos primeros años de estudios en Facultad de Traducción e Interpretación (en los tres primeros cursos, a partir del curso 2023-2024), se forma a los estudiantes lingüísticamente para que sepan afrontar la traducción y la interpretación de las lenguas de trabajo. Las lenguas C1-C4 (C1-C5 a partir del próximo curso) abarcan los niveles A2-B2 del MCERL. Entre los objetivos y competencias de estas asignaturas se repite el autoaprendizaje y el dominio de herramientas multimedia para

aprender las lenguas. Por otra parte, no se contempla la enseñanza de la lengua sin englobar la interculturalidad, recogida esta, no solo en todas las asignaturas mencionadas, sino también en cada uno de los módulos de aprendizaje que la componen.

En este trabajo, se mezcla la enseñanza de la lengua C francés –y en concreto del aspecto cultural– con la plataforma CRAAL, para proponer sesiones adaptadas al nivel de cada una de las asignaturas.

El CRAAL, además de los recursos online, tiene una sección física en la biblioteca universitaria, pero para este trabajo nos hemos centrado en los recursos online. La plataforma cuenta entre sus ventajas con la posibilidad de seleccionar el nivel y la habilidad que se quiere trabajar, con ello se evita perderse en una vorágine de enlaces y acabar apagando el ordenador. Otra ventaja es su dinamismo y la autocorrección de muchos de los enlaces propuestos, además de respetar el ritmo y las dificultades de cada estudiante, pues el profesorado se encargaría solo de guiarlos en el conocimiento de la herramienta y de orientarlos hacia los contenidos apropiados para su curso y su nivel.

Tras impartir las sesiones adaptadas a su nivel, y aunque el entusiasmo fue explícito, se pasó un cuestionario que reveló no solo la importancia del aprendizaje de la cultura para el alumnado, sino las dificultades que muchos experimentan para trabajar el contenido cultural. Asimismo, y con sorpresa, recibimos el altísimo porcentaje en respuestas afirmativas a la continuación del uso de la plataforma, no solo para trabajar contenido cultural, sino lingüístico, e incluso de otras lenguas.

Por eso consideramos que, pese a algunos inconvenientes, como los enlaces rotos, trabajar desde la cultura y desde una plataforma como el CRAAL, puede representar para la LC francés en la Facultad de Traducción e Interpretación –así como en otras lenguas y para otras carreras– una aportación positiva entre tantas opciones ya conocidas.

6. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido financiado / financiado en parte por los fondos europeos Next Generation EU (NGEU) bajo el “Real Decreto 641/2021,

de 27 de julio, por el que se regula la concesión directa de subvenciones a universidades públicas españolas para la modernización y digitalización del sistema universitario español en el marco del plan de recuperación, transformación y resiliencia (UNIDIGITAL) - Proyectos de Innovación Educativa para la Formación Interdisciplinar (PIEFI) - Línea 3. Contenidos y programas de formación" en el seno del Proyecto de Innovación Educativa "CRAAL: recurso para una propuesta híbrida en el aprendizaje de lenguas extranjeras (PIE2022-31)".

7. REFERENCIAS

-, M. J. (s.f.). Autour de la Gastronomie. La fête du pain. [Blog]. Consultado el 20 de marzo de 2023. https://n9.cl/mejyf

Angèle. (2019, 24 de abril). Balance ton quoi. Making of. [vídeo]. Youtube. https://n9.cl/tuvb9

Angèle. (2018, 4 de octubre). Youtube Music Q&A Session. [vídeo]. Youtube. https://n9.cl/86rdn

Constantinou, G. (2023). Et si le distanciel était plus ludique et plus atractif? Le français dans le monde, Revue de la fédération Internationale des professeurs de français, 445 mars-avril 2023, 40-41.

Facultad de Traducción e Interpretación de la ULPGC (s.f.). Perfil del estudiante [página web]. https://n9.cl/fiybo . Consultado el 23 de marzo de 2023

Giraud, S. (2023). On veut surtout mettre l'outil au service de la relation et de l'engagement de l'apprenant. Le français dans le monde, Revue de la fédération Internationale des professeurs de français. 445 mars-avril 2023, 56-57.

Instituto Cervantes (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MECD-Anaya. https://lc.cx/8DQGtf

Le Gall, A y Reutlinger, M. (2021-2023). Les Fées du FLE. Le monde du travail en France [página web]. Consultado el 1 de abril de 2023. https://n9.cl/l5eo1

Le Loup Translations (2019). Ressources FLE. Quelques accents régionaux de France. Home. [página web]. Consultado el 15 de marzo de 2023. https://n9.cl/ipyc0

Le Loup Translations (2019). Ressources FLE. Accents du Québec. Home. [página web]. Consultado el 12 de abril de 2023. https://n9.cl/6qjlb

Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un elemento más en las clases de lengua. Red ELE. ISSN 1571-4667. https://lc.cx/sCsrLK

ML Genius Holdings (2023). Balance ton quoi [página web]. Consultado el 7 de abril de 2023. https://n9.cl/h8ojn

PT Glora (2023). Quiz culture Générale Facile [página web]. Consultado el 8 de marzo de 2023. https://n9.cl/v8l2r

Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Diario Oficial de la Unión Europea, C 189, de 5 de junio de 2019, 15-22. https://bit.ly/3mfpt8t

Rosentraub, C. (2022). Les Éditions Hatier. Le marché du travail [página web]. Consultado el 5 de marzo de 2023. https://n9.cl/jy5hs

Simons, M. y Six, S. (2012). Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 14, 1-14. https://lc.cx/OK1Dgi

Tourisme FLE (s.f.). Au restaurant. Home [página web]. Consultado el 18 de marzo de 2023. https://n9.cl/couet

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2022). Guía Docente LC1 francés 2022-2023. https://lc.cx/rTMEcn

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2022). Guía Docente LC2 francés 2022-2023. https://lc.cx/BAVxRI

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2022). Guía Docente LC3 francés 2022-2023. https://lc.cx/acXJ80

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2022). Guía Docente LC4 francés 2022-2023. https://lc.cx/GN070T

APRENDIENDO CON CHATBOTS: EL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL GRADO DE TURISMO

TIM HAMMRICH
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

En la última década, el uso de las TIC ha cambiado sustancialmente la educación universitaria, no solo transformando la forma en que se organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también la forma de comunicarse los diferentes actores involucrados. En este contexto el uso de la inteligencia artificial representa hoy por hoy un reto importante tanto para profesores como para los responsables de las políticas educativas (Mageira et al., 2022). Concretamente en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras el uso de los chatbots como asistentes de aprendizaje está recibiendo cada vez más atención debido a avances tecnológicos como el aprendizaje automático y la capacidad para conversar con los usuarios en lenguaje natural (Caldarini et al., 2022; Luo et al., 2022). Por lo general, se les atribuye a los chatbots un gran potencial en el campo de la enseñanza de idiomas (Artiles Rodríguez et al., 2021; Fryer et al., 2020), ya que se considera que el uso de chatbots puede apoyar el proceso de aprendizaje y hacerlo más eficiente (Haristiani, 2019). Entre las ventajas que ofrecen los chatbots se mencionan, entre otros, que constituyen una fuente infinita de información con una disponibilidad de 24/7, que permite resolver las dudas de los estudiantes de forma inmediata, independientemente de la ubicación geográfica del usuario (Allouch et al., 2021; Belda-Medina y Calvo-Ferrer, 2022; Huang et al., 2022; Mageira et al., 2022). De manera que permiten promover el aprendizaje autónomo, ya que los estudiantes pueden acceder a los recursos de aprendizaje para recuperar contenidos y repasar

conceptos en cualquier momento y lugar sin depender para ello del profesor (Artiles Rodríguez et al., 2021). Asimismo, pueden usarse para la contestación automática de preguntas y cuestiones repetitivas liberando tiempo al docente (García Brustenga et al., 2018; Huang et al., 2022). Igualmente se indica que los chatbots suponen una excelente herramienta de análisis de datos que permiten la rápida identificación de errores y dificultades del estudiantado (Shawar y Atwell, 2007). Sin embargo, en la literatura se afirma que el uso de los chatbots en la enseñanza de lenguas extranjeras sigue siendo muy poco frecuente (Kohnke, 2022; Yang et al., 2022). Una consecuencia del escaso uso en el aula de idioma es que la investigación en este campo aún está en sus inicios (Haristiani, 2019; Kim et al., 2022; Ruan et al., 2021; Yang et al., 2022).

Partiendo de una experiencia práctica, este artículo tiene como objetivo presentar los resultados del uso de un chatbot en la enseñanza universitaria del alemán como lengua extranjera y contribuir de esta manera a mitigar algunas desideratas existentes. Para ello, en primer lugar, se destaca algunas características básicas de los chatbots y se resume el desarrollo del chatbot utilizado en este estudio en función a los requisitos didácticos del presente contexto. A continuación, se describe la puesta en marcha de la herramienta y se evalúa su impacto en el aula mediante diversos indicadores. Por último, se presentan algunas reflexiones didácticas, que se puede extraer de los resultados de la intervención y se señalan desideratas de investigación y futuros puntos de partida.

1.1. Chatbots para el aprendizaje de idiomas

Con el termino inteligencia artificial conversacional se refiere a asistentes de voz o chatbots que pueden interactuar con un usuario atendiendo a las necesidades de éste. Entendemos con chatbot, por lo tanto, un programa de software de diálogo (Huang et al., 2022) que, mediante diversas técnicas de inteligencia artificial como el procesamiento del lenguaje natural y el aprendizaje automático, es capaz de imitar la comunicación humana verbal o textualmente (véase por ejemplo Kim et al., 2022; Kohnke, 2022). Ejemplos conocidos del uso cotidiano de estos programas son Alexa o Cortana. Los usos más frecuentes de estos chatbots incluyen ofrecer información y respuestas a preguntas frecuentes

(Smutny y Schreiberova, 2020). Por lo general se usan para realizar tareas sencillas como encontrar determinadas emisoras de radio u obtener información sobre el tiempo en un lugar concreto.

Adicionalmente existen también algunos chatbots que han sido desarrollado específicamente para el aprendizaje de idiomas. Cuentan con diferentes características y funciones, que permiten darles usos muy diversos para apoyar al usuario en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. BookBuddy por ejemplo consta de tres subchatbots que ayudan a los niños a seleccionar el libro adecuado a su nivel de inglés, apoyan la comprensión lectora respondiendo a preguntas de vocabulario y pueden proporcionar comentarios individualizados (Ruan et al., 2019). Gengobot es un diccionario de gramática que se usa como chatbot que da explicaciones al aprendiente del japones (Haristiani et al., 2019). Otros chatbots como CLIVE (Zakos y Capper, 2008) o Mondly (Fryer et al., 2020) sirven entre otras cosas para interactuar con el usuario y practicar la conversación en la lengua meta.

En este sentido Huang et al. (2022) analizaron 25 artículos publicados en inglés entre los años 2008 y 2021 que versan sobre el uso de chatbots en el aprendizaje de idiomas. Llegaron a identificar un total de cinco formas distintas de utilizar los chatbots en el aula de idiomas: 1) Como interlocutor para conversar, 2) Como simulación de situaciones auténticas, 3) Para transmitir información, 4) Para proporcionar ayuda/ apoyo, y 5) Para proporcionar recomendaciones.

1.2. Posibles beneficios en el aprendizaje de idiomas

En cuanto a los beneficios, ya hemos señalado algunas ventajas generales del uso del chatbot en el apartado 1. De manera más específica para el aula de idiomas se contempla en la literatura además los siguientes aspectos:

Personalización e Individualización: Los chatbots pueden ser programados para adaptarse a las necesidades específicas de cada estudiante, según factores como el nivel de idioma, los intereses específicos y el progreso del estudiante en cada momento, incluyendo

diferentes estilos de aprendizaje (Mageira et al., 2022; Winkler y Soellner, 2018).

Retroalimentación: De la misma manera permiten proporcionar una retroalimentación individualizada y específica sobre el empeño de cada estudiante, que además es inmediata y permite al aprendiente corregir errores en el momento (Fryer y Carpenter, 2006; Ruan et al., 2019).

Práctica conversacional: Los chatbots pueden simular conversaciones no solo en tiempo real, lo que proporciona a los estudiantes una experiencia de práctica conversacional realista, sino también pueden ofrecer conversaciones auténticas en situaciones relevantes según las necesidades del aprendiente. Aspectos que resultan especialmente beneficios teniendo en cuenta que la práctica activa del diálogo y la inmersión suficiente en contextos de aprendizaje de idiomas son factores decisivos para el desarrollo de la competencia comunicativa (Ayedoun et al., 2019; García Brustenga et al., 2018).

Desarrollo del léxico: El chatbot es capaz de proporcionar acceso no solo instantáneo sino también a un amplio repertorio de vocabulario y expresiones idiomáticas para facilitar su aprendizaje (Alsadoon, 2021; Jeon, 2021).

Interactividad: Los chatbots son herramientas muy interactivas y dinámicas en comparación con los sistemas tradicionales del e-learning que hace posible una experiencia de aprendizaje atractiva y motivador (Bii, 2013; Kiseleva et al., 2016; Ruan et al., 2019).

Disminución del miedo de comunicar: Los chatbots representan una herramienta útil para disminuir el miedo a cometer errores y a comunicarse en la lengua meta y crean, por lo tanto, una mayor disposición para hablar (Fryer et al., 2020; Huang et al., 2022; Kohnke, 2022).

2. OBJETIVOS

El presente trabajo refleja parcialmente los resultados de un proyecto de innovación[43] cuyos objetivos eran entre otros el diseño y la implementación de un chatbot en unas clases de alemán en el Grado de Turismo.

Para el presente contexto se fijan los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las necesidades didácticas del grupo meta.
2. Crear un chatbot conforme a los resultados del análisis.
3. Implementar el chatbot en las clases de la asignatura.
4. Evaluar la intervención didáctica del uso del chatbot en base a los indicadores establecidos

3. METODOLOGÍA

El presente proyecto se estructura en las siguientes fases:

1. Fase Inicial (Análisis didáctico del contexto & Diseño del chatbot).
2. Fase Piloto (Puesta a prueba del chatbot y, en su caso, modificarlo).
3. Fase de Implementación (Definición de indicadores para la medición del impacto de la intervención & Puesta en marcha del chatbot en las clases de la asignatura).
4. Fase de Evaluación (Medir el impacto de la intervención didáctica mediante los indicadores establecidos).[44]

3.1. ANÁLISIS DIDÁCTICO

La primera fase sirve para identificar tanto el contexto como las necesidades que pueden derivarse de él. Esta fase es crucial, puesto que permite recabar los datos necesarios para la programación del chatbot, ya que es el propósito de la intervención didáctica con el chatbot que determina los requisitos funcionales del software (Kohnke, 2022; Mageira et

[43] "Adquisición de competencias comunicativas en lengua y cultura extranjeras en escenarios híbridos de enseñanza-aprendizaje" con número de expediente 124564.

[44] Véase apartado Resultados

al., 2022). Igualmente, la información recabada permite definir diferentes aspectos de la conversación a la hora de diseñar el chatbot, como puede ser el contexto de la conversación, el vocabulario y las estructuras lingüísticas.

3.1.1. Asignatura y participantes

El proyecto se realizó en la asignatura de Alemán I del Grado de Turismo. Los estudiantes cursan la asignatura en el primer o tercer curso del grado y no poseen conocimientos previos de alemán, al concluir la asignatura habrán conseguido las competencias propias de un A1.1. según el MCER. En el curso 2022- 23 se matricularon 10 estudiantes, quienes a la vez forman parte de la muestra del presente estudio (n=10, 8 mujeres, 2 hombres).

3.1.2. Análisis de necesidades

Para el análisis de las necesidades nos basamos en la guía docente de la asignatura y la memoria del grado. La asignatura de Alemán se engloba dentro del módulo "Lenguas extranjeras aplicadas al turismo" del Grado en Turismo y consta de tres diferentes niveles (Alemán I, Alemán II y Alemán III). Para la asignatura de Alemán I no se requiere conocimientos previos de la lengua alemana y le corresponde el asentamiento de competencias básicas de comunicación en la lengua alemana. La asignatura tiene un marcado enfoque comunicativo, que responde a necesidades profesionales concretas en el cual prima la utilización de la lengua en diversas situaciones comunicativas y para diferentes funciones sociales y profesionales en el ámbito turístico, a fin de lograr un uso espontáneo de la lengua tanto en contextos orales como escritos. Para ello, el planteamiento utilizado a la hora de abordar los aspectos lingüísticos y comunicativos es procedimental en la medida en que permite al estudiantado adquirir conocimientos y desarrollar competencias relacionadas con el ámbito socio-profesional, así como para la resolución de tareas propias del entorno turístico.

Entre los Resultados de Aprendizaje (RA) y las Competencias especificas (CE) constan entre otros:

- RA6.3 Conocer los elementos y procesos de comunicación en ámbitos turísticos
- RA6.7 Conocer el vocabulario especifico relativo al turismo
- RA6.10 Comunicarse en alemán de forma oral y escrita
- CE6 Tener una marcada orientación de servicio al cliente
- CE13 Manejar técnicas de comunicación.

3.2. Diseño del chatbot

Debido a los resultados del análisis realizado en el apartado anterior, se deduce la idoneidad de un chatbot sobre todo para practicar y simular diferentes situaciones de comunicación profesional. Dados los contenidos y objetivos de aprendizaje señalados en la Guía Docente y las características específicas del estudiantado, las tareas de comunicación deben tener un nivel básico y desarrollarse en un contexto profesional relevante para el sector turístico, como por ejemplo situaciones de "presentarse en contextos profesionales", "atender a un cliente en la recepción", "gestionar el pedido en un restaurante", etc. La interacción con el chatbot debe además permitir repasar y ampliar el vocabulario especifico propio del sector.

En vista de ello, se pueden derivar una serie de requisitos básicos que debe cumplir el chatbot, los cuales se detalla en la Tabla 1.

TABLA 1. *Características didácticas del chatbot.*

Características didácticas	Concreción para el contexto de este proyecto
Posibilidad de establecer una conversación en un ámbito especifico con una temática especifica y delimitada	Ámbito turismo: contexto restaurante
Posibilidad de desarrollar una tarea concreta	Pedir comida & bebida en un restaurante
Uso correcto del idioma alemán	Dialogo escrito y diseñado por el investigador/ profesor
Adaptación al nivel de idioma del usuario	Estudiantado con conocimientos de alemán muy básicos (< A1.1)

Manejo de estructuras lingüísticas & vocabulario especifico/ técnico	Vocabulario y estructuras lingüísticas propias del contexto (pedir comida). Ej.: die Hauptspeise (plato principal), die Rechnung bitte (la cuenta por favor), Schnitzel mit Pommes frites (escalope con patatas fritas), etc.
Control sobre la producción lingüística del chatbot	Dialogo prediseñado por el investigador/ profesor con las mismas respuestas para todos los usuarios

Además de las características didácticas, el chatbot debe cumplir con una seria de funciones y requisitos básicos para asegurar su fácil incorporación en el transcurso de las clases de la asignatura y su aceptación entre el estudiantado.

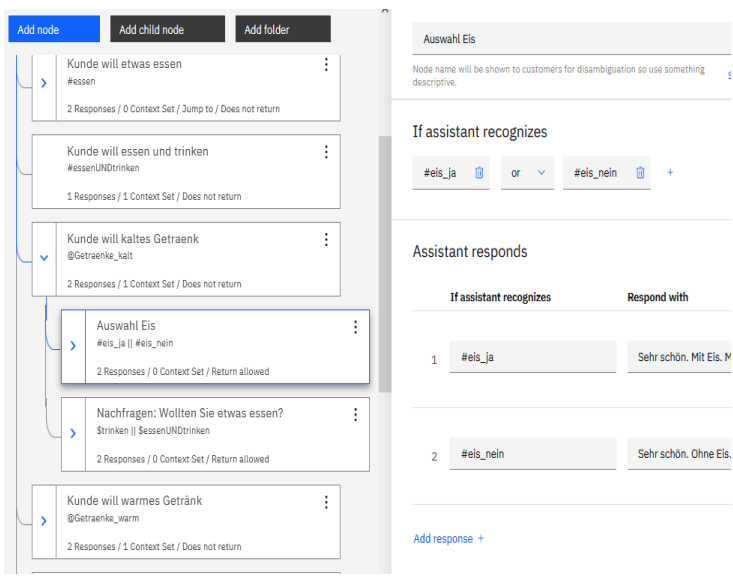
TABLA 2. *Características técnicas & informáticas del chatbot.*

Accesibilidad	Acceso gratis Acceso virtual independientemente de hora & lugar
Usabilidad	Uso fácil e intuitivo, que incluye entre otros aspectos: - botón de inicio y reinicio - organización de diálogos sencillos mediante estructura de nodos - oferta de soluciones en caso de malentendidos
Inmediatez	El sistema contesta con cierta rapidez para evitar esperas y asegurar la sensación de una comunicación real y dinámica.
Lenguaje natural	El sistema entiende y posibilita la comunicación en lenguaje natural El sistema posibilita el uso de audios, videos e imágenes
Mecanismo de aprendizaje	El sistema es capaz de aprender, bien sea a través de un aprendizaje automatizado o manual revisando los diálogos
Memoria	El sistema cuenta con una memoria que le permite reconocer información previamente usada en el diálogo.
Learning analytics	El sistema permite el análisis de datos del funcionamiento del chatbot y del desarrollo de los diálogos para identificar posibles errores

Debido a las especificaciones de las Tablas 1 y 2, se decide usar Watson Assistant para la creación del chatbot. Watson Assistant es un servicio en la nube de IBM que permite crear chatbots y asistentes virtuales personalizados para interactuar con los usuarios a través de una variedad de canales, como aplicaciones móviles, sitios web y dispositivos de voz. El servicio utiliza tecnologías de procesamiento del lenguaje natural y aprendizaje automático para comprender el contexto y proporcionar respuestas precisas y relevantes. Watson Assistant cuenta con una serie de funciones que permiten organizar la comunicación con el chatbot de manera estructurada y fluida. Son sobre todo los componentes “entidades”,

“intenciones” y los “nodos” que le otorgan al programador una gran flexibilidad a la hora de diseñar el chatbot. Las intenciones son el objetivo o propósito detrás de lo que un usuario escribe o dice al chatbot. Es decir, son las intenciones que tienen los usuarios al interactuar con el chatbot. Por ejemplo, si un usuario escribe "Quiero pedir comida”, la intención sería "el cliente quiere pedir comida”. Las intenciones se utilizan para dirigir al usuario al nodo correcto y ofrecer la respuesta adecuada. Las entidades son datos específicos que el chatbot puede identificar en el texto del usuario, como fechas, nombres, lugares o productos. Las entidades se utilizan para proporcionar una respuesta más personalizada y detallada al usuario. Por ejemplo, si un usuario pregunta "¿Cuánto cuesta la sopa de verduras?”, el sistema identifica “sopa de verduras” como una entidad y puede dar una respuesta específica. Los nodos, por último, son los bloques de construcción del chatbot en Watson Assistant. Cada nodo contiene una o varias respuestas predefinidas que el chatbot puede dar a un usuario en función de la intención detectada y las entidades identificadas. Los nodos también pueden contener preguntas adicionales que el chatbot puede hacer al usuario para obtener más información y poder brindar una respuesta más precisa.

FIGURA 1. *Estructuración del dialogo con el chatbot mediante nodos.*



Para el chatbot diseñado para este proyecto se ha creado un total de 23 intenciones, 10 entidades y 124 nodos de dialogo. Observamos en la Figura 1 la estructura del dialogo predefinido por los nodos.

3.3. Fase Piloto

La fase piloto posibilita someter a prueba al chatbot creado antes de ser utilizado en el aula. Este paso es fundamental, ya que permite descubrir y subsanar posibles errores y problemas de comunicación, intentando así que la conversación con el chatbot sea lo más fluida posible. Para ello, el chatbot fue evaluado por dos estudiantes y dos profesores.[45]

1) Retroalimentación proporcionada por los participantes

Gracias a los comentarios realizados se pudo mejorar algunas preguntas concretas del chatbot y también sirvió para detectar erratas de ortografía. Sobre todo, los dos estudiantes comentaron que en ocasiones no sabían cómo interactuar con el chatbot, de manera que se reformuló y especificó la tarea inicial.

2) Retroalimentación proporcionada por las estadísticas de IBM

La información que proporciona IBM a través de las diversas estadísticas ayuda a detectar sobre todo problemas en el flujo de conversación. Eso puede ocurrir cuando, por ejemplo, el usuario no entiende las instrucciones del chatbot y/0 el chatbot no reconoce la intención o la entidad en el input proporcionado por el usuario. Debido a la información de las estadísticas de uso se pudo identificar algunos nodos de conversación erróneamente conectado y subsanar de esta manera el flujo de comunicación.

3.4. Fase de implementación

3.4.1. Definición de los indicadores para la medición del impacto

Antes de implementar la tarea en clase se establecen unos indicadores (véase Tabla 3) para poder evaluar la intervención didáctica.

[45] Los dos estudiantes han cursado y los dos profesores han impartido la asignatura de Alemán I en años anteriores.

TABLA 3. *Definición de los indicadores.*

Número Indicador	Nombre Indicador	Operacionalización mediante	Interpretación de los indicadores	
1	Nivel de Participación	Porcentaje de tareas entregadas	0-75% > 75%	insuficiente satisfactorio
2	Grado de Finalización de la tarea	Porcentaje de tareas finalizadas	0-75% > 75%	insuficiente satisfactorio
3	Grado de Rendimiento	Porcentaje de estudiantes con una puntuación > 7 pts. sobre 13	0-75% > 75%	insuficiente satisfactorio

Para una evaluación positiva de la intervención consideramos necesario que el nivel de participación (Indicador 1), el grado de finalización (Indicador 2), y el grado de rendimiento (Indicador 3), sean mayor a un 75%.

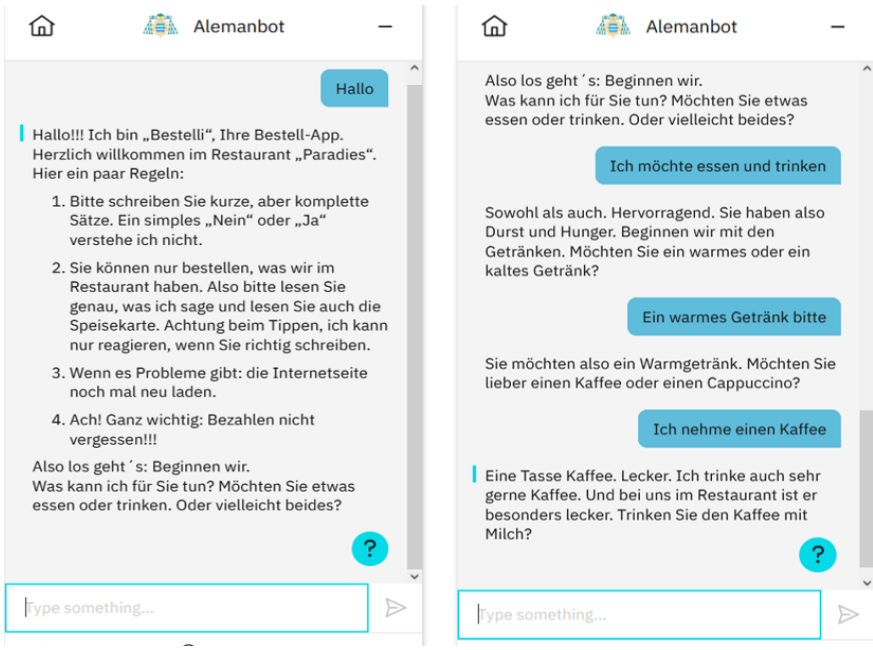
3.4.2. Puesta en marcha del chatbot en las clases de la asignatura

Debido a la escasez de tiempo en clase y la naturaleza de la tarea (individual) se decidió que la resolución de la misma se lleva a cabo fuera del horario de clase. La actividad con el chatbot constituye una de las cuatro tareas del portafolio que forman parte de la evaluación continua. Se publica en el Campus Virtual de la asignatura y consiste en las indicaciones y el enlace para llegar al chatbot. Concretamente la tarea se divide en dos partes.

1) Conversación con el Chatbot "Bestelli"

En la primera parte el estudiante debe pedir comida y bebida en un restaurante mediante el chatbot, siguiendo en cada momento las instrucciones y comentarios que hace el chatbot. Las indicaciones son las siguientes (traducción al español): *Pedir en un restaurante: Te encuentras en un restaurante y debes pedir mediante una aplicación. Pide una bebida caliente, un entrante, una sopa y un plato principal (¡pasta!). ¡No te olvides a pagar!*

FIGURA 2. *Ejemplo de la conversación con el Chatbot.*



En la Figura 2 observamos un ejemplo de la conversación con el chatbot. A la izquierda se ve una pequeña introducción con una serie de pautas que debe seguir el usuario (escribir frases completas, pedir solo lo que se encuentra en el menú, cuidar la ortografía y pagar la comida). A la derecha se ve el chatbot en funcionamiento. El estudiante reacciona ante los comentarios del chatbot y le comunica que quiere comer y beber y pide una bebida caliente (un café) según las indicaciones de la tarea.

2) Hoja de trabajo: Preguntas sobre la experiencia con el chatbot

La segunda parte de la tarea sirve para repasar algunos de los contenidos de la conversación con el chatbot y consiste en una hoja con preguntas (véase Figura 3) que debe entregar el estudiantado al concluir la conversación con el chatbot. Las indicaciones son las siguientes (traducción al español): *Después de comer, un amigo te pregunta: ¿Qué tal la comida? Cuéntale tu experiencia en el restaurante y lo que has pedido a través de la aplicación.*

FIGURA 3. *Hoja de trabajo*

Nach dem Essen fragt Sie Ihr Freund/Ihre Freundin:
1) Wie heißt das Restaurant?
_____
2) Welche warmen Getränke bietet die Bedienung (chatbot) an? Was trinken Sie?
_____
3) Was essen Sie?
Welche Vorspeise? _____
Welche Salatsauce? _____
Welche Suppe? _____
Welches Hauptgericht? _____
4) Gibt es Probleme bei der Bestellung?
_____
5) Ist die Rechnung richtig? Wie viel bezahlen Sie?
_____
6) Wie verabschiedet sich die Bedienung?
_____
7) Notieren Sie *drei* neue Vokabeln oder Wortstrukturen aus dem Dialog mit dem chatbot
_____
_____
_____

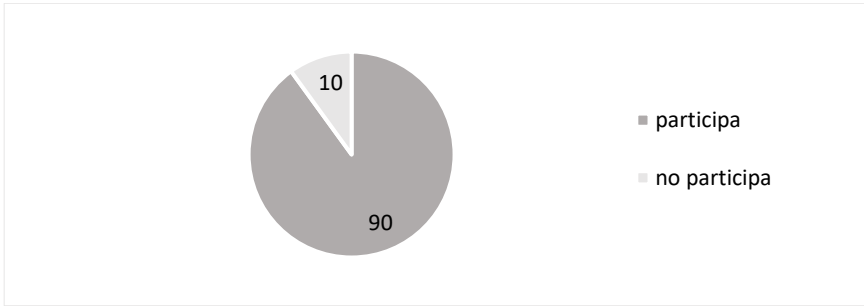
Después de la comida tu amigo/ amiga te pregunta:
1) ¿Cómo se llama el restaurante?
_____
2) ¿Qué bebida caliente ofrece la camarera / camarero (chatbot)? ¿Qué tomas?
_____
3) ¿Qué comes?
¿Qué entrante? _____
¿Qué salsa para la ensalada? _____
¿Qué sopa? _____
¿Qué plato principal? _____
4) ¿Hay problemas a la hora de pedir?
_____
5) ¿Está bien la factura? ¿Cuánto pagas?
_____
6) ¿Cómo se despide la camarera/ el camarero?
_____
7) Apunta *tres* palabras o estructuras nuevas del diálogo con el chatbot:
_____
_____
_____

La entrega se evalúa según las contestaciones entregadas por el estudiantado. Para cada una de las trece posibles contestaciones se otorga un punto. Contestaciones parcialmente correctas (fallos en la ortografía, genero, etc.) pueden ser evaluados con medio punto.

4. RESULTADOS

Los resultados para los tres indicadores de la fase de evaluación cumplen con los requisitos previamente establecidos.

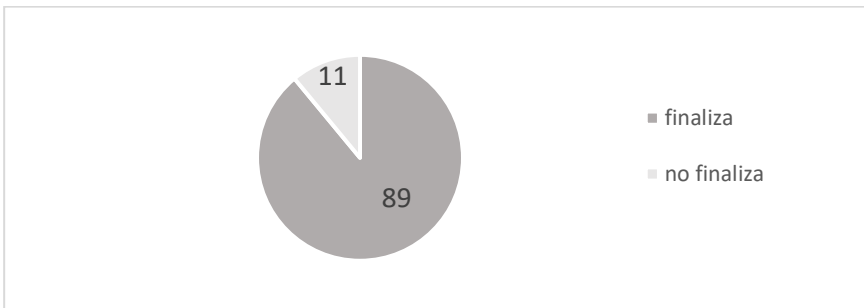
GRÁFICO 1. *Indicador 1: Nivel de participación.*



Nota: Valores en porcentaje

En la Gráfico 1 se observa los resultados del Indicador 1. El grado de participación asciende a un 90 % y es, por lo tanto, satisfactorio.

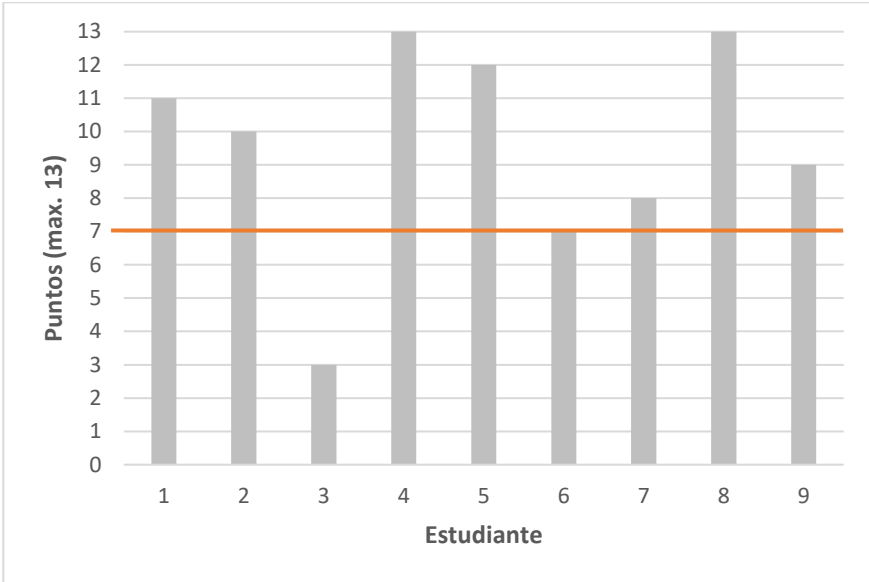
GRÁFICO 2. *Indicador 2: Grado de Finalización*



Nota: Valores en porcentaje

Gráfico 2 demuestra que un 89% del estudiantado finaliza la tarea siendo el grado de finalización satisfactorio según los valores fijados previamente.

GRÁFICO 3. *Indicador 3: Grado de Rendimiento.*



Nota: Puntuación mínima para la evaluación de "apto" es de 7 puntos (línea en roja)

Se considera que es necesario una puntuación mayor a 7 puntos sobre 13 para que se considere apta la resolución de la tarea (véase Tabla 3). En el Gráfico 3 se observa la puntuación de los nueve estudiantes. Mientras 7 consiguen una puntuación mayor a 7 puntos (77,8%), dos se quedan por debajo (22,2%). El resultado es, por lo tanto, satisfactorio siguiendo los indicadores establecidos para este indicador.

5. DISCUSIÓN

Indicador 1: El resultado para el indicador 1 es satisfactorio. El porcentaje de los estudiantes que participan en la tarea es muy alto (90%). Concluimos que el cumplimiento de los requisitos de evaluación establecidos para este indicador muestra que la tarea del chatbot fue bien recibida por los estudiantes de la asignatura. Entendemos que el uso de un chatbot fue un elemento novedoso que motivó a los estudiantes a participar en la tarea. Asimismo, interpretamos que el chatbot les brindó la posibilidad de practicar estructuras lingüísticas y vocabulario en contextos relevantes para su área de conocimiento que enlazan directamente con los

contenidos tratados en clase, lo cual influyo positivamente en la decisión de participar en la tarea. Cabe mencionar que la tarea formaba parte de la evaluación continua y el estudiantado suele participar con más facilidad en estas tareas. No obstante, hay que señalar que entre las cuatro tareas que forman parte de la evaluación continua la actividad con el chatbot ha sido la tarea con mayor participación (90%, véase Gráfico 1), y por encima de la media de un 68%, lo cual refleja el mayor interés del alumnado para participar en esta tarea en concreto.

Indicador 2: Según el Indicador 2 un 89% de los estudiantes llega a finalizar la tarea, siendo, por lo tanto, un resultado satisfactorio. Interpretamos que este resultado indica que el funcionamiento del chatbot ha sido adecuado puesto que por lo general el estudiantado llega a poder finalizar la tarea sin complicaciones en el dialogo. No obstante, existe un estudiante (E3, véase Gráfico 3) que no finaliza la tarea. La revisión del diálogo del estudiante en cuestión revela que llega a concluir los primeros pasos en la conversación sin dificultades, pero luego no sigue la conversación con el chatbot.

Indicador 3: Los resultados del Indicador 3 confirman hasta cierto punto la interpretación acerca del Indicador 2 sobre el buen funcionamiento del chatbot, ya que de los 9 estudiantes que empezaron la tarea, son 7 que consiguen una puntuación mayor a 7 (véase Gráfico 3). Desde el punto de vista didáctico interpretamos que el estudiantado cuenta con las competencias necesarias para poder llevar a cabo la conversación con un chatbot resolviendo la tarea de pedir comida y bebida en un restaurante.

Solo 2 estudiantes se quedan por debajo del umbral con 3 (estudiante 3, E3) y 7 (estudiante 6, E6) puntos respectivamente (véase Gráfico 3). E3 no finaliza la conversación con el chatbot y entrega una hoja de ejercicios con solo 3 contestaciones (nombre del restaurante, tipo de bebidas que ofrece el restaurante y elección de bebida, véase también comentarios en apartado anterior). La puntuación de la entrega de E6 se explica sobre todo por no contestar a una serie de preguntas en la hoja de preguntas. La revisión del dialogo con el chatbot aporta información sobre algunas complicaciones que se le presentaron a la hora de pedir la comida con el chatbot y permite extraer algunas conclusiones.

TABLA 4. *Extracto de la conversación con el chatbot.*

	Extracto de la conversación:		Traducción (resumida)	Explicaciones, comentarios
1	You said:	Als Vorspeise möchte ich frischen Blattsalat	Me gustaría la ensalada.	
2	Alemanbot said:	Einen Blattsalat. Jetzt müssen Sie mir noch sagen, welche Sauce Sie haben möchten.	Ensalada, ¿y qué salsa le gustaría?	En el menú hay 5 ensaladas y 3 distintos tipos de salsas
3	You said:	Entschuldigung, ich mag die Soße nicht	Perdone, pero no me gusta la salsa.	
4	Alemanbot said:	Leider verstehe ich Sie nicht. Sie können nur bestellen, was auf der Speisekarte ist.	Desgraciadamente, no le entiendo. Sólo se puede pedir lo que está en el menú.	
Usuario empieza la conversación de nuevo y al llegar al mismo punto, se repite la situación				
5	You said:	Als Vorspeise möchte ich frischer Blattsalat	Me gustaría la ensalada.	
6	Alemanbot said:	Einen Blattsalat. Jetzt müssen Sie mir noch sagen, welche Sauce Sie haben möchten.	Ensalada, ¿y qué salsa le gustaría?	
7	You said:	Ketchup	Kétchup	Kétchup no está en el menú
8	Alemanbot said:	Leider verstehe ich Sie nicht. Sie können nur bestellen, was auf der Speisekarte ist.	Desgraciadamente, no le entiendo. Sólo se puede pedir lo que está en el menú.	
Usuario cambia el hilo de la conversación y pide el menú				
9	Alemanbot said:	Hier die Speisekarte. Hier finden Sie eine reiche Auswahl an verschiedenen Speisen aus der Region. Wissen Sie nun, was Sie nehmen? Beginnen wir mit der Vorspeise.	Aquí está el menú. […] ¿Ya sabe qué quiere pedir? Empecemos con el entrante.	El chatbot enseña una imagen con el menú
10	You said:	Nein, ich nehme Pasta	No, tomo pasta.	
11	Alemanbot said:	Leider verstehe ich Sie nicht. Sie können nur bestellen, was auf der Speisekarte ist.		Chatbot no entiende que usuario no quiere entrante. Chatbot no entiende “Pasta”, ya que no es ningún plato del menú

Según la conversación mantenida con el chatbot se ve una serie de insuficiencias en el dialogo (véase Tabla 4). Los problemas de conversación surgen cuando el usuario indica que no le gustan las salsas del menú (fila 3), cuando pide algo que no está en el menú (fila 7), y cuando pide un plato principal, a pesar de que el chatbot preguntara por un entrante (filas 9 & 10).

En nuestra opinión estas incidencias permiten dos lecturas. La primera tiene que ver con el funcionamiento del chatbot y la segunda es más bien en un nivel de resolución de la tarea. En cuanto al funcionamiento del chatbot, es evidente que en la fila 3 el chatbot no entiende la posibilidad que el usuario diga que no le gusta ninguna de las posibilidades del menú. En este caso se debe mejorar la programación del chatbot y entrenarle de tal manera que entienda a un cliente que no le gustan las opciones del menú o que no quiere ninguna salsa para su ensalada. El chatbot podría en este caso ofrecer una contestación alternativa como: "¿Prefiere que le traigo solamente aceite y vinagre?" o "Muy bien, entonces sin salsa". Algo parecido ocurre en la línea 10, cuando el usuario indica que no quiere un entrante.

Desde un punto de vista de la resolución de la tarea se puede extraer de la conversación lo siguiente: Obviamente el usuario entiende que debe pedir una salsa (fila 2), ya que da una respuesta coherente comunicando que no le gustan las opciones de salsa (fila 3). No obstante, a primera vista, parece que no entiende que debe pedir algo que esté en el menú, ya que pide una opción que no está en el menú (kétchup, fila 7). Al final del dialogo ocurre algo similar. Parece ser que el estudiante entiende que debe pedir un entrante (fila 9) contestando con "Nein" (fila 10), ya que no quiere un entrante. Pero después pide algo que no está en el menú ("Pasta") ignorando otra vez las indicaciones que le da el chatbot de que solamente se puede pedir lo que hay en el menú (filas 4,8,11). No queda del todo claro que realmente el usuario no entiende las indicaciones o no las quiere entender. Sobre todo, teniendo en cuenta que en las instrucciones de la tarea se indica claramente lo que debe pedir el estudiante. Interpretamos que el problema aquí ha sido menos de índole lingüístico, sino más bien de seguir las instrucciones y actuar acorde a ellas, dejando a lado las preferencias individuales a la hora de pedir la comida.

6. CONCLUSIÓN

Los resultados del estudio indican un alto grado tanto de participación y finalización de la tarea (indicadores 1 & 2) como de rendimiento (indicador 3). Concluimos, por lo tanto, que la tarea y el uso del chatbot presenta una herramienta educativa que se puede incorporar satisfactoriamente al transcurso de una asignatura de alemán para ámbitos turísticos en la formación universitaria. La conversación con el chatbot ofrece al estudiante de turismo la posibilidad de afianzar y desarrollar competencias comunicativas y es, en nuestra opinión, indicado sobre todo para la práctica y el uso del idioma en situaciones auténticas con estructuras lingüísticas relevantes, que muchas veces presenta un reto en la práctica del aula de idiomas.

No obstante, a la vista de los resultados obtenidos en este estudio, creemos que es necesario tener en cuenta algunos aspectos básicos para el uso satisfactorio de los chatbots en la enseñanza de idiomas.

1) Análisis de necesidades: Para poder asegurar una integración correcta de la herramienta en un contexto concreto, es imprescindible tener en cuenta las necesidades del estudiantado en cuanto a objetivos y contenidos, ya que son los resultados de este análisis que determinan la naturaleza del chatbot y el tipo de uso que se le debe dar.

2) Consideración del nivel lingüístico: Es imprescindible adecuar los contenidos del chatbot al nivel lingüístico del grupo meta. Mientras un vocabulario por debajo del nivel del aprendiente genera aburrimiento, un exceso de estructuras desconocidas puede obstaculizar el dialogo con el chatbot y provocar el rechazo de su uso.

3) Fluidez en la comunicación con el chatbot: Un aspecto considerado crucial (Mageira et al., 2022) es el hecho de que el diálogo con el chatbot resulte inmediato, fluido y sin exceso de malentendidos entre el sistema y el usuario. Por lo tanto, desde un punto de vista técnico, es importante una buena accesibilidad al chatbot y que este tenga memoria, es decir, que "se acuerda" de las informaciones que el usuario introduce a lo largo de la conversación. Asimismo, la puesta a prueba en la fase piloto puede

ayudar a identificar posibles carencias en el diseño del chatbot que pudiesen reducir la fluidez de la comunicación con el usuario.

4) Definición de la tarea: Similar a lo expuesto en el punto anterior, un buen planteamiento del tipo del uso puede contribuir a que la conversación con el chatbot resulte más fluida y coherente. Para ello la tarea debe contar con unas indicaciones claras para evitar que el usuario se pierda en la comunicación con el chatbot. Además, debe ir acompañado de una serie de aclaraciones que expliquen las limitaciones del chatbot y los posibles problemas de comunicación y señalar posibles soluciones en caso de malentendidos. Igualmente, una hoja de trabajo con una serie de preguntas que el estudiantado debe contestar adicionalmente a la realización del diálogo con el chatbot no solamente ayuda a estructurar la tarea sino también permite repasar los conceptos importantes y apoyar el aprendizaje, teniendo en cuenta que es fundamental la repetición para el aprendizaje de vocabulario (Barcroft, 2016).

5) Learner Analytics: Como requisito técnico, consideramos importante que la plataforma donde se diseña el chatbot cuente con la posibilidad de revisar ciertas estadísticas del uso del chatbot por parte de los usuarios, para poder averiguar posibles problemas tanto del funcionamiento del chatbot cómo detectar insuficiencias por parte del aprendiente (Kvale et al., 2020; Shawar y Atwell, 2007).

6) Conocimientos informáticos: Es fundamental ser realista en cuanto a los propios conocimientos informáticos y el tiempo disponible antes de implementar el uso de un chatbot en clase. Es cierto que existen diversas plataformas más o menos intuitivas para poder diseñar chatbots y aunque no hace falta el conocimiento de lenguajes de programación, sí que es necesario entender cómo diseñar el chatbot según el funcionamiento de cada una de estas plataformas.

7. LIMITACIONES & INVESTIGACIONES FUTURAS

Como no puede ser de otra forma también en este estudio se presentan una serie de limitaciones de los cuales se deduce retos y posibles pautas para futuras investigaciones.

Los resultaos aquí se basan en una muestra concreta y un contexto especifico. Aunque pensamos que, por lo general, los resultados son transferibles a contextos similares (enseñanza de diferentes lenguas extranjeras en el ámbito universitario), es necesario ampliar el número de sujetos de la muestra repitiendo el estudio en años consecutivos y/o en contextos similares con un mayor número de estudiantes.

Igualmente sería conveniente incluir una serie de herramientas para profundizar y ampliar los resultaos obtenidos en este estudio. Por un lado, se puede aplicar encuestas y/o entrevistas para recabar información adicional sobre la percepción del uso de un chatbot para procesos de aprendizaje de idiomas. En este sentido, nos parece especialmente importante identificar los factores que llevan al estudiante a una percepción positiva de la usabilidad del chatbot. Por otro lado, sería importante medir el impacto que tiene el uso de un chatbot en clase mediante una serie de diferentes tipos de evaluación, como por ejemplo comparar el rendimiento de un grupo experimental que utiliza un chatbot con un grupo control que usa otra herramienta. Preguntas más específicas en cuanto a la medición del impacto podrían abordar posibles beneficios en función de diferentes variables como la edad, el género, nivel de idioma, experiencias previas con chatbots, etc.

Sin embargo, la comparabilidad de los distintos trabajos sólo puede lograrse si en los estudios se definen claramente los aspectos centrales, entre ellos las características del grupo meta, los contenidos y los objetivos de aprendizaje, las particularidades del chatbot y el uso concreto que se le da. Para ello sería conveniente contar con unas clasificaciones y tipologías, que permiten de manera precisa clasificar diferentes tipos de chatbots y sus respectivos usos en el aula de idiomas.

8. REFERENCIAS

Allouch, M., Azaria, A. y Azoulay, R. (2021). Conversational Agents: Goals, Technologies, Vision and Challenges. Sensors, 21(24), 1–48. https://doi.org/10.3390/s21248448

Alsadoon, R. (2021). Chatting with AI Bot: Vocabulary Learning Assistant for Saudi EFL Learners. English Language Teaching, 14(6), 135–157. https://doi.org/10.5539/elt.v14n6p135

Artiles Rodríguez, J., Guerra Santana, M., Aguiar Perera, V. y Rodríguez Pulido, J. (2021). Agente conversacional virtual: la inteligencia artificial para el aprendizaje autónomo. Pixel-Bit, Revista De Medios Y Educación (62), 107–144. https://doi.org/10.12795/pixelbit.86171

Ayedoun, E., Hayashi, Y. y Seta, K. (2019). Adding Communicative and Affective Strategies to an Embodied Conversational Agent to Enhance Second Language Learners' Willingness to Communicate. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 29(1), 29–57. https://doi.org/10.1007/s40593-018-0171-6

Barcroft, J. (2016). Vocabulary in language teaching. The Routledge E-Modules on Contemporary Language Teaching. Routledge.

Belda-Medina, J. y Calvo-Ferrer, J. R. (2022). Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning. Applied Sciences, 12(17), 8427.

Bii, P. (2013). Chatbot technology: A possible means of unlocking student potential to learn how to learn. International Research Journals, 4(2), 218–221.

Caldarini, G., Jaf, S. y McGarry, K. (2022). A Literature Survey of Recent Advances in Chatbots. Information, 13(1), 41. https://doi.org/10.3390/info13010041

Fryer, L. K. y Carpenter, R. (2006). Bots as Language Learning Tools. Language Learning & Technology, 10(3), 8–14.

Fryer, L. K., Coniam, D., Carpenter, R. y Lăpușneanu, D. (2020). Bots for language learning now: Current and future directions. Language Learning & Technology, 24(2), 8–22.

Garcia Brustenga, G., Fuertes Alpiste, M. y Molas Castells, N. (2018). Briefing Paper: Chatbots in Education. https://doi.org/10.7238/elc.chatbots.2018

Haristiani, N. (2019). Artificial Intelligence (AI) Chatbot as Language Learning Medium: An inquiry. Journal of Physics: Conference Series, 1387(1), 12020. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1387/1/012020

Haristiani, N., Danuwijaya, A. A., Rifa'I, M. M. y Sarila, H. (2019). Gengobot: A chatbot-based grammar application on mobile instant messaging as language learning medium. Journal of Engineering Science and Technology, 14(6), 3158–3173.

Huang, W., Hew, K. F. y Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. Journal of Computer Assisted Learning, 38(1), 237–257.

Jeon, J. (2021). Chatbot-assisted dynamic assessment (CA-DA) for L2 vocabulary learning and diagnosis. Computer Assisted Language Learning, 1–27. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1987272

Kim, H., Yang, H., Shin, D. y Lee, J. (2022). Design principles and architecture of a second language learning chatbot. Language Learning & Technology, 26(1), 1–18.

Kiseleva, J., Williams, K., Hassan Awadallah, A., Crook, A. C., Zitouni, I. y Anastasakos, T. (2016). Predicting User Satisfaction with Intelligent Assistants. En R. Perego, F. Sebastiani, J. Aslam, I. Ruthven y J. Zobel (Eds.), Proceedings of the 39th International ACM SIGIR conference on Research and Development in Information Retrieval (pp. 45–54). ACM. https://doi.org/10.1145/2911451.2911521

Kohnke, L. (2022). A Pedagogical Chatbot: A Supplemental Language Learning Tool. RELC Journal, 1-11. https://doi.org/10.1177/00336882211067054

Kvale, K., Sell, O. A., Hodnebrog, S. y Følstad, A. (2020). Improving Conversations: Lessons Learnt from Manual Analysis of Chatbot Dialogues. En A. Følstad, T. Araujo, S. Papadopoulos, E. L.-C. Law, O.-C. Granmo, E. Luger y P. B. Brandtzaeg (Eds.), Lecture Notes in Computer Science. Chatbot Research and Design (pp. 187–200). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39540-7_13

Luo, B., Lau, R. Y. K., Li, C. y Si, Y.-W. (2022). A critical review of state-of-the-art chatbot designs and applications. WIREs Data Mining and Knowledge Discovery, 12(1), 1–26. https://doi.org/10.1002/widm.1434

Mageira, K., Pittou, D., Papasalouros, A., Kotis, K., Zangogianni, P. y Daradoumis, A. (2022). Educational AI Chatbots for Content and Language Integrated Learning. Applied Sciences, 12(7), 3239. https://doi.org/10.3390/app12073239

Ruan, S., Jiang, L., Xu, Q., Liu, Z., Davis, G. M., Brunskill, E. y Landay, J. A. (2021). EnglishBot: An AI-Powered Conversational System for Second Language Learning. En T. Hammond, K. Verbert, D. Parra, B. Knijnenburg, J. O'Donovan y P. Teale (Eds.), 26th International Conference on Intelligent User Interfaces (pp. 434–444). ACM.

Ruan, S., Willis, A., Xu, Q., Davis, G. M., Jiang, L., Brunskill, E. y Landay, J. A. (2019). BookBuddy. Turning digital materials into interactive foreign language lessons through a voice chatbot. En Association for Computing Machinery (Ed.), L@S '19: Proceedings of the Sixth (2019) ACM Conference on Learning @ Scale (pp. 1–4). Association for Computing Machinery.

Shawar, B. A. y Atwell, E. (2007). Different measurements metrics to evaluate a chatbot system. En F. Weng, Y.-Y. Wang, G. Tur y J. Hu (Eds.),

Proceedings of the Workshop on Bridging the Gap Academic and Industrial Research in Dialog Technologies - NAACL-HLT '07 (pp. 89–96). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.3115/1556328.1556341

Smutny, P. y Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. Computers & Education, 151, 103862. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103862

Winkler, R. y Soellner, M. (2018). Unleashing the Potential of Chatbots in Education: A State-Of-The-Art Analysis. Academy of Management Proceedings, 2018(1), 15903. https://doi.org/10.5465/AMBPP.2018.15903abstract

Yang, H., Kim, H., Lee, J. H. y Shin, D. (2022). Implementation of an AI chatbot as an English conversation partner in EFL speaking classes. ReCALL, 34(3), 327–343. https://doi.org/10.1017/S0958344022000039

Zakos, J. y Capper, L. (2008). CLIVE – An Artificially Intelligent Chat Robot for Conversational Language Practice. En J. Darzentas, G. A. Vouros, S. Vosinakis y A. Arnellos (Eds.), Lecture Notes in Computer Science. Artificial Intelligence: Theories, Models and Applications (pp. 437–442). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-87881-0_46

MICROSOFT COMO ALIADO EN LA ELABORACIÓN DE GLOSARIOS EN LAS AULAS DE ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA

ELENA MARTÍN-CANCELA
Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

Asistimos, desde hace ya algunos años, a una vertiginosa evolución y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), lo que no sólo ha forzado un cambio en el enfoque tradicional del sistema de enseñanza-aprendizaje en las aulas, sino que también obliga a profesorado y alumnado a reciclarse constantemente. El Informe Mundial sobre la Educación de la UNESCO de 19998, *Los docentes y la enseñanza en un mundo de mutación*, ya se hacía eco de esta transformación, haciendo hincapié en el impacto que las TICs tenían (y continúan teniendo) en nuestro sistema educativo.

En 2005, el Centro Común de Investigaciones de la Comisión Europea, CCI, (Joint Research Centre, JRC, en inglés), comenzó una investigación en el campo del aprendizaje y las habilidades para la era digital con el objetivo de apoyar a la Comisión Europea en la elaboración de políticas para la transformación digital de la educación y el aprendizaje y poder de este modo adaptarse a la situación actual. Fruto de estas investigaciones, surge en 2017 el Marco de Competencia Digital Docente, que da respuesta, entre otras cuestiones, a la necesidad de establecer pautas para un uso seguro y crítico de la tecnología digital, ofreciendo orientación para el correcto desarrollo de modelos de competencia digital que promuevan y refuercen el pensamiento crítico y la alfabetización mediática para proveer al conjunto de la ciudadanía de las herramientas necesarias para juzgar y superar obstáculos como la información sesgada o

errónea, el ciberacoso, la radicalización o incluso los riesgos para la ciberseguridad.

Por su parte, tras los acuerdos adoptados en la Conferencia Sectorial de Educación celebrada el 14 de mayo de 2020, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), desarrolló el Marco de Referencia para la Competencia Digital Docente, que sienta las bases para el desarrollo de políticas educativas que mejoren las competencias digitales del profesorado. En este marco se recogen cinco áreas de trabajo de las competencias: información y alfabetización internacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas. El objetivo de este documento no es otro que el de garantizar la adquisición y el desarrollo de las competencias digitales clave para el estudiantado mediante el desarrollo previo de la competencia digital de los/as docentes, así como de los centros educativos.

Tras la situación vivida en el ámbito de la educación a causa de la pandemia de COVID-19, el uso y desarrollo de las competencias digitales se vio sometido a una forzosa implementación en todos y cada uno de los centros de nuestro país (y del mundo entero), obligando a profesorado y estudiantado a un uso sin precedentes de todos los recursos y apoyos tecnológicos posibles (Maican, 2021), así como a una exploración y aprendizaje autodidacta de las herramientas que la Red ofrece.

De hecho, la Comisión Europea puso en marcha, de julio a septiembre de 2020, una consulta pública abierta para recopilar las opiniones de los ciudadanos, así como las estrategias y el impacto de la COVID-19 en la educación y la formación. Algunos de los datos más llamativos de dicha consulta fueron que antes de la crisis casi el 60% de los encuestados no había empleado el aprendizaje en línea, que el 95% consideraban que la pandemia vivida suponía un punto de inflexión en el uso de las TICs en el ámbito de la educación, que el 60% consideraba haber mejorado sus competencias digitales mientras que un 50% quería continuar mejorándolas, y que los recursos y contenidos didácticos en línea requerían de una revisión y adaptación para hacerlos más pertinentes, interactivos y fáciles de usar.

Se evidenciaba pues la necesidad de una reformulación del primer Plan de Educación Digital (2018-2020). En el nuevo Plan de Educación Digital (2021-2027) de la Unión Europea (UE) se recogen dos ámbitos prioritarios, que son: fomentar el desarrollo de un ecosistema educativo digital de alto rendimiento y mejorar las competencias y capacidades digitales para la transformación digital.

Toda esta evolución nos sitúa en un escenario en el que el aprendizaje se aleja cada vez más de las sesiones magistrales físicas en el aula para dirigirse a uno en línea e híbrido en el que estudiantes y docentes descubren nuevas formas de crear y enfrentarse a actividades de enseñanza-aprendizaje en las que la interacción y el contacto es más personal y flexible.

A la vista de la necesidad y requerimiento por parte del Plan de Educación Digital de la UE, las universidades han de incluir entre sus objetivos el desarrollo de habilidades digitales esenciales, para poder dar respuesta al objetivo de preparar a su estudiantado para afrontar problemas y buscar soluciones, no sólo a lo largo de su carrera académica, sino también en su futuro desarrollo profesional. (Bond et al., 2018). A este respecto, el abordaje de la alfabetización digital en la educación superior ha de ser un objetivo prioritario y de este modo las dimensiones lingüísticas y tecnológicas se verán beneficiadas, tal y como sostiene Carrillo et al. (2018). No obstante, en algunos casos podemos encontrarnos con una paradoja de que, si bien es evidente la necesidad de dotar al alumnado de competencias digitales, en muchos casos el profesorado no ha desarrollado aún esas capacidades básicas, por lo que también hay que considerar la necesidad de formar a dicho profesorado para poder aplicar posteriormente las estrategias necesarias para el correcto aprendizaje y desarrollo del alumnado (Almenara et al., 2020).

Existen diferentes estudios que reflejan que la generación actual, a pesar de presuponérsele unas habilidades digitales innatas, no es en realidad nativa digital (Akçayır, Dündar y Akçayır, 2016; Barak, 2018; Henderson, Selwyn y Aston, 2017; Lai & Hong, 2015). Yo misma, como docente de alemán como lengua extranjera, tanto en estudios lingüísticos como para fines específicos, he identificado además que a menudo la utilidad que alumnado y profesorado le confieren a estas herramientas difiere. El colectivo de profesorado tiende a emplearlas como apoyo al

proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo hincapié en la aplicación de competencias y contenidos del currículo, mientras que en el alumnado prima la búsqueda de soluciones y creación de resultados de manera inmediata, sin importar muchas veces la coherencia con el currículo de la materia, la calidad de la información obtenida o siquiera la asimilación y comprensión de los resultados obtenidos mediante las TICs.

Considero que es labor y responsabilidad del profesorado, mostrarle al alumnado cómo las TIC pueden ser sus aliadas de manera eficaz y efectiva, y minimizar en la medida de lo posible un mal uso de las mismas, tratando de reforzar y promover el uso crítico de todos aquellos recursos y herramientas (digitales o no) al alcance del estudiantado, lo que pasa por la incorporación de las mismas a las aulas.

El fácil acceso (y excesivo uso indiscriminado por parte del alumnado de idiomas) a traductores, diccionarios en línea y otras plataformas que recopilan información y materiales para el aprendizaje de lenguas, sumado además al desconocimiento por parte del alumnado de cómo filtrar de forma correcta la fiabilidad de dichos recursos, se han desarrollado una serie de proyectos y actividades en las aulas de Alemán como segunda lengua extranjera, que permitan a nuestros y nuestras estudiantes sacar partido a las numerosas herramientas a su alcance de un modo coherente, eficaz y efectivo, que vaya de la mano de los contenidos y competencias del currículo.

Así, se ha introducido el uso no sólo de diccionarios en línea en las aulas de alemán, sino también el de algunas herramientas como el lector envolvente y las herramientas gramaticales incorporadas en el buscador Microsoft Edge, junto a la creación de glosarios de Moodle.

Las actividades diseñadas se han implementado en distintos cursos y niveles de Alemán como Segunda Lengua Extranjera en las aulas de Filología y también en las de Alemán para fines específicos en los estudios de Turismo. En ambos casos los resultados han sido sumamente satisfactorios, si bien la acogida y aprovechamiento de las actividades por parte del alumnado han sido diferentes, posiblemente debido al distinto enfoque de cada uno de los colectivos hacia el aprendizaje de segundas lenguas.

2. OBJETIVOS Y DESAROLLO DE LA ACTIVIDAD

2.1. La actividad

La actividad consistía en la elaboración de entradas por parte del alumnado en glosarios colaborativos. Para llevarla a acabo se emplearon diferentes herramientas y materiales, dependiendo del grupo y nivel. En cuanto a herramientas éstas fueron el lector envolvente y las herramientas gramaticales disponibles en el navegador Microsoft Edge, junto con la herramienta de glosarios disponible en el Campus Virtual-Moodle. Por otro lado, los materiales empleados fueron diccionarios, tanto en papel como en línea, así como páginas web de establecimientos hoteleros o de promoción turística, dependiendo del grupo, y naturalmente también los propios materiales de la asignatura, con el fin de incentivar el desarrollo de la competencia lingüística y cultural en las aulas de alemán (Tolentino, 2021).

Las materias en las que se desarrolló la actividad fueron las siguientes:

- Idioma Moderno I, de los grados de Estudios Lingüísticos y Literarios en Gallego-Portugués, español e inglés.
- Segundo Idioma Moderno II: alemán, del grado en Turismo.
- Segundo Idioma Moderno III: alemán, del grado en Turismo.

Hay que señalar que la actividad se llevó a cabo en diferentes grupos de estas asignaturas, unos en el primer cuatrimestre y otros en el segundo. Un grupo de la materia Idioma Moderno I: alemán de los grados de Estudios Lingüísticos y Literarios compuesto por 4 alumnas, un grupo de la materia Segundo Idioma Moderno II con 16 estudiantes y finalmente dos grupos de Segundo Idioma Moderno III con 15 y 17estudiantes.

En todos los grupos y materias las pautas eran similares. Se le pedía al grupo que realizasen entradas para un glosario que se publicó de manera pública para todo el grupo en el Campus Virtual. Los requisitos y campos de las entradas para cada una de las materias eran:

- En el caso de Idioma Moderno I: alemán, debían realizar tantas entradas como estimasen oportunas a lo largo de todo el

cuatrimestre, con un mínimo de 40. Debía tratarse de sustantivos y en cada una de las entradas debía constar el equivalente en alemán, el género y plural del sustantivo y un archivo de audio con su correspondiente pronunciación por parte del estudiante.

- En el caso de Segundo Idioma Moderno II: alemán, debían realizar tantas entradas como estimasen oportunas a lo largo del cuatrimestre, con un mínimo de 30. En este caso debían ser adjetivos y debían reflejarlos en su forma predicativa, junto con su equivalente en español, el contexto (con una traducción propia del mismo) y fuente en donde lo habían localizado y un contexto propio.

- En el caso de Segundo Idioma Moderno III: alemán eran 20 el número mínimo de entradas, si bien podían añadir más si lo estimaban oportuno. En este caso las entradas debían ser participios en función de adjetivo, bien *Partizip I o Partizip II*. Al igual que en el caso anterior, debían aportar, además del equivalente en español, el contexto (junto con la traducción propia) y la fuente de donde lo hubiesen extraído, un ejemplo propio de uso y, de manera opcional, podían incluir una imagen que ayudase en la comprensión del significado.

2.2. OBJETIVOS

Los objetivos establecidos a alcanzar mediante la actividad no sólo se enfocaron a adquirir competencias lingüísticas, sino que también perseguían mejorar las habilidades y competencias digitales del alumnado, así como desarrollar el espíritu crítico, cubriendo de este modo parte de las competencias transversales de las titulaciones, además de seguir las recomendaciones de la Comisión Europea en cuanto a Competencias Digitales. Concretamente se traba de:

- Identificar el uso del adjetivo en función atributiva (aparecen declinados) y pasarlos a su forma predicativa para poder realizar la entrada en el glosario.

- Identificar el uso de la declinación en los artículos en el idioma alemán para poder realizar la entrada en el glosario.
- Identificar el número de los sustantivos en el idioma alemán para poder realizar la entrada en el glosario.
- Desarrollar habilidades de investigación (mediante la búsqueda de términos y definiciones en páginas de internet, desarrollarán habilidades de investigación y selección de información relevante).
- Mejorar la comprensión del idioma, al necesitar aportar en cada entrada un contexto real extraído de las páginas web consultadas.
- Desarrollar habilidades de escritura, ya que habrán de proporcionar un contexto propio para cada término.
- Fomentar la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje.
- Aumentar la confianza del alumnado en sus competencias en lengua alemana.

2.3. Resultados de aprendizaje

Se establecieron también una serie de resultados de aprendizaje que se pretendía que el alumno adquiriese al finalizar la actividad:

- Ampliar el vocabulario: la actividad permitirá a los estudiantes buscar términos y definiciones en alemán, lo que les permitirá ampliar su vocabulario en el idioma.
- Comprender y aplicar la declinación de los adjetivos en alemán.
- Comprender la importancia del género y número en la lengua alemana e identificar posibles problemas derivados de un mal uso o aprendizaje de éstos.
- Trabajar de manera eficiente y efectiva con los recursos digitales disponibles para el aprendizaje del alemán.

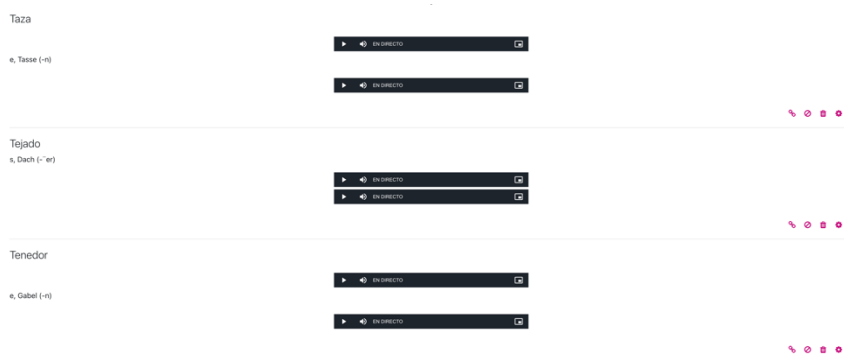
3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la actividad, el alumnado debía seguir unas pautas preestablecidas por la profesora. En primer lugar, y en todos los grupos, debían realizar una ficha con los campos necesarios en cada entrada, basándose en una ficha ejemplo proporcionada por la profesora. Posteriormente, debían buscar y seleccionar aquellos términos que considerasen incluir en el glosario. En este punto, la dinámica en cada grupo difería.

Esta actividad de creación de entradas de glosario, se planteó como parte del proceso del desarrollo de la competencia escrita, siendo esta una actividad paralela y complementaria a los trabajos escritos de diferentes temáticas que ha de realizar el estudiantado a lo largo del cuatrimestre, fomentando de este modo el uso no sólo de los diccionarios en la producción escrita, sino también, en la medida de lo posible el empleo de textos reales paralelos, con el fin de que el aprendizaje del idioma se realice en un contexto real y actual de uso, ya que, como en todas las disciplinas, los idiomas y su uso evoluciona y, en ocasiones, los manuales de idiomas pueden estar obsoletos o no reflejar el uso real de una lengua.

En el caso del grupo de Filología, que cursaba por primera vez la asignatura de idioma moderno: alemán, no se le exigió la extracción de terminología de páginas web reales. Para cada una de las actividades de producción escrita, debían seleccionar los sustantivos que considerasen más relevantes que hubieran empleado en su texto e incluirlos en el glosario. Como se comentaba antes, cada entrada debía constar de la palabra en español junto con su equivalente en alemán, acompañado del género y plural, así como un archivo de audio con la pronunciación. En este caso no se requería contexto ni fuente, ya que el trabajo de búsqueda y elección de equivalente se basaba en el buen uso y manejo de diccionarios, tanto en papel como en línea.

FIGURA 1. *Entradas glosario de la asignatura Idioma Moderno I: alemán*



Fuente: Campus Virtual UDC 613G010532223 – Idioma Moderno I: Alemán – UDC

La asignatura de Segundo Idioma Moderno II: alemán de los estudios del Grado en Turismo tiene como tema central el idioma alemán en establecimientos hoteleros, y uno de los contenidos más importantes a lo largo de la materia es el uso de adjetivos y su declinación. Por este motivo, los términos de las entradas que debía realizar este grupo sí se extrajeron de páginas web. En primer lugar, cada estudiante debía realizar una labor de investigación en la Red y seleccionar algunas páginas de alojamientos turísticos o portales de reservas en el idioma alemán. La idoneidad y relevancia de las páginas web aportadas por cada estudiante, fue revisado por la profesora, antes de proceder al siguiente paso. Una vez realizado el listado, y con el fin de extraer adjetivos que emplear posteriormente en sus producciones escritas, el alumnado debía extraer aquellos que considerase más útiles y relevantes, pudiendo atender a la frecuencia de uso en páginas web, al propio significado de la palabra o a su especificidad para el campo del Turismo. Los adjetivos extraídos debían aparecer en su forma predicativa, por lo que era necesario identificar las flexiones de declinación existentes. Además del término y su equivalente, cada estudiante debía aportar también en sus entradas la fuente y el contexto, y aportar además un ejemplo de uso propio.

FIGURA 2. *Entradas glosario de la asignatura Segundo Idioma Moderno II: alemán*



Fuente: Campus Virtual UDC FEE-SIMIIA 662G010482223 – Segundo Idioma Moderno II: Alemán – UDC

En cuanto a los grupos de Segundo Idioma Moderno III: alemán, la dinámica era similar al grupo anterior, si bien en este caso los términos a incluir en el glosario debían ser participios (*Partizip I* o *Partizip II*) en función de adjetivo, y además las páginas web en las que realizar la búsqueda y extracción, debían estar relacionadas con la promoción e información turística, al ser éste el tema principal en el que se enfoca la asignatura. Hay que añadir también en este caso, que cada alumno, a comienzo de cuatrimestre, elige una ciudad de algún país que cuente con el alemán como lengua oficial y que las web seleccionadas, además de corresponderse con dicha ciudad, deben ser páginas oficiales en la medida de lo posible, evitando así posibles páginas traducidas de las que no se puede verificar la idoneidad y fiabilidad. Por otro lado, y al tratarse los participios (especialmente el *Partizip I*) de un fenómeno poco frecuente en nuestro idioma y a menudo sin equivalente directo en español, se incluía entre los campos de la ficha la inclusión de una imagen que clarificase el significado de la entrada.

FIGURA 3. *Entradas glosario de la asignatura Segundo Idioma Moderno III: alemán*



Fuente: Campus Virtual UDC FEE-SIMIIA 662G010482249 – Segundo Idioma Moderno III: Alemán – UDC

En el caso de las asignaturas de los estudios en Turismo, se animó al estudiantado a emplear las herramientas gramaticales del lector envolvente de Microsoft Edge, mediante el cual se pueden identificar y aislar palabras atendiendo a su categoría gramatical, de este modo, seleccionando la categoría de adjetivos, el alumnado podía centrarse exclusivamente en identificar el uso de la declinación y en si se trataba de participios o no, identificando además el tipo de participio.

A medida que el estudiantado iba incorporando términos en el glosario, se procedía a la corrección de las entradas

3.1. Evaluación de la actividad

La evaluación de la actividad se llevaba a cabo junto con la primera corrección y evaluación de los trabajos escritos asociados a la actividad. Junto con la entrega de la evidencia escrita, el alumnado debía haber cumplido con la realización de un número mínimo de entradas en el glosario. En el caso de Idioma Moderno I: alemán el número mínimo asociado a cada trabajo escrito era de 8, en el de Segundo Idioma Moderno II: alemán de 6 y en el de Segundo Idioma Moderno III: alemán de 4. La elección de este número de entradas se estableció en función de la necesidad de adquirir más o menos vocabulario de cada campo (mayor en el caso de sustantivos al comenzar a aprender un idioma), y también en

función de la frecuencia y complejidad de los términos (más complejos en el caso de participios en función de adjetivo).

Cada trabajo escrito entregado por el/la estudiante era sometido a una primera anotación por parte de la profesora, y posteriormente el alumnado debía revisarlo y corregirlo siguiendo las pautas indicadas. De forma paralela se realizó la corrección de las entradas asociadas en el glosario. Esto facilitaba al estudiantado identificar posibles errores en el uso de los términos empleados. Además, en el caso de Idioma Moderno I: alemán, la profesora aportaba un segundo archivo de audio a cada una de las entradas para que las alumnas pudieran contrastar diferentes pronunciaciones, acentos y entonaciones y, de ser el caso, corregir posibles errores en cuanto a fonética. El resto de los campos se corregía atendiendo a errores gramaticales u ortográficos, pero también la idoneidad del término seleccionado y la fuente empleada, así como la corrección del ejemplo de uso aportada y la traducción del contexto.

4. DISCUSION Y RESULTADOS

Tras la finalización de cada una de las materias, se procedió a analizar los resultados generales de cada estudiante y compararlo con resultados de cursos anteriores. Especialmente relevante fue el análisis comparativo de la misma persona con los resultados obtenidos en cuanto a comprensión lectora y competencia escrita en las materias de cursos anteriores. En la mayoría de los casos los resultados del alumnado tras haber realizado la práctica de la creación de glosarios colaborativos, fueron altamente satisfactorios. El análisis y comparación de la producción escrita demostró un mayor rango de vocabulario y una mejora considerable en la aplicación de la declinación en los casos del estudiantado de las asignaturas de Segundo Idioma Moderno I: alemán y Segundo Idioma Moderno III: alemán.

Por otro lado, en el caso de los grupos del primer cuatrimestre, también se analizó el resultado obtenido en la prueba final en comparación con

los de años anteriores[46]. También ese caso, las actividades de las pruebas finales centradas en la declinación de adjetivos en el caso de la materia Segundo idioma Moderno II: alemán, y en el uso de participios y su declinación en el caso de la asignatura Segundo Idioma Moderno III: alemán, obtuvieron mejores resultados que las de cursos anteriores.

Teniendo en cuenta que la declinación y la falta de equivalentes exactos en español son algunas de las principales dificultades que refiere el estudiantado en el aprendizaje del alemán, este tipo de actividades parece paliar en cierta medida dichas complicaciones.

A este respecto, es especialmente útil el hecho de que la actividad permita al estudiantado trabajar de forma aislada aspectos gramaticales complejos dentro de textos reales. En este sentido, el uso de las herramientas gramaticales del lector envolvente ha resultado ser de gran ayuda, ya que los/as estudiantes pudieron, una vez localizados los términos a trabajar, centrarse en el aspecto gramatical de formación y función/caso de los mismos, aislando en contextos reales las palabras para poder ser analizadas, comprendidas y posteriormente incluidas en su vocabulario.

En el caso de las alumnas de los estudios de Filología, si bien la labor se focaliza más en el uso de diccionarios, el hecho de realizar las entradas tan sólo para un grupo gramatical de palabras (sustantivos), les permitió centrarse de un modo más directo en el aprendizaje de los géneros y plurales, además de ampliar su vocabulario gracias a la consulta de las entradas de las compañeras. También el hecho de que la herramienta de Moodle permite configurar el glosario de modo que aparezca un término aleatorio en la página principal cada semana (este parámetro de tiempo, así como los campos a mostrar, se puede configurar fácilmente) hizo que determinadas entradas especialmente relevantes, se mostrarán y aparecieran cada vez que las alumnas accedían al Campus Virtual, lo que de un modo inconsciente reforzó el aprendizaje de los términos.

[46] En el caso de los grupos del segundo cuatrimestre, se llevará a cabo también ese análisis comparativo, pero no se recogen aquí los resultados al estar actualmente en proceso de realización de las pruebas de evaluación dichos grupos.

Otras de las cuestiones que preocupaban y sobre las que se quería trabajar mediante la práctica de esta actividad, era reforzar las habilidades de investigación del alumnado en cuanto a herramientas y recursos digitales para el aprendizaje de alemán. En este sentido, tuvo especial interés e importancia la búsqueda y recopilación de páginas web para crear el listado que serviría de base a la búsqueda y extracción terminológicas. Si bien en un primer momento la mayor parte del estudiantado tuvo dificultades para proporcionar dicho listado, se identificó que, en la mayoría de los casos se trataba por una búsqueda errónea en los buscadores. Esto sirvió para poner de manifiesto que, a pesar de tratarse esta de una generación a la que se le presuponen unas habilidades y competencias digitales muy altas, la realidad es que éstas parecen restringirse a aquellas plataforma y herramientas con las que más habituados están, principalmente relacionadas con el ocio. De hecho fueron necesarias dos o tres sesiones previas a comenzar la actividad de los glosarios, para facilitar pautas para la búsqueda de recursos útiles y fiables y páginas web para realizar la tarea.

En el caso de las alumnas de la asignatura Idioma Moderno I: alemán, también se identificó cierta falta de capacidad en el uso de diccionarios. Al centrarse el uso del diccionario en la búsqueda del género y la formación del plural de los sustantivos, al comenzar la actividad, se identificó que algunas de ellas no eran capaces de interpretar correctamente toda la información de cada entrada del diccionario, y a menudo, los géneros de uno y otro idioma se confundían e incluso, a la hora de seleccionar el plural, se tendía a reflejar la terminación -s, propia en alemán del caso genitivo y no del plural. En este sentido es obvia por un lado la inferencia del español, y por otro también que las alumnas están habituadas a consultar diccionarios en y para inglés, por lo que la problemática de los géneros y plurales es un factor que no tienen en cuenta.

Finalmente, hubo otra cuestión que llamó la atención. En el caso de incluir en las entradas del glosario la fuente, con la dirección de la página web de donde se había extraído el término, la mayoría del estudiantado procedió a cortar y pegar la web sin previamente emplear ningún tipo de programa para acortarla. Si bien esta puede parecer una cuestión irrelevante, considero que no lo es, ya que pone de manifiesto, una vez más,

que las competencias y habilidades digitales que se le presupone al estudiantado hoy en día no se corresponden con la realidad. En algunos incluso hubo problemas a la hora de emplear determinados caracteres especiales como el uso de las vocales con *Umlaut* (ä, ö, ü) o la *Es-zett* alemanas (ß), que a menudo el alumnado tiende a confundirla con la letra griega beta (β).

A pesar de las dificultades mencionadas, en general los objetivos marcados se alcanzaron en un grado muy satisfactorio, así como los resultados de aprendizaje propuestos.

5. CONCLUSIONES

Tras concluir estas actividades con los distintos grupos de estudiantes, encontramos que el estudiantado que utilizó glosarios como parte de su proceso de aprendizaje de alemán mostró un mayor dominio del vocabulario y una mejora significativa en su capacidad para entender y producir en el idioma. Por otro lado, ha quedado demostrado que el uso de glosarios digitales colaborativos, en combinación con actividades interactivas en línea, ha mejorado la motivación y el compromiso del estudiantado, así como su competencia lingüística en alemán.

Podemos concluir que la creación de glosarios no solo promueve la adquisición de vocabulario, sino que también fomenta habilidades de investigación y organización. Al investigar y seleccionar términos relevantes, el alumnado debe procesar y comprender el significado y el contexto de las palabras. Además, la estructura y organización de un glosario requiere que el estudiantado clasifique y categorice el vocabulario, lo que le ayuda a desarrollar habilidades de análisis y síntesis.

En resumen, los glosarios han resultado constituir una valiosa herramienta didáctica en la enseñanza del alemán como lengua extranjera. Su implementación en las aulas brinda al estudiantado la oportunidad de ampliar su vocabulario, mejorar sus habilidades comunicativas y desarrollar competencias digitales, además de fomentar las actividades de autoaprendizaje.

8. REFERENCIAS

Akçayır, M., Dündar, H. y Akçayır, G. (2016). ¿Qué te hace un nativo digital? ¿Es suficiente nacer después de 1980? Las computadoras en el comportamiento humano, 60, 435-440. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.089.

Almenara, Julio & Tena, Rosalía & Osuna, Julio & Palacios-Rodríguez, Antonio. (2020). Marcos de Competencias Digitales Docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario. Revista Caribeña de Investigación Educativa. 4. 137-158. 10.32541/recie.2020.v4i2.pp137-158.

Barak, M. (2018). ¿Están los nativos digitales abiertos al cambio? Examinar el pensamiento flexible y la resistencia al cambio. Computers & Education, 121, 115–123. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.016.

Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., y Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in German higher education: Student and teacher perceptions and usage of digital media. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15(1), 48. https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1

Carrillo-García, M. E., Cascales-Martínez, A., y López-Valero, A. (2018). Apps para el aprendizaje de idiomas en la Universidad de Murcia. Revista de Educación a Distancia (RED), 58, Article 58. https://doi.org/10.6018/red/58/13

Comisión Europea. (2018). Comunicación de la Comisión sobre el Plan de Acción de Educación Digital. Recuperado de http://bitly.ws/FQgj

Comisión Europea. (2021). Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027). Recuperado de http://bitly.ws/FQgp

Henderson, M., Selwyn, N. y Aston, R. (2017). ¿Qué funciona y por qué? Percepciones de los estudiantes sobre la tecnología digital "útil" en la enseñanza y el aprendizaje universitario. Estudios en Educación Superior, 42(8), 1567–1579. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946.

Lai, K.-W., & Hong, K.-S. (2015). Uso de la tecnología y características de aprendizaje de los estudiantes en la educación superior: ¿Existen diferencias generacionales?: Uso de la tecnología y características de aprendizaje de los estudiantes. Revista británica de tecnología educativa, 46(4), 725–738. https://doi.org/10.1111/bjet.12161.

Maican, M.-A., y Cocoradă, E. (2021). Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic. Sustainability, 13(2), 781. https://doi.org/10.3390/su13020781

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. Recuperado de http://bitly.ws/bYXV

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2023). Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente. Recuperado de http://bitly.ws/CWVY

Tolentino Quiñones, H. (2021). Uso del material auténtico en las aulas virtuales para el aprendizaje de un idioma extranjero. Educación, 45(1), 631-639. https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.44697

UNESCO. (1998). Informe mundial sobre la educación, 1998: Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación. UNESCO/Santillana.

ACTIVIDAD CO(I)L COMO DETONANTE PARA LA ADQUISICIÓN DE CONCIENCIA INTERCULTURAL EN LAS AULAS DE ALEMÁN COMO SEGUNDA LENGUA

SASKIA KATHARINA KOHLAUF
Universidad de Almería

ELENA MARTÍN-CANCELA
Universidad da Coruña

1. TELECOLABORACIÓN Y METODOLOGÍA COIL

Telecolaboración, también conocida como intercambio virtual, *Online Intercultural Exchange* (OIE) (O`Dowd, 2017) o *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (ICFLE) (Helm, 2015), son términos utilizados para describir el trabajo en equipo en proyectos virtuales, en los que los grupos poseen contextos culturales distintos o se ubican en lugares geográficamente diferentes, dentro de sus propios sistemas educativos. A lo largo de los años, distintos estudiosos definen diferentes objetivos de la telecolaboración; Bryam (1977) y O'Dowd & Dooly (2020) destacan el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (ICC) y otros enfatizan el desarrollo las competencias en una lengua extranjera, digitales e interculturales. (O´Dowd, 2017; Helm, 2013)

Guth y Helm (2010) definen telecolaboración como un intercambio intercultural a través de Internet entre personas de distintos orígenes culturales y nacionales, en un contexto institucional, con el objetivo de desarrollar tanto las capacidades lingüísticas como la competencia comunicativa intercultural mediante tareas estructuradas.

Estudios de los últimos años muestran que la telecolaboración es cada vez más popular, especialmente en la enseñanza de idiomas, con el fin de promover las competencias lingüísticas y la autonomía de aprendizaje de

los estudiantes (O'Rourke, 2007), pero también las competencias digitales y comunicación intercultural (Chun, 2011, Dooly, 2017, O'Dowd, 2017, O'Dowd & Dooly (2020) en el contexto de la enseñanza superior.

Entre distintos modelos de cómo diseñar un intercambio virtual, está el modelo de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL), una herramienta que fue diseñado por Jon Rubin a principios de este siglo para la Universidad Estatal de Nueva York (EE.UU). En principio un COIL está formado por profesores de dos países diferentes, que imparten la misma materia y que integran el COIL en sus respectivos cursos de manera que los estudiantes puedan trabajar en común en una actividad determinada. La metodología puede realizarse a lo largo de varias semanas o centrarse tan sólo en un tema dentro de un curso, pero el enfoque debe focalizarse en la colaboración y la interacción intercultural. El COIL suele implicar una colaboración estructurada entre dos o más profesores que imparten asignaturas similares y que diseñan la actividad y determinan el marco y los objetivos de la misma, así como los recursos técnicos. (Bustos-Aguirre, M. 2022).

El Centro SUNY COIL fue pionero en el modelo COIL y estableció la Red Nodal SUNY COIL en 2009 para crear un entorno más intensivo para aquellas universidades más comprometidas con el desarrollo de la internacionalización del currículo a través del uso innovador de la tecnología. COIL tiene como objetivo interconectar aulas situadas en regiones geográficas con diferentes contextos lingüístico-culturales de forma online a nivel global y realizar un trabajo interdisciplinario en el que el alumnado se sensibiliza con otras culturas y al mismo tiempo reflexiona sobre la suya propia. Se trata de cambiar las perspectivas culturales e intentar tender puentes entre los estudios en el extranjero, la práctica docente y el profesorado para promover, integrar y mejorar las experiencias educativas internacionales en el plan de estudios. COIL se diferencia de otros modelos de aprendizaje global en red en que no existe una plataforma o un programa específicamente desarrollado con tareas y actividades prescritas. Esto hace que cada proyecto COIL sea único y se adapte individualmente al tema, a los países participantes y al contexto cultural y lingüístico. (The Center for Collaborative Online International Learning)

La internacionalización se ha convertido en una práctica habitual en la enseñanza superior europea. (de Wit et al., 2015). Una estrategia conocida para desarrollar la internacionalización y la competencia intercultural del estudiantado en la educación superior es la amplia gama de programas de movilidad (de Wit & Hunter, 2015). Sin embargo, hay algunas circunstancias, como la pandemia del COIVD-19, en la que muchas instituciones de enseñanza superior se vieron obligadas a adaptarse a la enseñanza y aprendizaje en línea, lo que dio lugar al descubrimiento y expansión del potencial de las prácticas de enseñanza en línea, y las restricciones de viaje de la época dejaron claro que debía haber otras formas de internacionalización para la adquisición de la competencia intercultural. Destaca también la preocupación por el cambio climático y sus reflexiones sobre la idea de sostenibilidad y la relación entre éste y los programas de movilidad en universidades. (Shields, 2019) Esta evolución ha hecho que aumente el interés por proyectos COIL como forma alternativa y más económica para implementar la internacionalización en los planes de estudios (Liu & Shirley, 2021). COIL es una metodología relativamente joven en el ámbito de innovación docente y pertenece al área de intercambio virtual, que aún se encuentra en fase de investigación y desarrollo. (Kastler & Kyle, 2020)

2. OBJETIVOS Y DESAROLLO DE LA ACTIVIDAD

2.1. Objetivos

- Diseñar, crear y presentar un folleto turístico.
- Identificar y comparar dos culturas distintas de un mismo país aplicado al sector turístico.
- Desarrollar y mejorar las competencias comunicativas, colaborativas y digitales del alumnado en su propio idioma y en alemán.

2.2. Resultados de aprendizaje

- Trabajar de manera eficiente en un proyecto colaborativo virtual a distancia.

– Entregar y presentar un folleto turístico de un hotel empleando el alemán como lengua meta.
– Aumentar la confianza del alumnado en sus competencias en lengua alemana a nivel oral y escrito.

2.3. Procedimiento de la actividad

La actividad se titula "Diferencias dentro de un mismo país: Alemán aplicado a la hotelería en A Coruña y Almería" y se desarrolló a lo largo de 6 semanas con 3 etapas diferentes en las que las 9 alumnas[47], divididas en 4 grupos, tuvieron que completar un total de 6 tareas distribuidas en 6 semanas. De este modo, había una reunión virtual síncrona obligatoria semanal, mientras que el resto de las interacciones necesarias relacionadas con preparación, organización y desarrollo de actividades podían realizarse en modalidad tanto síncrona como asíncrona, quedando a criterio de las estudiantes. La siguiente tabla visualiza el procedimiento de la actividad durante las 6 semanas.

TABLA 1. *Programación de la actividad*

Etapa	Semana	Resultados de aprendizaje	Modalidad	Herramienta(s)	Restricciones
1: Rompe hielo	1	1. Comunicación oral en el idioma meta: Alemán 2. Preguntar y contestar	Síncrona	Para la comunicación: cualquiera de los cauces oficiales de las universidades Para el desarrollo: A elección de los estudiantes	Prohibido el uso de cualquier herramienta de traducción asistida
	2	1. Competencias interpersonales 2. Interesarse y dialogar	Síncrona		
2: Comparación y análisis	3	Comparando realidades	Síncrona		
	4	Preparar un proyecto conjunto	Síncrona/ Asíncrona		
3: Colaboración	5	Estructurar un proyecto conjunto	Síncrona/ Asíncrona		
	6	Presentar y defender el proyecto en conjunto	Síncrona		

Fuente: elaboración propia

[47] El total del estudiantado que participó en el proyecto COIL eran mujeres.

La primera etapa, llamada Rompehielos, constó de dos reuniones síncronas por grupo. Los encuentros virtuales se centraron en la comunicación, familiarizarse con la lengua meta, conocer a la interlocutora y generar confianza entre las participantes. La actividad consistía en, con la ayuda de un cuestionario previo elaborado por las profesoras, realizar preguntas en el idioma alemán, anotar las respuestas de su par y posteriormente extraer posibles similitudes y diferencias entre ellas. Dicho cuestionario se centraba en aspectos generales de las participantes, como, por ejemplo, edad, estudios, inquietudes, conocimiento del idioma meta, gustos, etc.

En la segunda etapa las alumnas compararon las regiones y contextos culturales y locales en los que residen, anotando y analizando las diferencias y similitudes existentes entre ellas. Este ejercicio, además de ayudar a profundizar en el conocimiento de su par, también sirve de preparación para el trabajo del proyecto.

La tercera etapa se corresponde con el desarrollo y estructuración de los contenidos del proyecto final, así como en la presentación y defensa de dicho proyecto.

Como observaciones y restricciones se indicó la necesidad de emplear cauces oficiales de cualquiera de las dos instituciones participantes para realizar las sesiones síncronas. El uso del resto de herramientas, quedó a criterio de las estudiantes a la hora de realizar el proyecto final, así como los resultados a presentar en cada una de las actividades semanales. Además, se estableció la prohibición del uso de cualquier herramienta de traducción asistida por ordenador, así como el uso de herramientas de IA para la creación de textos.

2.4. Evaluación del proyecto

Como evidencias evaluables las alumnas tuvieron que entregar una imagen de la videollamada de cada una de las reuniones obligatorias, así como los siguientes documentos: cuestionarios cumplimentados de todos los integrantes del grupo (semanas 1 y 2), documento con similitudes y diferencias sobre la región geográfica (semana 3), breve resumen y esquema del proyecto final (semanas 4 y 5) y folleto final (semana 6).

Adicionalmente, también era obligatoria la entrega de la grabación de la sesión virtual de las semanas 1,2 y 6, en idioma alemán y con una duración mínima de entre 10 y 20 minutos cada una (dependiendo del grupo y tarea).

En la evaluación de las diferentes actividades, además del contenido, se tuvo en cuenta el porcentaje de uso de la lengua alemana de forma oral, por lo que la participación debía distribuirse de manera equitativa entre las participantes.

En la evaluación de las evidencias escritas, los aspectos que se tuvieron en cuenta fueron: corrección gramatical, uso de estructuras y vocabulario especifico según el contexto, ortografía y signos de puntuación, adecuación al tema, pautas y comprensión global del texto.

En cuanto a las evidencias orales, la evaluación se centró en los siguientes aspectos: porcentaje de uso de la lengua alemana, pronunciación y entonación, fluidez e interacción, vocabulario y estructuras propias según el contexto, corrección gramatical, adecuación al tema y comprensión global del texto.

3. METODOLOGÍA

La actividad COIL entre la Universidad de A Coruña y la Universidad de Almería tuvo lugar en el marco de un proyecto en red con cinco instituciones de cuatro países diferentes: el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) en Brasil, la Universidad de Almería (UAL) y la Universidade da Coruña (UDC) en España, la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) en Ecuador, y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en México. El objetivo era el de intercambiar y proporcionar experiencia teórica y práctica en la enseñanza de la innovación a través del aprendizaje conjunto del portugués y el español.

Tras la elaboración de instrumentos para trazar el perfil del profesorado y alumnado participante del proyecto, así como la formación inicial sobre la metodología COIL, se formaron un total de 7 grupos. Se intentó formar grupos con profesores que imparten la misma asignatura o una similar para integrar la actividad en ambas planificaciones de aula. El

proyecto se dividió en dos partes, una enfocada en la práctica COIL entre el profesorado y una segunda aplicando la metodología COIL con el alumnado y se llevó a cabo desde Junio hasta diciembre de 2022.

Durante las primeras 6 semanas el profesorado se reunió de forma autónoma con su par para desarrollar la actividad del Syllabus con la ayuda de una programación, actividades de apoyo y materiales. A lo largo de este tiempo, los profesores elaboraron la actividad, incluyendo la concreción del tema, los objetivos de la actividad, los resultados de aprendizaje, la elección de la/s herramienta/s para recibir las tareas y la comunicación, la determinación de las restricciones del proyecto, además de preparar y elaborar el material de apoyo didáctico y de enseñanza-aprendizaje adecuados para que el estudiantado puedieran poner en práctica el proyecto con éxito.

Después de la etapa de 6 semanas del COIL del profesorado, el proyecto de las estudiantes continuó durante otras 6 semanas en las cuales interactuaron en línea de forma autónoma para la ejecución de las actividades previamente definidas y presentación del producto final elaborado por las alumnas.

Por último, y como última fase del proyecto, se evaluaron las actividades y se elaboró un informe final del proyecto por parte del profesorado que fue presentado al comité y el resto de profesorado participante.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al finalizar el proyecto, se distribuyó un cuestionario de valoración de la experiencia entre las alumnas para poder conocer el grado de satisfacción de las participantes e identificar posibles aspectos a mejorar en un futuro.

En dicho cuestionario, además de preguntas demográficas para definir la muestra, se redactaron preguntas de 4 tipos diferentes:

- Afirmaciones en las que las alumnas debían indicar su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala de 1 a 5 y justificar brevemente sus elecciones (2 a 5 y 10 a 13).

– Elección múltiple, pudiendo seleccionar todas aquellas con las que estuvieran de acuerdo (6 a 8).

– Preguntas de respuesta breve (14 a 16).

– Pregunta de elección única (9 y 17).

Participaron 9 alumnas que tienen entre 19 y 23 años y son exclusivamente mujeres, lo que coincide con el hecho de que sólo haya alumnas matriculadas en las asignaturas participantes. Las alumnas cursan las carreras de Turismo en la Universidad de Almería y de Estudios Lingüísticos y Literarios en Inglés o Gallego-Portugués en la Universidad de A Coruña.

Ninguna de ellas tiene experiencia previa en proyectos de aprendizaje colaborativo en línea.

> Pregunta 2: «Pienso que un COIL de idiomas es una herramienta muy útil para practicar un idioma extranjero (alemán)»

Esta afirmación obtuvo una puntuación de 4,2 (sobre 5), lo que indica que las participantes están de acuerdo con que un COIL de idiomas en línea es una herramienta muy útil para practicar un idioma extranjero.

La mayoría de las valoraciones son positivas, y, además, una de ellas recogió la observación de que no se hubiera realizado con personas de otro país, si bien no como aspecto negativo, sino como algo que podría, naturalmente, enriquecer este tipo de proyectos.

> Pregunta 3: «He adquirido alguna competencia intercultural nueva durante el proyecto»

La mayoría, el 77,8%, estuvo de acuerdo con la afirmación con una valoración de 4, lo que también se evidencia por la puntuación media de 4,2 de que adquirieron nueva información intercultural a través del proyecto.

Cabe destacar que en la mayoría de los casos no se recoge el aspecto de la cultura alemana, tan sólo dos de los comentarios lo mencionan, lo que ha de ser tenido en cuenta en futuros proyectos.

> Pregunta 4: «Me siento más segura al hablar alemán después de haber participado en el proyecto COIL»

Con un valor medio de 3, no se está ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación. Un tercio de las alumnas está en desacuerdo con la afirmación (valoración de 2), la misma proporción está indecisa (valoración de 3), y de nuevo un tercio está de acuerdo con la afirmación (valoración de 4). A pesar de ello, consideramos como positivo que ninguna de las alumnas seleccionara la puntuación más baja, ya que eso indica que, de algún modo, sí han percibido la actividad como refuerzo y práctica oral del idioma alemán, aunque no haya sido percibido de modo totalmente satisfactorio.

Analizados los comentarios, la gran mayoría sí que reflejan en sus justificaciones a la afirmación, el haber adquirido nuevas competencias en el idioma alemán. Por otro lado, hay que destacar especialmente un comentario que indica que al no realizarse correcciones de forma inmediata por tratarse de grabaciones (sí que se les compartió una retroalimentación posterior al finalizar el proyecto), no considera que le haya ayudado a adquirir confianza para hablar el idioma. En este sentido, posiblemente sería necesaria una sesión de análisis y retroalimentación de las evidencias orales de las alumnas inmediatamente después de realizarlas y antes de las siguientes entregas, para poder ayudar no sólo en la seguridad de las propias alumnas, sino también para ofrecer una mayor motivación e interés en las actividades siguientes.

> Pregunta 5: «Mi participación en el proyecto COIL ha sido una experiencia enriquecedora»

El valor medio de 4 nos muestra aquí que la participación en el proyecto COIL sí se percibe como útil y provechosa.

En este caso las justificaciones arrojan algunas cuestiones sobre las que es necesario recapacitar. Por un lado, preocupa el comentario de una de las participantes que afirma no haber mejorado su nivel de alemán, y por el otro, también alerta otro comentario relacionado con la posible carga que supone participar en un proyecto de este tipo. A este respecto, indicar que desde el comienzo se consideró que el proyecto COIL fuera incluido como una parte en la evaluación final de la asignatura, precisamente para no crear carga adicional al alumnado y también como componente motivacional.

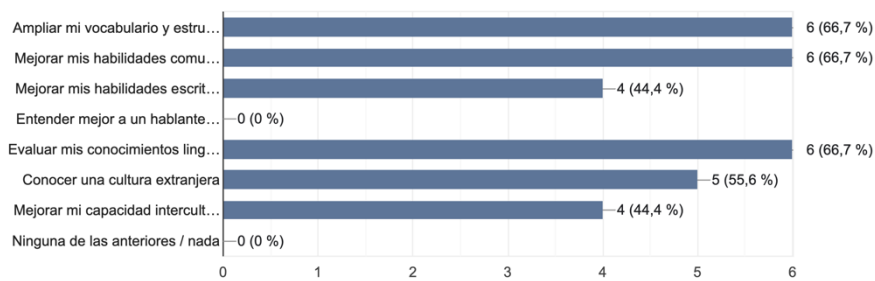
El resto de los comentarios los consideramos altamente positivos ya que la mayoría hacen hincapié en la adquisición y mejora de competencias interculturales, sociales y lingüísticas.

Pregunta 6: «La participación en el COIL me ayudó a:»

Como se indicaba anteriormente, en esta pregunta las alumnas podían seleccionar tantas respuestas como considerasen oportunas. Las respuestas obtenidas muestran que en la mayoría de los casos se consideró que el COIL promovió la mejora de competencias gramaticales y lingüísticas (66,7%), además de mejorar las habilidades escritas en alemán y la capacidad intercultural (44,4%). Además, también hay un porcentaje importante (55%) de alumnas que consideraron que el proyecto les ayudó en el conocimiento de la cultura extranjera. Estas respuestas corroboran que, aún sin haberse desarrollado entre universidades y alumnado de distintos países, los aspectos interculturales, así como las habilidades lingüísticas, sí se han visto mejoradas.

Por otro lado, nadie indicó que el proyecto ayudara a entender mejor a un hablante nativo, lo que, si bien no resulta sorprendente, indica que, en futuros proyectos, podría incluirse alguna actividad enfocada a adquirir esta competencia, ya que las actividades propuestas en este COIL estaban destinadas principalmente al uso del idioma alemán en la promoción de establecimientos hoteleros y no a la interacción con hablantes nativos.

GRÁFICO 1. *Respuestas de las participantes a la pregunta 6.*



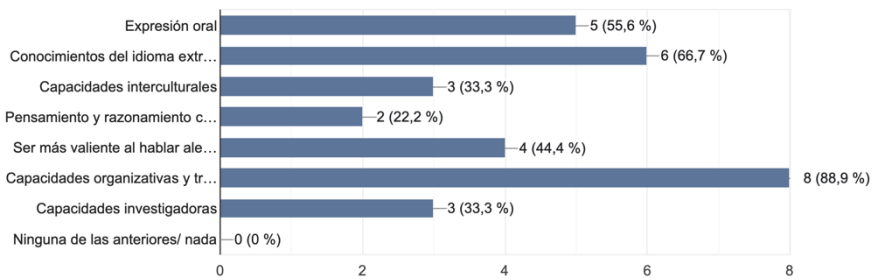
Fuente: elaboración propia

Pregunta 7: «Después de finalizar el proyecto COIL he mejorado en:»

En este caso, al igual que en el anterior, las alumnas podían seleccionar tantas opciones como considerasen oportunas.

La mayoría de las participantes aseguró haber mejorado sus capacidades organizativas y de trabajo colaborativo (88,9%), por lo que consideramos que ha sido un éxito en cuanto a proyecto colaborativo. Por otro lado, la mejora de los conocimientos del idioma extranjero fue otra de las opciones más elegidas (66,7%), lo que de nuevo indica que un proyecto de este tipo, incluso desarrollado por participantes del mismo país, puede desarrollar las competencias lingüísticas en lenguas extranjeras. En tercer lugar, con un 55,5 %, las alumnas consideraron haber mejorado su expresión oral y cuatro de ellas (44,4%) también afirman sentirse más valientes cuando hablan alemán, reforzando así el desarrollo de las habilidades en el idioma alemán. El 33,3% de las respuestas indican que mejoraron sus competencias interculturales e investigadoras, y el 22,2% muestran que han mejorado su pensamiento y razonamiento crítico, con lo que también podríamos decir que se han cubierto habilidades transversales que aparecen dentro del currículo de nuestras asignaturas de idiomas.

GRÁFICO 2. *Respuestas de las participantes a la pregunta 7.*



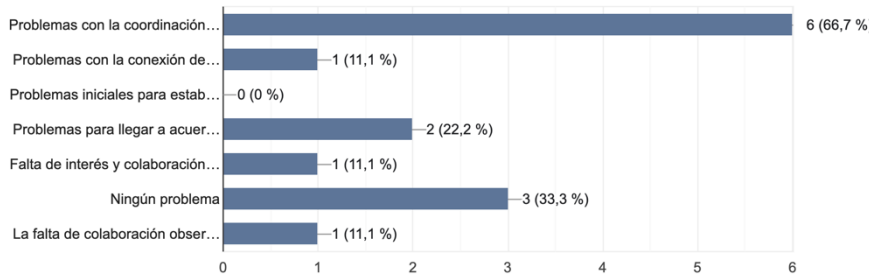
Fuente: elaboración propia

Pregunta 8: «Durante el proyecto COIL se produjeron los siguientes problemas:»

Una vez más, las alumnas podían seleccionar tantas opciones como considerasen oportunas. El problema más común (66,7%) que surgió fue la

dificultad de coordinación de los encuentros, que se debe principalmente a la diferencia en el horario lectivo (un grupo tenía clases de mañana y el otro de tarde). Tres respuestas (33,3%) indican que las alumnas no tuvieron ningún problema durante la actividad, mientras que un 22,2 % afirma haber tenido problemas en llegar a acuerdos sobre tareas. Este último punto, además, ya había sido mencionado por una de las participantes en la justificación de la pregunta 5. En este sentido, también hubo una alumna (previsiblemente la misma) que señaló la falta de interés por parte de su par en el proyecto y la escasa cooperación. Señalar aquí que, dicho descontento ya se había comunicado durante el proyecto al profesorado, y que se dio en el grupo de 3 alumnas, en el que tan sólo una de ellas mostraba dicha falta de interés. A pesar de que se procuró solventar la situación, estos resultados reflejan que no se logró. Finalmente, como suele ser habitual en cualquier trabajo o proyecto que se realice en línea, también se produjeron problemas con la conexión de Internet. Hubo en este caso también una respuesta adicional que indicaba que hubo un momento en que las alumnas tuvieron la sensación de haber recibido instrucciones diferentes por parte de las profesoras. Este comentario ha de ser especialmente tenido en cuenta, ya que es muy importante que exista una total coordinación entre el profesorado para que todas las partes obtengan las mismas instrucciones. En este sentido, los materiales facilitados, así como los recursos adicionales fueron elaborados en conjunto por las dos profesoras, y fueron los que se les facilitaron a las alumnas en sus respectivas plataformas. Discutida y analizada la cuestión posteriormente entre las docentes, se dedujo que era posible que, el hecho de que en uno de los casos la docente compartiera asignatura, podría haber hecho más compleja la comunicación con las alumnas, ya que no estaba en contacto directo con ellas en el aula durante las semanas que duró el proyecto.

GRÁFICO 3. *Respuestas de las participantes a la pregunta 8.*



Fuente: elaboración propia

> Pregunta 9: «He utilizado el material adicional que me han facilitado en la plataforma de mi universidad»

En este caso tan sólo se ofrecían dos posibles respuestas, sí o no. El 100% de las participantes afirmó haber empleado dicho material, lo que consideramos necesario conocer para poder establecer la utilidad de este tipo de materiales por parte de las participantes.

> Pregunta 10: «Las indicaciones recibidas por parte de las tutoras fueron suficientes para desarrollar el proyecto con éxito»

La media de 4,4 indica que las encuestadas están de acuerdo con dicha afirmación, estando en algunos casos totalmente de acuerdo.

> Pregunta 11: «El material de apoyo facilitado por mis tutoras fue suficiente para desarrollar el proyecto con éxito»

También en este caso la media de 4,4 demuestra que están de acuerdo con la afirmación, estando en algunos casos totalmente de acuerdo.

> Pregunta 12: «Me sentí apoyada y acompañada por las tutoras a lo largo de todo el proyecto»

La gran mayoría (66,7%) está totalmente de acuerdo con esta afirmación, una alumna (11,1%) indica que está de acuerdo y dos (22,2%) marcaron "indeciso" en las opciones de respuesta. Ante este resultado, también se hace necesario recapacitar en otras formas de apoyo al estudiantado que desee participar en futuros proyectos de este tipo, ya que consideramos parte esencial que sientan que el profesorado está implicado

en el proyecto, como era el caso, aunque no se haya conseguido transmitir al 100% a la vista de las respuestas.

> Pregunta 13: «Volvería a participar en un proyecto de aprendizaje colaborativo en línea»

Con un promedio de 3,8, podemos afirmar que la mayoría de las estudiantes volvería a participar en un proyecto de aprendizaje colaborativo en línea. Tan sólo una alumna contestó que no volvería a participar y otra se mostró indecisa a hacerlo.

A la vista de las justificaciones de la pregunta 13, se deduce que el motivo de la alumna que manifestó no querer participar de nuevo en una experiencia similar fue precisamente la característica de proyecto colaborativo y en línea, por lo que no se puede considerar una respuesta plenamente negativa, ya que parece no ser consecuencia de las actividades desarrolladas en sí ni del propio planteamiento de proyecto, sino más bien de la propia naturaleza de los COIL.

Por otro lado, la alumna indecisa posiblemente es la misma que tuvo problemas en su grupo en cuanto a cooperación y participación de las integrantes, por lo que, una vez más, no es una consecuencia directa del proyecto y actividades propuestas, sino de las actitudes de una compañera.

> Pregunta 14: «¿Qué le ha gustado de su participación en este proyecto?»

En este caso se trataba de una pregunta de respuesta breve y estas son las que se obtuvieron:

> «Que hemos tenido una oportunidad de desarrollar el proyecto juntas pero al mismo tiempo cada una tenía tiempo para hacerlo a su ritmo.»
>
> «Lo ameno que ha sido hacer el proyecto con mi compañera, al hablar en alemán y al realizar el folleto turístico.»
>
> «Conocer a gente nueva y que se me entienda mejor a mi hablando alemán.»
>
> «Mis compañeras eran un encanto, muy trabajadoras y hacían mucho más amenos los encuentros y la realización del trabajo»
>
> «Conocer otra cultura y nuevas personas.»

«Había un entendimiento con mi compañera, por lo que pasábamos un buen rato.»

«Me ha gustado el interactuar con otra persona de una parte del país diferente a la mía y de un grado en el que el idioma alemán está más ambientado hacia el turismo.»

«Aporté todo mi conocimiento de la mejor manera posible.»

«Que me ha permitido conocer gente de otras provincias y cuestiones culturales acerca de las mismas. Además, en mi caso, no solo han sido a nivel nacional, sino también a nivel internacional. También he aprendido nuevas palabras y estructuras acerca del idioma.»

En la mayoría de los casos es el aspecto social de conocer a otras personas, junto con el intercultural el que más destacan, pero también aparece en varias ocasiones el componente lingüístico del idioma alemán, lo que consideramos altamente positivo.

Pregunta 15: «¿Qué no le ha gustado de su participación en el proyecto?»

Se trataba nuevamente de una pregunta de respuesta breve abierta. Estas fueron las respuestas:

«A pesar de que las tareas eran interesantes, nos resultó difícil ajustar el horario de cada una y encontrar tiempo para su ejecución semanal.»

«No tener un/a compañero/a de nacionalidad alemana.»

«Los problemas de coordinación de encuentros.»

«El hecho de que las tareas tuvieran que entregarse semanalmente dificultaba la realización de las mismas, pues era difícil compaginarlo con el resto de las actividades de otras asignaturas.»

«A veces no podíamos quedar para hacer el proyecto.»

«Como alteró mis horarios y el tiempo que nos llevó terminarlo.»

«El aspecto principal que no me ha gustado fue la cantidad de entregas a lo largo de la semana, no porque fueran muchas sino porque a mayores se sumaron las de otras asignaturas y resultó ser en algún momento un poco agobiante.»

«Las dificultades a la hora de los encuentros.»

«El reparto de tareas según el tiempo y el compromiso al respecto de algunas de ellas.»

Las respuestas reflejan que las dificultades se dan principalmente en tres aspectos: excesiva carga de trabajo (en ocasiones debido también a otras asignaturas), dificultad en compaginar horarios y establecer encuentros, falta de compromiso o entendimiento con compañeras.

Estos tres puntos son dificultades recurrentes en este tipo de proyectos colaborativos, y, tal como se comentó con anterioridad, quizás una posible consideración a tener en cuenta, sería el alargar en el tiempo el proyecto para que el alumnado pueda disponer de más tiempo para organizarse el trabajo y los encuentros, así como elaborar un proyecto con más componentes propios del temario con la finalidad de que pueda servir como parte importante de la evaluación de la asignatura y, de ese modo, reducirse la carga de trabajo de otras actividades dentro de la misma asignatura. No obstante, aquí hay que destacar que no siempre es posible realizar cambios sustanciales en las guías docentes de las asignaturas, y que, como sucedió en nuestro caso, una de las docentes compartía la asignatura, por lo que se tuvo que centrar el proyecto sólo en su parte de la materia.

Pregunta 16: «¿Qué sugerencias de mejora tiene para futuros proyectos de este tipo?»

Las respuestas obtenidas en esta pregunta de tipo abierto fueron:

> «Sería más cómodo si las tareas tuvieran que hacerse con menos frecuencia.»
>
> «Juntarnos con compañeros de nacionalidad alemana.»
>
> «Ninguna.»
>
> «Quizás deberían variar un poco los plazos de entrega y la longitud de los vídeos, pues ha resultado un poco complicado alcanzar el tiempo establecido.»
>
> «No tengo.»
>
> «Que ambas partes de la pareja tengan la misma información y materiales para así facilitar la elaboración del proyecto.»
>
> «Alargar el proyecto para que haya más tiempo para los plazos de entrega y no se junte tanto con los demás exámenes y trabajos.»

> «A lo mejor hacerlo algo más corto. Los tiempos de entrega considero que fueron adecuados, lo único malo es organizarse con la otra persona. En general el resto del proyecto bien.»

> «Menos entregas de conocimiento personal y más sobre el propio trabajo. Así, los participantes tienen más oportunidades de llegar a tiempo con los objetivos marcados en su grupo.»

Una vez más, la carga y frecuencia del trabajo es la queja más habitual. Es curioso que en un caso no sean los plazos de las entregas lo que considera negativo, sino la duración total de proyecto, lo que hace dudar de que alargar el proyecto sea una opción a tenerse en cuenta en futuras ediciones.

Por otro lado, el comentario en el que se sugieren menos actividades de conocimiento personal, no se puede considerar, ya que una parte esencial de este tipo de proyectos es el conocimiento del par, y las actividades viene pautadas por el tipo de colaboración, perdiéndose parte de la esencia si se prescindiera de las primeras sesiones de Rompehielos.

> Pregunta 17: «Expectativas sobre la participación en el proyecto COIL 2022»

En este caso se daban tres opciones de respuesta a elegir una. Los resultados reflejan que para 44,4% la experiencia de participar en el proyecto ha sido como pensaban, para un 33,3% el proyecto ha superado sus expectativas y un 22,2% indicaron que sus expectativas no se han cumplido o que ha sido peor de lo que esperaban.

En este caso no se previó la opción de justificar la respuesta, por lo que no se pueden analizar en detalle las dos respuestas negativas, si bien, ante las respuestas analizadas anteriormente, se puede deducir que se trata de aquellos grupos en los que hubo problemas de cooperación entre las participantes y/o aquellos que consideraron que supuso una carga excesiva de trabajo.

6. LÍMITES Y DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

En los proyectos COIL, uno de los objetivos principales es la internacionalización y que los participantes conozcan distintas culturas, países

y, en ocasiones, idiomas, por lo que lo habitual es que las entidades participantes se sitúen geográficamente en distintos países. En el caso que presentamos, sin embargo, las dos universidades participantes son españolas: la Universidad de Almería (UAL) y la Universidad de A Coruña (UDC). Este hecho generó en un primer momento cierta incertidumbre y preocupación al no poder contar con los componentes de internacionalización y globalización propios de este tipo de proyectos. En este punto, cabe destacar que, si bien la parte del proyecto COIL correspondiente al alumnado carecía de ese componente internacional entre las participantes, sí se cubría gracias a las características de las asignaturas implicadas, ya que la tarea final establecida hacía necesario un análisis del potencial turista de habla alemana, atendiendo de este modo a la cultura y costumbres los países pertenecientes al mercado emisor DACH, así como al idioma, al desarrollarse la totalidad del proyecto en alemán. Además, la etapa de formación del profesorado sí contó con el componente internacional por partida doble. Por un lado, por estar englobado dentro de un proyecto internacional con instituciones de diferentes países (Brasil, Ecuador, México y España), y por otro lado, dada la nacionalidad de las dos docentes implicadas, alemana en un caso y española en el otro. De este modo, el obstáculo inicial, se tornó en oportunidad, ya que algunas de las limitaciones y complicaciones propias para el estudiantado en este tipo de proyectos, como son la diferencia horaria y los problemas de conectividad, no tuvieron apenas repercusión, y pudieron desarrollar tareas que las llevaron a profundizar en la cultura de los países de habla alemana, así como en el idioma, mediante el desarrollo de las diferentes actividades.

De este modo, las profesoras decidieron llevar a cabo el proyecto con la metodología COIL, a pesar de que de un modo más académico debería designarse como proyecto CONL: *Cooperative Online National Learning*.

Así mismo, también es preciso puntualizar que la enseñanza de lenguas no se puede concebir sin su componente cultural, y a su vez este componente no puede desarrollarse sin un profundo conocimiento de la propia cultura. Así pues, la situación ante la que las profesoras responsables del desarrollo del proyecto COIL de la UAL y la UDC nos encontramos, fue precisamente el detonante para poder despertar la conciencia de la

propia cultura y a su vez, hacer ver a nuestro alumnado que dentro del mismo país también existen diferencias culturales que se han de tener en cuenta, ya que el proyecto final a presentar era el de dos establecimientos hoteleros en cada uno de los lugares de residencia de las participantes, con unas características muy diferentes debido precisamente a los diferentes enclaves de los mismos.

Los resultados obtenidos a la conclusión del proyecto respaldaron la idea inicial de desarrollar de forma paralela a las competencias intrínsecas de la lengua alemana, la conciencia cultural propia de cada estudiante y también lanzaron resultados positivos en cuanto a desarrollo de conciencia y compresión intercultural, mejora de las habilidades de alfabetización digital y comunicativas, así como del espíritu crítico.

Otro obstáculo destacado de este proyecto fue que las estudiantes pueden cambiar a su lengua materna en cualquier momento para resolver un problema, por lo que no se ven obligadas a resolverlo en el idioma alemán. Precisamente para contrarrestar este aspecto, se optó por la redacción en el idioma germano de todas las evidencias escritas que debían entregar, así como la de evaluar el porcentaje de alemán empleado en cada una de las reuniones mantenidas entre las participantes, con el fin de concienciar a las alumnas en evitar el uso de su lengua materna en las interacciones con sus respectivas pares.

Por último, mencionar que las alumnas cursaban cursos diferentes, y el nivel de alemán no coincidía, lo que dificultó a las docentes responsables determinar los temas gramaticales adecuados, materiales adicionales y vocabulario comunes para lograr la misma motivación en el aprendizaje del alemán.

7. CONCLUSIONES

Una vez analizadas todas las respuestas obtenidas, consideramos que, de manera general, el resultado del proyecto fue muy positivo.

En este tipo de proyectos es habitual que surjan problemas derivados de incompatibilidades horarias y desacuerdos en el reparto de tareas, por lo que los comentarios negativos al respecto eran previsibles.

No obstante, y teniendo en cuenta que la principal preocupación al comenzar a diseñar el proyecto fue el de poder cubrir esa característica de Internacionalización de los proyectos COIL, así como las competencias interculturales y lingüísticas, consideramos, a la vista de los resultados, que sí se pudieron abordar y de forma muy positiva también tras realizar la evaluación de las actividades y proyectos finales de las alumnas.

En todos los casos las habilidades comunicativas de forma oral y escrita en el idioma alemán se vieron mejoradas y las calificaciones obtenidas superaron en todos los casos la puntuación de 6 sobre 10. En algunos casos incluso se llegó a calificaciones de 9.

Por otro lado, el hecho de haberse realizado entre alumnado del mismo país ha sido muy positivo ya que ha permitido que adquiriesen una conciencia crítica de su propio país, siendo conscientes de las diferencias culturales existentes pese ser de la misma nacionalidad.

Cabe destacar que, si bien no había diferencia horaria entre las participantes, sí hubo problemas a la hora de acordar encuentros para las reuniones, por lo que es algo que se ha de tener especialmente en cuenta en el caso de diseñar un proyecto COIL en el futuro, más aún si se pretende realizar con alumnado de universidades de diferentes países, ya que en ese caso este problema se acrecentará. No obstante, gracias a esta experiencia, podemos tratar de adelantarnos a dicha dificultad y buscar posibles soluciones o incluso actividades que no requieran de una reunión síncrona de manera tan frecuente.

En general ha sido una experiencia sumamente positiva para las docentes implicadas, así como para el estudiantado, y además ha propiciado el contacto con personas con las que poder seguir colaborando, como es nuestro caso como docentes de alemán.

8. REFERENCIAS

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters

Bustos-Aguirre, M. L. (2022). Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos COIL: Las experiencias de los académicos. Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 34(2), 328-352. https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.579

Chun, D. (2011). Developing intercultural communicative competence through online exchanges. CALICO Journal, 28(2), 392–419.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

De Wit, H., & Hunter, F. (2015). The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. International Higher Education, 83(83), 2–3. https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073

Dooly, M. (2017). Telecollaboration. En C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning (pp. 169-183). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch12

Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence. Language Learning & Technology, 23(3), 8–28. http://hdl.handle.net/10125/44691

Guth, S., & Helm, F. (Eds.). (2010). Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century. Peter Lang.

Helm, F. (2013). A Dialogic Model for Telecollaboration. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 6(2), 28. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.522

Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. Language Learning & Technology, 19(2), 197 217. http://llt.msu.edu/issues/june2015/helm.pdf

Kastler, & Kyle. (2020). 2020 Annotated Bibliography on Virtual Exchange Research. https://www.stevensinitiative.org/wp-content/uploads/2020/02/2020-Annotated-Bibliography-on-Virtual-Exchange-Research.pdf

Liu, Y., & Shirley, T. (2021). Without crossing a border: Exploring the impact of shifting study abroad online on students' learning and intercultural competence development during the covid-19 pandemic. Online Learning Journal, 25(1), 182 194. https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2471

O'Dowd, R. (2017). Exploring the Impact of Telecollaboration in Initial Teacher Education: The EVALUATE project. The EuroCALL Review, 25(2), 38. https://doi.org/10.4995/eurocall.2017.7636

O'Dowd, R. (2017). Virtual Exchange and internationalising the classroom. Training Language and Culture, 1(4), 8-24. https://doi.org/10.29366/2017tlc.1.4.1

O'Dowd, R., & Dooly Owenby, M. (2020). Intercultural communicative competence through telecollaboration and virtual exchange. In J. Jackson (Ed.), The Routledge handbook of language and intercultural communication, (pp. 361-375). Routledge.

O'Rourke, B. (2007). Models of telecollaboration (1): E(tandem). En R. O'Dowd (Ed.), Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers (pp. 41–62). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Shields, R. (2019). The sustainability of international higher education: Student mobility and global climate change. Journal of Cleaner Production, 217, 594–602. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.01.291

The Center for Collaborative Online International Learning. Faculty Guide for Collaborative Online International Learning Course Development. http://www.ufic.ufl.edu/uap/forms/coil_guide.pdf

SECCIÓN V

ENSEÑANZA DE LENGUAS EN CONTEXTOS ESPECÍFICOS

TASK-BASED LANGUAGE TEACHING TO THE TEST: A STUDY ON STUDENTS' COMPETENCE DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION

TAMARA BOUSO RIVAS
Universitat de les Illes Balears
ÍTALO RAÚL ARBULÚ VILLANUEVA
Universitat de les Illes Balears

1. INTRODUCTION

Following the Definition and Selection of Competences Project (DeSeCo) (OCDE, 2005), where competences are defined as the acquisition of lifelong *knowledge*, *abilities*, and *attitudes*, the Spanish Education system incorporates *competences* into the official curriculum (e.g. LOE, LOMCE, LOMLOE)[48]. At the level of Higher Education (HE), the DeSeCo Project served to set the basis of the so-called Tuning Project, which was born out of the needs of the Bologna Declaration (1999) such as the "mutual recognition of periods of study abroad and of degree qualifications" (Tuning Academy, n.d.). As phrased by the Tuning Academy itself, this was a "project by and from universities which focused on an intercultural system for developing outcomes-based, student-centred and *competence-based* learning" (n.d.; our emphasis).

To achieve students' competence development, lecturers must develop and implement their own methods and approaches instead of solely relying on a prescribed textbook (Espada et al., 2020; López López et al., 2018). One highly recommended methodological orientation to work on

[48] This study is part of a teaching innovation project called "Diseño e implantación de un proyecto de innovación educativa de carácter interdisciplinar en las materias de 'Inglés II' y 'Economía del Turismo y la Hostelería' del Grado de Dirección Hotelera" and funded by the *Institut de Recerca i Innovació Educativa* of the Universitat de les Illes Balears (academic year 2020-2021; Grant PID202158; IP: Tamara Bouso).

key competences in the classroom is Task-Based Language Teaching (henceforth TBLT) (Estaire, 2009; Nunan, 1989). Numerous researchers have pointed out the benefits of this approach to language teaching and learning from a theoretical and a practical perspective (Ahmed & Bidin, 2016; Bouso, 2019; Córdoba Zúñiga, 2016; Kafipour et al., 2018; Richards, 2006; Waluyo, 2019; Winnefeld, 2012), and from both, the students' and the teachers' perspective (Douglas & Kim, 2014; Nhem, 2020; Xiongyong & Samuel, 2011; to mention just a few). Despite the promising results, it has also been pointed out that more empirical evidence is still needed to assess its effectiveness in different educational settings (Samuda et al., 2018). In an attempt to contribute to this area of research and, more specifically, to address our students' competence development, the present investigation aims to test the effectiveness and impact of the TBLT approach in HE via an interdisciplinary project conducted between the courses "English II" and "Economics of Tourism and Hospitality" of the new official Bachelor's Degree in Hotel Management (DHM) of the University of the Balearic Islands (UIB). More concretely, the research questions that this study seeks to address are the following:

- RQ1. What is the students' *perception* of the English language in general before and after the implementation of the method?
- RQ2. What are the students' *expectations*, and what is their level of *satisfaction* with the interdisciplinary TBLT project after its implementation?
- RQ3. What *competences* (i.e. *abilities* and *attitudes*) they acknowledge have been fostered with the project?
- RQ4. Do we observe an improvement of the students' *academic performance*, that is, of their *knowledge* of specialised English, and of the hospitality sector in general?

The structure of this chapter is as follows. Section 2 contains information related to the history and features of TBLT, the context of our study, and the design and procedure of implementation of our pedagogical programme based on TBLT. Sections 3 and 4 offer details on the

sociolinguistic profile of the participants, the measuring tools adopted, and the methodology used for the quantitative analysis of our data. Finally, section 5 presents the results of the tests and surveys designed and distributed among the students to test the impact and effectiveness of TBLT in our courses.

2. TBLT: THEORY AND APPLICATION

2.1. THEORY

Second Language Teaching has become a need in the globalised world we live in. Up to the 1950s, the dominant methods were those focusing on the surface structure of the language such as the Grammar Translation Method and the Direct Method. From the 1950s onwards, new ways of teaching embodied in the Situational or the Audio-lingual Methods arise, and over the 70s and 80s innovative alternative methods such as the so-called Total Physical Response and the Silent Method were also used. Yet, the most important changes in the area come about with the arrival of the communicative approach. The focus now is not only on the surface structure of languages but also on the use of language as a means of communication (Hymes, 1967), being this characterised by four well-defined dimensions (Canale, 1983; Canale & Swain, 1980): (i) the linguistic, or grammatical competence —linked to the phonology, morphology, syntax, and semantics of a language—, (ii) the sociolinguistic competence —related to the appropriate use of a language according to the situation—, (ii) the discourse competence, which involves the command of the rules of the discourse (e.g. cohesion, coherence, turn-taking, among others), and finally, (iv) the strategic competence, —concerned with the use of communication strategies to compensate for shortages in the other three competences just mentioned—.

The development of the communicative approach took place thanks to the European Council. David A. Wilkins (1976) analysed the different communicative meanings that a learner needs in order to understand a language. He distinguished two different types of meanings: (i) those related to notions (time, quantity, place, and frequency), and (ii) those related to communicative functions (asking, complaining, etc.).

Wilkins' exhaustive analysis served as the basis for the publication of the well-known Threshold Level (van Ek, 1975), which contains a set of descriptors that a learner should master to be able to use a foreign language in a number of ordinary and specific situations. Although syllabuses based on notions and functions were particularly relevant for the period, these were also criticised for not paying enough attention to the discourse dimension of the communicative competence which is crucial for the correct use of a language in context, as in, for instance, the case of English for Specific Purposes (ESP) modules like the one we are addressing here. In the words of H. G. Widdowson himself (1979, p. 254; our emphasis),

> [*notional-functional categories* provide] only a very partial and imprecise description of certain semantic and pragmatic rules which are used for reference when people interact. They *tell us nothing about the procedures people employ in the application of these rules when they are actually engaged in communicative activity*. If we are to adopt a communicative approach to teaching …, then *it is discourse which must be at the center of our attention*.

Such flaw of notional-functional syllabuses ultimately led to the emergence of the so-called TBLT approach, a pedagogical model whose goal is the development of the communicative competence in all its dimensions by focusing on the students' capacity to do things with words (Estaire, 2009, p. 9).

Since its origins, TBLT has adopted many different forms. We find proposals that only see the task as the main unit of the organization of the curriculum (Candlin, 1990; Long, 1985; Prabhu, 1987), and suggestions that combine notional-functional syllabuses with the undertaking of a particular task (Estaire, 1990, 2009; Estaire & Zanon, 1994; Nunan, 1989). There are also many definitions of tasks (see Long, 1985; Nunan, 1989). One of the most cited and adopted in the literature is the one provided by Skehan (1996, p. 38; our emphasis; see also Ellis, 2003, 2013):

> a task is taken to be an activity in which *meaning* is primary, there is some sort of relationship to the *real world*, task *completion* has some priority, and the assessment of task performance is in terms of task *outcome*.

In addition, tasks can be of two different kinds (Ellis, 2003; Long, 1985; Nunan, 1989): communicative (or unfocused tasks) and pedagogical (or focused tasks), depending on whether they involve the main four skills (speaking, writing, listening, and reading) or revolve around a particular linguistic aspect (grammar, vocabulary, phonology, etc.). In a task-based approach to language teaching both types of tasks must interact so that students adopt an active role in the resolution of a particular problem, and all dimensions of their communicative competence are developed.

In her framework for the elaboration of teaching units using TBLT, Estaire (1990, 2009) structured the teaching unit into a number of tasks that hinge upon a final major task or project. The author identified six key steps in the elaboration of a teaching unit under this approach. These are: (i) selection of a topic considering the interests and the needs of the students, and proposal of a final project, (ii) identification of the learning goals, (iii) content specification, (iv) task planning and sequencing, (v) task adjustments, and (vi) tools and assessment procedures to adjust and improve the learning-teaching process. In step (iv), i.e. task planning and sequencing, lecturers must consider both unfocused and focused tasks. Unfocused tasks form the backbone of the teaching unit, and around them focused tasks must be presented. Also, it is highly recommendable that unfocused tasks involving productive skills follow those unfocused tasks that include receptive skills, mostly because the latter provide the necessary input to perform the former (Estaire, 2009; Nunan, 1989).

Another aspect that should be taken into account in task sequencing is the degree of difficulty. Three aspects have been claimed to intercede here: the input offered, the learners themselves, and the procedure. With regard to the procedure, in order to facilitate the teaching-learning process, TBLT experts distinguish three phases: the pre-task, the task, and the post-task phases (see Ellis & Shintani, 2013, p. 142). The first one aims at generating interest and introducing some new linguistic items, the second concerns the undertaking of the task itself (an unfocused task involving one of the four main skills previously mentioned), and the last phase (i.e. the post-task phase) refers to the presentation of the output of the task in question to the rest of the class. This helps students to develop a sense of

responsibility and to get more involved in the project they are conducting by making them protagonists of their learning process (Estaire, 2004).

2.2. Application

2.2.1. Context of the study

As previously noted, the context where the project was implemented is the Balearic Islands, which is a major tourist destination both in the Mediterranean region and worldwide. It has, in fact, been considered a paradigmatic example of mass tourism since the 1960s (Aguiló-Perez & Juaneda, 2000). Just to give the reader an idea, the regulated tourist accommodation capacity for the entire region is currently 443000 tourist beds, with a ratio of one tourist bed for every 2.6 inhabitants. This means that the distribution of the Gross Domestic Product (GDP) by sector shows productive specialisation in tourist-related services, accounting for 35 % of the GDP of the area (Arbulú et al., 2021).

Considering this socioeconomic setting, the newly implemented DHM offered by the only public university in the region aims at addressing the islands' most demanded lodgings and avoid the downsides associated with mass tourism, including sustainability and seasonality, among many others. The DHM has only been running since the academic year 2018-2019 at the UIB and one key aspect that concurs with the DeSeCo and Tuning Projects, as well as the TBLT approach adopted here, is its integral approach. To be more precise, the DHM Memoir includes a set of Basic (BC), General (GC), Specific (SC), and Transversal (TC) Competences that should be developed by the students at the end of the degree. By way of summary, these competences mainly have to do with *knowledge application and transfer* (BC2 and BC4), *critical thinking in foreign languages* (GC2), *teamwork* (GC3 and TC4), *professional use of Information Technology* (IT) (GC5), *knowledge about the dynamic world of tourism and hotel management* (SC13), and *ability to provide alternative and creative solutions to management problems* (SC14). As repeatedly noted, the ultimate goal of the TBLT-based pedagogical programme that we present here was to achieve an improvement of the competency-based learning process in the courses of "English II" and

"Economics of Tourism and Hospitality" of the DHM. Thus, quite crucially, the more specific objectives of our method —see section 2.2.2— are tightly interconnected with these major competences that the DHM aims to develop.

"English II" and "Economics of Tourism and Hospitality" are both mandatory courses offered in the first semester of the second year of study of the degree. "English II" is the second of a four-course ESP language module whose main aim is to enable students to communicate in professional situations in the hospitality industry[49]. The contents and materials used in the course correspond to the B2 Level of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, Council of Europe, 2020). As for the course "Economics of Tourism and Hospitality", this belongs to the module *Economy, Law, and Territory*, which builds upon the contents covered in "Introduction to Economics". It aims at delving into the aspects that characterise the touristic and hotel sectors that can be analysed from an economic point of view. All in all, as explicitly shown in Table 1, the contents of both courses complement each other, and are deeply rooted in the world of hotel management.

TABLE 1. *Course contents*

English II	Economics of Tourism and Hospitality
The history of tourism (Unit 1)	Introduction to tourism (Unit 1)
Tourist motivations – push and pull factors (Unit 1)	The tourist as a consumer: touristic and hotel supply (Unit 2)
Describing visuals (Unit 1)	
Advertising and publicity (Unit 2)	
Brands and branding (Unit 3)	Touristic and hotel offer (Unit 3)
Boutique hotels (Unit 3)	
Hotels of the future (Unit 3)	
Tourism and community (Unit 4)	The impact of touristic and hotel activity (Unit 5)
Ecotourism (Unit 4)	Competitivity and sustainability (Unit 6)

Source: Authors

[49] The English module in question is divided into four different courses: "English I" (B1.2), and "English II" (B2.1), "English III" (B2.2), and "English for Executives" (C1.1). Additionally, there is an elective course, "Oral Communication in Business English" (C1.2).

2.2.2. Description and procedure of the pedagogical programme

Apart from the task-based activities proposed in the textbooks used in class (Cowper, 2013; Strutt, 2013; Vanhove, 2017), two additional tasks were designed and implemented as part of the TBLT approach adopted in this project, namely the discussion of a series of case studies based on Cooper (2020), and the elaboration of a business plan (the final major task or project). For their design and implementation, lecturers followed the six steps for the elaboration of a teaching unit identified by Estaire (1990, 2009) previously described in Section 2.1. Also, instructors considered the degree of difficulty of the tasks, including always in their sequencing a pre-task, the task itself, and a post-task.

The procedure was as follows. Throughout the semester, students were presented with a set of case studies for weekly discussion in "English II" covering the contents included in Table 1 (section 2.2.1). These specialised readings, expanded the contents that were being discussed in "Economics of Tourism and Hospitality". Linguistically, these also served as a basis for the acquisition and consolidation of specialised vocabulary and grammar structures. Several activities were proposed as pre- and post-tasks to the readings. They included read-aloud activities (to correct pronunciation and intonation mistakes), class debates, role-plays, video-presentations, *Ted Talk* viewings, short-answer resolution of practical issues as well as the writing of reports, and argumentative essays. To carry out these activities, students had to make active use of several IT tools such as *BB Collaborate*, *PowerPoint*, *Flipgrip*, *Mentimeter*, *Kahoot* or *Quizziz*. All activities received instructors' feedback to ensure that contents were correctly assimilated, and to prevent the fossilisation of errors.

The weekly-discussed case studies and the pre- and post-tasks also provided students with the *knowledge* and *abilities* to prepare the final major task, which, as already noted, consisted in the elaboration of a business plan. This was a group activity in which students had to deliver a ten-minute presentation to an audience of international investors (the teaching staff involved in both courses as well as their classmates). Students were free to present a business plan for a hotel located anywhere

in the world, with the only exception of the Balearic Islands as a possible destination. It was explained that their goal should be to convince the investors about the advantages of the hotel that they managed and that, to fulfil this objective, they had to put into practice their critical skills to analyse the context of the hotel. A set of business plans were given as models for students' reference. Also, the manager of a well-known hotel chain of the island was invited to give a talk presenting the hotel she was managing at the time. This talk also provided students with a valuable role model for their projects. After the presentation, a written version of the project was submitted as part of the course "English II".

This report was a graded activity that represented 10 % of the final grade of "Economics of Tourism and Hospitality" and 20 % of "English II" (10 % for the oral presentation, and 10 % for the written version). It was made clear on the first day of class that students would receive separate feedback (and grades) from their lecturers because they were expected to apply different skills. More specifically, a proper application of economic theories reviewed in class was expected in "Economics of Tourism and Hospitality" whereas the development of soft skills and of the communicative competence in general (e.g. grammar, vocabulary, phonetics, coherence and cohesion, mastery of oral and written comprehension and production strategies, etc.) would be considered in "English II".

3. ASSESSING TBLT

3.1. PARTICIPANTS

In this section, we describe the sociolinguistic profile of the speakers who participated in this study. The participants were 20 Catalan/Spanish-speaking learners of English enrolled in the DHM in the academic year 2020/2021. They claimed not to have had previous experience in TBLT-based programmes and participated in this study voluntarily. Concerning their working experience in the field of tourism, 82 % of participants declared not to have a job related to tourism in the past six months. This is unusual but somewhat expected considering the global outbreak of coronavirus at the time of implementing this project. To

ensure participants' anonymity, they were asked to use a nickname of their choice in all the activities described in this study.

Most participants claimed to be native speakers of both Catalan and Spanish (70 %). There were also native speakers of only Spanish (10 %) and Catalan (5 %), of Basque (5 %), German (5 %), and Portuguese (5 %). As they were sophomore university students, 60 % of the participants aged 19, 30 % were aged 20-24, and 10 % fell into the 25-29 group. Concerning their knowledge of other foreign languages, they all included in their answers some knowledge of German (A1: 55 %; A2: 30 %; B1: 10 %; B2: 5 %), mostly because their study program also includes four compulsory German courses. Some participants also admitted having some knowledge of Catalan (as a foreign language, 15 % of the participants), French (10 %), Italian (5 %), and Portuguese (5 %).

3.2. Measuring tools and their implementation

To assess the effectiveness of TBLT we followed Melo Martínez et al. (2020). Two surveys were designed by the lecturers to gather information on the students' *perception* of the English language (RQ1), of their *competence* development (RQ3), and their own *academic performance* during the semester (RQ4). As can be inferred from the information given in section 3.1, the project was conducted over the first semester of the academic year 2020/2021. Though the project in itself was interdisciplinary (i.e. it involved two courses), the different tasks of the project were conducted in "English II".

The Initial Survey (IS) accompanied by two English language tests were distributed on the first day of class. In the IS, students had to rate a series of Statements (SS) on a 10-point Likert scale. The survey was divided into three different sections connected to our RQs. The first part dealt with participants' *perception* of the English language (RQ1; see Table 2); SS 12 to 22 targeted students' *abilities* and *attitudes* towards specific aspects of the subject "English II" (RQ3; see Table 3), and items 23 to 33 measured students' *expectations* about how and whether, in their opinion, the interdisciplinary TBLT project could help them acquire the *knowledge* and develop the *competences* the DHM aims to develop (RQ3 and RQ4; see also section 2.2.1). On the last day of class, students completed

another survey (the Post-Project Survey, PPS) which roughly replicated the structure of the IS (it contained ten additional SS, i.e. items 33-43 in Table 4; see section 5.2). This PPS aimed at obtaining students' overall *satisfaction* with the TBLT project once this was completed (see Table 4).

As for students' language proficiency, this was assessed using three different measures. First, the first day of class participants indicated their self-perceived language level according to CEFR standards. Most participants (80 %) declared a B2 level of English, 15 % of the students indicated a lower level (B1), and 5 % stated to have a certified C1 level. The second indicator came from the *LexTALE* vocabulary (proficiency) test (Lemhöfer & Broersma, 2012). This is an online visual lexical decision task that takes around four minutes to complete. It comprises 60 trials (40 English words and 20 non-existent words) where participants are requested to identify whether the words in question are part of the English lexicon or are just simply made-up words. The mean for the group here was 62.5, which broadly corresponds with the upper intermediate level.

Last, given the professional orientation of the study program, a third indicator was taken into consideration. Two ESP tests were designed and distributed on the first and last day of class in the format of a *Google Forms* survey which students completed at their own pace and using their own electronic devices. These tests aimed at measuring students' specialised linguistic knowledge in the field of tourism and hospitality; more specifically, the questions dealt with the grammar and vocabulary needed for professional communication in the field. All questions in the tests were adapted from the supplementary materials included in the teacher's edition of the course textbook (Cowper, 2013; Strutt, 2013). Both tests shared the same structure: they comprised 30 multiple choice questions each, accompanied by four options, with only one correct answer.

4. METHODOLOGY AND DATA ANALYSIS

The results of the surveys (IS and PPS) were analysed in two different stages. In the first stage, we assessed whether there were statistically significant differences between the ratings given in the IS and the PPS.

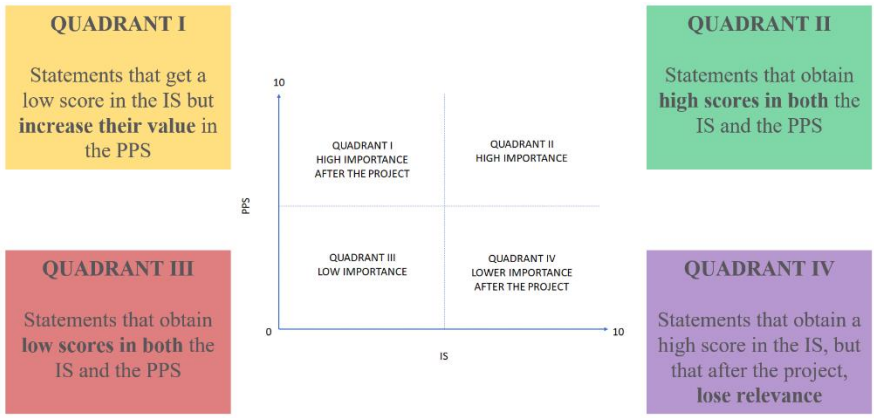
The idea was to identify those variables (statements) the project had a direct impact on. In a second stage, a cluster analysis was performed. Our goal here was to single out the most relevant SS for our students. Clustering is a quantitative data analysis technique that aims to classify data into disjoint subsets (i.e. clusters) according to the similarity or dissimilarity of their characteristics (Abaidullah et al., 2015; Al-Wakeel & Wu, 2016; Gallegos & Ritter, 2005; Huberty et al., 2005)[50]. Following Erdoğmuş and Esen (2016), we used a specific subtype of clustering named partitional clustering that classifies the results into four quadrants (clusters) as shown in Figure 1[51].

Quadrant I will comprise those SS that get a low score in the IS but increase their value in the PPS. Quadrant II will fit the SS that obtain high scores in both the IS and the PPS, whereas Quadrant III those SS that obtain low scores in both the IS and the PPS. Finally, Quadrant IV will involve those SS that obtain a high score in the IS, but that after the project, lose relevance. Quadrants I and II are the most interesting for our analysis as these would reveal a positive impact of the project and unveil those SS (aspects of the project) that matter the most to our students.

[50] Each dimension is measured in a 0-10 scale (according to the Likert scale used in the surveys).

[51] Cluster analysis methods are broadly categorised into two categories: (1) hierarchical and (2) partitional (non-hierarchical) clustering methods.

FIGURE 1. *Classification of the variables (statements) by Quadrants*



Source: Authors

5. RESULTS

Performance data from the two ESP language tests showed that the students' *knowledge of specialised English* improved dramatically (RQ3). Once the semester was over, the average score obtained was 16.63 % higher than the average score obtained for the whole group in the initial ESP test. This indicates that the work done during the semester had an objective positive impact on the students' linguistic performance.

As for students' *satisfaction* (see RQ2), the final task of the project, that is, the presentation of a business plan, was very well received (mean: 8/10; see S. 42 in Table 4; section 5.2), and interestingly, their satisfaction levels concerning *teamwork* were considerably high (mean: 8.52/10; see S.43 in Table 4; section 5.2).

5.1. Students' perception of English and students' competences and attitudes towards "English II"

In this section, we provide an account of students' perception of the English language, and of their competences and attitudes towards the subject "English II" (RQ1 and RQ3). As can be seen in Table 2, the first part (of the IS and the PPS) comprises questions regarding the students' perception of the language, including their motivations to learn English. To be

more specific, SS 1, 2, 5, and 6 display a utilitarian view of Second Language Acquisition (SLA) in which English is presented as a tool to get a job in the future. The rest of the SS are associated with other objectives like travelling (S. 6), media consumption (S. 8), or accessibility to music in English (S. 9), reading (S. 10), or socialising (S. 11) options. All in all, the results indicate that the students' *perception of English* remained constant over the semester. The one perception that significantly changes is the one in S. 7: students are now even more aware of the importance of English for their professional career as future hotel managers.

TABLE 2. *Students' perception of the English language*

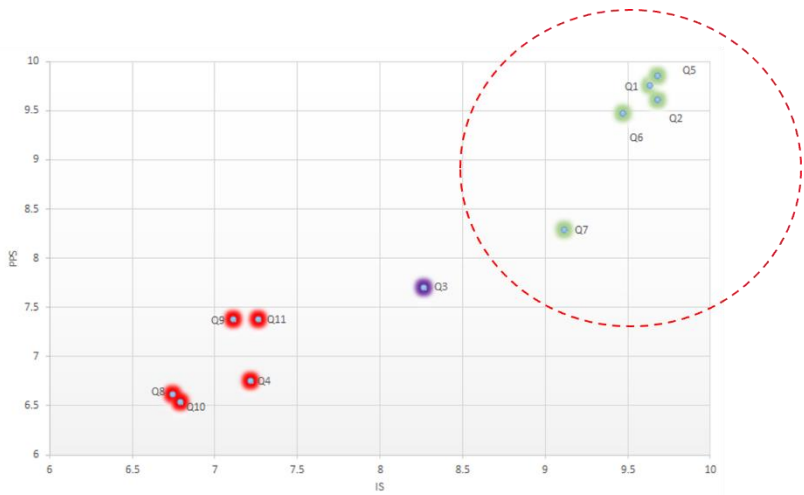
Statements (SS)	IS (mean)	PPS (mean)	Diff. (mean)	Tc-Value
1. Learning English is fundamental to achieve my professional goals	9.63	9.76	0.17	-0.4808
2. English is important to get a job in the Balearic Islands.	9.68	9.62	-0.11	0.2401
3. I have always liked English.	8.26	7.71	-0.5	1.0600
4. I have been in contact with the English language since childhood.	7.21	6.76	-0.56	0.8314
5. I want to learn English well to be able to work abroad.	9.68	9.86	0.17	-0.7175
6. I want to learn English well to travel around the world as a tourist.	9.47	9.48	0.06	-0.0079
7. I want to learn English well in case I ever have to use it in life (just in case).	9.11	8.29	-0.89*	1.8394
8. I feel comfortable watching movies or videos in English. I do not need a translation.	6.74	6.62	0.5	0.2521
9. I fully understand the lyrics of the songs I listen to in English.	7.11	7.38	0.67	-0.6284
10. I feel comfortable reading books, magazines, or browsing websites in English. I do not need to constantly check the dictionary to understand the general idea is intended to convey.	6.79	6.54	0.39	0.5573
11. I feel comfortable interacting in English with other people.	7.26	7.38	0.33	-0.2396

Note: Differences were calculated with a 90 % confidence interval. Statistically significant differences are marked with an asterisk in all tables. To measure the significance of the

results we used a mean difference statistical test that assumes a normal standard distribution; the null hypothesis in this test assumes that the difference in means is equal to zero.
Source: Authors

To identify those SS which were most relevant for our students, as mentioned in section 4, the results were classified into clusters (see Figure 2). The red cluster located in Quadrant III refers to those SS that obtained a lower score than the average in both surveys (IS and PPS). The purple cluster in Quadrant IV, formed by one single statement (S. 3), shows a value near the mean. Finally, the green cluster placed in Quadrant II stands for SS that score higher than the average in both surveys. In this green set of statements, the mean scores for SS. 1, 2 and 5 were particularly high (greater than 9.6), a result which may be explained by the context where this study was conducted (see section 2.2.1).

FIGURE 2. *Students' perception of the English language*



Source: Authors

Studies indicate that intercultural contact derived from touristic activity has a direct effect on language attitude and language learning motivation (Dörnyei & Csizér, 2005; Mostafaei Alaei & Aghblagh, 2020). This is especially relevant in cases where the subject of study is deeply rooted in the social and economic fabric of the region, as is precisely the case of the Balearic Islands. The same reasoning could be applied to interpret

the 0.06 difference obtained in S. 6 (i.e. "I want to learn English well to travel the world as a tourist"), assuming that students pursuing a DHM are indeed interested in travelling around the world.

Moving now on to the second part of the IS and PPS, as previously mentioned, this tested students' *abilities* and level of *engagement* with the subject of "English II". More specifically, the survey included questions concerning attendance (S. 17), organisation (S. 22), use of additional references and library materials (S. 18 and S. 20), and reliance on the instructor to successfully complete the tasks proposed (S. 19).

The mean difference statistical test performed to identify changes in this area (see Table 3) reveals that in 6 out of the 11 SS included in this part of the survey our students' perception changed over the semester. Among these changes is their satisfaction with the English course, which improved significantly (see the mean difference for S. 12). Also, the results indicate that the use of traditional learning materials such as books or class notes (S. 18 and S. 20) was less required by the students. This was compensated with peer collaborative work as, according to our results, the project served as a proxy to discuss ideas with others (classmates, friends, family, etc.) (see S. 21).

TABLE 3. *Students' competence development (abilities and attitudes)*

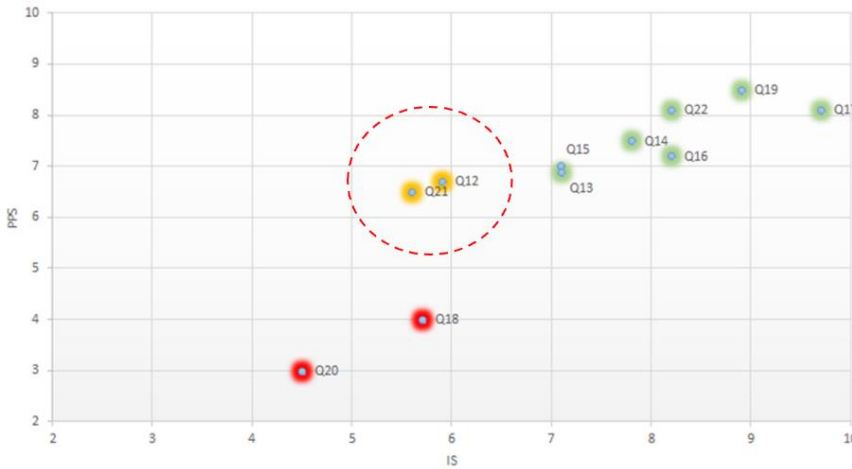
Statements (SS)	IS (mean)	PPS (mean)	Diff. (mean)	Tc-Value
12. I liked the English course we had last year ("English I") / I liked the English course we had this year ("English II", academic year 2020/2021).	5.9	6.7	1.1*	1.5410
13. English classes are / were pleasant and dynamic.	7.1	6.9	0.1	-0.3216
14. I feel that I can use what I have learned at the EHIB outside university.	7.8	7.5	0.1	-0.5433
15. I participate / have participated in class regularly.	7.1	7	0.1	-0.2174
16. I feel / have felt more motivated to participate in class when dealing with real cases.	8.2	7.2	-0.6*	-2.2296
17. I attend / have attended classes regularly.	9.7	8.1	-1.7*	-4.4108

18. I complete / have completed class notes with the references included in the recommended bibliography.	5.7	4	-2.2*	-3.0861
19. If I do not understand something, I ask / have asked the instructor.	8.9	8.5	-0.3	-1.1254
20. I have worked with library materials (books, journals, etc.).	4.5	3	-1.3*	-2.9071
21. I comment and discuss / have commented and discussed with those around me (classmates, friends, family, etc.) the topics covered in class to improve my learning.	5.6	6.5	1.1*	1.6486
22. I am / have been an organized student.	8.2	8.1	-0.1	-0.1687

Source: Authors

As before, in Figure 3 the results were classified into clusters to identify those SS that were considered most relevant to our students before and after the implementation of the project. Again, red clusters in Quadrant III stand for SS that obtained a score below the average (these apply to S. 18 and S. 20), whereas those in green score higher than the average (these concern SS. 13-17, S.19, and S. 22). Note that in this case we have an additional yellow cluster (Quadrant I) which refers to those SS whose average values were low in the IS but revealed an important increase in their average value in the PPS. These apply to S.12 and S. 21 which, quite crucially, relate directly to our project. It seems then fair to say that the data presented in this section goes along the idea that TBLT fosters transversal competences (i.e. soft skills) such as *teamwork*, *engagement*, and *critical thinking* (Fernández et al., 2001; García Mayo, 2015). Rather than focusing on traditional methods such as using curricular and library resources and relying on class attendance to achieve academic goals, TBLT allows students to come up with alternative and more creative solutions to solve practical problems.

FIGURE 3. *Students' competence development (abilities and attitudes)*



Source: Authors

5.2. STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE AND SATISFACTION WITH THE TBLT PROJECT

In the last part of the survey, students were inquired directly about their satisfaction with the interdisciplinary project. Attention was paid to ensure that students gave their opinion on how this project and the TBLT approach had helped them to develop a series of competences derived from the coordination between the two courses (RQ2 and RQ4). The results are provided in Table 4.

TABLE 4. *Students' academic performance and satisfaction with the TBLT project*

Statements (SS)	PPS
23. Rate (from 1 to 10) the level of effort in your learning process at the University School of Hotel Management of the Balearic Islands.	8.53
24. The instructor(s)' explanation about the interdisciplinary project was enough for me to understand the main objective of the project.	6.67
25. I believe that my current English skills, especially after completing the interdisciplinary project, allow me to understand economic concepts better.	7.00
26. Knowing that my work would be evaluated in two different courses motivated me to try harder.	8.38
27. I think that the instructors of both courses ("English II" and "Economics of Tourism and Hospitality") were well coordinated.	7.86

28. I think that the project between the two courses improved my oral and written communication skills in English.	8.10
29. I think that the project between the two courses improved my teamwork skills.	8.52
30. I believe that the project between the two courses has helped me to improve my interpersonal skills.	7.90
31. I think that the project between the two courses has helped me to improve my analytical and negotiation skills.	6.76
32. I think that the project between the two courses improved my capacity for autonomous learning and my entrepreneurial spirit.	7.67
33. I think that the project between the two courses managed to increase my interest in both subjects.	7.14
34. I think that the project between the two courses helped me to improve my knowledge about the hotel world.	8.38
35. I think that the project between the two courses made self-study make more sense.	7.24
36. I think that the project between the two courses made me feel more of a protagonist in my learning process than just attending classes.	7.29
37. I think that the project between the two courses managed to improve my use of new technologies.	6.38
38. I think that the project between the two courses managed to improve my ability to express myself on technical issues.	7.71
39. I believe that the project between the two courses improved my ability to generate creative solutions.	7.38
40. I think that the project between the two courses managed to improve my ability to work in a multicultural context.	7.33
41. I think that the project between the two courses improved my leadership skills.	7.95
42. Overall, I enjoyed working on the project.	8.00
43. I am satisfied with the work that I have done with my classmates.	8.52

Source: Authors

As can be seen, one of the SS that scores above 8 is S. 34 ("I think that the project between the two courses helped me to improve my knowledge about the hotel world"). This result indicates that the implementation of the project had a strong impact on students' *academic training*, as far as the analysis of different tourism markets is concerned (RQ4). On another level, though still quite high, the statement that obtained the lowest score was S. 37 ("I think that the project between the two courses managed to improve my use of new technologies"). This shows that, although the project used IT tools (for details, see Section 2.2.2), the students did not perceive that their *IT skills* had been particularly enhanced by it. Finally, regarding the overall satisfaction with the

project (S. 42 and S. 43), it is important to note that the average result in both statements clearly shows that the students enjoyed the experience and that they were satisfied with the work done (RQ2). The results go along our previous results that point towards the idea that TBLT enhances students' motivation (see SS. 12 and 21 in Table 3).

5. CONCLUDING REMARKS

The main goal of the study that we have just presented was to assess the effectiveness of TBLT for competence development via an interdisciplinary project conducted in the courses "English II" and "Economics of Tourism and Hospitality" in the newly implemented DHM at the UIB. Students' perceptions, satisfaction, and academic performance under a TBLT approach were measured with two surveys and a series of ESP tests distributed at the beginning and end of the semester. All in all, the results obtained concur with the findings expounded in previous studies (Córdoba Zúñiga, 2016; Douglas & Kim, 2014, 2014; García Mayo, 2015; Nhem, 2020; Richards, 2006; Waluyo, 2019; Winnefeld, 2012; Xiongyong & Samuel, 2011). We can conclude then that TBLT is a suitable approach to develop students' competences and enhance their motivation while easily integrating contents from different areas.

According to our results, the TBLT approach did not have a significant impact on students' *perception* of the English language: before and after the project, students do acknowledge its relevance for their career as future hotel managers (RQ1). As for the *competences* the project aimed to develop (RQ3) (see section 2.2.1), students' satisfaction with the project (RQ2) clearly led to the development of a set of soft skills (*attitudes* and *abilities* like teamwork, engagement, critical thinking, and problem-solving skills). In other words, the project enhanced our students' capacity to work cooperatively towards a common goal, allowing them to provide alternative and creative solutions to management problems. Our results also show an evident boost of their *knowledge* of the subject area of "Economics of Tourism and Hospitality", and of specialised English in general, which according to the final ESP test increased by roughly 17 % (RQ4).

Finally, we should mention here that, despite these positive results, our study also has some limitations that should be overcome in the future; for example, by increasing the number of participants in the project, and including a control group who follows the traditional approach. This would allow us to confirm that TBLT is the way to go when it comes to enhancing competence development in an ESP context.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

For generous financial support, we are grateful to the *Institut de Recerca i Innovació Educativa* of the Universitat de les Illes Balears (Grant PID202158; IP: Tamara Bouso). The authors are also grateful to their students, and to Iria María Bello Viruega (UIB) who actively participated in the project as one of the lecturers of "English II".

8. REFERENCES

Abaidullah, A. M., Ahmed, N., and Ali, E. (2015). Identifying hidden patterns in students' feedback through cluster analysis. International Journal of Computer Theory and Engineering, 7(1), 16-20.

Aguiló-Perez, E., and Juaneda, S. C. (2000). Tourist expenditure for mass tourism markets. Annals of Tourism Research, 27(3), 624-637.

Ahmed, R. Z., and Bidin, S. J. B. (2016). The effect of task based language teaching on writing skills of EFL learners in Malaysia. Open Journal of Modern Linguistics, 6(3), 207-218.

Al-Wakeel, A., and Wu, J. (2016). K-means based cluster analysis of residential smart meter measurements. Energy Procedia, 88, 754-760.

Arbulú, I., Razumova, M., Rey-Maquieira, J., and Sastre, F. (2021). Measuring risks and vulnerability of tourism to the COVID-19 crisis in the context of extreme uncertainty: The case of the Balearic Islands. Tourism Management Perspectives, 39. https://doi.org/10.1016/j.tmp.2021.100857

Bouso, T. (2019). Desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza inglesa a través del enfoque por tareas en 1º de Bachillerato. [Tesis de Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja].

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), Language and communication (pp. 1-27). Routledge.

Canale, M., and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1(1), 1-47.

Candlin, C. N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. Comunicación, Lenguaje y Educación, 2(7-8), 33-53.

Cooper, C. (2020). Essentials of tourism (3rd ed.). SAGE.

Córdoba Zúñiga, E. (2016). Implementing task-based language teaching to integrate language skills in an EFL program at a Colombian university. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 18(2), 13-27.

Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. http://bit.ly/3Keg4KD

Cowper, A. (2013). English for international tourism: Upper intermediate workbook. Pearson.

Dörnyei, Z., and Csizér, K. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. Journal of Language and Social Psychology, 24, 327-357.

Douglas, S. R., and Kim, M. (2014). Task-Based Language Teaching and English for Academic Purposes: An investigation into instructor perceptions and practice in the Canadian context. TESL Canada Journal, 31(8), 1-22.

Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford University Press.

Ellis, R. (2013). Task-based language teaching: Responding to the critics. University of Sydney Papers in TESOL, 8, 1-27.

Ellis, R., and Shintani, N. (2013). Exploring language pedagogy through second language acquisition research. Routledge.

Erdoğmuş, N., and Esen, M. (2016). Classifying universities in Turkey by hierarchical cluster analysis. Egitim Ve Bilim-Education and Science, 41(184), 363-382.

Espada, M., Rocu, P., Navia, J. A., & Gómez-López, M. (2020). Rendimiento académico y satisfacción de los estudiantes universitarios hacia el método flipped classroom. Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 24(1), 116-135.

Estaire, S. (1990). La programación de unidades didácticas a través de tareas. Cable, 5, 28-39.

Estaire, S. (2004). La observación en la formación permanente: Áreas para la reflexión e instrumentos para la observación. In J. M. Sierra Plo & D. Lasagabaster Herrarte (Eds.), La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas (pp. 119-154). ICE-Horsori.

Estaire, S. (2009). El aprendizaje de lenguas mediante tareas: De la programación al aula. Edinumen.

Estaire, S., and Zanon, J. (1994). Planning classwork: A task based approach. Heinemann.

Fernández, S., Caselatto, M., Ietti, M. a L., Mangarano, M. a T., Navarro, A., Russo, M., Uribe, M. a R., and Vázquez, M. (2001). Tareas y proyectos en clase. Edinumen.

Gallegos, M. T., and Ritter, G. (2005). A robust method for cluster analysis. The Annals of Statistics, 33(1), 347-380.

García Mayo, M. del P. (2015). The interface between task-based language teaching and content-based instruction. System, 54, 1-3.

Huberty, C. J., Jordan, E. M., and Brandt, W. C. (2005). Cluster analysis in Higher Education research. In J. C. Smart (Ed.), Higher Education: Handbook of theory and research (pp. 437-457). Springer.

Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. Journal of Social Issues, 23(2), 8–28.

Kafipour, R., Mahmoudi, E., and Khojasteh, L. (2018). The effect of task-based language teaching on analytic writing in EFL classrooms. Cogent Education, 5(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496627

Lemhöfer, K., and Broersma, M. (2012). Introducing LexTALE: A quick and valid lexical test for advanced learners of English. Behavior Research Methods, 44, 325-343.

Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hylstenstam & M. Pienemann (Eds.), Modelling and assessing second language acquisition (pp. 77-99). Multilingual Matters.

López López, M. del C., León Guerrero, M. J., and Pérez García, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. Revista de Investigación Educativa, 36(2), 529-545.

Melo Martínez, O. O., López Pérez, L. A., and Melo Martínez, S. E. (2020). Diseño de experimentos: Métodos y aplicaciones. Universidad Nacional de Colombia.

Mostafaei Alaei, M., & Aghblagh, M. M. (2020). Exploring the association between Iranian EFL learners' intercultural contact and L2 motivational self system. Journal of Intercultural Communication Research, 49(6), 569-584.

Nhem, D. (2020). Using Task-Based Language Teaching in English writing classrooms: Students' perception of motivation, writing behavior, and challenges. Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies, 5(3), 47-66.

Nunan, D. (1989). Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge University Press.

OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave—Resumen ejecutivo. http://bit.ly/43bRLFI

Prabhu, N. S. (1987). Second language pedagogy. Oxford University Press.

Richards, J. C. (2006). Communicative language teaching today. Cambridge University Press.

Samuda, V., Van den Branden, K., and Bygate, M. (Eds.). (2018). TBLT as a researched pedagogy. John Benjamins.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. Applied Linguistics, 17(1), 38-62.

Strutt, P. (2013). English for international tourism: Upper intermediate coursebook. Pearson.

Tuning Academy (2023, 7 March). What is Tuning? https://bit.ly/3nNf092

van Ek, J. A. (1975). Threshold Level English in a European Unit/Credit system for modern language learning by adults. https://bit.ly/40WRhli

Vanhove, N. (2017). The economics of tourism destinations: Theory and practice (3rd ed.). Routledge.

Waluyo, B. (2019). Task-Based Language Teaching and Theme-Based Role-Play: Developing EFL Learners' Communicative Competence. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 16(1), 153-168.

Widdowsson, H. G. (1979). The communicative approach and its applications. In H. G. Widdowson, Explorations in applied linguistics (pp. 251-264). Oxford University Press.

Wilkins, D. A. (1976). Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development. Oxford University Press.

Winnefeld, J. (2012). Task-based language learning in bilingual Montessori Elementary Schools: Customizing foreign language learning and promoting L2 speaking skills. Linguistik Online, 54(4).

Xiongyong, C., & Samuel, M. (2011). Perceptions and implementation of task-based language teaching among secondary school EFL teachers in China. International Journal of Business and Social Science, 2(24), 292-302.

MATERIAL CURRICULAR PARA LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: EL CASO DEL CANARIO

MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ FALCÓN
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
MARÍA TERESA CÁCERES LORENZO
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Es bien conocido el hecho de que el español constituye, tras el chino mandarín, la segunda lengua más hablada del mundo por el número de hablantes nativos. Un reciente informe del Instituto Cervantes le atribuye unos 496 millones, lo que equivale al 6,3 % de la población mundial (García Montero et al., 2022). Debido a que los hispanoparlantes están distribuidos en diferentes partes del planeta, su lengua posee diversas variedades geográficas, que han suscitado el interés de los investigadores en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera o lengua segunda (ELE/L2).

Fruto de este interés, se ha intentado promover el uso del léxico dialectal en la clase de lenguas extranjeras mediante la creación de actividades para su práctica (Ávila Muñoz, 2017; Contreras Izquierdo, 2014). De hecho, Cazorla Vivas asevera que «la opinión más generalizada es que conviene tener presente las variedades ELE» (2018, 145), y Balmaseda Maestu enfatiza «la necesidad de un conocimiento múltiple e integrador de las posibilidades y variedades geográficas del español como base de la formación lingüística del profesor de ELE-L2» (2009, 239). Andión Herrero (2008) hace suyas estas afirmaciones al crear una fórmula para la didáctica del español así representada: estándar + variedad preferente + variedades periféricas. El propio *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 1997-2023) sostiene que hay en la lengua

española varias normas cultas que pertenecen a distintas ubicaciones geográficas, y que la correspondiente a la norma del centro-norte peninsular es solo una de ellas. Por esta razón, el *PCIC* incluye características de otros dialectos españoles, de gran extensión, que no coinciden con los rasgos de la norma predominantemente descrita en mencionado documento, la castellana: «Esta flexibilidad en el inventario compensa la restricción que supone describir preferentemente una de las muchas variedades del español y enriquece la representatividad del corpus» (Instituto Cervantes, 1997-2023).

Un examen del marco teórico nos revela, sin embargo, que no todas las variedades diatópicas del español cuentan con los materiales didácticos necesarios. Tal es el caso del canario, variante de la que apenas existen recursos destinados a estudiantes no nativos. Basta realizar una búsqueda apurada en Google Académico con los términos *canarismos ELE* para percatarse de ello. Esto le supone un inconveniente considerable al profesor de ELE/L2 que desempeña su labor profesional en Gran Canaria, pues el vacío relativo de materiales dificulta desarrollar en los discentes el conocimiento de unas voces que pueden escuchar durante su estancia en la isla y que singularizan al español de Canarias con respecto de otras variedades geográficas de la lengua.

Tras detectar la necesidad, llevamos a cabo un trabajo que tenía como propósito principal llevar una parte del léxico canario al aula de ELE/L2 a partir de la obra del que recibe el calificativo de escritor de la canariedad, Francisco Guerra Navarro (1909-1961), más conocido como Pancho Guerra (Rodríguez Falcón, 2021). El estudio que ahora elaboramos pretende crear unas actividades en relación con los dialectos del español, especialmente con la variedad hablada en Canarias, que se sumarán a los ejercicios de la investigación precedente.

Los epígrafes que siguen ofrecen un sucinto desarrollo teórico de los temas a los que gira en torno nuestra contribución: el escritor Pancho Guerra y su producción y el español de Canarias.

1.1. Principales estudios sobre Pancho Guerra y su obra[52]

Francisco de San Bernabé Guerra Navarro, conocido más como Pancho Guerra, nace en San Bartolomé de Tirajana en el año 1909. Pasó su infancia en la capital de este municipio grancanario, Tunte. Fue uno de los dieciocho hijos que tuvo el matrimonio compuesto por María del Carmen Navarro Falcón y Miguel Guerra Marrero, maestro del que aprendió Pancho Guerra sus primeras letras.

Antes de que en 1924 Pancho Guerra iniciara sus estudios de Bachillerato, que finaliza en 1932, su familia ya se había trasladado a la capital isleña, Las Palmas de Gran Canaria. A San Bartolomé de Tirajana tan solo regresaba durante las vacaciones. Resulta llamativo que, en estos periodos vacacionales, el escritor tomaba asiento en la zapatería instalada en la parte inferior de su casa natal para conversar con los pueblerinos y anotar aspectos referentes a su vocabulario y expresiones (Arencibia, 1993).

En su etapa de estudiante de enseñanza secundaria, Pancho Guerra se dedicó más, como afirma Navarro (2016, 25), al «auto-aprendizaje callejero» que a los estudios formales, actitud reprobada por su progenitor. Nuestro autor gustaba mucho de estar en contacto con la cotidianidad de la Gran Canaria de su tiempo; prestaba gran atención a las costumbres, fiestas y modos de vida insulares y, sobre todo, al habla local de carácter vulgar y rural. Su debut literario tuvo lugar, precisamente, en los tiempos de instituto; publica en la revista *Estudiantes* sus primeros textos, como «Una isleñada: Señora por ondi…», y asiste a tertulias culturales que se celebran en el Parque de San Telmo, muy popular en la ciudad palmense. Para su literatura también es relevante la vinculación con la Sociedad Amigos del Arte Néstor de la Torre y con maestros y alumnos de la Escuela Luján Pérez: Santiago Santana, Plácido Fleitas, Felo Monzón y Domingo Doreste, intelectual canario del primer tercio del siglo XX que reflexionó bastante sobre las letras. En el ambiente de la Sociedad Amigos del Arte Néstor de la Torre, Guerra escribe la letra de dos revistas musicales, *Boo-Hoo* y *El campo de los príncipes*, cuyas

[52] La biografía de Pancho Guerra que se incluye en este apartado ha sido tomada de Rodríguez Falcón (2021, 11-17) y Navarro Sánchez (2016, 22-32).

representaciones obtuvieron un gran éxito en los teatros Pérez Galdós, de Las Palmas de Gran Canaria, y Guimerá, de Santa Cruz de Tenerife.

Tras terminar el Bachillerato, Pancho Guerra intenta conseguir el título de Derecho en la Universidad de La Laguna, pero abandona la carrera en el tercer curso por variadas razones. Previamente a la matriculación en los estudios terciarios en el año académico 1939-1940, trabajó en las redacciones de los periódicos y estuvo inmerso en el mundo cultural de Las Palmas de Gran Canaria. En los entreactos de las obras teatrales que representaba con sus amigos en su juventud, reside el origen de su célebre personaje Pepe Monagas; para entretener al público mientras se cambiaba la escenografía, Guerra creó unos entremeses protagonizados por este isleño, que gozó de la aceptación de todos los asistentes.

En 1947 decide irse a Madrid con la finalidad de darse a conocer, escribir y publicar en la capital. Allí se incorporó al periódico *Informaciones* y continuó participando en actividades culturales. Publica en el año 1958 las *Memorias de Pepe Monagas*, y comienza a redactar su *Contribución al léxico popular de Gran Canaria*. Adaptó al género del teatro la novela *Nada*, de Carmen Laforet, y también son de su autoría canciones como «Somos costeros» y «Barquito velero». Es la escritura de crónica judicial, no obstante, la que lo hace merecedor del Premio Nacional Manuel Tercero y Alfonso Sendra. Después de vivir catorce años en la capital, fallece el 3 de agosto de 1961 en Madrid al sufrir un ataque cardiaco.

Entre los principales estudios sobre nuestro autor y su obra, se encuentra un libro de obligada referencia, *Pancho Guerra cien años después* (Rodríguez Herrera y Bellón Fernández, 2010), fruto de las aportaciones de un grupo de expertos que expusieron en 2009 sus trabajos en un curso de la Universidad de Verano de Maspalomas (González Guerra, 2010; Arencibia, 2010; Hormiga Santana, 2010; Rodríguez Quintana, 2010; Martínez Perera, 2010; Páez Martín, 2010; Merchán, 2010; Trapero, 2010a). La obra significó un notable avance en las investigaciones acerca del tirajanero, ya que hasta el momento de su aparición la monografía de Yolanda Arencibia (1993) era prácticamente la única publicación rigurosa que se había centrado en la figura y la producción literaria de Pancho Guerra. Aparte de los capítulos anteriores, existe más bibliografía que se ocupa del autor grancanario. Uno de los trabajos lo hace

desde un punto de vista lingüístico (Samper Padilla y Hernández Cabrera, 2002); los más, con un enfoque cultural o literario (Vera Cazorla, 2006; García de Celis, 2020; Suárez García, 2009).

1.2. Los canarismos: definición y estudios fundamentales

El concepto de canarismo hace alusión, de acuerdo con el *Diccionario de la lengua española*, a una «palabra o uso lingüístico propios de los canarios» (2014). La definición del diccionario académico nos lleva, por tanto, a considerar canarismos no solo las palabras características de la variedad canaria del español, sino también cualquiera de sus usos lingüísticos propios, ya sean de carácter léxico, gramatical o fónico. Cáceres Lorenzo ha definido también el término:

> Nos parece adecuado pensar que un dialectismo canario, un *canarismo*, es, en la actualidad, una palabra que se emplea en el habla de las Islas, y que tiene ciertas diferencias con las utilizadas en el resto del ámbito hispano parlante. El carácter de exclusividad no es cuestión imprescindible para que un término reciba este calificativo, ya que hay palabras que utilizándose en otras zonas, América latina, Andalucía, Galicia, etc., pueden considerarse *canarismos*. Este es el caso de términos tan aceptados y utilizados como *guagua*, *papa*, *millo*, etc. Otro supuesto importante es que la voz no esté registrada en los diccionarios normativos, sobre todo el DRAE, o que aparezca señalada en ellos como tal localismo de las Islas. (1992-1994, 289)

Trapero (2018) pone de relieve la semejanza entre las modalidades dialectales canaria y andaluza, motivada por un hecho histórico y uno sociolingüístico: de un lado, la gran mayoría de los conquistadores y colonizadores que formaron las primeras sociedades neocanarias procedían de la Baja Andalucía y de la Andalucía occidental; de otro, en la hispanización de Canarias, que se produce en el siglo XVI, participaron personas de muy diversa procedencia española —leoneses, castellanos, extremeños, gallegos, etc.— y de otros países europeos —franceses, italianos, flamencos y, sobre todo, portugueses—, pero el sector poblacional dirigente de las nuevas sociedades canarias, el que más influía, era el de origen andaluz. Por ello, el español que definitivamente se instauró en las islas fue el transmitido desde Sevilla, el español meridional o, en la terminología de Diego Catalán (1958), el español atlántico.

Los rasgos de esta modalidad, la más hablada actualmente en el mundo hispánico, se detallan también en Trapero (2018). Se trata de una modalidad lingüística evolutiva desde el punto de vista fónico, a diferencia del español septentrional, que es de un mayor conservadurismo en el sistema fonológico por poseer un consonantismo fuerte y próximo al sistema articulatorio del castellano antiguo. Por el contrario, el español evolucionado del sur peninsular, de Canarias y de América tiene un consonantismo de articulación más debilitada que se relaciona con algunas de las características fonéticas y fonológicas del español atlántico y del español de Canarias: el seseo (*sapato* por *zapato*), el yeísmo (*gayina* por *gallina*), el debilitamiento de /s/ —máxime en posición final de palabra—, la aspiración de la /j/ (*tarahales* por *tarajales*), etc. A las particularidades fónicas del canario hay que añadir las de tipo gramatical, más morfológicas que sintácticas, como el empleo mayoritario de *usted* y *ustedes* en vez del *tú* y del *vosotros*, la sustitución de *vuestro* por *de ustedes*, el uso excesivo del diminutivo para dirigirse de forma cariñosa a las personas de avanzada edad (*Mariquita*, *Agustinito*), la utilización etimológica de los clíticos de tercera persona, así como el sufijo *-ero* en los nombres de los árboles frutales (*manzanero*, *almendrero*, *naranjero*). Los rasgos gramaticales y fónicos susodichos, no exclusivos de las hablas canarias, no constituyen lo más singular de estas, sino su léxico, que puede ser de diferente origen.

Algunos canarismos conforman préstamos de otras lenguas o dialectos: *papa* (americanismo), *guagua* (cubanismo), *mareta* o *jable* (galicismos), *millo*, *callao* o *gaveta* (portuguesismos), *taifa* o *jaima* (arabismos), *fonil* o *pella* (andalucismos), *alberca* o *entenado* (arcaísmos castellanos). Corbella (1996) se encarga de abordar, además del aporte indígena, la influencia del portugués, las interinfluencias americanas y el influjo de las lenguas modernas, sobre todo el inglés y el árabe, en el léxico del español de Canarias. Esta presencia del árabe en el canario la trata Trapero (2010b), quien indica las dos vías a través de las cuales los arabismos han entrado en las islas: 1) mediante el portugués (*arrife*, *albajar*) o el español llegado de la península ibérica, en especial el andaluz occidental (*almojarra*, *alcancía*); 2) a través de los roncotes, es decir, los pescadores de Lanzarote que faenan en el banco canario-sahariano

(*taifa*, *jaima*), o como consecuencia de la piratería y de la estancia de los moriscos en Canarias (*soco*, *siroco*). Debido a que los arabismos del segundo grupo son peculiares del canario, presentan un mayor interés para la filología canaria que los del primer tipo, que pertenecen al español general o, al menos, cuentan con bastante uso en algunos dialectos peninsulares.

Unos canarismos léxicos se crearon en las propias islas mediante adaptaciones fonéticas o morfológicas: *malpaís*, *aquellar*, *embreve*, *enroñar*, *maresía*. Y otros tienen un significante del español general, pero poseen un significado distinto en Canarias: *montaña* 'edificio resultante de una erupción volcánica', *tosca* 'tipo de roca volcánica', *rancho* 'grupo numeroso de gente', *marisco* 'parte rocosa de la costa que queda al descubierto en la bajamar'. Sin embargo, lo más distintivo del español canario es el vocabulario procedente del guanche, pues carecen de él los otros dialectos de nuestra lengua: *gofio*, *baifo*, *guirre*, *mago*, *perenquén*, *pírgano*, *tabaiba*, *tabaibal*, *tagasaste*, *tajaraste*, *tenique*, *gomero*, *majorero*, *tinerfeño*. Aunque en el habla viva son bastante escasos los guanchismos en comparación con los occidentalismos y los portuguesismos (Alvar, 1996), podemos considerar muchas las palabras de origen guanche que hay en el español de Canarias si tenemos en cuenta que han transcurrido más de quinientos años desde el fin de la conquista de las islas y la radical hispanización en lengua y cultura de los siglos XVI y XVII (Trapero, 2018).

Los guanchismos pertenecen a los ámbitos del pastoreo, las plantas, los animales, la morfología del terreno y los antropónimos y, en mayor medida, al dominio de la toponimia: *Tenerife*, *Gomera*, *Tirajana*, *Abona*, *Taburiente*, *Jandía*, *Garajonay*, *Aridane*, *Arinaga*, *Teguise*, *Teide*, *Tindaya*, *Anaga*, *Guiniguada*, *Bentaiga*. Trapero (2011) aporta una explicación de diecinueve topónimos canarios y de un etnónimo (*guanche*) que, según Trapero (1999), procede del francés antiguo, y no de la lengua que hablaron los antiguos habitantes de las islas Canarias. En lo que respecta a la nominalización de la geografía insular tras la conquista castellana y desde el primer momento de la colonia, Alvar (1993) describe las tres posturas denominadoras adoptadas por los nuevos canarios: la aceptación de los nombres aborígenes ya existentes, la traducción de los

nombres guanches al español y la sustitución de los nombres aborígenes por otros.

En el terreno de la lexicografía, Corrales (1996) expone cuestiones sobre los diccionarios diferenciales del español canario, sus vocabularios o léxicos, las enciclopedias canarias y los diccionarios especiales en relación con las islas, esto es, aquellos que recogen el léxico de una disciplina o de una actividad determinadas. Por su parte, Medina López (1996) distingue dos etapas en la investigación acerca del español insular, la etapa precientífica y la etapa científica, caracterizada esta última por comenzar en los años cuarenta y por tratarse de un periodo en que los estudios se llevan a cabo por especialistas, y no por aficionados a los temas canarios.

Todos los trabajos citados corroboran lo que Gregorio Salvador aseguraba a finales de la pasada centuria: «El español hablado en Canarias es, seguramente, la variedad dialectal más estudiada en el último cuarto de siglo» (1990, 96). A pesar de que el español de Canarias se posiciona como una de las variedades dialectales más estudiadas en los últimos años, la reducida bibliografía a propósito de su didáctica da testimonio de que no se le ha prestado la requerida atención a esta faceta del canario (Gutiérrez Afonso, 2017). Probablemente, la carencia documental se deba a que surgen muchas dudas sobre qué español se debe enseñar, ya que se ha creado una errónea conciencia general de desprestigio del canario (Humberto Hernández, 2010; Gutiérrez Afonso, 2017).

2. OBJETIVOS

Los objetivos que deseamos conseguir en este trabajo son los que a continuación se explicitan:

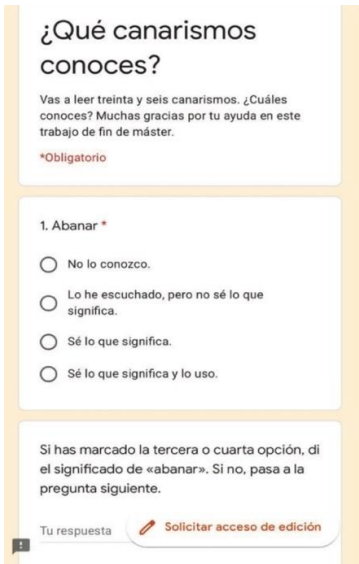
- Elaborar, a partir de la obra literaria y lexicográfica de Pancho Guerra, unas actividades para trabajar en ELE/L2 el español de Canarias y otras variedades geográficas de la lengua, de suerte que se incremente el número de ejercicios de Rodríguez Falcón (2021).

– Contribuir, mediante las tareas creadas, a minimizar la escasez de recursos didácticos sobre el canario en ELE/L2.

3. METODOLOGÍA

Para la realización de las actividades, se creó un corpus inicial de 108 canarismos, extraídos aleatoriamente de la producción literaria y lexicográfica de Pancho Guerra. Se documentaron 34 palabras canarias en *Memorias de Pepe Monagas*; 2, en el relato «Una isleñada: ‘‘Señora, por ondi…’’»; 36, en el primer tomo de *Los cuentos famosos de Pepe Monagas*; y 36, en *Léxico de Gran Canaria*. Ya que se ha de garantizar la vitalidad de los términos que se introduzcan en los ejercicios, se comprobó la frecuencia de uso de las 108 palabras canarias a través de tres encuestas en línea hechas con Google Forms, que fueron cumplimentadas por 66 alumnos de diferentes titulaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

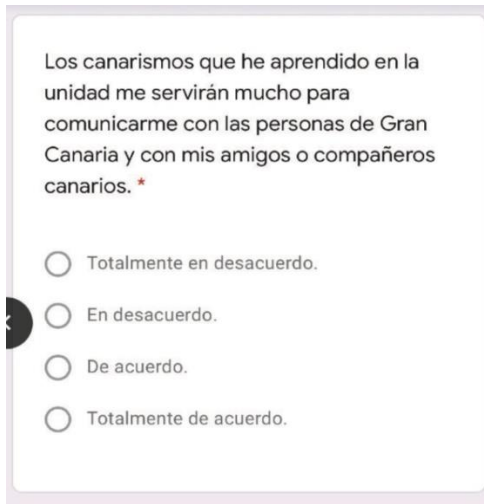
FIGURA 1. *Encuesta a los estudiantes de la ULPGC*



Fuente: elaboración propia

Merced a la colaboración de los alumnos de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, se pudo construir un corpus con los 54 canarismos más empleados, con los que se diseñaron las tareas de aprendizaje[53]. Los resultados de una cuarta encuesta, rellenada por los discentes del curso de Español B2 del Aula de Idiomas de la ULPGC después de haber recibido una clase sobre canarismos, mostraron un alto grado de satisfacción de los estudiantes con los ejercicios realizados.

FIGURA 2. Ejemplo de pregunta en la encuesta a los alumnos de ELE



Fuente: elaboración propia

De lo escrito con anterioridad se desprende que hemos seguido un tipo de metodología propia de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: la investigación en la acción. El *Diccionario de términos clave de ELE* contiene una entrada sobre este método de investigación:

> La investigación en la acción es un método de investigación cualitativa que se basa, fundamentalmente, en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria […] Los diferentes movimientos nacidos dentro de la investigación-acción señalan las siguientes fases como esenciales

[53] Entendemos las tareas como un conjunto de actividades que capacitan a los estudiantes para la ejecución de la tarea final (Martín Peris, 2004).

> en su proceso: la reflexión sobre un área problemática, por ejemplo, la falta de atención de los estudiantes en clase, la planificación y la aplicación de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, como puede ser el planteamiento de nuevas actividades, de nuevas dinámicas de grupo, etc., y la evaluación de los resultados de la acción efectuada con el fin de emprender un segundo ciclo o bucle de estas tres fases, esto es, por seguir con el mismo ejemplo, la evaluación de los efectos ocasionados con las nuevas actividades y organización de grupos propuesta en la atención de los estudiantes. Esta evaluación conlleva el planteamiento de nuevos problemas, como pudiera ser, el rol del profesor en el aula, pongamos por caso. (Martín Peris et al., 2008)

Así, se ha detectado, en la primera de las fases del proceso de investigación, un área problemática —una cierta escasez de materiales de ELE para trabajar los canarismos—; hemos realizado acciones para mejorar la situación problemática en la segunda fase —ampliar la cantidad de recursos—; y hemos evaluado[54], en la tercera y última fase de la investigación, la efectividad de los materiales elaborados al probarlos en el aula y recibir las apreciaciones de los estudiantes, pues para solventar el obstáculo relativo a la falta de recursos didácticos acerca de los canarismos en ELE/L2 no basta con crearlos, sino que dichos recursos deben ser útiles para la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes.

4. RESULTADOS

Seguidamente se recoge el material curricular preparado para los alumnos. Este recurso está compuesto por ejercicios de nuestro trabajo previo y por ejercicios nuevos que aumentarán la cantidad de actividades para la práctica de los dialectos en ELE/L2.

[54] Los materiales que se han evaluado son los de Rodríguez Falcón (2021). Ahora bien, las actividades que aquí incluimos coinciden mayoritariamente en tipología con las presentes en la investigación anterior, por lo que podemos confirmar su eficacia.

FIGURA 3. *Material del estudiante (I)*

SESIÓN 1

Tarea 1: «¡Despegamos! Un viaje por el mundo hispánico»

Actividad 1. Responde las preguntas para descubrir las palabras secretas y poder dar una respuesta a la pregunta final sobre la lengua que vas a aprender este curso, el español. Si no sabes cómo responder alguna de las preguntas, puedes usar el internet. La primera pregunta está respondida a modo de ejemplo.

1) ¿Cuál es el adjetivo para decir que una persona tiene mucha hambre? H a m b r i e n t o

2) ¿La parte de la cara bajo la boca? _ _ _ _ _ _ _ _

3) ¿La acción de abrir mucho la boca por sueño o aburrimiento? _ _ _ _ _ _ _ _

4) ¿La expresión para decir que se ha tenido un hijo? _ _ _ _ _ _ _ _

5) ¿El adjetivo para alguien sin valor ante situaciones peligrosas? _ _ _ _ _ _ _

6) ¿El sinónimo de *alegre*? _ _ _ _ _ _ _ _

7) ¿Cómo se llama la licencia para poder pasar de un país a otro? _ _ _ _ _ _ _ _ _

8) ¿El período de la vida humana desde el nacimiento hasta la pubertad? _ _ _ _ _

9) ¿El objeto para ver mejor que está formado por dos lentes y una montura? _ _ _ _ _

10) ¿El documento que hace alguien para que otros hereden sus bienes después de que muera?

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _

11) ¿La persona que tiene una relación de amistad con otra? _ _ _ _ _

12) ¿La acción de hacer que algo pase de la boca al estómago? _ _ _ _ _ _

13) ¿El alimento que se obtiene tras moler el trigo u otras semillas? _ _ _ _ _ _

14) ¿El animal que tiene lana muy apreciada? _ _ _ _ _

15) ¿El profesor que tiene la categoría más alta en la enseñanza universitaria? _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

16) ¿La acción de ponerse un disfraz? _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

Pregunta final. ¿Cuántos h X X X X X X X X X X X X X X X tiene el español?

Respuesta:

Actividad 2. Como ves, el español tiene muchos hablantes nativos. ¿En qué lugares del mundo están repartidos estos hablantes? ¿Crees que todos hablan igual? ¿Por qué? Conversa con tu compañero sobre ello.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 4. *Material del estudiante (II)*

Aprende 1. Escucha la explicación de tu profesor y observa los dos mapas. Ambos muestran lugares del mundo donde se habla español. El español que se habla en los lugares coloreados en violeta se llama **español septentrional**; el que se habla en los lugares pintados en naranja y rosa, **español meridional o atlántico**. En el cuadro amarillo puedes ver sus principales características, que tu profesor explicará mejor.

EL ESPAÑOL EN ESPAÑA



EL ESPAÑOL EN AMÉRICA



PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS

ESPAÑOL SEPTENTRIONAL	ESPAÑOL MERIDIONAL O ATLÁNTICO
Articulación de la *s* en posición final de sílaba o de palabra	Pronunciación aspirada de la *s* a final de sílaba o de palabra
Distinción de *s* y *z*	Seseo
Tú y *vosotros* (formas pronominales de confianza) / *usted* y *ustedes* (formas pronominales de respeto)	
Leísmo	Uso etimológico de los pronombres personales átonos de tercera persona

Fuente: elaboración propia

FIGURA 5. *Material del estudiante (III)*

Lectura 1. Lee la cita de Humberto Hernández, presidente de la Academia Canaria de la Lengua y catedrático de Filología Española de la Universidad de La Laguna, para conocer la opinión de los expertos sobre los dialectos de la lengua española y sobre el español de Canarias.

¿Qué dicen los expertos?

«Los canarios no debemos tener complejos; hay que erradicarlos, porque cuando nos dicen que hablamos mal el español no es cierto, pues lo que hablamos es una de las ocho modalidades del español, en la que el castellano es una más. Hay que convencer a los ciudadanos de que el español ideal, que mucha gente identifica con el castellano, no existe; sino que todos los hablantes de esta y de cualquier lengua hablamos un dialecto. El español es una lengua con muchas variedades; en el español americano hay cinco modalidades y en el europeo tres: el español septentrional (castellano), el andaluz y el canario».

Humberto Hernández

Actividad 3. Escucha el vídeo atentamente. ¿Cómo pronuncia el hablante las eses finales de sílabas o de palabras? ¿Es distinguidor o seseante? Si tienes todo lo anterior en cuenta, ¿qué tipo de español crees que habla esta persona? ¿Español septentrional o español atlántico?



https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/videos/espana_madrid.mp4

Fuente: elaboración propia

FIGURA 6. *Material del estudiante (IV)*

Actividad 4. ¿A qué características **gramaticales** se refieren las palabras en negrita? Subraya la respuesta correcta. ¿Son características del español septentrional o del español meridional? Identifica las características intrusas, no gramaticales.



a) Pronombre de confianza de segunda persona del plural o forma verbal correspondiente
b) Leísmo
c) Seseo



a) Distinción de *s* y *z*
b) Uso etimológico de los pronombres personales átonos de tercera persona
c) Leísmo

Fuente: elaboración propia

FIGURA 7. *Material del estudiante (V)*



a) Distinción de *s* y *z*

b) Pronunciación aspirada de la *s*

c) Pronombre de confianza de segunda persona del plural o forma verbal correspondiente



a) Pronombre de segunda persona del plural de confianza o forma verbal correspondiente

b) Articulación de la *s* en posición final de sílaba o de palabra

c) Seseo



a) Uso etimológico de los pronombres personales átonos de tercera persona

b) Leísmo

c) Pronombre de segunda persona del plural de confianza o forma verbal correspondiente

Fuente: elaboración propia

FIGURA 8. *Material del estudiante (VI)*

Actividad 5. Las palabras que puedes leer en el cuadro son americanismos, es decir, términos propios del español americano. Busca en el *Diccionario de americanismos* sus significados y escríbelos. El *Diccionario de americanismos* te informará de los lugares de América donde se utilizan; anótalos también. Subraya después los términos si en el *DA* se afirma que vienen de una lengua indígena. Finalmente, tacha las palabras obsoletas, anticuadas, según el *DA*. Los datos de los primeros americanismos están ya puestos a modo de ejemplo.

➢ Basca ➢ Ají ➢ Ardita ➢ Bálsamo ➢ Betún ➢ Bocina ➢ Cacao
➢ Calentura ➢ Chucua ➢ Convidar ➢ desbaratar ➢ Ébano ➢ Enjuto, -a
➢ Frijol ➢ Granjería ➢ Guasábara ➢ Jilguero ➢ Macanazo ➢ Manga
➢ Montero ➢ Páramo ➢ Petaca ➢ Picado, -a ➢ Quinta ➢ Ranchería
➢ Recámara ➢ Romper(se) ➢ Sasafrás ➢ Taya ➢ Vagamundo

Americanismo	**Significado**	**Lugar donde se utiliza**
Basca	Vómito	Nicaragua
Ají	Fruto	Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Colombia…
Ardita		
Bálsamo		
Betún		
Bocina		
Cacao		
Calentura		
Chucua		
Convidar		

Fuente: elaboración propia

FIGURA 9. *Material del estudiante (VII)*

Desbaratar		
Ébano		
Enjuto, -a		
Frijol		
Granjería		
Guasábara		
Jilguero		
Macanazo		
Manga		
Montero		
Páramo		
Petaca		
Picado, -a		
Quinta		
Ranchería		
Recámara		
Romper(se)		
Sasafrás		
Taya		
Vagamundo		

Tarea final. Elabora en parejas una presentación PowerPoint con la que les expongas a tus compañeros las características fónicas, gramaticales y léxicas más importantes de una variedad del español que te asignará tu profesor. La última diapositiva debe incluir un enlace a un diálogo o un monólogo de YouTube con el que tus compañeros puedan practicar lo aprendido durante la exposición.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 10. *Material del estudiante (VIII)*

SESIÓN 3

Tarea 2: «Escala en la fonética y la gramática del español de Canarias»

Aprende 1. Estas son las características más importantes del dialecto que vas a aprender en este curso, **el español de Canarias**. Tu profesor las explicará mejor.

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL ESPAÑOL DE CANARIAS

La pronunciación	La gramática	El léxico
Seseo	El uso exclusivo del pronombre *ustedes* en lugar de *vosotros*	El español de Canarias contiene elementos léxicos que lo singularizan
La aspiración de la *s* final de sílaba o de palabra	El uso del pretérito perfecto simple en muchos casos en que el español del centro peninsular se decanta por el pretérito perfecto compuesto	
	Uso originario de los pronombres *lo*, *los*, *la*, *las*, *le*, *les*	

Actividad 1. Vas a leer a continuación un fragmento de *Platero y yo*, obra del escritor andaluz Juan Ramón Jiménez. ¿Qué característica fonética del español de Canarias puedes encontrar en este texto?

PLATERO

I

Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 11. *Material del estudiante (IX)*

Lo dejo suelto y se va al prado, y acaricia tibiamente con su hocico, rozándolas apenas, las florecillas rosas, celestes y gualdas… Lo llamo dulcemente: «¿Platero?», y viene a mí con un trotecillo alegre que parece que se ríe, en no sé qué cascabeleo ideal…

Come cuanto le doy. Le gustan las naranjas mandarinas, las uvas moscateles, todas de ámbar; los higos morados, con su cristalina gotita de miel…

Es tierno y mimoso igual que un niño, que una niña…; pero fuerte y seco por dentro, como de piedra… Cuando paseo sobre él, los domingos, por las últimas callejas del pueblo, los hombres del campo, vestidos de limpio y despaciosos, se quedan mirándolo:

-Tien' asero…

Tiene acero. Acero y plata de luna, al mismo tiempo.

Texto tomado de *Platero y yo* (1914), de Juan Ramón Jiménez.

Actividad 2. Durante la explicación de las principales características del español de Canarias, tu profesor ha ejemplificado bastante. Ahora trata tú de poner ejemplos diferentes de los siguientes rasgos gramaticales del canario:

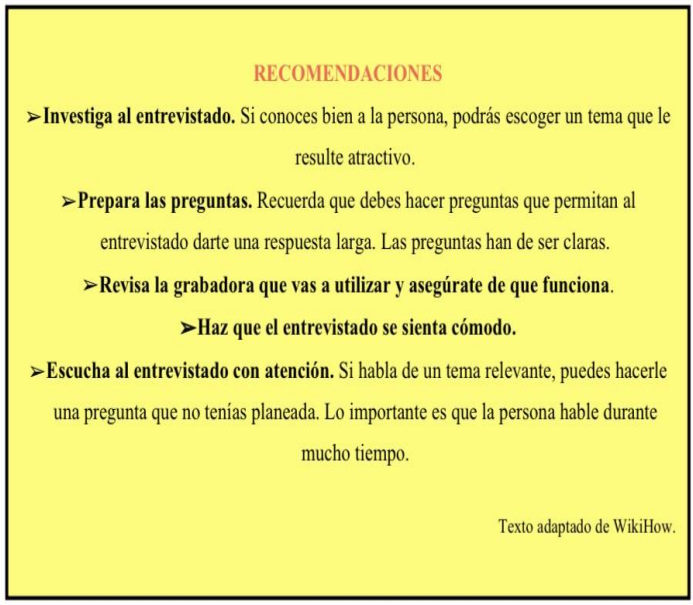
1) El uso exclusivo del pronombre *ustedes* —o de sus formas correspondientes— en lugar de *vosotros* **(5 ejemplos)**
2) El uso del pretérito perfecto simple en muchos casos en que el español del centro peninsular se decanta por el pretérito perfecto compuesto **(2 ejemplos)**
3) Uso originario de los pronombres *lo*, *los*, *la*, *las*, *le*, *les* **(6 ejemplos)**

No olvides crear también oraciones que sean propias del español norteño. Posteriormente, dile a tu compañero todas las oraciones que has escrito para que indique cuáles pertenecen al español de Canarias.

Actividad 3. Prepara en el aula una entrevista que le harás a una persona canaria que curse contigo alguna asignatura del grado universitario en que estás matriculado. Para ello, lee los consejos del cuadro amarillo.

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 12. *Material del estudiante (X)*



RECOMENDACIONES

➢**Investiga al entrevistado.** Si conoces bien a la persona, podrás escoger un tema que le resulte atractivo.

➢**Prepara las preguntas.** Recuerda que debes hacer preguntas que permitan al entrevistado darte una respuesta larga. Las preguntas han de ser claras.

➢**Revisa la grabadora que vas a utilizar y asegúrate de que funciona**.

➢**Haz que el entrevistado se sienta cómodo.**

➢**Escucha al entrevistado con atención.** Si habla de un tema relevante, puedes hacerle una pregunta que no tenías planeada. Lo importante es que la persona hable durante mucho tiempo.

Texto adaptado de WikiHow.

Tarea final. Después de entrevistar y grabar a tu compañero canario de la ULPGC, haz una transliteración para detectar en ella las características fónicas, gramaticales y léxicas que has aprendido.

SESIÓN 4

Tarea 3: «Aterrizaje en el vocabulario de Gran Canaria»

Aprende 1. ¿Qué son los canarismos? En esta unidad vas a aprender muchos.

Un canarismo es una **palabra propia** de los **canarios**.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 13. *Material del estudiante (XI)*

Actividad 1. ¿Has escuchado alguna vez un canarismo? ¿Puedes poner un ejemplo? Lee las siguientes palabras. ¿Crees que son canarismos? ¿Por qué?

❒ músculo ❒ mirada ❒ caminar ❒ vida

❒ optimismo ❒ amor ❒ sincero ❒ felicitar

❒ boda ❒ infusión ❒ laboratorio ❒ descanso

Aprende 2. En los siguientes cuadros encontrarás los canarismos que vas a aprender. Escucha atentamente la explicación de tu profesor.

❒Fleje ❒ Pizco ❒ Fos ❒ Cambar ❒ Machango ❒ Chocho ❒ Guineo ❒ Tenderete ❒ Majadero ❒ Jincar ❒ Belingo ❒ Estar en planta ❒ Purriada ❒ Arrente ❒ Soco ❒ Galletón ❒ Encochinarse ❒ Corajiento, ta

❒Tupir ❒ Trincar ❒ Escarranchar ❒ Fañoso ❒ Calentura ❒ Esperrido ❒ Tenique ❒ Cristiano ❒ Envite ❒ Jarea ❒ Enyesque ❒ Piconera ❒ Quíquere ❒ Zafra ❒ Jediondo ❒ Maresía ❒ Seguidillas ❒ Tajaraste

❒ Chiquillaje ❒ Balde ❒ Baifo ❒ Alegar ❒ Alongar ❒ Desinquieto ❒ Amularse ❒ Cherne ❒ Desalar ❒ Desgraciar ❒ Arretranco ❒ Aguaviva ❒ Bufo ❒ Añulgarse ❒ Bufadero ❒ Alcayata ❒ Cachimba ❒ Bienmesabe

Fuente: elaboración propia

FIGURA 14. *Material del estudiante (XII)*

Actividad 2. Lee las oraciones y sustituye las palabras en negrita por canarismos que tengan un significado similar.

1. Luis tiene **una gran cantidad de cromos** (_____). Los coleccionó durante toda su infancia.
2. En el jardín de mi vecina había unos **niños** (_____) haciendo travesuras.
3. **¡Qué mal huele!** (_____) ¿Cuánto tiempo lleva este queso aquí?
4. Te veo atragantado. ¿Quieres **un poco de pan** (_____) para bajar la comida?
5. No pongas tantos libros en la estantería. Se va a **doblar** (_____) la tabla.
6. Fuimos a la fiesta de cumpleaños de Héctor. Su madre puso para picar unas aceitunas y unos **altramuces** (_____) riquísimos.
7. Este trabajador mío es muy **molesto e insistente** (_____). Le he dicho mil veces que no le voy a subir el sueldo.
8. El sábado Juan va a hacer una **fiesta** (_____) en su casa. A nosotros nos ha pedido que llevemos las cervezas.
9. Marta tarda mucho en depilarse. Hace dos horas que estamos escuchando el **molesto ruido** (_____) de su maquinita.

Actividad 3. Ordena las letras y obtendrás unos canarismos. ¿Cuál significa 'adolescente'?

1. IJNACR _____
2. SETAR LPTANA NE _____
3. URIAPRDA _____
4. NCEOHICRSNAE _____
5. EIBONLG _____
6. ANERERT _____
7. SCOO _____
8. ATGLELNÓ _____
9. CROAOENJIT _____

Fuente: elaboración propia

FIGURA 15. *Material del estudiante (XIII)*

Actividad 4. Lee las palabras. En cada uno de los grupos se ha colado un término extraño. Localízalo y escríbelo a la derecha. Después conversen tú y tu compañero acerca de por qué la palabra escogida es la extraña.

1. Tupir, trincar, escarranchar, fañoso _____
2. Enyesque, esperrido, jarea, zafra _____
3. Calentura, esperrido, piconera, encochinarse _____
4. Cristiano, tenique, jarear, picón _____

Actividad 5. Haz clic en el enlace para trabajar con un Kahoot! unos canarismos.

https://create.kahoot.it/share/canarismos-y-sus-significados/7d7e0f61-a3ad-4ead-a11c-ced85a26f6cc

Actividad 6. Une cada canarismo con su significado.

Chiquillaje	Cría de la cabra
Amularse	Hablar
Alegar	Travieso
Balde	Pescado muy apreciado que se come salado
Cherne	Persona joven de mal comportamiento
Alongar	Enfadarse y retirar la palabra
Baifo	Echar hacia delante el tronco y la cabeza
Desinquieto, ta	Cubo

Actividad 7. Formen grupos de cuatro personas e imaginen que son periodistas. Escriban una noticia, de aproximadamente sesenta palabras, con cada uno de los canarismos del recuadro. Tienen una noticia realizada a modo de ejemplo.

baifo, desalar, aguaviva, bufadero, bufo, arretranco, cachimba, añulgarse, desgraciar, alcayata, bienmesabe

Fuente: elaboración propia

FIGURA 16. *Material del estudiante (XIV)*

Antonio Perdomo es un ganadero de Tinajo que entiende de cabras y a pesar de todo, aún se sorprende de un fenómeno poco común, que no deja de ser una anécdota entrañable. Tiene que ver con que hace menos de un mes una de sus cabras dio a luz a un **baifito** con sólo tres patas. El **baifito** es tan simpático que ya tiene nombre. Antonio le llama Chovito.

Fragmento tomado de *Canarias7* [2/5/2023].

Actividad 8. Escribe a la derecha el canarismo al que hace referencia la definición.

1. Despectivamente, niño. _____
2. Comer o beber algo rápidamente. _____
3. Estreñir. _____
4. Que habla extraño, debido a una enfermedad respiratoria. _____
5. Temporada en que se cosecha algún producto agrícola. _____
6. Asustarse mucho, sobre todo un niño. _____
7. Medusa. _____

Actividad 9. Ahora toca hacer un repaso de todos los canarismos aprendidos. Para ello, te proponemos un ejercicio digital. Usa el enlace para acceder a este ejercicio y realizarlo.

https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9253771-repaso_final_de_canarismos.html

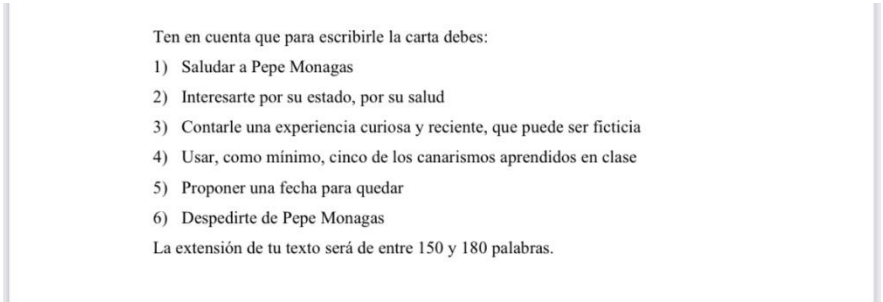
Luego, en parejas, comprueben quién de los dos ha conseguido más puntos en el juego. Comenten también qué canarismos les resultaron más fáciles y difíciles de recordar.

SESIÓN 5

Tarea final. Imagina que conoces al famoso personaje de Pancho Guerra, Pepe Monagas, y que eres amigo suyo. Hace mucho tiempo que no se ven, y quieres saber cómo está. Además, recientemente te ha ocurrido algo muy interesante, y deseas contárselo. Como Pepe Monagas es muy mayor, no tiene ordenador ni teléfono móvil, por lo que no recibe correos ni mensajes electrónicos. Tampoco puedes llamarlo a su teléfono fijo porque vive en el campo y no tiene mucha cobertura. ¡La comunicación se cortaría todo el rato! No te queda más remedio: tienes que escribirle una carta.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 17. *Material del estudiante (XV)*



Ten en cuenta que para escribirle la carta debes:

1) Saludar a Pepe Monagas
2) Interesarte por su estado, por su salud
3) Contarle una experiencia curiosa y reciente, que puede ser ficticia
4) Usar, como mínimo, cinco de los canarismos aprendidos en clase
5) Proponer una fecha para quedar
6) Despedirte de Pepe Monagas

La extensión de tu texto será de entre 150 y 180 palabras.

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Las tareas de aprendizaje se destinan especialmente a un grupo de cuarenta estudiantes universitarios, de diferentes lenguas y nacionalidades y con edades comprendidas entre los dieciocho y veintidós años, que participan en el programa Erasmus y estudian el nivel B2[55] de español en el Aula de Idiomas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las tareas, no obstante, pueden implementarse con alumnos extranjeros residentes en Gran Canaria ajenos al programa Erasmus y con edades distintas a las señaladas. Los destinatarios de nuestro material curricular, por tanto, aprenden el español en un lugar donde se habla esta lengua, y comparten la necesidad de integrarse en la sociedad grancanaria, algo que se consigue mejor si se conocen las palabras propias del sitio y parte de su cultura.

La unidad didáctica sobre las variedades geográficas se imparte en cinco sesiones, de dos horas y media de duración, en un plazo de tres semanas.

La metodología que se seguirá se corresponde con el enfoque comunicativo, cuya finalidad es, como indica Melero Abadía (2004), que el

[55] Se ha elegido el B2 como nivel de las tareas porque entendemos que el alumno que lo posee o está a punto de adquirirlo ya ha alcanzado el dominio suficiente de la lengua para adentrarse en las cuestiones dialectales, aunque la variación diatópica puede enseñarse en niveles inferiores. Ponemos el ejemplo de un rasgo gramatical que puede impartirse desde el A1: «[Hispanoamérica, España: variedades meridionales y Canarias] Uso exclusivo de la forma ustedes para la 2.a persona del plural. Ausencia de las formas vosotros / as» (PCIC, 1997-2023).

discente adquiera la capacidad de usar la lengua para comunicarse adecuadamente. El principal objetivo del método comunicativo constituye entonces desarrollar en los estudiantes la competencia comunicativa, concepto que se aborda en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*:

> Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el **lingüístico**, **el sociolingüístico** y **el pragmático**. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las **competencias lingüísticas** incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. […] Las **competencias sociolingüísticas** se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. […] Las **competencias pragmáticas** tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. (Instituto Cervantes, 2002, 13-14)

En la realización de nuestro material didáctico, se ha tenido en cuenta una lista de cinco características del método comunicativo, elaborada por David Nunan (1996):

- Se les otorga mucha importancia a la comunicación y a la interacción en la lengua extranjera.
- Se emplean textos reales.
- Se invita a los estudiantes a pensar en el proceso de aprendizaje.
- Se pone énfasis en las experiencias personales de los alumnos.
- Se intenta relacionar la lengua que se aprende en el aula con las actividades realizadas fuera de ella.

Los materiales empleados durante las sesiones son, sobre todo, las fotocopias del material del alumno que el profesor repartirá a los estudiantes el primer día de clase. Evidentemente, los alumnos precisarán material de papelería, como bolígrafos, lápices, subrayadores o cuadernos para tomar notas de las explicaciones del profesor o para llevar a cabo las

actividades que por limitaciones de espacio no puedan hacer en las fotocopias del material del alumno. El aula donde se impartan las clases debe estar dotada de pizarras y de los recursos informáticos necesarios para proyectar diapositivas que sirvan de apoyo a la intervención oral del docente o para los ejercicios que requieran el uso de la tecnología. Conviene que en la clase haya también una estantería con un diccionario de canarismos y otros libros de consulta sobre las variedades diatópicas del español.

Como sabemos, existen dos tipos fundamentales de evaluación: la evaluación del proceso y la evaluación del rendimiento del alumno. Lo ideal es realizar ambas en las sesiones programadas. La primera nos permite ser conscientes de la opinión de los estudiantes con respecto al curso, así como saber si hay aspectos que se deberían modificar. Este primer tipo de evaluación se puede aplicar en tres momentos del curso —al principio, a la mitad y al final— y realizarse de muchas formas: un debate en clase, una tutoría con los estudiantes, a través de encuestas, etc. En cambio, en la evaluación del rendimiento del alumno, se comprueba si este ha logrado o no los objetivos del proceso de aprendizaje, relacionados en este caso con el conocimiento del canario y de las otras variedades dialectales de la lengua española.

6. CONCLUSIONES

En el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda, las variedades geográficas han acaparado la atención de los estudiosos. Es lógico que la bibliografía respalde la adquisición de vocabulario diferencial por parte de hablantes no nativos, ya que se ven expuestos, en mayor o menor medida, a ese léxico en contextos de inmersión lingüística.

El profesor de ELE/L2, por consiguiente, tiene la responsabilidad de enseñarles a los aprendices las palabras dialectales. Para ello precisa de los materiales curriculares correspondientes, que escasean en el caso concreto de la variante canaria. El presente trabajo surge con el objetivo de paliar esta falta de recursos, propósito conseguido, al menos en parte,

como prueban las tareas de nueva creación, que se unirán a los ejercicios del estudio anterior.

La labor de investigaciones futuras es la de continuar elaborando tareas de aprendizaje a propósito del español canario, enmarcadas en ELE/L2, y encuestando a las personas con que quizá se relacionen más los alumnos extranjeros de Gran Canaria, los estudiantes nativos de la ULPGC, para averiguar si hay más canarismos usados y conocidos que no contiene nuestro corpus.

7. REFERENCIAS

Alvar, M. (1993). Adaptación, adopción y creación en el español de las islas Canarias. Estudios Canarios, II, 153-176.

Alvar, M. (1996). Canario. En M. Alvar (dir.), Manual de dialectología hispánica: el español de España (325-338). Ariel.

Andión Herrero, M. (2008). La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. En A. Moreno Sandoval (coord.), El valor de la diversidad (meta)lingüística. Actas del VIII congreso de Lingüística General (11-24). Universidad Autónoma de Madrid.

Arencibia Santana, Y. (1993). Pancho Guerra o el amor a lo propio. Ayuntamiento de San Bartolomé de Tirajana.

Arencibia Santana, Y. (2010). Pancho Guerra y el arte de la narración. En G. Rodríguez Herrera y J. J. Bellón Fernández (coords.), Pancho Guerra cien años después. Nuevos estudios sobre el autor y su obra (33-53). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Ávila Muñoz, A. (2017). La utilidad del vocabulario dialectal en el aula de lenguas extranjeras. Propuesta de selección léxica basada en coronas concéntricas. Marco ELE. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, 25.

Balmaseda Maestu, E. (2009). La formación panhispánica del profesor de español. En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. R. Delgado Polo y M. I. Fernández Barjola (coords.), El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) (239-254). Universidad de Extremadura.

Cáceres Lorenzo, M. T. (1992-1994). Canarismos de algunos textos históricos. El Museo Canario, 49, 289-303.

Catalán, D. (1958). Génesis del español atlántico. Ondas varias a través del océano. Revista de Historia Canaria, 123-124, 233-242.

Cazorla Vivas, C. (2018). Presencia y didáctica del léxico en manuales ELE A2 y B1: ¿dimensión panhispánica? En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (eds.), Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios (145). Asociación para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Contreras Izquierdo, N. (2014). ¿Usamos el diccionario? (III) Las variedades del español en la enseñanza de ELE. En N. Contreras Izquierdo (ed.), La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI (221-232). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Corbella Díaz, D. (1996). Fuentes del vocabulario canario: los préstamos léxicos. En D. Corbella Díaz y J. Medina López (coords.), El español de Canarias hoy: análisis y perspectivas (105-142). Vervuert Iberoamericana.

Corrales Zumbado, C. (1996). Lexicografía canaria. En D. Corbella Díaz y J. Medina López (coords.), El español de Canarias hoy: análisis y perspectivas (143-178). Vervuert Iberoamericana.

García Montero, L., Noguero Galilea, C., Pastor Villalba, C., López-Vega, M. y Lázaro Gozalo, A. (2022). El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes. Instituto Cervantes.

González Guerra, F. (2010). Nuevos materiales para el estudio de la obra de Pancho Guerra. En G. Rodríguez Herrera y J. J. Bellón Fernández (coords.), Pancho Guerra cien años después: nuevos estudios sobre el autor y su obra (15-32). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Guerra García de Celis, M. (2020). Pancho Guerra, Pedro Grimón y los Cuentos famosos de Pepe Monagas. El Pajar: Cuaderno de Etnografía Canaria, 34, 211-213.

Gutiérrez Afonso, M. (2017). La enseñanza del español de Canarias en la educación secundaria [trabajo de fin de máster, Universidad de La Laguna].

Hernández Hernández, H. (2010). Enseñar español hoy. En J. Herrera Cubas, M. Abril Villalba y C. A. Perdomo López (coords.), Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje (17-29). Universidad de La Laguna.

Hormiga Santana, J. M. (2010). El esquema temático de Los cuentos famosos de Pepe Monagas. En G. Rodríguez Herrera y J. J. Bellón Fernández (coords.), Pancho Guerra cien años después: nuevos estudios sobre el autor y su obra (55-74). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Instituto Cervantes (1997-2023). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Anaya.

Martínez Perera, M. (2010). El ser isleño en la crónica de Pancho Guerra. En G. Rodríguez Herrera y J. J. Bellón Fernández (coords.), Pancho Guerra cien años después. Nuevos estudios sobre el autor y su obra (91-110). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? Revista Electrónica de Didáctica ELE, 0.

Martín Peris, E., Cortés Moreno, M., Atienza, E., López Ferrero, C., Torner, S. y González, V. (2008). Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes.

Medina López, J. (1996). La investigación lingüística sobre el español de Canarias. En D. Corbella Díaz y J. Medina López (coords.), El español de Canarias hoy: análisis y perspectivas (9-48). Vervuert Iberoamericana.

Melero Abadía, P. (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.), Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) (689-714). Sociedad General Española de Librería.

Merchán, A. (2010). Tres lunas rojas (Pancho Guerra). En G. Rodríguez Herrera y J. J. Bellón Fernández (coords.), Pancho Guerra cien años después: nuevos estudios sobre el autor y su obra (131-148). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Navarro Sánchez, R. (2016). Pancho Guerra y la retórica clásica en Los cuentos famosos de Pepe Monagas [tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].

Nunan, D. (1996). El diseño de tareas para la clase comunicativa. Cambridge University Press.

Páez Martín, J. (2010). La duplicidad dramática de Pancho Guerra. En G. Rodríguez Herrera y J. J. Bellón Fernández (coords.), Pancho Guerra cien años después: nuevos estudios sobre el autor y su obra (111-129). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). Diccionario de la lengua española. Espasa.

Rodríguez Falcón, M. Á. (2021). Utilización de los canarismos en la clase de ELE a partir de la obra lexicográfica y literaria de Pancho Guerra [trabajo de fin de máster, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].

Rodríguez Herrera, G. y Bellón Fernández, J. (2010). Pancho Guerra cien años después: nuevos estudios sobre el autor y su obra. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Rodríguez Quintana, Y. (2010). Pepe Monagas: el personaje. En G. Rodríguez Herrera y J. J. Bellón Fernández (coords.), Pancho Guerra cien años después: nuevos estudios sobre el autor y su obra (75-89). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Salvador Caja, G. (1990). Las hablas canarias. En Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística (Tenerife, 2-6 de abril de 1990) (96-111). Gredos.

Samper Padilla, J. y Hernández Cabrera, C. (2002). La representación de las variantes de /s/ en las obras costumbristas de Pancho Guerra. En «Studia Humanitatis in Honorem» Antonio Cabrera Perera (473-494). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Suárez García, S. (2009). Otra influencia en la obra de Pancho Guerra: Tejeda. Crónicas de Canarias, 5, 505-522.

Trapero Trapero, M. (1999). La palabra «guanche» es francesa. Anarda, 12, 24-28.

Trapero Trapero, M. (2010a). La obra lexicográfica de Pancho Guerra. En G. Rodríguez Herrera y J. J. Bellón Fernández (coords.), Pancho Guerra cien años después: nuevos estudios sobre el autor y su obra (149-174). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Trapero Trapero, M. (2010b). El bereber, el árabe y la lengua que hablaron los primitivos habitantes de las islas Canarias. Romanica Olomucensia, 2, 129-138.

Trapero Trapero, M. (2011). Canarias. En X. L. García Arias y E. Casanova (coords.), Toponimia hispánica. Origen y evolución de nuestros topónimos más importantes (361-394). Denes.

Trapero Trapero, M. (10 de febrero de 2018). El español que se habla en Canarias. La Provincia.

Vera Cazorla, M. (2006). La visión del «otro» en algunos de los «Cuentos famosos de Pepe Monagas», de Pancho Guerra. En M. González Cruz (aut.), Lengua, sociedad y cultura: estudios interdisciplinares (311-326). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN SPAIN: PROJECT BASED LEARNING CLASSROOM PROPOSAL IN VOCATIONAL FORMATION

MANUEL MACÍAS BORREGO
Universidad Autónoma de Madrid
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCTION

Society is constantly changing, and education should change at the same time. However, innovation in education is slower than changes in society. Active methodologies are of interest because they are one of the alternatives to linear, traditional and uniform methodologies that encourage reflection, motivation and creativity among other elements. In addition, they cater for different educational settings and the diversity found within the classroom. It is an interesting approach that is a far cry from traditional education in language teaching. The main objective of this paper is to explore whether project-based learning (hereinafter PBL) is a good practice for young vocational students. The problem to be addressed here by this methodology is the lack of motivation and involvement of vocational students in the subject of English – or English for Specific Purposes. To address this matter, we proposed a seven-session class design following the PBL methodology. This class proposal is designed following criteria that meet the current legislation and normative in Spain (LOMCE and LOMLOE laws) and criteria that meet the standards of European Vocational Formation and English for Specific Purposes (addressing the CERFL). Analysing the results obtained, we can state that PBL seems to be an effective methodology with significant results especially in the field of teaching and learning ESL and EFL vocabulary.

Teachers have a responsibility towards students, they need to provide a pedagogical model that meets their needs. Teachers need to know and

be aware of what is new in the field and try out new ways of teaching. To understand what Active Methodologies are, it is essential understand the term from which it derives: Active Learning. This phenomenon occurs when the teacher takes on a guiding role and the learner has a more dynamic and energetic role in their education (Petress, 2008, p. 566). Bonwell and Eison (1991, cited in Moreno Martín, 2018) define them as a method that involves the student in the learning process, making them aware of it. Active methodologies challenge the traditional model that has prevailed in English classrooms for a long time. For active learning to occur, a series of principles must be in place (Barnes, 1989 cited in Moreno Martín, 2018):

- Intentional
- Reflective: learners will reflect on the meaning of what they have learned.
- Agreed: Students and teacher will negotiate learning objectives and methods.
- Critical: learners will appreciate different ways and resources of the content.
- Complex: learners will compare learning tasks with real-life complexity and make a reflective analysis.
- Situational: the needs of the situation have to be considered when setting the learning tasks.
- Involved: real-life tasks are reflected in the activities.

Consequently, the main objective of this paper is to explore whether project-based learning (hereinafter PBL) is a good practice for young vocational students. To this end, a proposal based on this methodology has been launched. The problem to be addressed is the lack of motivation and involvement of vocational students in the subject of English.

PBL is particularly interesting because it is considered a pioneer of active methodologies. Galeana (2006, pp. 4-5) lists the benefits of this methodology described by different authors:

- According to Blank (1997, p. 15-21) and Dickinson et al. (1998), learners develop skills and competencies. For example, decision-making, time management, problem-solving, collaboration or project organisation.
- Because there is a link between learning in school and real problems, students are prevented from memorising disconnected facts. Students become more engaged and retain more knowledge with stimulating projects (Bryson, 1994; Reyes, 1998).
- Development of social and collaborative skills to construct knowledge (Blank, 1997; Bottoms & Webb, 1998; Reyes, 1998).
- Increases self-esteem and individual strength (Thomas, 1998).

These benefits can be of great help in solving the problem at hand. The problem described is the demotivation of vocational students in the subject of English. It should be borne in mind that the purpose of the subject is not to teach English but to teach English applied to the context of the course selected by the students. For example, if we teach the higher level of administration and finance, the contents taught are related to that particular field. According to the current Secretary of Education, Alejandro Tiana (Sánchez Caballero, 2022), the new curriculum proposed by the LOMLOE focuses more on the acquisition of competencies and achieving deeper learning, leaving aside the rote learning approach that still predominates today.

2. LITERATURE REVIEW

Maslow (1943, 1954 cited in Mcleod, 2018) states that human motivation is based on the search for fulfilment through personal growth. To achieve this goal, it is necessary to understand the motivational process of students when they are involved in school tasks and activities. This process considers three indispensable elements: the student's motivation towards school, the motivational differences according to the different

school stages, and their different motivation and academic performance (Flores and Gómez, 2010).

There are not many specific studies on the level of motivation of students in vocational training. Méndez Santos (2020) reports in his work the results of a group of studies that focus their work on measuring the level of motivation when learning a foreign language. His conclusions were clear: "demotivation in foreign language learning in formal educational contexts is an undeniable reality" (Méndez Santos, 2020).

In the field of vocational education, most of the students enrolling in these courses are between 15 and 17 years old and have dropped out of secondary school. It is therefore important for teachers to explore other forms of teaching to prevent pupils (and their families) from facing a second school failure (Bello Muñoz and Carabantes de las Heras, 2015). To reduce school failure, it is essential to train pupils to be autonomous, and independent and to increase their interest in learning.

Active methodologies consider three ideas-strengths (Bernal and Martínez, 2017, p272):

- Student. The centre of the learning process.
- Transfer. Learning must be meaningful.
- Interaction. Learning is social.

These three ideas can be related to the benefits mentioned by Galeana (2006). Thus, it can be observed that students, who are the centre of learning, are the beneficiaries of the learning process.These methodologies have their origin in John Dewey's experiential learning whose aim was to learn through experience. Dewey postulated a series of new ideas that contrasted with everything described by traditional methods. He believed that schools should be a place representative of situations that occur in real life, allowing students to participate in flexible and interchangeable social scenarios (Dewey, 1939; Gutek, 2014 cited in Williams, 2017). Active methodologies meet 5 characteristics:

- Learning by experimenting.
- Continuous reflection is part of the process.

- The foundations are laid to solve a real problem.
- Experimentation is carried out to see if the solution is functional.
- Learning takes place from reality and reflection on it.

The incorporation of active methodologies, such as PBL, is of great benefit, as it understands the learning process as a constructive and not merely receptive process (Sanchis Giert et al., 2020).Project-based learning is considered the forerunner of active methodologies. Together with other approaches such as problem-based learning, it forms part of the history of methodologies based on experiential and meaningful learning (Barrows and Tamblyn, 1980 cited in Hmelo-Silver, 2004, p. 236). Alice Chipman and William Kilpatrick transposed Dewey's pedagogy and structured project-based learning. PBL is experiential learning organised around investigation, explanation and meaningful problem-solving (Barrows, 2000; Torp and Sage, 2002 cited in Hmelo-Silver, 2004, p. 236).

Like all approaches that are based on experiential learning, the teacher is limited to being a guide who leads them through the learning process. PBL is ideal for students to be active learners because it helps them to relate learning to the real world. It also makes them responsible for their learning. According to Barrows and Kelson (1995), it focuses on several objectives:

- To build a broad and flexible knowledge base.
- To develop effective problem-solving skills.
- Developing self-directed lifelong learning skills.
- To become active partners in learning.
- To be intrinsically motivated.

The first objective goes beyond students learning data and facts, it is intended that students integrate knowledge across diverse learning domains. Knowledge is flexibly conditioned to the extent that it can be applied in different circumstances (Bradford et al., 1990, p. 384).

Flexible knowledge develops as individuals apply it in a variety of situations (Kolodner, 1993 cited in Hmelo-Silver, 2004, p. 240).

To encourage learners to develop knowledge and effective problem-solving skills, teachers need to embed learning in contexts where it is central. Several studies support this (e.g., Needham and Begg, 1991; Perfetto et al., 1983 cited in Hmelo-Silver, 2004, p. 240). Classroom-based research also supports this (Gallagher et al., 1992; Hmelo, 1998; Hmelo et al., 2000; Schwartz and Brandford, 1998 cited in Hmelo-Silver, 2004, p. 240). Discussing problems in a PBL group (before starting the enquiry process) activate relevant prior knowledge and facilitates the processing of new information (Schmidt et al., 1989 cited in Hmelo-Silver, 2004, p. 240). Students are better able to construct new knowledge when they can relate it to what they already know (Bransford and McCarrell, 1977 cited in Hmelo-Silver, 2004, p. 240).

To able to achieve the second objective proposed in this paper, learners must acquire the ability to apply metacognitive skills and reasoning strategies. Metacognitive skills often refer to the processes of controlling planning for problem-solving, monitoring one's progress and evaluating the achievement of one's goals (Schoenfeld, 2014, p. 238).

Metacognitive strategies are also important for the third objective, the development of self-directed lifelong learning skills. These skills enable autonomous learning. First of all, the learner must be aware of what knowledge they have and what they do not have, what they understand and what they do not understand. Secondly, they must be able to set the learning goal, identifying the knowledge needed to perform the task they are engaged with. The third step is they must be able to plan their learning and establish appropriate strategies to achieve their goals. Finally, as they implement their plan, learners should be able to monitor and evaluate whether their objectives have been achieved.

The fourth objective relates to knowing how to work in a team. This includes working through resolving disagreements, negotiating, making decisions and reaching agreements together (Barron, 2002 cited in Hmelo-Silver, 2004, p. 241). Projects require open exchanges of ideas and commitment from group members. Explaining one's ideas is

important for productive collaboration and enhanced learning. The goal of becoming a good collaborator is often mixed with the collaborative learning process.

The last objective is that learners are intrinsically motivated. Intrinsic motivation happens when learners are motivated by their interests, challenges or sense of satisfaction. It is important to create a project that motivates students and that can be modified according to the needs of the students and the diversity of the class. Students are more motivated when they value what they are learning and the activity is involved personally meaningful tasks (Ferrari and Mahalingham, 1998). Motivation also increases when students feel that they have the outcome of the project under control (Bandura 1997, cited in Hmelo-Silver, 2004, p. 241). Projects that students find achievable are more motivating than those that are unachievable.

Although PBL is a very attractive methodology, there are several difficulties in its application. On the one hand, students may feel a certain reluctance towards the demand for effort. "Not only because of the time involved, but also because of the increased responsibility and the autonomous work (especially in the case of students who do not have autonomous work (especially new students)" (Martínez and Martínez, 2018, p. 38). To address this point, it is considered essential to provide support to cover all the needs of students. Students who have a lower level will be provided with more support and follow-up. To do this for all learners would mean that the methodology would lose its effectiveness and could even be rejected.

Teachers face two difficulties compared to other approaches. One disadvantage is that including PBL in the course planning involves more effort and therefore more time than investing in the design. This can lead to teacher demotivation and a lack of quality in the service provided. The second difficulty is that some authors point out that PBL is not a simple approach, and its use entails certain problems that require teachers to have specific training. For example, some teachers, such as those in higher education, lack pedagogical knowledge. As a result of their lack of knowledge, their actions are often intuitive and do not follow basic principles and good teaching practices. This is often the reason

why in certain cases the methodology fails Martínez and Martínez, 2018, p. 38). Several authors explain these difficulties. According to Hammon, "To be successful, teachers must provide good scaffolding, and this requires specific skills" (2019, p. 3).

Prince and Felder (2006, p. 3) state that PBL is not an easy instructional method to improve. It requires considerable expertise and flexibility on the part of instructors, who may be forced to step outside their areas of expertise when student projects take unpredictable and unfamiliar paths.

According to Kilpatrick (1991, p.7), four types of PBL can be discerned:

- Producing a product (producer's Project).
- Solving a problem (problem's Project).
- Obtaining knowledge and/or skills (consumer's project).
- Enjoying an aesthetic experience (specific learning project).

More recent research looks at PBL methodology as a source of scientific insight. For instance, Fernández Rivas and Saiz Sánchez (2017) conducted a study comparing two university groups taking the same subject in two different degree courses. The experimental group used a PBL methodology. This group obtained better results in motivation and performance.

Another significant research advancement is the study conducted by Salvador Montaner-Villalba (2018) on written production competence through blogging in a PBL environment showed that students not only improved their written production and reading comprehension skills but also their motivation and willingness to learn English.

Significantly, in the same light, Toledo Morales and Sanchéz García (2018) carried out a study with 107 university students where they drew two conclusions regarding the use of PBL: it positively affects the knowledge of fundamental contents and the development of skills such as critical thinking, problem-solving and collaborative work and on the other hand it increases the commitment and motivation of students. Quite similarly, in the study by Botella Nicolás and Ramos Ramos

(2020, p. 158) it is stated that PBL improved group relations, and autonomy and created a context suitable for intrinsic motivation.

3. CLASS PROPOSAL: PROJECT BASED LEARNING IN VOCATIONAL EDUCATION

3.1. OBJECTIVES: LEARNING OUTCOMES AND CURRICULAR INTEGRATION

The objectives of this good practice, defined in section 2.2, can be directly related to those established in the curriculum, in Decree 92/2012, of 30 August, of the Governing Council, which establishes for the Community of Madrid the syllabus of the higher-level training cycle corresponding to the degree of Higher Technician in Administration and Finance.

The objective of elaborating a presentation speech with the most relevant features of the idea is related to the following elements included in the curriculum in the section on precise oral production (RD 92/2012, pp 163-164).

As far as accurate oral production is related:

- Messages in the appropriate register and with sector-specific terminology.
- Politeness formulas.
- Greetings, greetings and farewells.
- Rules of coexistence and protocol.
- Taking, keeping and giving up the floor in debates and round tables.
- Opinions, tastes and preferences.
- Grammatical resources:
- Verb tenses.
- Prepositions and prepositional locutions.

- Adverbs and adverbial locutions.
- Direct and indirect style.
- Logical relations of opposition, concession, comparison, condition, cause, purpose, and result.
- Temporal relations of simultaneity.

Regarding linguistic resources:

- Expression of logical relations of opposition, concession, comparison, condition, cause, purpose, and consequence.
- Expressing temporal relations of simultaneity, anteriority, and posteriority.
- Expression of suggestions and recommendations.
- Expression of sequencing.
- Expressing precise directions to get to places,
- Body language as a means of cohesion in oral discourse.
- Terminology specific to the sector.
- Linguistic markers of social relations, rules of politeness and differences in the register.
- Intonation as a means of cohesion in oral discourse: Use of intonation patterns.
- Support, demonstration of understanding, request for clarification.
- Maintenance and cession of speaking time.
- Accents and registers of formality.

The other two objectives (knowing the essential elements for setting up a company and researching a topic and justifying the choices of the topic chosen for the project with data and facts) are related to the section of the curriculum on interpreting both oral and written information (RD

92/2012, p. 164) and can be linked to (i) interpretation of written messages, on paper and telematic support:

- Global and detailed comprehension of messages, texts, professional sector and everyday articles.
- Accurate interpretation of sector-specific terminology.
- Detailed understanding of the information contained in reports, forms, brochures and specialised press of the sector.

Also related to (ii) accurate oral comprehension:

- General and professional speeches and messages from the sector.
- Direct, telephone, television and recorded messages.
- Main and secondary ideas in presentations and debates.
- Expressions of opinion, preference, taste and complaints.
- Requests for general and sector-specific information.
- Terminology specific to the professional activity.
- Rules of coexistence and protocol.
- Grammatical and linguistic resources.

With the new LOMLOE law (2020) the key competencies have been modified. One more has been added and the names have been changed. According to Royal Decree 157/2022 (2022) the competencies are defined as follows:

> Competence in linguistic communication (from now on CCL) Involves interacting in oral, written, signed or multimodal form coherently and appropriately in different spheres and contexts and for different communicative purposes. It involves mobilising, in a conscious way, the set of knowledge, skills and attitudes that allow understanding, interpreting and critically assessing oral, written, signed or multimodal messages, avoiding the risks of manipulation and misinformation, as well as communicating effectively with other people in a cooperative, creative, ethical and respectful way. (p. 24404).

This competence is worked on and is present during all sessions. Students have to work in different ways in each session to reach a result in the last session.

According to the current Spanish Education Act, citizenship competence:

> Contributes to students being able to exercise responsible citizenship and participate fully in social and civic life, based on an understanding of social, economic, legal and political concepts and structures, as well as knowledge of world events and active commitment to sustainability and the achievement of global citizenship. It includes civic literacy, the conscious adoption of the values of a democratic culture based on respect for human rights, critical reflection on the major ethical issues of our time and the development of a sustainable lifestyle in line with the Sustainable Development Goals set out in the 2030 Agenda. (p. 24409)

According to the current Spanish Education Act, entrepreneurial competence:

> Involves developing a vital approach aimed at acting on opportunities and ideas, using the specific knowledge needed to generate outcomes of value for others. It provides strategies to adapt one's outlook to detect needs and opportunities; to train thinking to analyse and evaluate the environment, and to create and rethink ideas using imagination, creativity, strategic thinking and ethical, critical and constructive reflection within creative and innovation processes; and to awaken a willingness to learn, to take risks and to face uncertainty. It also involves making decisions based on information and knowledge and collaborating nimbly with others, with motivation, empathy and communication and negotiation skills, to put ideas into action by planning and managing sustainable projects of social, cultural and economic-financial value (p. 24410). (p. 24410).

According to Royal Decree 157/2022 (2022), the competence of cultural awareness and expression:

> It involves understanding and respecting how ideas, opinions, feelings and emotions are expressed and communicated creatively in different cultures and through a wide range of artistic and cultural manifestations. It also involves a commitment to understanding, developing and expressing one's ideas and sense of place or role in society. It also requires an understanding of one's own evolving identity and cultural heritage in a world characterised by diversity, and an awareness that art and other cultural manifestations can be a way of looking at and shaping the world (p. 24411).

2.2. CLASSROOM DIDACTIC PROPOSAL DESIGN.

This project-based learning approach consists of 7 sessions. Each session lasts 50 minutes. The target group are the students of the Administration and Finance course. This proposal aims to provide a solution to the lack of participation and demotivation through PBL in an innovative

way. All the sessions are designed so that the students can carry out a final project. In the sessions, the students will be provided with the necessary tools to carry out this project in a presentation format. In this presentation, students will have to present a fictitious company created by themselves, with a slogan, and a logo and correctly justify their choices. The work will be carried out in groups of 2 or 3 people. This decision has been taken considering the suggestions of the students, as they have argued that they feel more confident and supported when presenting with a partner. It is also a way of working on cooperation and group work. As well as giving them the possibility to learn from each other.

During the classes, the students will work on the four skills (oral comprehension, written comprehension, written production and oral production). In addition to vocabulary related to the topic of business and presentations. In the project, they will have to include the tools learnt during the sessions. In addition to putting themselves in a real context in which they will present their proposal to an international group of investors interested in doing business in Spain.

TABLE 1. *Session distribution for this PBL Classroom Proposal.*

Session	Objectives	Content and skills in use
S.1	Pre-test and topic introduction: Starting up a business.	Reading, listening and speaking.
S.2	Workshop 1: Organising a business and running a company.	Listening and speaking.
S.3	Language in use session 1: introducing necessary vocabulary and language structures.	Listening, reading, writing and speaking.
S.4	Talk 1: Examples of companies, and different ways to organise a business.	Listening.
S.5	Language in use session 2: introducing necessary vocabulary and language structures.	Listening, reading, writing and speaking.
S.6	Learning to design a logo and PPT preparation day 1.	Listening, speaking and writing.
S.7	Final presentation.	Speaking and listening.

Source: Original

3.3. ORGANISATIONAL AND TEACHING ASPECTS: METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS AND KEY COMPETENCIES.

The main methodology is PBL as described above. It is based on the communicative approach trying to avoid the traditional methodology.

This means that the student is the centre of the teaching-learning process and is involved in it as much as possible. Therefore, learning is active. The role of the teacher is that of a guide, providing the necessary tools for the student to learn actively and checking that the objectives of the proposal are being met.

The key competencies to be worked on during the project are, as mentioned, linguistic, multilingual, citizenship, digital, entrepreneurship, cultural awareness and expressions and personal, social and learning to learn.

In this proposal, the competencies to be worked on are the following (Tekman 2022, pp.21-45):

- Linguistic competence. This competence is present throughout all the sessions. It also plays a fundamental role in the final presentation, as students must use language by relating it to figures and images.
- Multilingual competence. Students must use a language other than their mother tongue. Therefore, this competence plays a fundamental role in this proposal.
- Digital competence. The students must work with the Logo Maker programme to make a presentation.
- Entrepreneurial Competence. Students have to create their ideas and justify them. They have to show initiative and
- Personal, Social and Learning to Learn Competence (formerly known as the Learning to Learn Competence). Students work in groups or pairs throughout the sessions. In addition, they will have to search for information independently and select relevant information, so they will learn to make decisions and work on cooperation.
- Citizenship competence (formerly known as social and civic competence). This competence deals on the one hand with the social aspect, i.e., the pursuit of individual and collective well-being, considering related socio-economic factors (e.g., mental

health). On the other hand, the civic aspect focuses on knowledge of more general economic and socio-political concepts. This competence is crucial when it comes to choosing the type of enterprise students will develop. It will show whether students prioritise ethics over money or vice versa.

3.4. CLASSROOM PROPOSAL ASSESSMENT

Evaluation is a very important part of the research process, among other things, if the good practice has worked properly and if the objectives have been met. Coll (1991 p.8) defines evaluation as the act of "providing useful and relevant information to improve the effectiveness of educational activities, to achieve the broadest, deepest and most meaningful learning possible". According to Royal Decree 984/2021, of 16 November, which regulates assessment and promotion in Primary Education, as well as assessment, promotion and qualifications in Compulsory Secondary Education, Baccalaureate and Vocational Training, establishes in chapter IV Basic Vocational Training Cycles, chapter 17 Assessment decrees that "the assessment of the learning process […] will be continuous, formative and integrative." (2021). It is important to clarify the difference between continuous and formative assessment. The former "uses the results obtained during the course in the context of learning and for grading purposes" (Borge Bravo et al., 2005, p. 38). Brown (2013 cited in Pérez Pino et al., 2017) explains formative learning as "[…] any process of observation, assessment and decision-making whose purpose is to optimize the teaching-learning process that takes place, from a humanising perspective and not merely for grading purposes" (p.221).

In this project, a formative evaluation will follow the progress of the students throughout the sessions. The main objective of this type of evaluation is "to relate information on the evolution of the learning process to the characteristics of the didactic action" (Coll et al., 1990, pp. 553-557). The teacher will observe the progress of the students by keeping an individual intra-group diary with observations on difficulties encountered, achievements, doubts and anything else of interest to the students' learning process. This evaluation is very useful for the teacher to be

aware of the students' progress, instead of evaluating them exclusively in one session.

On the other hand, a summative assessment will take place in session 7. This type of assessment will determine the degree of acquisition of the students' learning (Coll *et al.,* 1990, pp. 553-557). In this last session, the students will express what they have learnt in the sessions by making a presentation and working with transversal elements such as group work.

The rubric (see below) has been chosen because it captures the characteristics of the final product. It also makes it possible to present the degree of achievement in linguistic competence as well as strengths and weaknesses in all derived learning (Macías 2023). The rubric specifies the level of demand by showing the development to be followed to obtain a better mark. The evaluation criteria of the rubric are 7: speech and pronunciation; originality/creativity; content; grammar; body language/reading; structure and visual tools.

***TABLE 2**. Assessment rubric*

	Excellent (2.0)	**Good (1.5)**	**Okay (1.0)**	**Fail (0.0).**
Speaking	Fluent speaking without errors.	Few errors.	Error is frequent.	Errors are more frequent than adequacy.
Creativity and Originality	Creative work with a range of non-common ideas in use.	Some ideas are quite innovative.	At least one idea presented is innovative.	No innovative ideas are present.
Content	Everything that was asked for is in use.	Most of the requirements are present.	Two of the requested ideas/principles are present.	The material presented is different to what was expected.
Grammar Use	No errors.	Few errors.	Some errors.	Errors impede comprehension of the project.
Non-verbal Communication	Relaxed; does not read.	Reads sometimes. Quite relaxed.	Nervous and reading.	Body language indicates a high degree of nervousness.
Text Structure	Connective and cohesive devices in use.	Some errors in the text structure.	The text structure is completely wrong.	The text is a collection of sentences.
Visual Aids	Adequate use of visual aids.	Almost all the content is adequate.	Many of the aids are adequate.	There is no adequacy.

Source: Original

The project itself is evaluated using a survey, which has 8 questions of different types (answer to develop (short), the value from 1 to 5 and yes/no). The main objectives of the survey are (i) to know the situation and the opinion of the students about the proposal and (ii) to demonstrate whether PBL is a good practice. Through the 8 questions, it is shown whether the practice is innovative, effective, sustainable and replicable.

***TABLE 3**. Students survey: questions*

Q.1	Is this classroom experience completely new for you?
Q.2	Do you think this is a viable experience?
Q.3	Have you learnt anything? (1 – 2 – 3 – 4 – 5).
Q.4	Now, I understand better the content of the subject (1 – 2 – 3 – 4 – 5).
Q.5	What I have liked/enjoyed the most is …
Q.6	Something I would like to change is …
Q.7	This experience should be repeated (Yes – No).
Q.8	Express yourself & have your say:

Source: Original

6. CONCLUSIONS

Our fourth objective, the most significant from the approach presented here, was to test the scope of PBL in vocational education and training. The results of this objective can be seen in the increase in the percentage of students participating in the classes, as well as in the results of the survey and the rubric. The fifth and last objective is to find out the students' opinions on the level of motivation. This we can find out through the answers obtained in the survey answered by the students. The questions that give us the relevant information are 2, 3, 4, 5, 6 and 7. The students see the project as applicable to real life and state that they have learned and have clearer concepts thanks to it. They point out the aspects they enjoyed most about the work, the aspects they would change and their wish to repeat this kind of work in future classes.

In addition to the general objectives, learning objectives were set for the students to achieve by putting the proposal into practice. The degree of achievement of these objectives can be seen throughout the sessions of the classroom proposal and in the final presentation. During the sessions,

students worked with information from different sources, oral or written, with real or adapted language, but the objective was not only to understand the information from these sources but also to select the relevant information to complete the activities successfully. The first learning objective was to know the essential elements of setting up a business. The achievement of this objective can be seen throughout session number and in the presentation note, in the content section of the rubric. At the end of the project, the students were aware of the parts of a company from a marketing perspective. In one of the sessions, the students watch a video explaining in detail one of the important parts of marketing a company, the slogan and the decisions that need to be made to reach the audience. The second aims to get students to research a topic and justify their choice. This will be reflected in the final presentation when students deliver their presentation. One of the sessions is exclusively dedicated to guiding students through the research and research process in the computer lab. If for some reason students are unable to find information on the topic, the teacher will provide them with a list of pages where they can search or find further information. The degree of achievement of this objective will be reflected in the rubric. The last learning objective is to elaborate a presentation speech with the most relevant features of the idea. For this purpose, the students are provided with a video on how to make an engaging presentation. Besides the fact that it is not the first time they have made a presentation (they will probably have made others in their mother tongue), they will have experience. In another session, they share their experiences so they can learn from each other and try to avoid making typical mistakes such as reading the whole presentation or writing a lot of text on the slides.

The specific learning objectives have been developed throughout the sessions of the proposal. Emphasis has been put on techniques for giving a presentation and on the reliable search for relevant information on the web. Each session has its specific objectives. Achievement does not ensure that the student will produce an outstanding final project, but it does ensure that they are aware of the parts to be included and are not unfamiliar with them. The cultural elements influencing the way a presentation is given have been highlighted and compared with the learner's own

culture. Special attention should also be given to the teaching of specific vocabulary and the review of superlative and comparative forms, as these are basic elements of the language. An aspect in the field of Vocational Education and Training.

8. REFERENCIAS

Bahrani, T., y Sim, T. S. (2013). Authentic language input for language learning in EFL/ESL contexts. The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, 3(2), 67-72. https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=authentic+language+in+esl&btnG=#d=gs_cit&t=1654247683803&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AbTG_ysbSd-gJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Des

Baldussi, C.R, y Di Fonzo, M. V. (2002). Encuesta a graduados universitarios como instrumento de evaluación institucional. Invenio, 5(8), 25-44. https://www.redalyc.org/pdf/877/87750803.pdf

Barrows, H. S., & Kelson, A. C. (1995). Problem-based learning in secondary education and the problem-based learning institute. Springfield, IL: Problem-Based Learning Institute, 1(1), 1-5.

Bello Muñoz, M.T. y Carabantes de las Heras, I. (2017). Una Formación Profesional Básica que ni es básica ni es profesional. Fórum Aragón, 15, 68-70. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6351345.pdf

Borge, R., García, J., Oliver, R., & Salomón, L. (2005). Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Dirección General de Universidades. MEC.

Botella Nicolás, A. M., & Ramos Ramos, P. (2020). La relación con los demás y la motivación en un Aprendizaje Basado en Proyectos. Estudios pedagógicos (Valdivia), 46(1), 145-160.

Bransford, J. D., Vye, N., Kinzer, C., & Risko, V. (1990). Teaching thinking and content knowledge: Toward an integrated approach. Dimensions of thinking and cognitive instruction, 1, 381-413.

Decreto 92/2012, de 30 de agosto, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el plan de estudios del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Administración y Finanzas. BOCM.

Fernández Rivas, S., & Saiz Sánchez, C. (2017). Influencia de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la motivación de logro y rendimiento. Vicerrectorado y Convergencia Europea. Ayudas de la Universidad de Salamanca para la innovación docente.

Ferrari, M., & Mahalingam, R. (1998). Personal cognitive development and its implications for teaching and learning. Educational Psychologist, 33(1), 35-44.

Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. Revista Ceupromed, 1(27), 1-17.

Hammond, M. (2013). Problem-based learning in the engineering curriculum-Is it suitable for first year undergraduates? Inspiring Academic Practice, 1(1). Recuperado de <goo.gl/Lw1LGd>

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? Educational psychology review, 16(3), 235-266.

Jover, G. y Ruiz, M. (2013). El código deontológico de la profesión docente: evolución y posibilidades. Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas, 2013(43), 113-131. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4406388

Macías, M. English for Specific Purposes in Spain: Vocational Formation Training. International Journal of Professional Development, Learners and Leaning, 5 (1) https://doi.org/10.30935/ijpdll/13006

Martín, J. G., & Martínez, J. E. P. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. Revista Tecnología, Ciencia y Educación, (10), 37-63. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6775334.pdf

Méndez Santos, M.C. (2020). Aproximación a la amotivación y la desmotivación en el aprendizaje de contenidos a través del inglés como medio de instrucción (EMI) en la enseñanza superior en una universidad española. Hesperia. Anuario de Filología Hispánica. 23(1), 95-123. https://doi.org/10.35869/hafh.v23i1.276

Montaner-Villalba, S. (2018). La Competencia en Producción escrita en lengua inglesa mediante el Blogging en un entorno de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. In Edunovatic 2017. Conference proceedings: 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT. 12-14 December, 2017 (pp. 1130-1138). Adaya Press.

Moreno Martín, M.J. (2018). Active Methodologies and the curriculum. Revista Ventana abierta 29.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, BOE núm. 25 § 738 (2015).

Pascual, B. (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. Pulso, 29, 43-59.

Perasso, V. (12 de octubre 2016). Qué es la cuarta revolución industrial (y por qué debería preocuparnos). BBC Mundo.

Pérez Pino, M., Enrique Clavero, J. O., Carbó Ayala, J. E., & González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. Edumecentro, 9(3), 263-283.

Petress, K. (2008). What is meant by" active learning?". Education, 128(4), 566 - 569.

Princem M.J. y Felder, M. (2006). Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisions and research bases. Journal of Engineering Education, 95(2), pp. 123-138.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, BOE núm. 52 § 3296 (2022). (pp. 24404-24411) Recuperado de

Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional, BOE núm. 275§18812 (2021).

Real Decreto 1584/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Administración y Finanzas y se fijan sus enseñanzas mínimas, BOE núm. 301§19533 (2011). (pp. 136694-136695).

Sánchez Caballero, D. (7 de abril 2022). Alejandro Tiana: “La enseñanza tiene un aprendizaje excesivamente superficial y memorístico”. Eldiario.es.

Sánchez, S., & Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: el Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia, 107-119.

Sanchis Gisbert, R., Mula Bru, J., Cantó Colomina, B., García Sanoguera, D., & Torregrosa López, J. I. (2020). Incorporación del aprendizaje basado en proyectos en las titulaciones de grado del Campus de Alcoy de la Universitat Politècnica de València. In IN-RED 2020: VI Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red (pp. 366-376). Editorial Universitat Politècnica de València.

Schoenfeld, A. H. (2014). Mathematical problem solving. Elsevier.

Toledo Morales, P. y Sánchez García, J.M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 22 (2), 429-449.

Vergara, D., Paredes-Velasco, M., Chivite, C., & Fernández-Arias, P. (2020). The challenge of increasing the effectiveness of learning by using active methodologies. Sustainability, 12(20), 8702-8718.

Williams, M.K. (2017). John Dewey in the 21st Century. Journal of Inquiry & Action in Education, 9(1), 91-102.

EL ANÁLISIS DE LAS PREPOSICIONES COMO NÚCLEOS EN SECUNDARIA. PROPUESTA COMPARATIVA CON OTRAS LENGUAS DEL CURRÍCULO (INGLÉS Y LATÍN)

ANTONIO CAÑAS
Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Las preposiciones son un tipo de clase de palabra que se define como invariable y relacionante de palabras. La bibliografía que ha estudiado esta categoría siempre ha dividido en dos subcategorías la categoría general: las que aportan el significado léxico y las que no.

Actualmente, hay dos corrientes teóricas y terminológicas que pueden adoptar los docentes a la hora de enseñar la sintaxis de las preposiciones: la que defiende que la nuclearidad del sintagma sigue perteneciendo al nombre y la preposición es un elemento que lo enlaza en la estructura oracional; la que defiende que la preposición es el núcleo de su propio sintagma y que, como núcleo, exige y selecciona los elementos que aparecen a su derecha.

En la tradición docente española, auspiciada por la lingüística cognitivista y funcionalista, las preposiciones se han explicado como enlaces del nombre. Esta línea teórica no explica el comportamiento que tienen las preposiciones en inglés, que pueden aparecer solas o con un elemento a su derecha, o en lenguas de caso como el latín, que, según el caso del sustantivo el alumno deberá traducir la estructura preposicional de una manera en particular.

La corriente teórica que propone que las preposiciones son núcleos permite explicar por qué en español se pueden combinar con nombres, adjetivos, adverbios o verbos, por qué en inglés pueden ser transitivas o

intransitivas y por qué en latín una misma preposición selecciona acusativo o ablativo.

De esta manera, el alumno podrá comprender el comportamiento de las preposiciones interlingüísticamente y podrá conformar unas reglas sintácticas que le permitan analizar las estructuras sintácticas desde los mismos principios. Además, podrá conocer otros conceptos que se enseñan en otras asignaturas que les resultan lejanas a la Lengua, como son las valencias de Química o los conceptos de binarismo y proyección de Matemáticas.

De la misma manera que hay verbos que seleccionan una naturaleza y un número de complementos en particular, las preposiciones, u otras categorías como los determinantes, también lo hacen. A partir de los diagramas de (-2) y del ejemplo de (-1), los estudiantes podrán comprender cómo las preposiciones seleccionan, a veces, adverbios, a veces, nombres, o no seleccionan ninguna categoría, y cómo la preposición no es un enlace entre dos sustantivos, sino parte de una estructura interna de la gramática.

(-2) a. SP

P SN

In templis

[Acusativo]

'Hacia el mar'

b. SP

P SN In marem

[Ablativo]

'En los tempos'

c. SP

P

I' m thinking about

'Yo estoy pensando en [algo]'

(-1) a. El novio [[de] mi hermana]

b. El día [[*de*] ayer]

c. Estoy cerca [[*de*] llegar]

En el diagrama de (-2), se observa como en (-2a) la preposición selecciona un nombre con caso acusativo; en (-2b), selecciona uno con caso ablativo y en (-2c) no selecciona ninguna categoría. Ejemplos que se

pueden ampliar a la selección categorial del español, como se observa en los ejemplos de (-1).

2. DEFINICIÓN DE LA PREPOSICIÓN

Según el Glosario de Términos Gramaticales (2020), que es el manual que ha creado la Real Academia Española para legitimar y unificar la terminología con la que explicamos y entendemos la Gramática en el nivel de secundaria, la definición de preposición es la que aparece en (1).

> CLASE DE PALABRAS invariables y generalmente átonas cuyo significado básico –a menudo locativo o temporal- puede adquirir valores mucho más abstractos. GTG (2020: 254)

> Otro de los trabajos que busca la unificación terminológica y conceptual de la clase de palabras conocida como *preposición* es Fernández Leborans (2005). En (2), aparece su definición de 'preposición'.
>
> La clase preposicional […] rige de modo obligatorio un complemento, es decir, su realización en la sintaxis requiere expansión o proyección con un complemento.
>
> Fernández Leborans (2005: 15)

En la definición de (2), aparecen conceptos como 'rección obligatoria de un complemento" o el de "un núcleo proyecta un sintagma". Estos conceptos son habituales en la explicación de casi todos los sintagmas. Por ejemplo, un nombre proyecta un sintagma nominal y un adjetivo un sintagma adjetival o el verbo es transitivo cuando necesita un complemento directo para que la estructura sea gramatical. Sin embargo, la preposición no ha tenido el mismo tratamiento terminológico y, en consecuencia, analítico que otras clases de palabras como los verbos, los nombres o los adjetivos.

Fernández Leborans (2005) también define en (3) la proyección máxima de la preposición, en otras palabras, el sintagma preposicional. La regla de la endocentricidad de la sintaxis exige que el núcleo del sintagma esté dentro de la estructura y sea el que contenga los rasgos necesarios para generar una estructura propia y diferente a la de otras palabras que no

sean de su clase. Por lo tanto, el núcleo del sintagma preposicional debe ser, por definición, la preposición.

> El SP es un constituyente sintagmático que resulta de la expansión o proyección en la sintaxis de una categoría del léxico, tradicionalmente denominada *Preposición*, que se construye necesariamente con un complemento. En tal sentido, la Preposición es el núcleo del SP –y es la categoría que lo legitima como 'sintagma'-, por lo que no parece adecuado considerar la Preposición como una "partícula" que sirve de mero enlace o nexo entre dos categorías o sintagmas (recuérdese el análisis convencional –surgido de la gramática tradicional (cf. Bello)- del SP en *enlace*.
>
> Fernández Leborans (2005: 9-10)

Si la preposición no fuese el núcleo del sintagma, la estructura no se podría denominar sintagma preposicional. Lo que para una parte significativa de vertientes didácticas es la categoría que la preposición enlaza con otra categoría, sintácticamente, es el complemento de la preposición. La preposición, en español, como expone Fernández Leborans (2005) en la definición de (2), necesita un complemento para proyectar una estructura gramatical. Algunas vertientes didácticas denominan el complemento de la preposición como *término*. En (4), aparece la definición del Glosario de Términos Gramaticales (2020) de *término* de preposición.

> FUNCIÓN SINTÁCTICA desempeñada por el segmento sintáctico introducido por la PREPOSICIÓN y -por extensión- ese mismo constituyente. GTG (2020: 309)

En lenguas como el español o el inglés, los núcleos siempre están a la izquierda de sus complementos. En inglés, se utiliza la metáfora de que las palabras encabezan o introducen sus sintagmas. Parece, entonces, que, si el núcleo encabeza o introduce, el complemento termina o cierra la proyección. La traducción anglosajona es correcta, pero no es adecuada para las aulas españolas por lo siguiente: el complemento de la preposición es el único que se denomina *término* de la palabra a la que complementa.

Esto puede llevar a un error de entendimiento a los propios docentes que no conocen la terminología anglosajona. En español, no denominamos *cabeza* a los núcleos ni *término* a los complementos, por lo que, con el

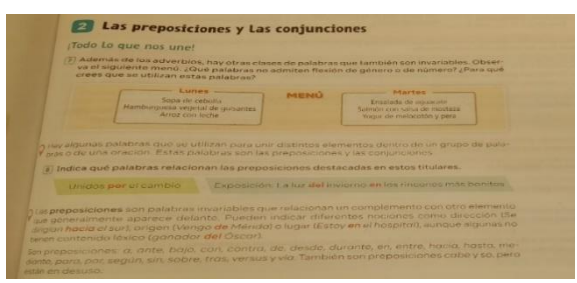
complemento preposicional, debe ocurrir lo mismo que con los del resto de categorías.

3. DIFERENTES TIPOS DE ANÁLISIS DE LA PREPOSICIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO

En los libros de texto, la terminología ha variado según el editor responsable. Como podrán leer en la sección, en las últimas tres décadas no ha habido una evolución terminológica hacia determinados objetivos gramaticales. Como no se ha legislado nunca sobre el nombre oficial que debe tener cada fenómeno gramatical, los docentes y los alumnos se han visto sometidos a cambios terminológicos con los cambios editoriales que decida el centro por cuestiones extralingüísticas. El objetivo unívoco de esta sección es representar que las terminologías no pertenecen a ninguna época en concreto y que, según la editorial, los docentes y los alumnos han podido manejar cual sea de ellas en el mismo curso escolar.

En las imágenes de (5) y (6), aparecen las definiciones de 1º y 3º de ESO de un manual que pertenece a la ley que se implementa en este curso por primera vez: la LOMLOE (2021). Como pueden observar los lectores, en el ejemplo de (5), que pertenece al manual de 1º de ESO, la definición orienta al alumno hacia el aprendizaje de que la preposición es un enlace de dos categorías léxicas. Sin embargo, en los dos ejemplos de (6), que pertenecen al manual de 3º de ESO de la misma editorial, las preposiciones reciben un tratamiento de núcleo de una proyección máxima, y el sintagma que aparece a su derecha es su complemento.

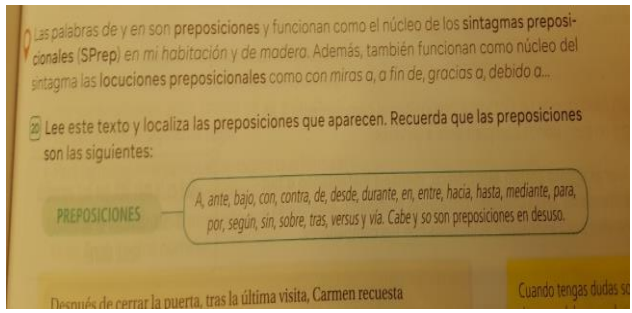
FIGURA 1.


2 Las preposiciones y Las conjunciones

¡Todo Lo que nos une!

Fuente: Gumiel y Pérez (2022)

FIGURA 2.


Las palabras de y en son **preposiciones** y funcionan como el núcleo de los **sintagmas preposicionales (SPrep)** *en mi habitación y de madera*. Además, también funcionan como núcleo del sintagma las **locuciones preposicionales** como *con miras a, a fin de, gracias a, debido a...*

20 Lee este texto y localiza las preposiciones que aparecen. Recuerda que las preposiciones son las siguientes:

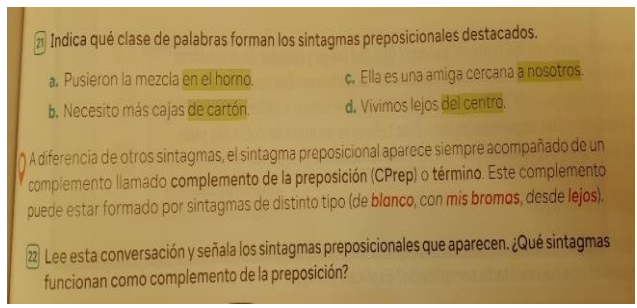
PREPOSICIONES — *A, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, sobre, tras, versus y vía. Cabe y so son preposiciones en desuso.*

Después de cerrar la puerta, tras la última visita, Carmen recuesta

Cuando tengas dudas s

Fuente: Gumiel y Pérez (2022)

FIGURA 3.


21 Indica qué clase de palabras forman los sintagmas preposicionales destacados.

a. Pusieron la mezcla en el horno.
b. Necesito más cajas de cartón.
c. Ella es una amiga cercana a nosotros.
d. Vivimos lejos del centro.

A diferencia de otros sintagmas, el sintagma preposicional aparece siempre acompañado de un complemento llamado **complemento de la preposición (CPrep)** o **término**. Este complemento puede estar formado por sintagmas de distinto tipo (*de blanco, con mis bromas, desde lejos*).

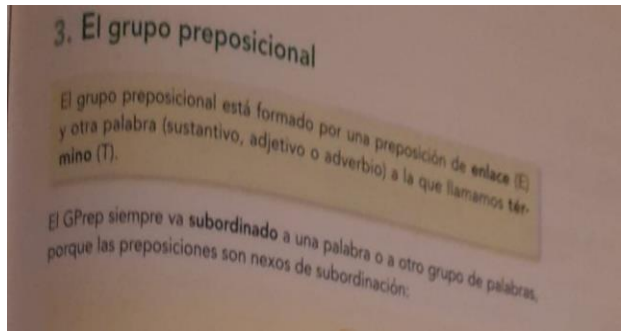
22 Lee esta conversación y señala los sintagmas preposicionales que aparecen. ¿Qué sintagmas funcionan como complemento de la preposición?

Fuente: Gumiel y Pérez (2022)

Por tanto, en un manual actual que aplica la nueva ley educativa, podemos encontrar las tres terminologías más habituales en la historia de la enseñanza sintáctica de las preposiciones: la de enlace; la de núcleo con complemento; la de núcleo a cuyo complemento se le denomina *término*.

La terminología de *enlace* y *término* se utiliza en una parte muy significativa del panorama de la enseñanza de la lengua española, pero no en el de la enseñanza de segundas lenguas como el inglés. En la imagen de (7), aparece la definición que adopta la vertiente de editores y docentes que utilizan esta terminología.

FIGURA 4.



3. El grupo preposicional

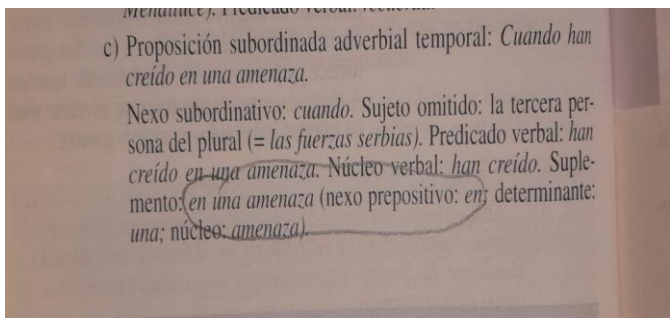
El grupo preposicional está formado por una preposición de **enlace** (E) y otra palabra (sustantivo, adjetivo o adverbio) a la que llamamos **término** (T).

El GPrep siempre va **subordinado** a una palabra o a otro grupo de palabras, porque las preposiciones son nexos de subordinación:

Fuente: Escribano y Rodríguez (2015)

De la misma manera que ocurre con los manuales de (5) y (6), donde no hay consenso terminológico, a pesar de que sean de la misma editorial y tengan los mismos editores, ha ocurrido en otros manuales. En las imágenes de (8) y de (9), aparecen dos manuales de la misma editorial y de la misma ley educativa de la década de 1990. Ambos manuales están orientados a la prueba de acceso a la universidad.

FIGURA 5



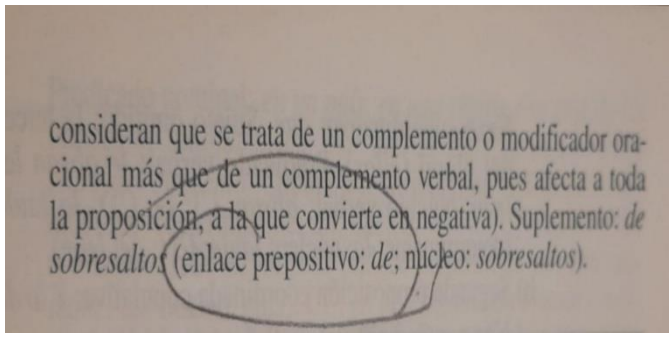
c) Proposición subordinada adverbial temporal: *Cuando han creído en una amenaza.*

Nexo subordinativo: *cuando.* Sujeto omitido: la tercera persona del plural (= *las fuerzas serbias).* Predicado verbal: *han creído en una amenaza.* Núcleo verbal: *han creído.* Suplemento: *en una amenaza* (nexo prepositivo: *en;* determinante: *una;* núcleo: *amenaza).*

Fuente: Láinez (1995)

En la edición de 1997 de (8), aparece la misma definición que en la de 1995 de (9), pero, en el ejemplo que puede observase arriba, la preposición no recibe el tratamiento de enlace, como si lo hace en el de (9).

FIGURA 6

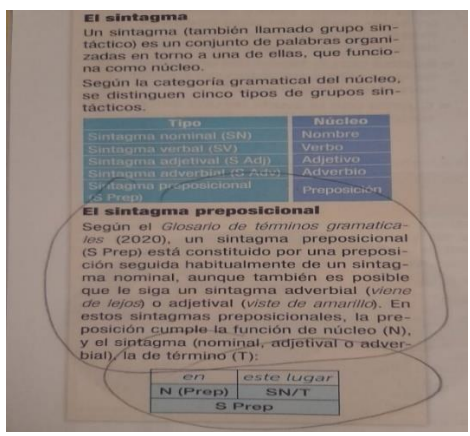


consideran que se trata de un complemento o modificador oracional más que de un complemento verbal, pues afecta a toda la proposición, a la que convierte en negativa). Suplemento: *de sobresaltos* (enlace prepositivo: *de*; núcleo: *sobresaltos*).

Fuente: Láinez (1995)

En la imagen de (10), el editor cita al GTG (2020) para formular la explicación de que la preposición es el núcleo de su propia proyección, que tiene un complemento que, en este caso, lo denomina como *término*. En la imagen de (11), que corresponde a otra editorial y a otra ley educativa, el análisis sintáctico interno del sintagma preposicional carece de terminología funcional y solo señala la categoría que es núcleo, el tipo de sintagma que es su complemento y el nombre de la proyección final después del ensamble núcleo-complemento. De la misma manera, explica el editor de la imagen de (12) el análisis en un manual para la prueba de acceso a la universidad.

FIGURA 7



El sintagma

Un sintagma (también llamado grupo sintáctico) es un conjunto de palabras organizadas en torno a una de ellas, que funciona como núcleo.

Según la categoría gramatical del núcleo, se distinguen cinco tipos de grupos sintácticos.

Tipo	Núcleo
Sintagma nominal (SN)	Nombre
Sintagma verbal (SV)	Verbo
Sintagma adjetival (S Adj)	Adjetivo
Sintagma adverbial (S Adv)	Adverbio
Sintagma preposicional (S Prep)	Preposición

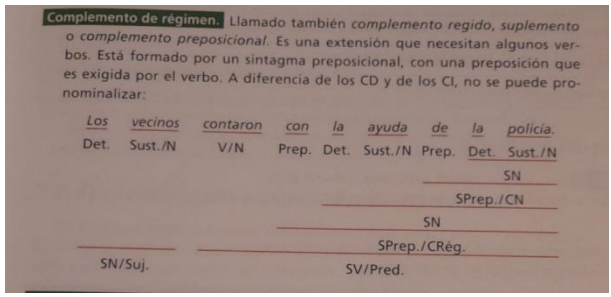
El sintagma preposicional

Según el *Glosario de términos gramaticales* (2020), un sintagma preposicional (S Prep) está constituido por una preposición seguida habitualmente de un sintagma nominal, aunque también es posible que le siga un sintagma adverbial (*viene de lejos*) o adjetival (*viste de amarillo*). En estos sintagmas preposicionales, la preposición cumple la función de núcleo (N), y el sintagma (nominal, adjetival o adverbial), la de término (T):

en	*este lugar*
N (Prep)	SN/T
S Prep	

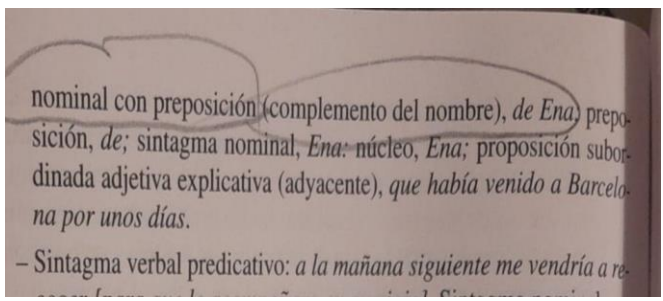
Fuente: Ariza, Coca, González, Hernández, Hoster, Lachica, y Ruiz (2015)

FIGURA 8



Fuente: Yagüe (2005)

FIGURA 9



Fuente: Soler, Rodríguez, Rodríguez, Santos y Barrero (2009)

La conclusión de esta sección, teniendo en cuenta el apartado 1 del artículo, es que los editores no guardan una unidad terminológica en el análisis sintáctico de las preposiciones que no ayuda ni al docente ni al alumno en dos pilares fundamentales: el verdadero entendimiento computacional de las estructuras que contienen una preposición y un sintagma que la complementa; la unidireccionalidad homogénea de la explicación y el entendimiento de un fenómeno gramatical.

En la siguiente sección, los lectores podrán observar el comportamiento de las preposiciones en otras lenguas que se estudian en el currículo actual de la enseñanza obligatoria española. Lo podrán comparar con el comportamiento sintáctico del español y podremos establecer cuál es la terminología más adecuada para que los alumnos entiendan el concepto teórico (véase capítulo 1); lo apliquen al análisis en su lengua materna

(véase capítulo 2 y 4) y comprendan también el fenómeno en segundas lenguas que estudian en el día a día (véase capítulo 3).

4. EL COMPORTAMIENTO SINTÁCTICO DE LA PREPOSICIÓN

Las preposiciones no se comportan igual en todas lenguas. Cada tipología lingüística tiene ciertas características propias. En el currículo de la ESO, se estudian tres lenguas donde los alumnos pueden conocer diferentes comportamientos y, gracias a esas diferencias, podrán entender mejor el comportamiento de las preposiciones en su lengua materna, el español.

3.1. El caso del español

En español, las preposiciones son transitivas, es decir, necesitan siempre de un complemento a su derecha. La naturaleza de los complementos puede ser nominal, adverbial, adjetival o verbal. Por ejemplo, una preposición no puede ser complemento de otra preposición. En (13), aparecen diferentes ejemplos de las combinaciones que tienen las preposiciones en español.

a. El coche de mi hermano

b. El día de hoy

c. El momento de venir

d. Te has pasado de arreglada

Por lo tanto, las preposiciones en español tienen valencia +1. En el ejemplo de (14), aparecen dos ejemplos que demuestran la necesidad de las preposiciones de un complemento y la agramaticalidad de la estructura si no lo tiene.

a. El padre [de [mi amigo]] confiaba mucho [en [su hijo]].

b. *El padre de confiaba mucho en

3.2. El caso del inglés

En inglés, las preposiciones tienen dos tipos de comportamientos diferentes. Pueden tener valencia +1, como en español, y valencia 0, es decir, pueden ser transitivas o intransitivas, pueden aparecer con complemento o sin complemento.

Un ejemplo que los alumnos conocen es la diferencia entre los verbos que rigen preposición en español y los *phrasal verbs* en inglés. Gramaticalmente, los verbos de las dos lenguas tienen la misma necesidad categorial: seleccionan como complemento necesario una preposición. La diferencia entre las dos lenguas es que, en español, las preposiciones no pueden aparecer solas y, en inglés, sí. Por eso, y por la explicación tradicional de que las preposiciones solo son enlaces entre categorías léxicas, las estructuras en ambas lenguas se han explicado de manera diferente.

Si la premisa inicial es que las preposiciones son núcleos de sus propias proyecciones, los alumnos podrán entender que ambos fenómenos tienen una relación evidente, pero que, como las preposiciones tienen un comportamiento sintáctico diferente, se manifiesta de manera diferente. En los ejemplos de (15), aparecen los dos comportamientos sintácticos que pueden tener las preposiciones en inglés.

a. - Are you thinking *about me*?

'¿Estás pensando *en mí*?'

Yes, I'm thinking *about you* every day

'Sí, estoy pensando en ti todo el tiempo'.

b. He opened the door and walked *in*.

'El abrió la Puerta y entró en'.

'El abrió la puerta y entró dentro'.

Como puede observar en (15b), cuando en inglés aparece la preposición sin complemento, en español se traduce como un adverbio o, en otros casos, como un sintagma preposicional con un complemento o como un verbo que tiene el significado sumado del verbo y la preposición en inglés (*go back* 'volver').

3.3. El caso de las lenguas con marcaciones de caso morfológico: el latín

El comportamiento sintáctico de las preposiciones en latín, en cuanto la necesidad de materializarse con complementos o sin ellos, es idéntico al del español y las demás lenguas romances. Las preposiciones latinas son siempre transitivas (tienen valencia +1). Sin embargo, tienen una característica, como lengua de marcas de caso morfológico, que el español no tiene y que ayuda a comprender mejor la nuclearidad de la preposición.

En latín, hay muchas preposiciones que cambian su significado, a la hora de realizar el ejercicio de traducción, según el caso del sustantivo con el que se combinen. En particular, la preposición *in* se combina con dos casos diferentes: el acusativo y el ablativo. En (16), aparecen las combinaciones de *in* con los dos casos y con sus traducciones más habituales.

a. Preposición de acusativo: *a, hacia, hacia, dentro de*.

In senatum testis est inductus

'Al senado un testigo fue llevado'

b. Preposición de ablativo: *en, por, en relación a*.

Malo in pace ese quam in pugna

'Prefiero en paz estar que en pugna'

Maldonado (2000)

En latín, las preposiciones seleccionan, además de una categoría gramatical en particular, una concordancia de marca de caso. En (16a), la preposición rige caso acusativo y se traduce con un valor de dirección (*a*, *hacia*, etc.). En (16b), la preposición exige caso ablativo y se traduce con un valor de aspecto imperfectivo, de lugar, de relación o de causa (*en*, *en relación a*, *por*).

5. ACTIVIDADES

Después de la explicación teórica, de la parte de compresión y memorización del contenido teórico, la Taxonomía Bloom establece diferentes niveles cognitivos donde el alumno debe poner en juego la adquisición del fenómeno gramatical (aplicación, análisis, evaluación y creación). Las actividades que aparecen a continuación son una muestra de todas

las opciones que se pueden plantear en un aula del nivel de 2º de ESO, 3º de ESO o en una sesión de repaso de 4º de ESO.

En (17), aparecen varios enunciados donde hay ambigüedad en el entorno del sintagma preposicional.

Hacia la casa de mis primos del campo.

Un buen destino para ciudadanos de otros países.

Las ganas de hablar de Juan.

El enunciado de (17a) tiene dos análisis según los sintagmas preposicionales se inserten en una parte u otra de la estructura. Si *del campo* complementa a *casa*, los oyentes interpretan que van a una casa que está en el campo y si *del campo* complementa a *primos*, los oyentes interpretan que van a la casa de sus primos, los cuales viven en el campo.

El enunciado de (17b) también tiene dos análisis y dos interpretaciones según la inserción del sintagma preposicional *de otros países* en una posición u otra de la estructura. El SP *de otros países* se inserta en una opción a *ciudadanos* y en otra lo hace a *destino*. Así, el destino puede ser el de otro país para todos los ciudadanos que quieran apuntarse o puede ser para ciudadanos que sean de otros países.

En el enunciado de (17c), *de Juan* también puede ocasionar ambigüedad según su lugar de inserción en la estructura. Si *de Juan* complementa a *hablar*, que es un verbo que rige preposición *de*, el oyente interpreta que tienen ganas de hablar de esa persona en particular. Si *de Juan* complementa al nombre *ganas*, el oyente interpreta que Juan tiene muchas ganas de hablar.

En los tres enunciados de (17), la ambigüedad puede desaparecer si el orden de los constituyentes cambia. La localidad de los complementos a sus núcleos ayuda a que no haya ambigüedades. Por ejemplo, la oración de (17c) no sería ambigua si su orden fuese así: *Las ganas de Juan de hablar*. En este caso, el oyente solo interpreta que Juan tiene ganas de hablar. La opción de que *de Juan* sea el complemento de régimen de *hablar* no se puede interpretar con este orden sintáctico.

En (18), aparecen diferencias interpretativas entre los enunciados donde aparecen preposiciones y donde no.

a. Sabía de matemáticas/ sabía matemáticas.

Confiaba en sus alumnos/ confió un libro a sus alumnas.

Debo de estudiar más/ debo estudiar más.

Me encanta la cerveza sin/ *¿me pones la cerveza con?

Las diferencias entre los tres primeros enunciados de (18) parten de la selección categorial de los verbos. En los tres casos, el alumno puede acudir al *Diccionario de la Lengua Española* para conocer la diferencia de significado que hay en el par mínimo.

En (18a), la diferencia en la selección categorial del verbo *saber* permite interpretar, en el primer caso, que tiene información sobre matemáticas y, en el segundo, que está instruido en la disciplina del conocimiento de las matemáticas. En (18b), la selección preposicional permite interpretar que el sujeto espera algo con plena seguridad de algo o de alguien, mientras que la selección nominal, la opción transitiva, permite interpretar que el sujeto pone al cuidado de otra entidad alguna cosa o aspecto. En (18c), la perífrasis verbal varía. En la primera opción, aparece la perífrasis modal de posibilidad (*deber de + infinitivo*) y, en la segunda opción, aparece la perífrasis modal de obligación (*deber + infinitivo*).

El par mínimo de (18d) es un fenómeno diferente del que aparece en los tres pares primeros de (18). La cerveza es una bebida que contiene alcohol. Desde hace unas décadas, se ha comercializado la variante de la cerveza sin alcohol. En los anuncios publicitarios se popularizó con el nombre de *cerveza sin*. Debido a eso, actualmente, la mayoría de la población hispanohablante reconoce *cerveza sin* como *cerveza sin alcohol*. No es un caso de elipsis, pues las perífrasis carecen de esa capacidad. En realidad, es un caso de lexicalización. Ejemplo de esta afirmación es la otra oración del par, con la preposición *con*. La estructura que aparece es agramatical porque, en español, las preposiciones deben tener un complemento explícito siempre. En este caso, no se ha lexicalizado la unidad **cerveza con*. De hecho, una cerveza con puede ser con hielo,

con tapa, con vaso o con otras muchas opciones que dependen de la situación comunicativa.

6. CONCLUSIONES

Después de la presentación del debate terminológico; la explicación del comportamiento de las preposiciones en español y en otras lenguas del currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, como el latín y el inglés; la exposición de actividades para el reconocimiento del comportamiento gramatical, resumo lo planteado en el artículo en tres conclusiones generales:

6.1. Primera conclusión

Los alumnos deben comprender que las preposiciones son elementos seleccionados por otras categorías (nombres, adjetivos, adverbios o verbos) que proyectan un sintagma con un complemento necesario (sintagma nominal, sintagma adjetival, sintagma adverbial u oración).

Por lo tanto, es contradictorio el uso del término *enlace* para la preposición. Este término resulta antiintuitivo para el alumno que intenta comprender la explicación sintáctica y que la comprueba con otras lenguas con tipología diferente. El uso del concepto de *término* también puede confundir a los alumnos que no comprendan la denominación anglosajona de *cabeza* para el núcleo de la estructura. Aunque sintácticamente *término* puede utilizarse sin violar las máximas sintácticas, bien es cierto que los alumnos, en la actualidad, conocen más las denominaciones *núcleo* y de *complemento*.

6.2. Segunda conclusión

Los alumnos pueden comprender y aplicar mejor el primer epígrafe anterior si analizan lenguas que están en su currículo, como el inglés y el latín, donde las preposiciones tienen comportamientos muy diferentes al del español, que permiten entender mejor aún que son núcleos de su propio sintagma.

Las lenguas se conforman a partir de un conjunto de reglas lógicas, computacionales, fónicas y léxicas que radican en las mismas leyes lingüísticas. Por eso, el hablante que practica varias lenguas tiene más capacidad de introspección en el pensamiento abstracto que se requiere en las asignaturas donde se enseñan lenguas. Del mismo modo que en clase de Biología, el hablante debe conocer la ley universal y sus derivaciones paramétricas que distinguen el español del inglés y del latín. Así, el alumno relacionará de mejor manera los fenómenos lingüísticos y podrá usar pruebas interlingüísticas para responder a la formulación de problemas de sintaxis o de otros compartimentos del lenguaje.

6.3. Tercera conclusión

Es necesario deshacernos de terminologías que no son intuitivas y que no representan la realidad sintáctica y semántica para explicar a los alumnos los fenómenos gramaticales. En el caso de las preposiciones, terminologías como *enlace* o *término*, que dificultan el entendimiento de que la preposición es un núcleo y no un enlace entre dos categorías léxicas, no son eficientes ni ayudan a la compresión y a la adquisición final del fenómeno gramatical.

En la enseñanza lingüística, históricamente, ha habido divisiones paradigmáticas que afectaban a la explicación de los fenómenos, pero también a la terminología que se acuñaba para resolver la explicación. En lo que debe de estar centrado el docente es en el conocimiento abstracto del alumno de una facultad que le es innata y que le sirve para relacionarse en todos los contextos de su vida. Desde la explicación de los fenómenos lingüísticos, formamos mejores interlocutores, por lo tanto, también formamos mejores ciudadanos.

Es por todo lo anterior que no resulta útil fomentar una discusión terminológica. La respuesta del uso de la terminología se halla en la *Navaja de Occam*: la manera más sencilla de explicar (y de entender) un fenómeno será la más correcta. Por eso, la terminología más intuitiva que ayude al docente a explicar mejor y al alumno a entender mejor un fenómeno tan abstracto como el del comportamiento de las preposiciones será la mejor de entre todas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Láinez, M. (l995). Selectividad. Lengua y comentario de texto. Orientaciones para las pruebas de 1995. Anaya.

Ariza, J., Coca, I., González, J.A., Hernández, R., Hoster, R., Lachica M. C., y Ruiz, A. (2022). Lengua castellana y Literatura. 3º ESO. Anaya.

Escribano, E., Rodríguez, P., (2015). Lengua castellana y Literatura. 3º de ESO. Vicens Vives

Española, R. A. (2019). Glosario de términos gramaticales (Vol. 44). Ediciones Universidad de Salamanca.

Fernández Leborans, M. J. (2005). Los sintagmas del español. II El sintagma verbal y otros. Arco Libros.

Gumiel, S. y Pérez, I. (2022). Lengua castellana y Literatura. lº de ESO. SM.

Gumiel, S. y Pérez, I. (2022). Lengua castellana y Literatura. 3º de ESO. SM.

Láinez, M. (l995). Selectividad. Lengua y comentario de texto. Orientaciones para las pruebas de 1995. Anaya.

Maldonado, C. (2000). Diccionario de Latín. SM.

Morales, C. (2013). Pruebas de acceso a la universidad. Anaya

Soler, M., Rodríguez, R., Rodríguez, M., Santos, E. y Barrero, Ó. (2009). Lengua castellana y Literatura. 2º Bachillerato. Vicens Vives.

Yagüe, L. (2005). Selectividad. Pruebas de acceso de 2005. Lengua castellana y Literatura. Anaya.

LA PRODUCTIVIDAD EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS TRADUCTORES: EXPERIENCIAS DOCENTES EN EL AULA DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA (FRANCÉS-ESPAÑOL/ESPAÑOL-FRANCÉS)

ISABEL JIMÉNEZ GUTIÉRREZ
Universidad Pablo de Olavide
CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

Los escasos estudios realizados sobre el mercado profesional de la traducción en general en España demuestran que es un sector importante de la economía tanto a nivel nacional como internacional, ya que las nuevas tecnologías permiten a los traductores trabajar para empresas y clientes extranjeros desde cualquier parte del mundo; como apunta Álvarez (2018), la globalización de la traducción profesional es ya un hecho. Asimismo, existe la posibilidad de que un traductor ejerza su profesión por cuenta propia y trabaje para varios clientes, lo que implica que tenga que organizar su trabajo de forma autónoma para conseguir la mayor eficiencia posible sin que la calidad de sus traducciones se vea comprometida.

Durante su formación universitaria, los futuros traductores sólo conciben su productividad desde un punto de vista académico, es decir, la calificación final obtenida en función del esfuerzo invertido en la realización de determinadas actividades evaluables, no siempre desarrolladas en condiciones que se aproximen a la realidad del mundo profesional, como apunta Mendoza García (2023, pp. 3-4). Sin embargo, como indican Fernández Garrido (2016, p. 24) y Mendoza García (2023, p. 2),

en el ámbito laboral, la productividad de un traductor se mide en otros términos: tiempo para completar una tarea (número de palabras traducidas en un tiempo determinado), medios técnicos empleados para hacerlo, calidad del producto final y remuneración económica percibida. De hecho, como afirma Moorkens (2017, p. 466), debido a la globalización y a los sucesivos períodos de recesión a los que la sociedad se ha visto expuesta, cada vez se pone más el foco sobre la productividad y los costes, lo que implica necesariamente un aumento de la tecnificación. En definitiva, para que una traducción sea rentable, deben darse una serie de condiciones, entre las que se encuentra la productividad.

El papel que desempeñan las herramientas informáticas de apoyo a la traducción en la mejora de la productividad del traductor profesional no es en absoluto desdeñable, de ahí que las empresas demanden cada vez más traductores con un perfil tecnificado y versátil. Asimismo, como afirma Pérez Macías (2017, p. 42), «[e]l desarrollo de las nuevas tecnologías y la creciente globalización han propiciado que, paulatinamente, el volumen de demanda se haya ido incrementando y los plazos de entrega, reduciendo». Por lo tanto, el a veces denominado «traductor 4.0» debe conocer, saber utilizar y aplicar correctamente diversas herramientas informáticas de apoyo a la traducción a los diferentes proyectos que se le encomienden, por lo que es fundamental que estas competencias se integren adecuadamente durante su formación. Si bien las herramientas informáticas forman parte del día a día de los traductores, diferentes estudios realizados hace relativamente poco tiempo, como el de Katan (2011) y LeBlanc (2013) revelan todavía ciertas reticencias y cierto recelo. Según estos autores, algunos traductores ven estas herramientas como una amenaza para su futuro laboral e incluso como un obstáculo para el desarrollo de la creatividad. Por otra parte, resulta también paradójica la reflexión de Arevalillo Doval sobre la incorporación de herramientas informáticas de apoyo a la traducción al entorno profesional:

> [...] si una empresa invierte un buen dinero en mejorar sus herramientas, que pueden permitirle una mayor productividad, rapidez e incluso calidad en la entrega, por lo general la tarifa de esa empresa es superior a la de otras que no han desembolsado una inversión similar. Por el contrario, si un traductor o una empresa invierte en tecnología específica se va a encontrar con que, siempre que aplique esas herramientas en la forma

> debida, podrá entregar sus proyectos con mayor rapidez, mayor coherencia terminológica y —¿por qué no?— mayor calidad, pero se va a encontrar con que el cliente le va a solicitar descuentos por tramos de reutilización del material existente, lo que arrojará unos ingresos teóricamente menores en lo inmediato, pero no necesariamente en el medio o largo plazo… (Arevalillo Doval, 2012, pp. 180-181).

Vemos, pues, que las herramientas de ayuda a la traducción están directamente relacionadas con la rentabilidad y el beneficio económico.

Como docentes, consideramos que es fundamental formar a los estudiantes de Traducción e Interpretación en el uso de las herramientas más innovadoras, acabar con los falsos mitos y concienciar a los futuros egresados en el uso de estas nuevas tecnologías para que su labor futura sea eficiente y rentable en términos económicos. Por este motivo, desde hace ya varios años, venimos introduciendo algunas prácticas formativas innovadoras en las asignaturas de traducción especializada directa e inversa que impartimos desde hace más de seis años en la Universidad Pablo de Olavide, relacionadas con el uso de herramientas informáticas de apoyo a la traducción y la mejora de la productividad del alumnado, especialmente en el último curso del grado. En esta contribución expondremos los aspectos más relevantes de dichas experiencias.

2. OBJETIVOS

La traducción como profesión ha experimentado un cambio notable en las últimas décadas. De ser una actividad solitaria, en el que el traductor se rodeaba de fuentes de consultas impresas como diccionarios, enciclopedias y manuales, ha pasado a convertirse en una actividad profesional en la que se producen numerosas interacciones virtuales entre los diferentes intervinientes en el proceso de traducción, y en la que el proceso de trabajo se ha digitalizado, desde la recepción del texto origen (TO) hasta la entrega de la propia traducción o texto meta (TM), pasando por las fases de documentación (internet como biblioteca), de reexpresión (trabajo en la nube, uso de plataformas propias de las empresas, de memorias de traducción y de motores de traducción automática en línea, etc.) y de revisión (Álvarez, 2018, pp. 173-187). Por lo tanto, es

imprescindible acercar a los estudiantes a la realidad profesional, lo que para el profesorado implica, entre otras cuestiones:

- Concienciar a los estudiantes de que la traducción profesional requiere no solo un excelente dominio de componentes lingüísticos, culturales, enciclopédicos y procedimentales, sino también conocer en profundidad la realidad socioeconómica de la profesión, considerando aspectos como la rentabilidad, la gestión de riesgos, la gestión de carteras de clientes, el marco legal de la profesión, etc. (Álvarez, 2018, pp. 73-174).

- Considerar que los estándares tradicionales de evaluación de la calidad de una traducción en el mundo profesional también han evolucionado, y no siempre coinciden con los establecidos en el ámbito académico. Mientras que en la Universidad se exigen tradicionalmente textos perfectamente redactados en la lengua meta (LM), en el mundo profesional se dan situaciones en las que cada vez prima más la rapidez en la entrega de dichos textos, incluso si eso supone reducir en cierta medida la calidad de la traducción como producto final (Fernández Garrido, 2016, p. 27; Álvarez García, 2018, p. 143; Mendoza García, 2023, p. 3), especialmente si dichos textos no van a ser publicados, como puede ser el caso de documentos internos de empresas o instituciones.

- Abordar el uso de herramientas informáticas de apoyo a la traducción en la formación de los estudiantes, puesto que son tecnologías que demanda el mercado profesional actual en tanto que se ha constatado que contribuyen notablemente a mejorar la productividad del traductor. En algunos casos, como recoge Mendoza García (2023, pp. 4-5), un traductor que trabaje adecuadamente con el apoyo de herramientas de traducción asistida (TAO) y de traducción automática (TA) puede llegar a triplicar el número de palabras que traduce diariamente, lo que hará que aumente no solo su productividad sino también sus ingresos.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, constatamos la necesidad de orientar la formación de nuestros estudiantes de último curso hacia la integración en el mercado profesional de la traducción, abordando fundamentalmente el uso de herramientas informáticas de apoyo a la traducción para la mejora de la productividad.

Si bien es ya normal incluir en los planes de estudio asignaturas específicas en las que los futuros traductores aprenden a utilizar algunas de estas herramientas, su integración en tareas de traducción de textos reales no siempre llega a materializarse, ya que el profesorado a menudo considera que los estudiantes deben desarrollar previamente ciertas competencias sin el apoyo de dichas herramientas. De este modo, lo habitual es que se realicen tareas aisladas con ellas, como la creación de memorias de traducción o de bases de datos traductológicas, pero no se integran en una tarea de traducción concreta. Este planteamiento metodológico es, en opinión de Rico (2017, p. 82), un enfoque reduccionista del uso y de la formación en tecnologías de la traducción, en la que dichas tecnologías solo se consideran como un «artefacto», enfocado únicamente al producto final (es decir, la traducción), y no como un elemento más del proceso de traducción directamente relacionado con el traductor.

Coincidimos con Rico (2017, p. 83) en que las tecnologías de la traducción no son simples herramientas complementarias; en nuestra opinión, es importante que memorias de traducción, motores de traducción automática y corpus textuales, entre otras, se incluyan en las actividades formativas de los estudiantes, de forma que los futuros traductores desarrollen las competencias y subcompetencias necesarias para un uso adecuado de estas herramientas y que también exista una conexión constante entre el futuro traductor, las tecnologías de la traducción y las demandas del mercado profesional.

Tomando este planteamiento como base, orientamos el aprendizaje de nuestros estudiantes hacia la integración de herramientas informáticas de apoyo a la traducción para la mejora de la competencia traductora y de la productividad a través de diferentes actividades formativas que hemos venido incluyendo en nuestras asignaturas de traducción directa y

de traducción inversa. En el diseño de dichas actividades coincidimos con dos propuestas realizadas por Rico (2017, p. 85):

- La traducción no es una actividad aislada, sino colaborativa, en la que toman parte las herramientas informáticas de apoyo a la traducción, que cumplen una función concreta.
- Es importante que dichas herramientas no sean el centro del proceso de traducción. Bien al contrario, es el traductor quien debe controlar en todo momento dicho proceso y administrar adecuadamente las diferentes herramientas informáticas, en función de cada encargo de traducción.

Los objetivos que nos planteamos al diseñar e implementar las actividades se desglosan en los siguientes:

- Desarrollar la capacidad de los alumnos para trabajar de forma autónoma.
- Desarrollar la capacidad de los alumnos para aprender a utilizar herramientas de apoyo a la traducción.
- Desarrollar la capacidad de los alumnos para crear corpus textuales.
- Desarrollar la capacidad de los alumnos para crear y mantener bases de datos terminológicas.
- Desarrollar la capacidad de los alumnos para crear y mantener memorias de traducción.
- Desarrollar la capacidad de los alumnos para crear un proyecto de traducción.
- Desarrollar la capacidad de los alumnos para integrar las diferentes herramientas de apoyo a la traducción en su trabajo cotidiano.
- Desarrollar la capacidad de los alumnos para seleccionar aquellas herramientas que consideren más adecuadas en una situación concreta.

– Desarrollar la capacidad crítica de los alumnos para valorar las aportaciones realizadas por las herramientas informáticas de apoyo a la traducción al proceso y sus repercusiones tanto en la calidad del producto final como en la productividad.

– Mejorar la productividad de los alumnos en términos de tiempo empleado en realizar las traducciones.

– Mejorar la productividad de los alumnos en términos de calidad del producto final, tratando de aunar así la visión tradicional de la calidad en el ámbito académico y la visión actual de la calidad en determinados contextos profesionales.

– Concienciar a los alumnos acerca de la importancia de los recursos que les permiten reutilizar las traducciones anteriores.

– Concienciar a los alumnos de las tareas paralelas que van asociadas al uso de herramientas informáticas de apoyo a la traducción, como, por ejemplo, la revisión y la actualización de bases de datos terminológicas y de memorias de traducción.

– Concienciar a los alumnos acerca de la relación productividad-rentabilidad a la hora de llevar a cabo un encargo de traducción.

3 METODOLOGÍA

Para la consecución de nuestros objetivos, proponemos la realización de diferentes actividades a lo largo del semestre, destinadas a desarrollar los siguientes aspectos:

– La traducción como actividad profesional (relevancia actual del mercado).

– La productividad en la formación del futuro traductor, considerando las demandas del mercado profesional actual.

– Las herramientas informáticas de apoyo a la traducción directa e inversa y su influencia en la productividad del traductor: memorias de traducción, corpus textuales y posedición.

Al inicio de cada semestre, como equipo docente de asignaturas de traducción especializada directa e inversa, hacemos llegar a los alumnos un cuestionario en formato electrónico a través de la plataforma educativa Aula Virtual de la Universidad Pablo Olavide. En este cuestionario inicial se les pregunta por su percepción acerca de las herramientas de apoyo a la traducción: qué son, cómo funcionan, cuáles conocen aunque sea solo por el nombre, cuáles saben utilizar y cuáles suelen utilizar de forma habitual cuando realizan un encargo de traducción para alguna de las asignaturas. A partir de los resultados de este cuestionario obtenemos una visión clara del nivel de competencia de los estudiantes en el uso de las tecnologías de la traducción, y establecemos las líneas de actuación para la integración de las diferentes herramientas informáticas en el proceso de traducción de textos reales.

Bermúdez Bausela (2014, p. 131) propone una clasificación completa y detallada de las herramientas informáticas de las que se sirve un traductor. Algunas de ellas están orientadas a tareas de traducción muy específicas (como, por ejemplo, la localización de software o la subtitulación), sin embargo, otras son de aplicación en todos los ámbitos de la traducción profesional. De las enumeradas por esta autora, priorizamos la integración de estas últimas, en especial de que indicamos a continuación:

- Memorias de traducción, como SLD Trados, MemoQ y Wordfast. Estas herramientas se presentan como bases de datos en las que se almacenan tanto el texto original como su traducción en unidades denominadas segmentos. Permiten reutilizar traducciones ya realizadas como apoyo para otras traducciones de temática o de género similar. Suelen incluir otras herramientas importantes para el traductor, como gestores de terminología (MultiTerm) y herramientas de alineación de textos (WinAlign).

- Herramientas de ayuda lexicográfica o de explotación de corpus textuales, como, por ejemplo, programas como Wordsmith Tools, AntConc y Sketch Engine, que permiten analizar lingüísticamente textos completos en uno o en varios idiomas para identificar elementos lingüísticos o fraseológicos

específicos, y bases de datos terminológicas creadas ad hoc por el traductor, que permiten analizar los resultados de dichos análisis para su posterior reutilización.

– Motores de traducción automática, como Google Translate, que proponen una traducción de un texto a un idioma determinado basándose generalmente en estadísticas de correspondencias entre los pares de idiomas implicados en el proceso de traducción, o bien en redes neuronales más complejas, como DeepL.

Como paso previo a la realización de las diferentes tareas, realizamos sesiones formativas de una hora y media de duración aproximadamente en las que abordamos el funcionamiento básico de cada una de las herramientas, elegidas en función de su utilidad y de su aplicabilidad. Estas sesiones tienen un enfoque teórico-práctico y se realizan aproximadamente cada tres semanas, una vez que los conocimientos técnicos se han afianzado y se han realizado varios ejercicios para que los alumnos comiencen a manejar las diferentes herramientas.

Comenzamos estos seminarios formativos abordando las bases de datos terminológicas aplicadas a la elaboración de glosarios. Se presenta la base de datos Microsoft Access y se realiza una breve aproximación a la elaboración de glosarios terminológicos, su posible importación en una base de datos terminológica asociada a otros programas de apoyo a la traducción, la necesidad de revisar y mantener actualizados los datos tanto de glosarios como de bases de datos terminológicas, etc. El segundo de los seminarios suele versar sobre la compilación de corpus textuales y su aplicación para la traducción, especialmente la traducción inversa. Para este seminario trabajamos con AntConc, que ofrece ya una versión instalable en los equipos de trabajo. El tercero de los seminarios, dividido en dos partes, se dedica al uso de herramientas de traducción asistida (TAO) y a la creación de proyectos de traducción. Para esta formación solíamos seleccionar el programa Wordfast Anywhere, que era gratuito y se podía utilizar en línea, sin necesidad de instalación. No obstante, desde principios del año 2023, ha pasado a ser un programa de pago, por lo que estamos considerando otras herramientas alternativas

gratuitas para nuestros estudiantes. En la primera parte, explicamos las funcionalidades básicas del programa y mostramos cómo crear una base de datos terminológica y una memoria de traducción. En la segunda parte, se instruye a los alumnos acerca de cómo alimentar y mantener una memoria de traducción y se crea un proyecto de traducción completo. Finalmente, para formar a los alumnos en el uso de la traducción automática y la posedición, se realiza un seminario en el que se exponen los principales motores de traducción automática, se presentan los motores DeepL Translate y Google Translate en su versión gratuita, así como varios ejemplos de posediciones realizadas con la herramienta control de cambios de Microsoft Word para que los alumnos puedan apreciar los cambios implementados por los poseditores.

En segundo lugar, realizamos ejercicios prácticos destinados a afianzar la utilización de las herramientas por parte de los alumnos y a complementar la formación teórica previamente impartida. De esta forma, se resuelven también las posibles incidencias técnicas que puedan surgir. La primera de las actividades consiste en la realización de un glosario de traducción en formato Microsoft Excel a partir de varios textos y su traducción, que posteriormente se importa en la base de datos Access. La segunda tarea consiste en la compilación de un corpus textual monolingüe. Para que los alumnos comprueben su aplicabilidad al proceso de traducción, seleccionamos textos de temáticas muy concretas, en las que determinadas construcciones terminológicas y fraseológicas están muy presentes y representan problemas de traducción importantes. Para la tercera tarea, enviamos a los alumnos varios textos en formato bilingüe que deben alinear utilizando la herramienta de alineación disponible en Wordfast Anywhere para crear posteriormente una memoria de traducción. Una vez creada la memoria de traducción, se les indica que deben crear un glosario bilingüe en Microsoft Excel para importarlo también en la base de datos terminológica que han creado y, posteriormente, se les proporciona un texto de la misma temática que el anterior para que lo traduzcan con el apoyo del programa. Al abordar las memorias de traducción, incidimos también en su utilidad como medio para mantener una coherencia terminológica en textos muy especializados y bastante extensos o en textos que se traducen para un cliente concreto, que exige

el uso de una terminología y una formulación específica, además del cumplimiento de una serie de requisitos previamente establecidos. En palabras de Strandvik, no es, por tanto, una traducción automática, sino un traducción sistemática (Strandvik, 2001, p. 3). Igualmente hacemos ver a los estudiantes que las correspondencias propuestas por la memoria de traducción «sólo indica que el segmento en cuestión ya ha sido traducido anteriormente, parcialmente o en su integralidad» (Strandvik, 2001, p. 3), pero esto no implica necesariamente que su nivel calidad sea aceptable en el contexto de una nueva traducción, de ahí la necesidad de revisar y de considerar cada una de las propuestas. Finalmente, se proporciona a los alumnos una serie de textos para que los traduzcan con un motor de traducción automática y, posteriormente, los posediten y valoren los resultados obtenidos. En estas actividades incidimos especialmente en aspectos que afectan a la productividad, como la importancia del uso de un lenguaje controlado en el TO, la labor de preedición del TO que, en ocasiones, debe realizar el traductor (corrección de errores, resolución de ambigüedades, reescritura de frases demasiado extensas) y la resolución de posibles deficiencias en el TM, que también puede requerir una inversión de tiempo importante, tal y como apunta Fernández Garrido (2016, p. 25) y que contribuyen a que la traducción automática posterior presente menos errores y, por lo tanto, necesite menos posedición. Como bien afirma González Boluda (2010, p. 194), los resultados de la traducción automática mejoran considerablemente cuando se utilizan frases breves y si se repiten estructuras tanto léxicas como gramaticales. También es importante «entrenar» periódicamente los motores de traducción automática con corpus textuales y con memorias de traducción para mejorar sus resultados (Rico, 2017, p. 80).

Una vez implementado el uso de todas estas herramientas en el proceso de traducción, las últimas semanas del curso los alumnos deben realizar la traducción de diferentes textos integrando en el proceso las herramientas con las que han trabajado a lo largo del semestre. De este modo, a partir de varios textos de diferente temática y extensión, los alumnos pueden determinar si el uso de estas herramientas influye en su trabajo, de qué modo y si han conseguido aumentar su productividad gracias a la integración de las tecnologías de traducción.

Cabe destacar que durante las sesiones prácticas y teóricas se realizan constantemente intercambios de impresiones con los alumnos y se dedica siempre una parte de las sesiones a la resolución de dudas y de problemas técnicos, en la medida de nuestras posibilidades como usuarias de dichas herramientas.

Por último, al finalizar la asignatura, hacemos llegar a los alumnos un cuestionario final en el que se les preguntaba acerca de lo aprendido a lo largo del semestre y, como parte de la evaluación, entregan un portfolio con las traducciones realizadas y un glosario con la terminología más relevante de los diferentes textos con los que han trabajado.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que comentaremos a continuación se han obtenido a partir de diferentes vías, como son los intercambios de impresiones con el alumnado una vez realizadas las actividades, los cuestionarios que han cumplimentado los estudiantes y la evaluación de las tareas de traducción que realizamos como equipo docente al final del semestre.

A continuación expondremos los aspectos más relevantes.

En primer lugar, comprobamos que los alumnos que no conocen las herramientas utilizadas en clase aprenden a utilizarlas. Una vez transcurrido el proceso de formación, más complejo en este caso porque los alumnos carecen de los conocimientos sobre el uso de estas herramientas, los alumnos disponen de los conocimientos necesarios para trabajar con ellas.

En segundo lugar, constatamos que, en muchas ocasiones, aquellos alumnos que conocen las herramientas comienzan a aplicarlas por primera vez a la realización de tareas de traducción específicas. En este caso, aunque conocen las herramientas, no son conscientes de su aplicabilidad real porque, por lo general, las han utilizado para tareas concretas y puntuales, desvinculadas del proceso de traducción propiamente dicho.

En tercer lugar, aquellos alumnos que se muestran en principio más reticentes a incorporar estas herramientas en su actividad diaria terminan por hacerlo. En la mayoría de los casos, esta reticencia se debe al

desconocimiento de la utilidad y aplicabilidad real que estas herramientas pueden tener para un traductor en un entorno profesional.

En cuarto lugar, en lo que respecta a la traducción automática, los alumnos adquieren una visión más crítica acerca de su uso y de sus posibilidades, y comienzan a verla, más que como un obstáculo, como una herramienta adicional de apoyo a su trabajo. De este modo, comprueban que, en determinados casos, estas herramientas resultan de gran utilidad, mientras que, en otros, su uso no es rentable en absoluto. Como afirma González Boluda (2010, p. 194), «[t]odo dependerá del propósito de la traducción, de las necesidades del usuario y del tipo de texto que se vaya a traducir».

En quinto lugar, cabe destacar que el hecho de que el equipo docente seleccione herramientas gratuitas o de software libre siempre es bien recibido por los estudiantes. Anteriormente suelen trabajar con herramientas de pago cuyas licencias contrata la universidad. Sin embargo, eso implica que en ocasiones que solo pueden utilizarlas en los equipos informáticos del campus y, por tanto, no pueden seguir trabajando con ellas una vez que finalizan las clases. Además, una de las preocupaciones de los egresados que se plantean hacerse autónomos son los posibles gastos a los que tienen que hacer frente, por lo que el hecho de no tener que abonar determinadas licencias, al menos al principio de su carrera profesional, les puede animar a convertirse en emprendedores sin temor a que sus gastos sean excesivos. Las herramientas de traducción automática, además, presentan la ventaja adicional de que suelen funcionar en línea, sin necesidad de tener que descargar ningún programa, lo que facilita aún más la tarea y proporciona la posibilidad de trabajar en cualquier entorno que cuente únicamente con una conexión a internet.

En sexto lugar, los alumnos comienzan a ser conscientes de los efectos positivos que tiene sobre su productividad el hecho de poder reutilizar el material de trabajos anteriormente realizados. En lo que respecta a la terminología, especialmente la de carácter más técnico, comprueban que los glosarios terminológicos son de utilidad para textos que versan sobre la misma materia ya que no será necesario que lleven a cabo determinadas búsquedas. En lo relativo a los textos, comienzan a ser conscientes de que, al trabajar con memorias de traducción, pueden recuperar

segmentos ya traducidos y revisados que no tendrán que volver a traducir o que podrán adaptar en función de cada encargo de traducción. De esta forma, sus traducciones serán más rentables y podrán traducir más en menos tiempo sin comprometer la calidad. No obstante, también les hacemos ver que el uso de estas herramientas requiere la disciplina de realizar revisiones y actualizaciones periódicas de los contenidos.

En séptimo lugar, como docentes, somos conscientes de que tenemos una responsabilidad de actualización constante, puesto que el mundo de las nuevas tecnologías evoluciona de forma extremadamente rápida y en cuestión de poco tiempo surgen nuevas herramientas con mejores funcionalidades que debemos conocer. Por lo tanto, debemos actualizarnos con bastante frecuencia para conocer las últimas novedades y aquellas herramientas que ofrecen más ventajas para el traductor.

De este modo, comprobamos que mejoran tanto la calidad de las traducciones como la confianza de los propios estudiantes en su trabajo, lo que conlleva, en definitiva, una mejora de la productividad. Por lo tanto, podemos constatar la necesidad de fomentar la coordinación horizontal y vertical del profesorado, de manera que los conocimientos adquiridos en las asignaturas de informática aplicada a la traducción tengan una aplicación real en las materias de traducción especializada directa e inversa desde los primeros cursos del grado.

5. CONCLUSIONES

Como docentes, creemos que es necesario aproximar a los alumnos a la realidad del mundo laboral de la traducción, especialmente a aquellos que se encuentran en los últimos cursos del grado y, por lo tanto, más cerca de comenzar a dedicarse a ello de forma profesional.

Con la realización de las diferentes experiencias, hemos conseguido que el alumnado conozca cómo funciona el mercado profesional de la traducción y comience a plantearse cómo realizar las tareas de forma consciente y teniendo en cuenta su productividad. Una productividad entendida en relación con la rentabilidad y con la eficiencia en el mundo laboral real, muy alejada de la idea que tenían previamente. Y todo ello manteniendo unos niveles de calidad óptimos, a la altura de una

traducción profesional. De este modo, han comenzado a ver la traducción como proceso complejo y colaborativo y como un producto, más que como un medio para obtener una calificación.

Al comenzar a ver la traducción de esta forma y tener en cuenta las diferentes variables que intervienen en la futura rentabilidad de una traducción, el alumno ha empezado a valorar positivamente el papel que desempeñan las herramientas de apoyo a la traducción. De esta forma, las ha implementado en su labor traductora y ha adquirido un criterio que le permite valorar qué herramienta es más adecuada y por qué.

Para finalizar, consideramos que hemos contribuido a que nuestros alumnos se conviertan en traductores más tecnificados y versátiles, y que, antes de incorporarse al mundo laboral, son conscientes de las exigencias del mercado profesional de la traducción en cuestiones de eficiencia y de productividad, lo que sin duda tendrá un resultado positivo sobre su futuro profesional.

6. REFERENCIAS

Álvarez, M. (2018). La soledad del traductor digitalizada: nuevas perspectivas, amenazas y retos para traductores en entornos virtuales. En E. Álvarez Ramos y J. Blasco Pascual (Eds.), Humanidades digitales. Retos, recursos y nuevas propuestas (pp. 173-187). Agilice Digital.

Álvarez García (2018). La traducción automática en la formación de traductores. En E. Álvarez Ramos y J. Blasco Pascual (Eds.), Humanidades digitales. Retos, recursos y nuevas propuestas (pp. 143-145). Agilice Digital.

Arevalillo Doval, J. J. (2012). La traducción automática en las empresas de traducción Revista Tradumàtica: traducciò i tecnologies de la informació y la comunicació, 10, 179-184.

Bermúdez Bausela, M. (2014). Aplicación de las herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO) a la investigación en traducción. Estudios de traducción, 4, 129-143.

Fernández Garrido, Y. (2016). Posedición: entre la productividad y la calidad. Redit,10, 22-42.

González Boluda, M. (2010). Estudio comparativo de traductores automáticos en línea: Systran, Reverso y Google. Núcleo, 22(27), 187-216.

Katan, D. (2011). Occupation or profession: A survey of the translators' world. Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association, 4(2), 187-209.

LeBlanc, M. (2013). Translators on translation memory (TM). Results of an ethnographic study in three translation services and agencies. The International Journal for Translation & Interpreting Research, 5(2), 1-13.

Mendoza García, I. (2023). Calidad y productividad en la "fase humana" de la autorrevisión de traducciones: a caballo entre el contexto académico y el contexto profesional. Cadernos de tradução, 43(1), 1-40.

Moorkens, J. (2017). Under pressure: translation in times of austerity. Perspectives, 25(3), 464-477.

Pérez Macías, L. (2017). Análisis de las percepciones en torno a la práctica de la posedición en el sector profesional de la traducción en España [Tesis Doctoral. Universidad Pablo Olavide]. Repositorio de tesis de la Universidad Pablo de Olavide. https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/6934/perez-macias-tesis-16-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rico, C. (2017). La formación de traductores en traducción automática. Revista Tradumàtica: traducciò i tecnologies de la informació y la comunicació, 15, 75-96.

Strandvik, I. (2001). Las memorias de traducción en la Comisión Europea. Revista Tradumàtica: traducciò i tecnologies de la informació y la comunicació, 0, 1-4.

ESTUDIO DE LOS ERRORES EN TEXTOS ACADÉMICOS FLE EN UN CORPUS DE ESTUDIANTES: LA INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA

Cristina Santana Peñate
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

El vocablo "corpus" tal y como se entiende dentro de la lingüística moderna tiene varios factores obligatorios que tienen que ver con los parámetros de autenticidad de textos, que sean digitales y, en el caso que me compete, que sean representativos de la realidad que se quiere exponer.

En este caso, se trata de un corpus de textos académicos, tanto manuscritos como digitalizados, realizados en diferentes años académicos en la asignatura de Francés Lengua Extranjera (FLE) por estudiantes de diversos niveles de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con el objetivo de analizar los errores más frecuentes cometidos por el estudiantado. Para alcanzar este objetivo, como indiqué anteriormente, he recurrido a la lingüística de corpus ya que tal y como exponen Bernal Chávez e Hincapié Moreno (2018): "El corpus lingüístico es una herramienta que permite investigar de manera fehaciente un número incontable de testimonios escritos y de datos que, una vez recopilados, permiten hacer un análisis y hacer un uso objetivo de la lengua".

Y a partir de ese análisis y uso objetivo de los textos deseo llegar a mi meta que infiere la disección de los textos de estudio y, de esta forma, hacer una exposición objetiva sobre las interferencias lingüísticas en la etapa de la secundaria obligatoria. Para realizar este análisis he estructurado el trabajo en las siguientes secciones: introducción, marco teórico y objetivo del estudio, metodología, discusión y resultados, conclusiones y bibliografía.

2. MARCO TEÓRICO Y OBJETIVO DEL ESTUDIO

La lengua materna (L1) de la que partimos es de un alumnado eminentemente español. Se trata de la lengua que tiene que ver con la interacción en el entorno, la lengua transmitida de generación en generación con la que el hablante piensa de forma espontánea y que fluye sin esfuerzo.

Se puede inferir que al aprender francés, los estudiantes hispanohablantes experimentan cierta familiaridad inicial debido a que esta lengua comparte numerosas similitudes escritas con el español. Por lo tanto, al comparar su lengua materna con el francés (L2) o *langue cible*, este primer contacto les permite acercarse al nuevo idioma a través de sus similitudes.

Y de esto se deduce que el alumnado genere una serie de interferencias constantes si observamos las estructuras similares que comparten la L1 con la L2.

Sobre este punto Santos Maldonado (2002) indicaba que para que se comprenda el concepto de interferencia o de transferencia negativa, primero se debe hablar de los términos de transferencia lingüística y de transferencia positiva; siendo este último el camino que se debe trazar para alcanzar la adquisición efectiva del FLE.

Sin embargo, en este estudio pretendo alcanzar la adquisición efectiva del FLE no solo a través de la transferencia positiva, sino también, a través de la interferencia: el error como apoyo para adquirir la L2.

2.1 EL CONCEPTO DE TRANSFERENCIAS

a. La transferencia lingüística

La transferencia lingüística tiene que ver principalmente con el empleo de elementos de la lengua materna en la lengua meta, es decir, el aprendiente se sirve de los conceptos que reconoce y los aplica en el proceso de aprendizaje de la lengua.

Hablamos pues, de todo lo que supone la adquisición de segundas lenguas y, tal y como Moore (2001) en el capítulo *Aprendizaje de Lenguas*

e interacción social (p.45*)* del libro *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria:*

> Hasta la década a de los 70 del siglo pasado, la psicología *conductista* tuvo gran impacto tanto en las concepciones de lengua como en las teorías de aprendizaje. Desde esta posición conductista, la lengua es la reacción práctica a algún tipo de estímulo. En la infancia, se desarrollan hábitos de imitar y de hacer analogías, y todo el proceso lingüístico posterior seguiría este mismo principio. El aprendizaje de lenguas segundas, extranjeras, etc. consistiría en el desarrollo de un nuevo conjunto de hábitos sobre la base de los hábitos adquiridos en la lengua nativa. La lengua materna, por lo tanto, sería el indicador clave del éxito o del fracaso de los aprendizajes lingüísticos posteriores; uno de los conceptos fundamentales del conductismo es la transferencia, proceso psicológico por el cual el entrenamiento previo se trasladaría a una nueva situación de aprendizaje.

De hecho, a mediados del siglo pasado el lingüista Robert Lado (1957) elaboró su teoría sobre la adquisición de lenguas. Una teoría potenciada por la hipótesis del *análisis contrastivo.* Teoría que reforzaba que, en el aprendizaje de lenguas, la fonología, morfología, la sintaxis, etc. de la lengua materna y de la lengua meta debían compararse. Las similitudes y diferencias entre dichas lenguas indicarían la facilidad o dificultad de la tarea de aprendizaje; cuantas más diferencias, más errores cometerían los aprendices.

b) El concepto de transferencia positiva

Según el diccionario de términos de clave del Centro Virtual Cervantes (1997-2015): "Este tipo de transferencia tiene que ver principalmente con el fenómeno resultante de emplear con éxito comunicativo elementos propios de una lengua (mayormente, la L1) en otra lengua".

El aprendiente de la L2 relaciona sus conocimientos al nuevo aprendizaje y esto ayuda a la adquisición. Si en este proceso surge un fallo de lengua, se señala como *interferencia* o *transferencia negativa.* Sin embargo, si el aprendiente consigue alcanzar la comprensión de un texto escrito u oral o hacer una producción textual o hablada adecuada se podría decir que con esta transferencia positiva se alcanzan los propósitos de adquisición del FLE.

Se debería fomentar en el alumnado que la existencia de esta transferencia positiva motive el aprendizaje y que su puesta en marcha en el día a día ayude a los estudiantes a la adquisición de la lengua extranjera. Además, y teniendo en cuenta el estudio que me concierne, esta transferencia positiva es muy frecuente en las lenguas románicas, descendientes directas del latín y que, aunque cada lengua ha evolucionado de forma independiente, han existido influencias mutuas a lo largo de la historia. Esto ha llevado a similitudes en ciertos aspectos léxicos, gramaticales y fonéticos: similitudes que invitan a que, en muchos casos, haya calcos de todo tipo.

De una manera habitual, se le ha profesado mucha más atención a la transferencia negativa que a la positiva, por cuestiones de aprendizaje tradicional en el que se tienen más en cuenta los errores que los aciertos. Por ello, lo que trato de hacer en este estudio es utilizar esa transferencia negativa como un aspecto positivo para alcanzar las metas que exige el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y un apoyo para la adquisición de la L2.

c) El concepto de transferencia negativa o de interferencia

El término de transferencia negativa o interferencia -a partir de ahora interferencia-

Tiene que ver con los errores que comete el aprendiente al hacer un calco de la estructura en la lengua meta al pensar en su lengua materna. Es decir, no hay transferencia positiva, puesto que no se usan conocimientos previos para ayudar a la adquisición del nuevo lenguaje, sino que la propia lengua materna obstaculiza la vía para llegar a la lengua meta. Por ejemplo, el uso del verbo *être* para un estudiante de francés generaría, sobre todo al comienzo del aprendizaje, oraciones como *Je suis bien* (Yo soy bien) o *Je suis assis* (Yo soy sentado).

Para entender mejor estas interferencias lingüísticas, a grandes rasgos, distingo entre:

- La interferencia fonética:

  En un análisis contrastivo de errores la interferencia fonética es uno de los problemas más comunes en los estudiantes de FLE. Por ejemplo, la

asimilación del sonido "r" es una de las dificultades más comunes al principio del aprendizaje.

– La interferencia morfosintáctica:

  Este tipo de interferencia se refiere principalmente a los fallos de gramática: los estudiantes pueden transferir patrones gramaticales de su lengua materna al francés o el uso de preposiciones que varía entre el francés y la lengua materna del estudiante y la falta de comprensión y producción adecuada de textos escritos y orales puede generar errores.

– La interferencia léxica:

  Igualmente, los alumnos pueden confundir palabras similares en francés y en su lengua materna, especialmente si son cognados, es decir, palabras que suenan similares, pero tienen significados diferentes en ambos idiomas; otro caso común es la ortografía, donde el aprendiente comete errores ortográficos debido a las diferencias entre las reglas de ortografía en la L1 y la L2.

2.2 MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene que ver con la importancia del aprendizaje de la segunda lengua extranjera en el sistema educativo español. Si tenemos en cuenta los cambios educativos que han ido sucediéndose en las últimas décadas, se observa que la segunda lengua extranjera ha ido quedando relegada a un segundo plano y han tomado ventaja nuevas materias que pueden parecer más atractivas para el alumnado. La presencia de la segunda lengua extranjera en el currículo de la enseñanza secundaria ha involucionado y ha pasado de ser obligatoria y a contar con una dedicación de tres horas semanales en los cursos de 1º a 4º de la ESO, a ir disminuyendo su número de horas (hoy en día solo cuenta con dos horas en cada curso); además, la segunda lengua extranjera se ha convertido en una materia opcional u optativa en 4º de la ESO.

Asimismo, a lo indicado anteriormente se suma que en los siguientes cursos ya correspondientes a la enseñanza no obligatoria, es decir, el bachillerato, el francés sigue siendo optativo y, al ser materia troncal de opción, gran parte del alumnado no la escoge puesto que no computa para la nota final de la prueba de EBAU. Este carácter optativo y esta disminución de horas va en detrimento de la importancia del segundo idioma extranjero dentro del sistema educativo español, donde se

entiende que la segunda lengua es un factor diferenciador por derecho, puesto que sumarle al inglés otro idioma abre puertas en el mercado laboral y esto fagocita una formación más global. Sin embargo, los alumnos prefieren otro tipo de materias y, probablemente, esta elección, que va dejando de lado a las segundas lenguas extranjeras, radique en el interés que pierde el aprendiente al observar que existen dificultades inherentes al aprendizaje de los idiomas y necesitan herramientas que les ayuden a alcanzar los objetivos que se les exige.

Es por esto por lo que el estudio de los fallos de lengua, mediante el uso de la lingüística de corpus, ayudaría a los estudiantes a la mejora de las diferentes destrezas lingüísticas. De este modo, llegarían a ser alumnos totalmente competenciales que alcanzaran, al final de su etapa obligatoria en la educación secundaria, un nivel óptimo acorde a su edad y al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En el caso de la educación secundaria obligatoria, se encuadraría dentro de un nivel A2 o A2.2 competente y preparado para un B1 siempre que ese alumnado escogiera la optativa de FLE en su etapa de Bachillerato.

De hecho, y reforzando aún más el concepto de alumno competencial, la propia Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) que ha comenzado en el curso 2022/2023 refuerza la idea del alumno autónomo, reflexivo y analítico:

> Tanto en la ESO como en el Bachillerato, se pretende que el alumnado acceda a aprendizajes que garanticen una formación integral, holística y competencial, que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad y lo prepare para cursar con aprovechamiento estudios posteriores o para desarrollarse en el mundo laboral.

El corpus lingüístico que se genere a partir de esta investigación podría ser de utilidad para este perfil de estudiantes, así como para optimizar los resultados en el aula de FLE. Es por todo esto que la elaboración de un corpus lingüístico como este, que facilite la detección de errores comunes para su corrección puede, ser una valiosa herramienta didáctica ya que permitiría a los docentes de FLE diseñar actividades y propuestas didácticas que den solución a los errores más comunes cometidos por estudiantes hispanohablantes de FLE en la etapa de la educación secundaria obligatoria.

2.3 LA IMPORTANCIA DEL FLE EN CANARIAS

En la actualidad, no cabe duda de que el inglés es la *Lingua franca* por excelencia. Es la lengua que se ha empleado como idioma vehicular para la comprensión entre interlocutores de diferentes culturas y llegar a un entendimiento. Pero no solo este factor de comprensión es importante, sino que se suma la importancia que tiene este idioma en la globalización de las relaciones internacionales: cualquier nuevo hallazgo tecnológico, científico o transformación financiera tendrán como referencia común la lengua inglesa como medio de expresión.

A esta primera lengua extranjera, presente en la mayor parte de los centros escolares de secundaria, se unen las segundas lenguas que, en Canarias, han sido mayoritariamente el alemán y el francés. El alemán, por la estrecha relación que guarda Canarias con el turismo germánico; y, el francés, por ser la opción más común en los centros escolares de primaria y secundaria de España debido, en parte, a la cercanía geográfica de la península ibérica al país francés.

Pero, en Canarias, y con una diferencia clara de miles de kilómetros, hemos heredado esta segunda lengua a partir de la tradición en el sector educativo de agregar contenidos y materias, sin mirar las realidades locales; luego, en el archipiélago canario hemos adquirido la asignatura de FLE por cercanía de la España continental a Francia cuando, ciertamente, nuestra realidad geográfica es absolutamente diferente y a lo largo de los años hemos obviado que es nuestra vecina África, la África francófona, la influencia geolingüística más obvia con el francés como idioma vehicular para la comprensión.

Ante esta realidad, pocas veces se les ha planteado a familias y estudiantes la importancia que tiene el francés al encontrarse Canarias geográficamente tan cerca de África y la apertura vital que supone tener las destrezas comunicativas necesarias en este idioma para abrir las puertas a las relaciones comerciales, de intercambio cultural y de cooperación con el continente vecino. Sobre todo, desde hace décadas, donde ha sobrevenido un amplio desarrollo de empresas canarias en el continente africano, sin olvidar, las paulatinas oleadas migratorias que se han ido sucediendo en estos últimos años con una creciente población

subsahariana y magrebí con la lengua francesa como principal vía de comunicación con los residentes insulares.

Es por esto por lo que debe darse el valor y el lugar que merece el francés como segunda lengua extranjera en los centros de educación secundaria de las islas a razón de esa posición geoestratégica que tiene Canarias con África. Así pues, se afianzarían las relaciones y se crearían los lazos necesarios a partir de la cooperación educativa y, en un futuro, se podría generar empleo, diversificar la economía y crear cohesión social.

Fomentar la enseñanza de FLE en los centros educativos y darle la importancia que realmente tiene el francés en Canarias evitaría obviar las realidades que coexisten en el archipiélago canario en este siglo XXI. No en vano, y según France 24 en su edición digital de octubre de 2018 aclaraba que en su artículo *El futuro del idioma francés es africa*no que:

> Debido a la explosión demográfica, este continente donde se concentraban las colonias francesas está llamado a representar el 85% de los francófonos en el mundo en 2050. De un total de 700 millones, más del doble de los 300 millones computados al día de hoy, según la Organización Internacional de la Francofonía (OIF), estarán en África.

Por tanto, crear este corpus lingüístico será una herramienta que favorecerá el aprendizaje y ayudará a mejorar la calidad del francés como lengua extranjera lo que supondrá un pequeño paso para que tenga lugar lo indicado previamente.

3. METODOLOGÍA

Metodología y descripción del corpus de trabajo

La metodología principal utilizada en este estudio es la lingüística de corpus, ya que se trata de una investigación documental de carácter descriptivo que emplea el enfoque lexicométrico y el análisis textual como métodos de análisis. Para el estudio de los textos se empleó como herramienta principal *AntConc*: un software gratuito para analizar textos electrónicos, por lo que es extremadamente útil dentro del campo de la lingüística de corpus puesto que facilita en gran medida el poder encontrar y revelar patrones en el lenguaje. En primer lugar, se realizó un análisis visual de una selección de textos para, posteriormente, analizar con esta

herramienta errores de producción escrita, extranjerismos, invenciones gramaticales o léxicas, comparaciones lingüísticas, imitación de palabras según su fonología, falsos amigos, etc. que fueron concurriendo en toda la producción del alumnado desde que comienzan hasta el final de sus estudios obligatorios. Una vez realizadas las búsquedas de estos errores de forma individualizada, se llevó a cabo un análisis de cada caso y de sus contextos para identificar, clasificar, explicar y evaluar los errores, así como para poder proponer metodologías de enseñanza activa que sirvan para mejorar la producción escrita de los estudiantes y les ayude a superar los fallos más frecuentes que hayan podido ser detectados.

3.1 DESCRIPCIÓN DEL CORPUS DE TRABAJO

El contexto institucional del que he extraído el corpus se realizó en el centro de secundaria donde realizo mis funciones como profesora de FLE. Es un centro que comprende desde la educación infantil hasta el último año de la Educación Secundaria Obligatoria. La materia de francés se cursa desde 5º de primaria y es obligatoria hasta 3º de la ESO y optativa en 4º de la ESO. Mi estudio lo he centrado en el alumnado de secundaria y he hecho un muestreo a partir de los textos recopilados durante aproximadamente dos años (desde septiembre de 2020 a diciembre de 2022) de 1º a 4º de la Educación Secundaria Obligatoria. El número de textos seleccionados en total han sido unos 280 textos, unas 30.000 palabras aproximadamente. Los textos debían ser manuscritos y originales que, más tarde, los digitalizaría uno a uno para poder cotejarlos con el programa *Antconc*.

En cuanto a los grupos se trata de alumnado de nivel intermedio y de características homogéneas (en el cómputo total de estudiantes que han realizado este estudio un 2% aproximadamente eran alumnos de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que también entregaron sus trabajos en el nivel que les competía). Asimismo, los estudiantes de este centro cumplen sus obligaciones de asistencia, han tenido un alto grado de instrucción formal y han estado muy poco expuestos a situaciones reales con personas nativas de FLE. Estadísticamente un 95% del alumnado ha recibido francés como lengua extranjera desde 1º de ESO hasta el final de los estudios obligatorios. El porcentaje de alumnado

(aproximadamente el 5%) que no había cursado FLE ha sido por cuestiones ajenas al centro: matriculaciones desde institutos donde habían recibido otras lenguas extranjeras o alumnado que venía de otros países y no tenía formación en segundas lenguas extranjeras.

En la tabla 1 muestro la relación de cursos, los textos por años y el número total de textos estudiados. Se observa que el número de manuscritos digitalizados en 2022 fue el de mayor producción pues los años anteriores se vieron afectados por la pandemia y los problemas que acaecieron a partir del curso 2020/2021 con un alto número de alumnos ausentes a causa de la problemática de la Covid19: ausencias por enfermedad, confinamientos por contacto estrecho, clases virtuales, etc. También se observa que el número de textos disminuye considerablemente en 4º de la ESO puesto que el carácter optativo del FLE hace que gran parte del alumnado opte por materias menos complejas.

TABLA 1. *Relación de cursos, textos por años y total de textos estudiados*

CURSOS	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4ºESO
2020	10	18	12	7
2021	21	20	20	12
2022	40	62	25	20
TOTAL DE TEXTOS	71	100	57	39

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Una vez recopilados los textos y digitalizados se alcanzaron aproximadamente 30.000 palabras digitalizadas por lo que se puede considerar que se trata de un corpus con una muestra lo suficientemente representativa como para que los datos obtenidos puedan ser extrapolables. Tras un primer análisis visual de los trabajos escritos pude observar diferentes fallos de lengua como, por ejemplo: errores en las estructuras gramaticales, confusiones de tiempos verbales, interferencias, extranjerismos, invenciones gramaticales o léxicas, comparaciones lingüísticas, imitación de palabras según su fonología, falsos amigos, etc.

TABLA 2. *Ejemplo de interferencias encontradas en los textos experimentados*

EJEMPLOS DE INTERFERENCIAS ENCONTRADAS EN LOS TEXTOS EXPERIMENTADOS	
TIPOS DE ERRORES	EJEMPLOS
Errores en las estructuras gramaticales	Imperativo: Manges!
Confusiones de tiempos verbales	Si j'aurais de l'argent, j'achèterais…
Abuso de préstamos léxicos o extranjerismos	Celebrities, deadline, etc.
Distorsiones (palabras que no existen en L1 o L2)	La petite tortugué
Comparaciones lingüísticas (calcos)	Je vais étudier/Je vais à étudier
Imitación de palabras según su fonología	Il mange du fuá
Falsos amigos (cognados)	Salir por sortir
Omisiones	Quand *arrive chez son ami – Omisión del sujeto Il mange* pain – Omisión del partitivo masculino singular
Errores de ordenación (desorden)	Je n'ai parlé pas
Selección errónea (elección equivocada de palabras).	Il a assis – Confusión entre los verbos être/avoir
Cambios de género	Le voiture, le purée, le chaussure…
Interferencias en los usos de artículos, preposiciones, verbos, etc.	France/La France Est cinq heures
Incoherencia	Tu as donné une meulline hypotenuse que es mienne.
Ortografía	Proffesionelle

A continuación se muestra de forma más detallada los ejemplos más claros que aparecen en el muestreo que he recabado durante estos años y los tipos de interferencias que aparecen comúnmente en el alumnado. Muchos estudios sobre el error se han centrado en la naturaleza y la clasificación del error (Lado, 1957; James, 1998;). Según James, dependiendo de la razón que los origine, los errores se dividen en dos categorías principales (James, 1998; Larsen-Freeman y Long, 1992):

> (1) Errores interlingüísticos, que se deben a la interferencia de la primera lengua en la segunda lengua (aprendida).
>
> (2) Errores intralingüísticos, que se producen independientemente de la lengua materna y se deben a una deficiencia en el proceso de aprendizaje.

El tercer aspecto importante es la clasificación de los errores. Los errores léxicos se han catalogado tradicionalmente según aspectos formales del vocabulario o según aspectos semánticos relacionados con el significado. La clasificación formal de los errores léxicos (James 1998) abarca:

(1) Selección errónea (elección equivocada de palabras).

(2) Formación errónea (palabras inexistentes en la L2 pero que existen en la L1).

(3) Distorsión (palabras inexistentes tanto en la L2 como en la L1).

James (1998) hizo una categorización de los errores en función del nivel de lengua en el que se producen dividiéndolos de la siguiente manera:

ERRORES DE SUBSTANCIA

1 Errores de codificación en el habla (pronunciaciones incorrectas)

2 Errores de codificación en la escritura (ortografía incorrecta)

3 Errores de decodificación en la audición (percepciones erróneas)

4 Errores de decodificación en la lectura (lectura incorrecta)

ERRORES DE TEXTO

5 Errores en la composición de texto hablado (habla incorrecta)

6 Errores en la composición de texto escrito (escritura incorrecta)

7 Errores en la comprensión de texto hablado (audición incorrecta)

8 Errores en la comprensión de texto (lectura incorrecta)

ERRORES DE FONDO

9 Errores en la formulación de la parte hablada (representación incorrecta)

10 Errores en la formulación de la parte escrita (composición incorrecta)

11 Errores en el procesamiento de la parte hablada (interpretación errónea)

12 Errores en el procesamiento de la parte escrita (interpretación errónea)

Expongo algunos ejemplos de casos que he observado en este estudio a partir de las interferencias ya sean errores interlingüísticos o intralingüísticos.

a) En la siguiente tabla ilustro el uso incorrecto de la preposición *à* en francés. El alumnado en la L1 tiene tendencia a no realizar la contracción "al" que en español que combina la preposición "a" con el artículo definido "el". En este nivel se les explica que esa contracción "a + el = al" del español equivale en francés a "à + le = au"; sin embargo, este tipo de error lo cometen con frecuencia en estos cursos.

TABLA 3. *Ejemplos de 1º de ESO uso incorrecto de preposición "à"*

À	le cinéma, continuer tout droit et tourner à gauche
à	le parc. Va tout droit. Tourne à gauche. Va
à	le parc.
à	le parc. Merci Bonjour, où est la piscine
à	Le Rex de Toulouse – Bonjour monsieur. – Bonjour. – Je ne
à	chez ta maison. Super ! Merci !
à	les Chalets. Pouvoir tu aider moi ? – Oui monsieur ! Première
à	Les parcs. – Salut, je ne se comment aller à
à	mon fêter de carnaval le 3 mars.
à	rue de La Palma.

b) En la siguiente tabla se observa cómo el alumnado en 2º de ESO comienza a adquirir el uso de la contracción "au" como uso normal en FLE, aunque sigue habiendo confusiones, pero el porcentaje de fallos de este tipo en mucho menor que en el curso anterior. También es cierto que en las situaciones de aprendizaje de estos cursos se comienzan a trabajar muchos verbos que rigen este tipo de estructuras de preposición "à" más el artículo "le" ; como, por ejemplo: "jouer à la pétanque / jouer au basquet / jouer aux échecs" o "J'habite au premier étage… au numéro…"

au	premier étage, …
au	parc le samedi. Le samedi ?
au	cinéma. Non, je n'aime pas ça 14 -
au	deuxième étage, il y a: le chambre de mes
au	basket avec moi? Laura : Bien sûr, à quoi ça
aux	Jeux olympiques. G: Qu'est-ce qu'il faut
au	numéro 13 de la rue Molino et mon collège

TABLA 4. *Ejemplos de 2º de ESO y avances en el uso de la contracción "au"*

c) En el siguiente caso en el segundo curso de la secundaria obligatoria y atendiendo a la categorización de James (1998) se observan fallos de decodificación en la audición debido a la confusión del alumno/a con el fonema que comporta el adverbio interrogativo "Où": [u] y el fonema de la contracción "au": [o]. La pregunta correcta sería *Où tu habites?* Pero el alumno escribe "Au" por desconocimiento en la escritura y percepción auditiva errónea del fonema. Este ejemplo es muy ilustrativo puesto que es uno de los fallos que más inciden en la ESO y es un tipo de error que se repite durante toda esta etapa. Cierto es que, a medida que el alumnado va superando cursos escolares, mejora en este aspecto, pero reincide cuando adquiere nuevo vocabulario o contenido.

… au tu habites? María: Je habites las Palmas, et toi…

d) Otro de los errores que se observa es la reiteración del artículo "le" que ya se encuentra incluido en la contracción "au". Por ejemplo:

… au le cinéma? Non, ça ne me dit…

e) La omisión de la segunda partícula de la negación en francés *pas* es otro error muy común del alumnado que responde a un claro calco de estructura debido al traslado de la disposición de la L1 a la L2.

Je ne t'écoute… / Je ne sais comment aller... / Je ne supporte les personnes égocentriques…

f) En los cursos de 3º y 4º de ESO la tipología de errores empieza a tomar otro cariz. El alumnado comienza a afianzar ciertos

aspectos gramaticales, morfosintácticos, lexicales, etc.; pero comienza a encontrarse con otras dificultades más complejas al intentar hacer calcos verbales de la L1 a la L2. Es el caso de confusiones con las siguientes formas gramaticales: tiempos de futuro y condicional, los verbos auxiliares en los tiempos compuestos y sus participios, la negación, el uso de los relativos, el orden de los adjetivos, confusión en el uso del *Passé Composé* y del *Imparfait*. Condicional con Si + *imparfait*, etc. Aspectos eminentemente intralingüísticos que se producen de forma independiente de la L1.

g) Ejemplos de errores en 3º y 4º de ESO:

TABLA 5. *Ejemplos de errores en 3º y 4º de ESO*

En este ejercicio debían elaborar un texto con verbos en futuro. El alumno/a confunde la terminación de los verbos y realiza gran parte del texto en condicional.	Je prendrais le taxi et j'irais au Café Canela.
Desorden de los elementos y error en la negación.	Je n'ai mángé pas encore.
Error en la formación del imperativo	Lucía, regardes!
Uso inadecuado de los relativos	… que est mienne…
Invención realizada con el verbo avoir al no reconocer su conjugación en presente de indicativo o subjuntivo.	… que les Iles Canaries n'avont pas les ressources nécessaires…
Confusión con el modo verbal utilizando el presente de indicativo donde debe ir el subjuntivo.	Bien que la situation dans les îles est un peu difficile…
Confusión con el modo verbal utilizando el presente de indicativo donde debe ir el subjuntivo.	Il faut que nous sommes capables d'écouter…
Confusión con el pronombre relativo	C'est un fait incontestable qui le problème principal… … que viens de manière illégale… … que n'ont pas d'identification…
Error en la concordancia del Passé Composé	Elle est devenu…
Error en la formación del gerundio al confundirlo con las terceras personas del plural de los verbos en presente (-ent)	… en cherchent emploi…
Confusión con los pronoms et adjectifs possessifs	…dans notres îles… …qu'ils ont perdu ses travails…
Confusión con los déterminants démonstratifs	…cet situation…
Confusiones con la formación de los plurales irregulares	… ses travails…
Redundancia con el pronom y + el CC de lugar	…pour y rester ici…

4.1 TIPOLOGÍA DE ERROR SEGÚN EL CURSO ACADÉMICO

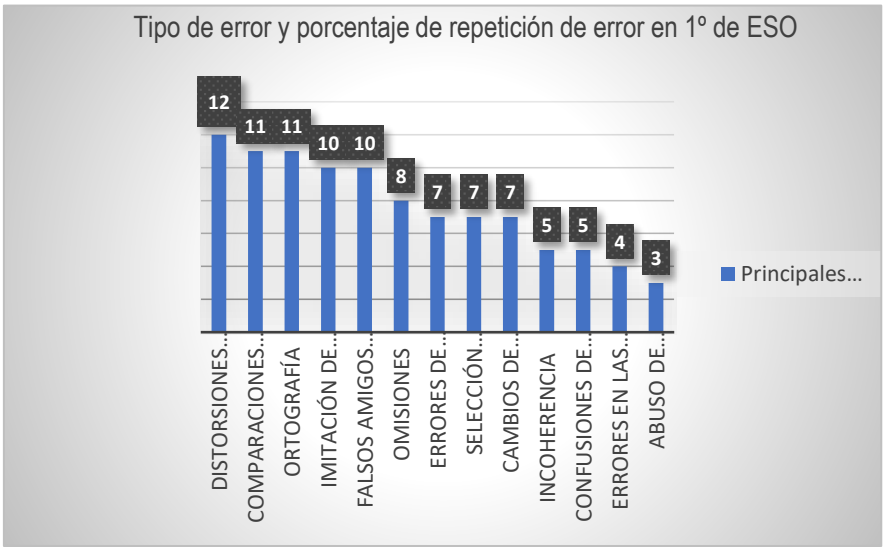
Me gustaría enfatizar la importancia de analizar los errores en la enseñanza de L1/L2, estudiando sus causas y características, no solo para entender cómo erradicarlos, sino también para ayudar a entender cómo es el progreso de los estudiantes, cómo se cimientan y mejoran, cómo el profesorado observa su progreso de un curso a otro y cómo ellos mismos, los alumnos, pueden ver su desarrollo. Por tanto, tal y como se observa en este estudio, los alumnos evolucionan paulatinamente desde que comienza su aprendizaje hasta el final de la secundaria.

Para ello he realizado unas gráficas en cada curso donde se puede observar el desarrollo de los estudiantes durante este análisis de la realidad.

1º de ESO

En esta primera gráfica de 1º de la ESO la respuesta del alumnado es clara. Los principales fallos tienen que ver principalmente con los incipientes contactos con el FLE. Es propio de este curso que los fallos tengan más que ver con la lexicografía, los calcos, la semántica, la fonética, la ortografía, etc. que con las propias estructuras gramaticales del francés puesto que en este nivel aún no tienen conocimiento de esta parte, sino que se está cimentando el engranaje de la L2.

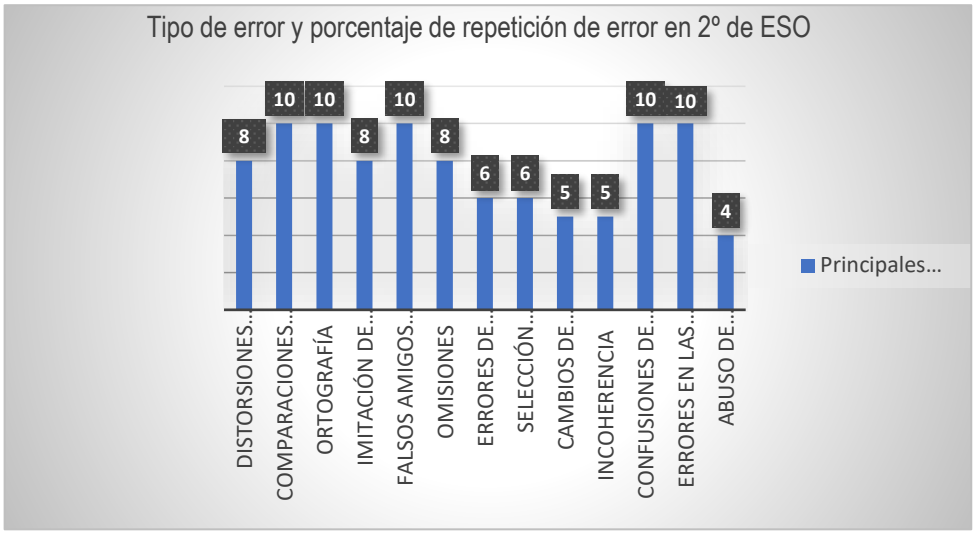
GRÁFICO 1. *Tipo de error y porcentaje de repetición en 1º de ESO*



2º de ESO

En el caso de 2º de ESO se observa cómo la gráfica comienza a estar más balanceada en algunos aspectos y comienzan a aumentar los calcos, los préstamos léxicos, las confusiones de tiempos verbales (en este nivel ya conocen el presente de indicativo, el modo imperativo y el *Passé Composé* etre otros). En este curso las actividades siguen siendo muy parecidas a las de 1º de ESO: muy dirigidas y con unas estructuras muy claras. No tienen una verdadera autonomía y dependen mucho del profesor para que les indique gran parte del trabajo y de las dudas.

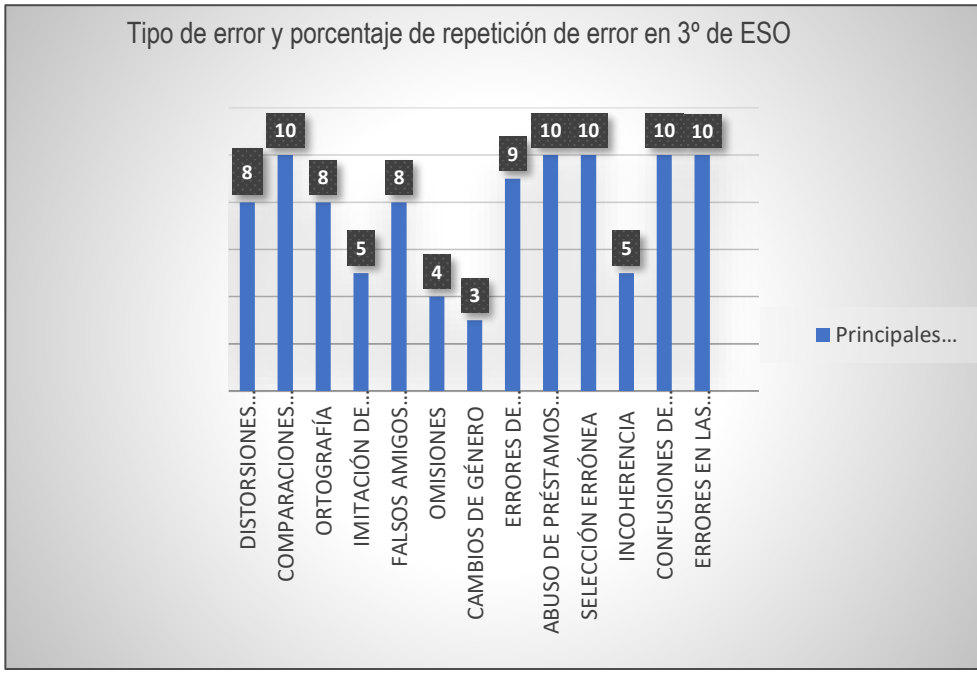
GRÁFICO 2. *Tipo de error y porcentaje de repetición en 2º de ESO*



3º de ESO

En la gráfica se aprecia que ya el alumno comienza a tener mayor dificultad con los calcos, los errores de ordenación, las confusiones con otras lenguas extranjeras (hacen construcciones donde mezclan inglés/francés o constantemente), errores de ordenación, confusiones en los tiempos verbales (en este nivel, aparte del presente, del modo imperativo y del *Passé Composé* que siguen trabajando desde el curso anterior; han comenzado con el *Futur Proche, Passé Recent, Présent Progréssif, Futur Simple, Imparfait* y mezclas de todos estos tiempos verbales).

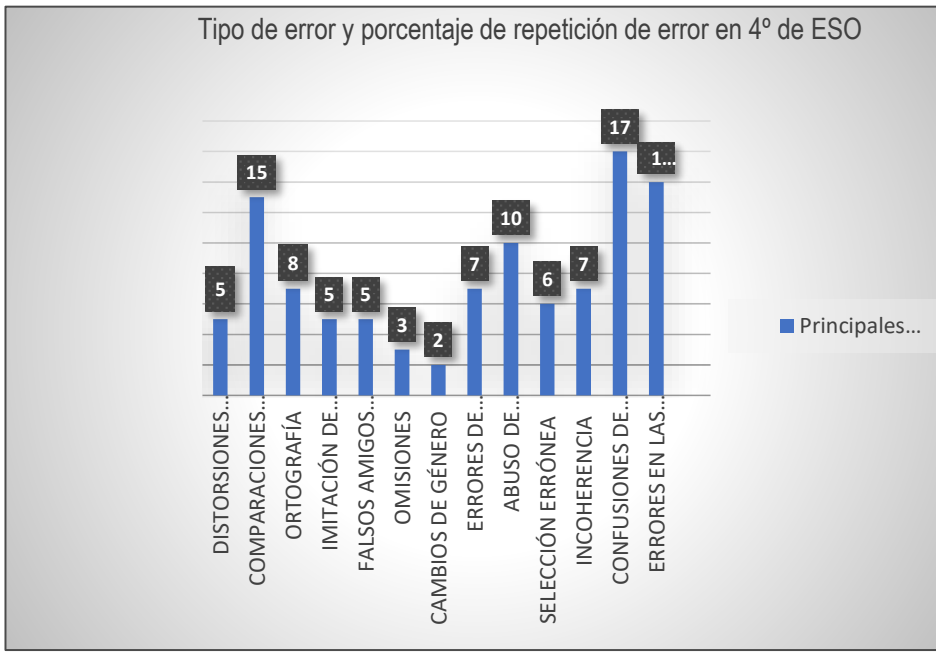
GRÁFICO 3. *Tipo de error y porcentaje de repetición en 3º de ESO*



4º de ESO

Por último en la gráfica que muestra los resultados del último curso de secundaria se observa que los fallos más comunes entre el alumnado tienen que ver con la composición textual al confundir tiempos verbales. A los tiempos verbales ya estudiados en años anteriores se suman: el pluscuamperfecto y condicional de indicativo y el presente de subjuntivo. De hecho, muchos se sienten frustrados y deciden no escoger esta materia cuando llegan a cuarto puesto que es optativa y les profesa cierto miedo enfrentarse a un nivel de exigencia mayor al que se pide en las otras materias de opción que oferta el centro. También observo en este nivel educativo muchas dudas en su lengua materna; gran parte del alumnado no diferencia los tipos de subordinadas, las diferencias entre los modos verbales, los complementos circunstanciales, las diferencias entre complementos de objeto directo e indirecto y un largo etcétera en su L1, lo que contribuye a la dificultad de adquisición de la L2.

GRÁFICO 4. *Tipo de error y porcentaje de repetición en 4º de ESO*



5. CONCLUSIONES

En este trabajo se pueden observar diferentes conceptos de interferencias en diferentes momentos de la educación secundaria obligatoria. Se ha examinado su tipología y cómo los factores inter o intralingüísticos nos ayudan a categorizar los diferentes fallos que pueden ayudar a alumnos y profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La pregunta que debemos hacernos es si podemos aprender de las interferencias. Cada interferencia categorizada y analizada puede ayudar a la corrección y al buen uso del FLE.

Esto sería posible a partir de la automatización en el aprendizaje de ciertos patrones a evitar: asimilar causas y características y no solo entender cómo erradicarlos sino observar que, para adquirir los niveles exigidos académicamente, se puede aprender basándose en la disminución de los casos de interferencias y así poder lograr los objetivos que se requieren según el MECRL.

Finalmente quiero enfatizar que este estudio proporciona una base sólida para establecer el enfoque lingüístico y los contenidos específicos que deberían incluirse en los planes de estudio de la secundaria obligatoria. Esto garantizaría que los estudiantes alcancen el nivel de competencia adecuado para sus cursos posteriores a partir de los errores comunes que cometen. Además, esta investigación podría ampliarse hacia la formación específica que necesita el profesorado y también crear los materiales que se precisen para mejorar los temas que se han abordado en este estudio. Es importante destacar que, si bien los profesores son conscientes de estas cuestiones pragmáticas y pueden trabajar con ellas, a menudo carecen de los recursos necesarios para abordarlas de manera efectiva en el aula.

6. BIBLIOGRAFÍA

Bernal Chávez, J. A., & Hincapié Moreno, D. A. (2018). *Lingüística de corpus*. Serie Páramo. Instituto Caro y Cuervo. Imprenta Patriótica, Bogotá. ISBN 978-958-611-372-4 (e-Book).

Consejo de Europa. (s.f.). Common European Framework of Reference for Languages.

https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Gobierno de Canarias. (2023). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial de Canarias, 58(2023). https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

James, C. (1998). Errors in Language Learning and Use. London: Longman.

Lado, R. (1957): Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers. Michigan: The University of Michigan Press, cop.

Laurence Anthony Software. (s.f.). AntConc: A freeware corpus analysis toolkit. https://bit.ly/3qfed1Q

Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). An Introduction to second language acquisition research. New York: Longman.

Masats, D., Nussbaum, L. (Eds.), Dooly, M., Escobar Urmeneta, C., Moore, E., & Noguerol, A. (2001). capítulo *Aprendizaje de Lenguas e interacción social* Moore, E., *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria*. Editorial Síntesis. (página 45).

Organización Internacional de la Francofonía. (s.f.). Organisation internationale de la Francophonie. https://bit.ly/3MDtZes

RFI. (10 octubre 2018) El futuro del idioma francés es africano. France24 Diario Digital https://bit.ly/43a4fxb

Santos Maldonado, M. J. (2002). *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico.* (Tesis de doctorado). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Valladolid, Palencia.

L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA PHONETIQUE DANS LES MANUELS DE FLE ESPRIT (1,2, 3, 4 ESO) A L'HEURE DE LA LOMLOE

SYRINE DAOUSSI
Universidad de Almería

1. INTRODUCTION

Les recherches autour de la prosodie en langue maternelle et seconde ont connu un grand essor depuis les vingt-cinq dernières années. Ainsi, maîtriser la prononciation d'une langue étrangère est fondamental et est particulièrement utile pour son intelligibilité (Munro et Derwing, 1995).

Au niveau didactique et curriculaire en Espagne, la nouvelle loi d'éducation LOMLOE insiste également sur la nécessité de travailler les aspects communicatifs et l'intelligibilité des apprenants, véritables citoyens du monde et qui sont amenés à communiquer quotidiennement dans une ou plusieurs langues étrangères. Se faire comprendre est dès lors un critère déterminant pour mener à bien une conversation avec autrui.

Allant dans ce sens, le Décret Royal 217/2022, du 29 mars souligne l'importance du dialogue interculturel et du plurilinguisme dans l'Espace Européen afin de promouvoir la communication et la libre circulation des citoyens au long de leur formation :

> Tal y como señala el Marco de Referencia de Competencias para la Cultura Democrática, en las actuales sociedades, culturalmente diversas, los procesos democráticos requieren del diálogo intercultural. Por lo tanto, la comunicación en distintas lenguas resulta clave en el desarrollo de esa cultura democrática. En la idea de un Espacio Europeo de Educación, la comunicación en más de una lengua evita que la educación y la formación se vean obstaculizadas por las fronteras y favorece la internacionalización y la movilidad, además de permitir el descubrimiento de otras culturas, ampliando las perspectivas del alumnado.

> El plurilingüismo hace referencia a la presencia simultánea e interrelacionada de dos o más lenguas en el repertorio lingüístico individual.
>
> (2022: 182)

Les recommandations du Conseil de l'Europe (2001), dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage des L2, incluaient déjà la maîtrise du système phonologique en langue étrangère, sur une échelle de niveaux allant de A1 à C2, comme l'indique la figure-ci dessous:

FIGURE 1. *Descripteurs de la maîtrise du système phonologique (CECRL, 2001, P.)*

	MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE
C2	Comme C1
C1	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

À la lecture de ce tableau, des éléments prosodiques apparaissent nettement à partir du niveau A2 (un net accent étranger), du niveau B1 (accent étranger), b2 (prononciation et intonation claire et naturelles). Une intonation adéquate et la maîtrise de la compétence sémantique et pragmatique est associée aux niveaux C1 et C2. Le niveau B2 se caractérise par « (…) une prononciation et une intonation claire et naturelle »

Le Volume complémentaire du CECRL rédigé par Conseil de l'Europe en 2018 modifie l'échelle de 2001 concernant la maîtrise phonologique des apprenants, en mettant l'accent sur :

« (…)

-l'*articulation*, incluant la prononciation des sons/ phonèmes ;

-la *prosodie*, incluant l'intonation, le rythme et l'accent –accent tonique et accent phrastique – ainsi que le débit de la parole/ le découpage ;

-*accentuation*, accent et écart par rapport à une « norme » ;

-*l'intelligibilité*, accessibilité du sens pour les auditeurs, incluant également la difficulté de la compréhension perçue par les auditeurs (habituellement désignée comme *compréhensibilité*). (2021 : 140)

La prise en compte de l'intelligibilité et la diminution du poids de « l'accent étranger » est révélatrice du changement de paradigme souligné par le linguiste Archibald : "Much work has been done within a native-likeness paradigm" (Archibald 2018 :19). Ainsi les recherches en L2 devraient selon lui tendre vers le paradigme de la compréhensibilité et l'une de ses idées centrales est que tous les locuteurs sont susceptibles d'améliorer leurs performances en L2. Allant dans ce sens, la méta-analyse menée par Saito et Plonsky (2019) encourage également l'apprentissage phonétique et phonologique orienté vers la compréhensibilité tout en soulignant les bénéfices d'un enseignement explicite de la prononciation au niveau segmental et suprasegmental.

Sur le plan linguistique, lors de l'étape de compréhension orale en langue étrangère, la L2 passe par le filtre phonologique du récepteur mis en place depuis la naissance et bien avant, depuis la phase utérine. Ainsi les difficultés liées à la perception en L2 sont traditionnellement expliquées par la métaphore de la surdité phonologique. Au-delà de la surdité phonologique au niveau segmental, la surdité accentuelle au niveau suprasegmental est également envisagée.

Même si le français et l'espagnol sont deux langues romanes, elles diffèrent énormément au niveau de leur prosodie. Nous allons brièvement présenter les caractéristiques de l'accent primaire en français et en espagnol, qui auront des conséquences sur l'enseignement-apprentissage de ces traits prosodiques en langue étrangère.

En français, l'accent est oxyton, c'est-à-dire qu'il affecte la dernière syllabe pleine du mot ou du groupe de mots : (ex : MEUble- un vieux MEUble- un vieux meuble à chauSSUres)

Les pronoms clitiques (le, la, les) ne font en principe pas partie des unités accentogènes au vu de leur nature et ne sont pas accentués en position proclitique (ex. je le prENDS) alors qu'en position enclitique, et notamment lors de l'utilisation d'un impératif, le clitique est accentué :

(prends-LE). C'est d'ailleurs le seul cas en français où la voyelle neutre (schwa) est accentuée.

Il existe quatre types de patrons accentuels en espagnol :

– Les mots oxytons (esp. palabras agudas) accentués sur la dernière syllabe du mot :

camión, cantó.

– Les mots paroxytons (esp. palabras llanas) : accentués sur l'avant-dernière syllabe du mot. útil, canto.

– Les mots proparoxytons (esp. palabras esdrújulas) : accentués sur l'antépénultième syllabe du mot. Ex : trágico ˈtra.xi.ko, fr. 'tragique'

– Les mots super-proparoxytons (esp. palabras sobresdrújulas) : ils sont accentués sur l'avant antépénultième du mot. Ce type d'accentuation, assez rare, est uniquement possible dans des cas de formes composées avec des pronoms enclitiques atones : 'bébetelo (bois-le), 'cuéntamelo (raconte-le-moi).

2. OBJECTIFS

L'objectif de ce travail est d'analyser les méthodes d'enseignement-apprentissage de la phonétique française pour les niveaux d'éducation secondaire en Espagne, de la 1ère année à la 4 année d'ESO à travers l'étude de la méthode Esprit.

3. MÉTHODOLOGIE

Le corpus utilisé correspondra aux 4 manuels de classe intitulés Esprit (2021) édités par SGEL, adaptés à la nouvelle loi éducative LOMLOE.

Notre analyse se basera sur le type de travail concernant l'enseignement-apprentissage de la phonétique proposée par les manuels pour chacun des niveaux considérés. Nous tiendrons également compte de la démarche inductive ou déductive proposée, ainsi que du type de support

proposés afin de travailler en classe les contrastes phonémiques (pistes audio, représentations graphiques).

4. RESULTATS

NIVEAU 1ºESO

Ci-dessous, nous présenterons quelques activités d'enseignement-apprentissage de la phonétique en FLE abordés par le manuel Esprit 1 (2022) afin de mettre en relief le travail mis en œuvre par les concepteurs fin de permettre aux apprenants d'entrer dans le monde de la langue étrangère du français.

Pour le niveau 1º ESO, le manuel propose des activités axées autour de l'enseignement-apprentissage de la phonétique du français à faire en classe et qui seront dirigées par le professeur.

Le dossier 1 aborde deux points de travail phonétique, à savoir la cédille et l'accent tonique.

Dans un premier temps, la méthode propose aux apprenants de s'intéresser au graphème de la cédille qui caractérise le français (que l'on retrouve également dans d'autres langues co-officielles comme le catalan) et qui correspond au phonème /s/. L'objectif de cette activité est de faire prendre conscience aux apprenants la correspondance entre le graphème /ç/ et le phonème /s/. Afin de permettre aux apprenants cette association, le manuel offre aux apprenants des éléments visuels socio-culturels, comme la Tour Eiffel, la baguette de pain et le béret. Tous ces éléments convergent en un même personnage fictionnel et renforcent le lien entre éléments de nature linguistique et éléments de nature culturelle, comme l'illustre la figure ci-dessous :

FIGURE 1.*Esprit 1, p.15*



À la lecture de cette illustration, nous voyons que cette activité phonétique repose sur une activité de compréhension orale suivie d'une activité d'expression orale (répétition). Cette stratégie de répétition est particulièrement facilitatrice dans la mesure où il s'agit de la tâche qui facilite la meilleure qualité de production orale, en se rapprochant au plus de la production d'un natif.

Le graphème Ç apparait dans diverses positions syllabiques (initiale, médiane et finale) dans des mots tels que façade, français, ça va, leçon, reçu, et permet aux apprenants d'associer la cédille au phonème /s/. Enfin, suite à cette pratique de prononciation, la règle d'orthographe est expliquée aux apprenants.

ACTIVITE 7 SUR L'ACCENT TONIQUE. PRISE DE CONSCIENCE ENTRE LES DIFFERENTS PATRONS ACCENTUELS

Nous allons à présent analyser une nouvelle activité consacrée aux éléments prosodiques du français, à savoir l'accentuation. Cette activité propose d'initier les apprenants à l'oxytonie de la langue française qui se manifeste par l'accentuation de la dernière syllabe pleine du mot ou de l'accentuation de la dernière syllabe plein du groupe de mots. Cette activité repose sur une partie de découverte, par le biais de la

compréhension orale, suivie d'une partie d'expression orale. L'activité de répétition est renforcée par le soulignement (à l'aide d'un stylo) de la syllabe oxytone accentuée. Cette stratégie d'initiation aux caractéristiques prosodiques du français nous semble particulièrement porteuse dans la mesure où elle permet de faire prendre conscience aux apprenants la place différente de la syllabe accentuée en français sur des mots transparents en espagnol (café, radio, panorama, télé, menu), car l'espagnol se caractérise par un accent paroxyton.

Ici encore, la règle d'accentuation est explicitée après l'activité. Nous reproduisons l'activité en question ci-dessous :

Esprit 1, Activités 7 et 8 p.17.



Phonétique

L'accent tonique

L'accent tonique correspond à l'accentuation d'une syllabe dans un mot.

7 13 Écoute, répète et souligne la syllabe accentuée.

1 café 2 panorama 3 salut 4 radio 5 télé 6 menu

En français, l'accent tonique retombe toujours sur la voyelle de la dernière syllabe que l'on prononce. Si un mot finit par *-e*, *-es*, *-ent* (qui ne se prononcent pas) la syllabe tonique est l'avant-dernière.

8 14 Écoute, répète et souligne la syllabe accentuée.

1 idée 2 années 3 tu regardes 4 amies 5 elles parlent 6 pommes

ACTIVITE 8 DE PRISE DE CONSCIENCE ENTRE LES DIFFERENTS PATRONS ACCENTUELS

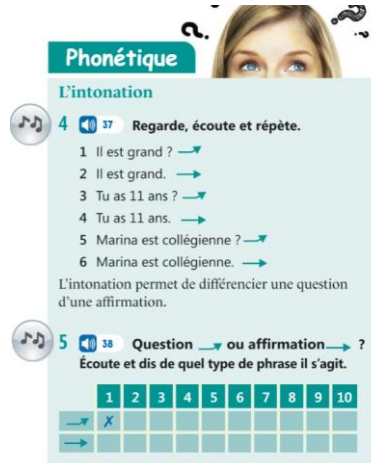
Dans le prolongement de l'activité précédente, l'activité 8 propose de travailler sur les différents patrons accentuels qu'il existe entre le français (oxyton) et l'espagnol (paroxyton). Ainsi les apprenants devront d'abord écouter, répéter puis souligner la syllabe accentuée. Le degré de difficulté augmente car les auteurs proposent aux apprenants des mots moins transparents en faisant varier le patron oxyton et paroxyton.

ACTIVITE DE SENSIBILISATION DES APPRENANTS A LA PROSODIE

Au cours des dossiers 3 et 4, les apprenants de 1º ESO vont être amenés à continuer à travailler sur les aspects prosodiques du français, à savoir l'intonation et la liaison.

Exercices contour intonatif : intonation

Esprit 1, p.47



Phonétique

L'intonation

4 37 Regarde, écoute et répète.

1 Il est grand ? ↗
2 Il est grand. →
3 Tu as 11 ans ? ↗
4 Tu as 11 ans. →
5 Marina est collégienne ? ↗
6 Marina est collégienne. →

L'intonation permet de différencier une question d'une affirmation.

5 38 Question ↗ ou affirmation → ?
Écoute et dis de quel type de phrase il s'agit.

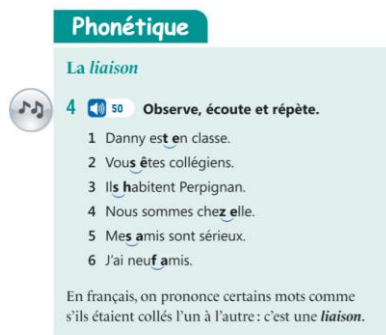
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
↗	X									
→										

DOSSIER 4 MES COPAINS

(le chercher)

Groupes rythmiques : la liaison

ILUSTRACIÓN 1, *p.59*



Phonétique

La *liaison*

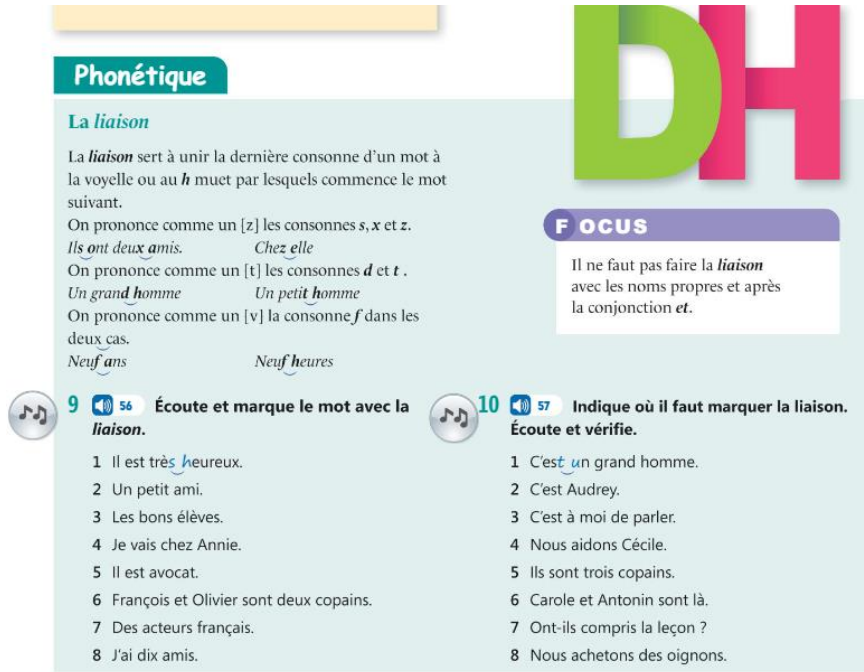
4 50 Observe, écoute et répète.

1 Danny est en classe.
2 Vous êtes collégiens.
3 Ils habitent Perpignan.
4 Nous sommes chez elle.
5 Mes amis sont sérieux.
6 J'ai neuf amis.

En français, on prononce certains mots comme s'ils étaient collés l'un à l'autre : c'est une ***liaison***.

Liaison et groupes rythmiques

ILUSTRACIÓN 2, p.63.



Phonétique

La *liaison*

La ***liaison*** sert à unir la dernière consonne d'un mot à la voyelle ou au ***h*** muet par lesquels commence le mot suivant.
On prononce comme un [z] les consonnes ***s***, ***x*** et ***z***.
Ils ont deux amis. *Chez elle*
On prononce comme un [t] les consonnes ***d*** et ***t*** .
Un grand homme *Un petit homme*
On prononce comme un [v] la consonne ***f*** dans les deux cas.
Neuf ans *Neuf heures*

FOCUS

Il ne faut pas faire la ***liaison*** avec les noms propres et après la conjonction ***et***.

9 56 **Écoute et marque le mot avec la *liaison*.**

1 Il est très heureux.
2 Un petit ami.
3 Les bons élèves.
4 Je vais chez Annie.
5 Il est avocat.
6 François et Olivier sont deux copains.
7 Des acteurs français.
8 J'ai dix amis.

10 57 **Indique où il faut marquer la liaison. Écoute et vérifie.**

1 C'est un grand homme.
2 C'est Audrey.
3 C'est à moi de parler.
4 Nous aidons Cécile.
5 Ils sont trois copains.
6 Carole et Antonin sont là.
7 Ont-ils compris la leçon ?
8 Nous achetons des oignons.

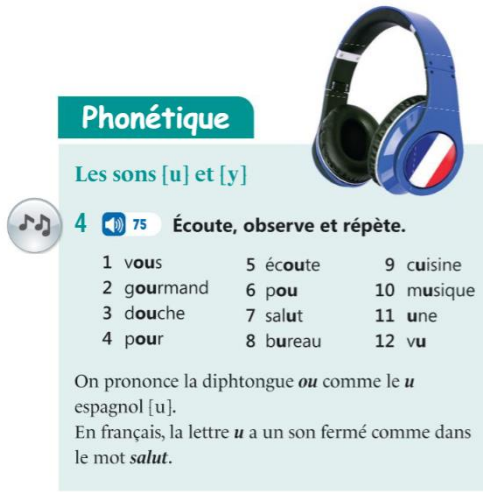
Travail segmental

p. 83

TRAVAIL SUR LES PHONEMES SPECIFIQUES DU FRANÇAIS

L'unité 6 est consacrée aux phonèmes u et y.

FIGURE 2 unité 6, p. 91



Phonétique

Les sons [u] et [y]

4 75 **Écoute, observe et répète.**

1 **vous**	5 éc**ou**te	9 c**ui**sine
2 g**our**mand	6 p**ou**	10 m**u**sique
3 d**ou**che	7 sal**u**t	11 **u**ne
4 p**our**	8 b**u**reau	12 v**u**

On prononce la diphtongue ***ou*** comme le ***u*** espagnol [u].
En français, la lettre ***u*** a un son fermé comme dans le mot ***salut***.

FIGURE 3, *p.93.*



Phonétique

Les sons [u] et [y]

5 78 **Écoute et coche le son que tu entends.**

	1	2	3	4	5	6
[u]	✗					
[y]						

Une fois le travail d'explicitation réalisé, les auteurs du manuel proposent une activité de discrimination auditive entre y et u.

CONCLUSIONS PARTIELLES

Au cours de la 1ère année de la ESO, nous avons vu que les apprenants ont été d'abord sensibilisés au graphème de la cédille qui caractérise le français entre autres. L'objectif de cette activité est d'identifier les traits distinctifs du français au niveau de ses graphèmes, mais également au niveau des éléments culturels qui sont associés à cette langue.

Ensuite, plusieurs activités d'ordre prosodiques ont été proposées aux élèves, focalisées sur l'accentuation du français dans un premier temps,

puis sur l'intonation dans un deuxième temps (ascendante vs descendante) et enfin, une activité sur la liaison qui aidera les apprenants à saisir la notion de groupe rythmiques. Ces activités sont particulièrement bienvenues car elles visent à faire prendre conscience aux apprenants la place différente de la syllabe accentuée en français sur des mots transparents en espagnol, à savoir la dernière sur des mots tels que café, radio, panorama, télé, menu), contrairement au patron accentuel paroxyton qui caractérise la langue espagnole.

NIVEAU 2º ESO

TRAVAIL SUR LES NASALES

Nous allons à présent nous intéresser au travail phonétique mené pour le niveau 2º de la ESO. Suite au travail prosodique abordé en 1ère année, les auteurs ont pris la décision de sensibiliser les apprenants aux phonèmes spécifiques au français, notamment à la nasale à la nasale [ɑ̃] du français en proposant un exercice de discrimination auditive entre une voyelle orale, [a], et une voyelle nasale, [ɑ̃]. Nous offrons au lecteur une illustration des activités 4 et 7 proposées ci-dessous :

Esprit 2, p. 15



Phonétique

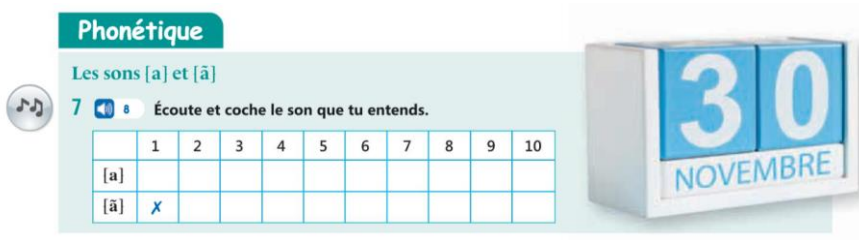
Les sons [a] et [ɑ̃]

4 5 **Écoute, observe et répète.**

1	chat	6	sans
2	papa	7	orage
3	grand	8	chambre
4	bas	9	dans
5	année	10	lent

En français, le son **[a]** s'écrit ***a*** et se prononce tel que dans le mot ***bas***.
Parfois, le son **[ɑ̃]** peut s'écrire de différentes manières : ***an***, ***en***, ***am***, ***em*** et on le prononce alors comme dans le mot ***dans***.

Esprit 2, p.17.



Phonétique

Les sons [a] et [ã]

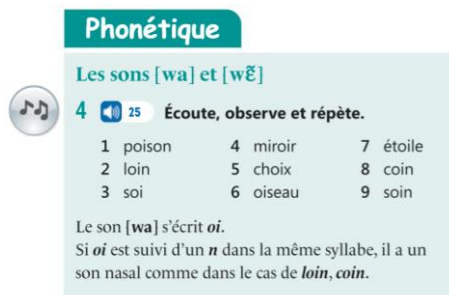
7 8 **Écoute et coche le son que tu entends.**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
[a]										
[ã]	✗									

Ici encore, le travail de découverte des oppositions entre voyelle orale et nasale passe par la discrimination orale, l'observation de la graphie et la répétition des mots isolés contenant les phonèmes à travailler. La stratégie d'opposer un phonème connu des apprenants [a] à un phonème inconnu et qui n'existe pas dans leur système phonologique, à savoir [ã] est intéressante car elle permet d'aborder un phonème différent de manière progressive et de ne pas mettre les apprenants en difficulté, en ayant à discriminer en même temps deux phonèmes inexistants dans leur système qu'ils auront beaucoup de mal à percevoir, créant ainsi découragement et frustration chez les adolescents.

Lors de l'unité 3, le travail sur les nasales se poursuit et les auteurs ont pris la décision d'augmenter progressivement le niveau de difficulté de la tâche en demandant aux apprenants de discriminer une Semi-voyelle+ voyelle orale par rapport à une Semi-voyelle+ voyelle nasale. Nous reproduisons ci-dessous l'activité en question :

Esprit 2,. P.47



Phonétique

Les sons [wa] et [wɛ̃]

4 25 **Écoute, observe et répète.**

1 poison	4 miroir	7 étoile
2 loin	5 choix	8 coin
3 soi	6 oiseau	9 soin

Le son **[wa]** s'écrit ***oi***.
Si ***oi*** est suivi d'un ***n*** dans la même syllabe, il a un son nasal comme dans le cas de ***loin***, ***coin***.

CONCLUSION PARTIELLE

Lors de la 2ème année de la ESO, la méthode a introduit un travail de discrimination auditive sur la voyelle nasale [ɑ̃] et sur la semi-voyelle [w].

NIVEAU 3º ESO

Le niveau 3ème année de la ESO va permettre un réel travail en profondeur sur les phonèmes consonantiques du français, par le biais des oppositions phonologiques, en opposant dans un premier temps l'occlusive [b] à la fricative [v], comme l'illustre l'exemple ci-dessous :

Esprit 3, p.15.



Phonétique

Les sons [b] et [v]

1 6 **Écoute, observe et fais attention aux sons [b] et [v].**

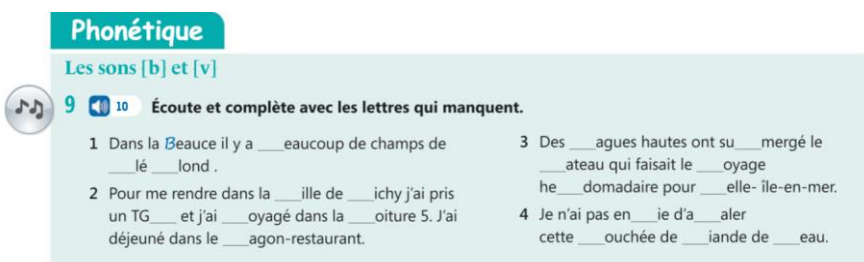
1 **b**anc	3 a**bb**é	5 **v**ague	7 surplom**b**
2 **v**eine	4 o**bj**et	6 **w**agon	8 clu**b**

Le son [b] s'écrit :
- b *robe, bébé* - bb *abbaye*

Attention ! Devant une voyelle nasale, on ne prononce pas la lettre *b* comme dans le cas de *plomb*.

Le son **[v]** s'écrit :
- v *venir, vie, avoir* - w *wagon*

Esprit 3, p.15.



Phonétique

Les sons [b] et [v]

9 10 **Écoute et complète avec les lettres qui manquent.**

1 Dans la *B*eauce il y a ___eaucoup de champs de ___lé ___lond .

2 Pour me rendre dans la ___ille de ___ichy j'ai pris un TG___ et j'ai ___oyagé dans la ___oiture 5. J'ai déjeuné dans le ___agon-restaurant.

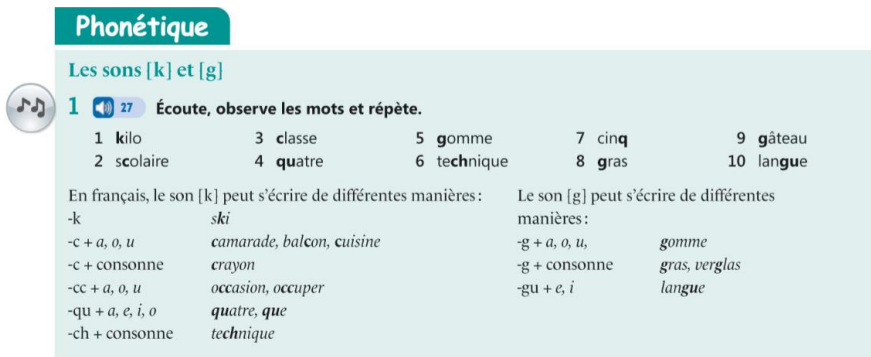
3 Des ___agues hautes ont su___mergé le ___ateau qui faisait le ___oyage he___domadaire pour ___elle- île-en-mer.

4 Je n'ai pas en___ie d'a___aler cette ___ouchée de ___iande de ___eau.

Les activités proposées aux apprenants reposent sur la discrimination orale mais également sur l'observation de la graphie, afin de leur permettre d'associer un même phonème à différentes graphies (bb pour [b] et w pour [v], par exemple.

Par la suite, une autre activité d'opposition phonologique est proposée, cette fois-ci opposant une voyelle sourde [k] à une voyelle sonore [g]. Nous reproduisons ci-dessous un exemple de l'activité :

Esprit 3, p.47.



Phonétique

Les sons [k] et [g]

1 27 **Écoute, observe les mots et répète.**

1 **k**ilo 3 **c**lasse 5 **g**omme 7 cin**q** 9 **g**âteau
2 s**c**olaire 4 **qu**atre 6 te**ch**nique 8 **g**ras 10 lan**gue**

En français, le son [k] peut s'écrire de différentes manières :

-k	*s**k**i*
-c + *a, o, u*	*camarade, balcon, cuisine*
-c + consonne	*crayon*
-cc + *a, o, u*	*occasion, occuper*
-qu + *a, e, i, o*	*quatre, que*
-ch + consonne	*technique*

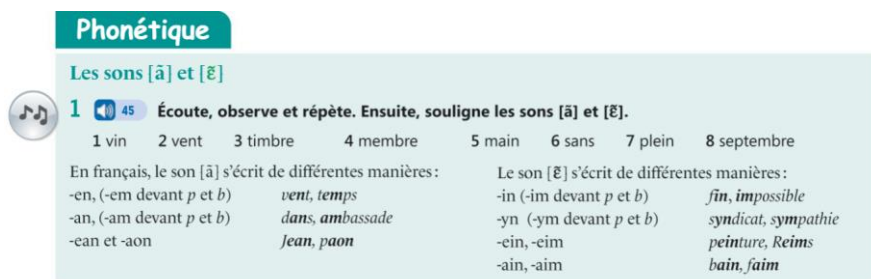
Le son [g] peut s'écrire de différentes manières :

-g + *a, o, u,*	*gomme*
-g + consonne	*gras, verglas*
-gu + *e, i*	*langue*

La stratégie d'enseignement-apprentissage repose dans un premier temps sur la compréhension orale des différents phonèmes qui occupent différentes positions au sein du mot. Par la suite, les auteurs proposent aux apprenants de réfléchir à la relation entre phonème et graphie. Cette réflexion métalinguistique permet aux adolescents de saisir l'idée qu'un même phonème peut avoir de multiples graphies.

Lors de la 3ème année de ESO, le niveau de difficulté des activités axées sur l'enseignement-apprentissage de la phonétique du français a augmenté. Ainsi, les apprenants se voient proposer des activités de discrimination de deux nasales, [ɑ̃] et [ɛ̃], que nous reproduisons ci-dessous :

Esprit 3, p. 79



Phonétique

Les sons [ɑ̃] et [ɛ̃]

1 45 **Écoute, observe et répète. Ensuite, souligne les sons [ɑ̃] et [ɛ̃].**

1 vin 2 vent 3 timbre 4 membre 5 main 6 sans 7 plein 8 septembre

En français, le son [ɑ̃] s'écrit de différentes manières :

-en, (-em devant *p* et *b*)	*vent, temps*
-an, (-am devant *p* et *b*)	*dans, ambassade*
-ean et -aon	*Jean, paon*

Le son [ɛ̃] s'écrit de différentes manières :

-in (-im devant *p* et *b*)	*fin, impossible*
-yn (-ym devant *p* et *b*)	*syndicat, sympathie*
-ein, -eim	*peinture, Reims*
-ain, -aim	*bain, faim*

Ici encore, la compréhension orale va de pair avec la répétition, ce qui est une stratégie efficace pour une reproduction correcte des phonèmes.

CONCLUSION PARTIELLE

Pour le niveau 3ème ESO, le niveau de difficulté a considérablement augmenté et les apprenants doivent travailler depuis la perspective des oppositions phonologiques consonantiques.

NIVEAU 4º ESO

Enfin, pour la dernière année de l'étape, le manuel Esprit 4 propose des activités plus complexes, incluant à la fois de la compréhension orale, de la discrimination orale, de l'expression écrite et de l'expression orale.

Ci-dessous, nous pouvons observer un exemple de parcours d'activités axé sur deux voyelles difficiles pour les hispanophones, à savoir [œ] et [ø].

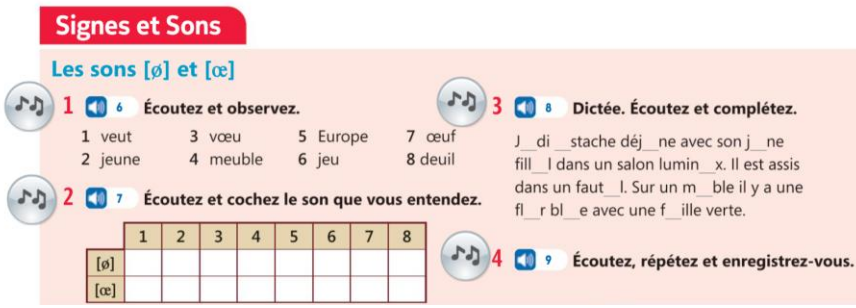
Dans un premier temps, les apprenants doivent écouter et observer les graphies différentes afin de pouvoir les associer aux phonèmes correspondants. Cette phase est celle de la découverte.

La deuxième phase est celle de la discrimination orale, où les apprenants doivent cocher les cases associées aux phonèmes prononcés.

Par la suite, les élèves réaliseront une dictée qui leur permettra de réactiver les phonèmes travaillés précédemment.

Enfin, cette activité se conclut par une phase d'appropriation des phonèmes nouveaux, où les apprenants doivent travailler en autonomie en écoutant, en répétant et en enregistrant les phonèmes travaillés en classe.

Esprit 4. P.15



5. DISCUSSION

Le travail d'enseignement-apprentissage de la phonétique est ardu et peut rapidement décourager les apprenants. Pour cela, au cours de la 1ère année de la ESO, les apprenants ont été d'abord sensibilisés au graphème de la cédille, qui est une manière facile d'entrer en matière. L'objectif de cette activité était d'identifier les traits distinctifs du français au niveau de ses graphèmes, mais également au niveau des éléments culturels qui sont associés à cette langue.

Ensuite, plusieurs activités d'ordre prosodiques ont été proposées aux élèves, focalisées sur l'accentuation du français dans un premier temps, puis sur l'intonation dans un deuxième temps (ascendante vs descendante) et enfin, une activité sur la liaison qui aidera les apprenants à saisir la notion de groupe rythmiques. Ces activités sont particulièrement bienvenues car elles visent à faire prendre conscience aux apprenants la place différente de la syllabe accentuée en français sur des mots transparents en espagnol, à savoir la dernière sur des mots tels que café, radio, panorama, télé, menu), contrairement au patron accentuel paroxyton qui caractérise la langue espagnole.

Ici encore, le travail de découverte des oppositions entre voyelle orale et nasale passe par la discrimination orale, l'observation de la graphie et la répétition des mots isolés contenant les phonèmes à travailler. La stratégie d'opposer un phonème connu des apprenants [a] à un phonème inconnu et qui n'existe pas dans leur système phonologique, à savoir [ã] est intéressante car elle permet d'aborder un phonème différent de

manière progressive et de ne pas mettre les apprenants en difficulté, en ayant à discriminer en même temps deux phonèmes inexistants dans leur système qu'ils auront beaucoup de mal à percevoir, créant ainsi découragement et frustration chez les adolescents.

Lors de l'unité 3, le travail sur les nasales se poursuit et les auteurs ont pris la décision d'augmenter progressivement le niveau de difficulté de la tâche en demandant aux apprenants de discriminer une Semi-voyelle+ voyelle orale par rapport à une Semi-voyelle+ voyelle nasale. Nous reproduisons ci-dessous l'activité en question :

6. CONCLUSIONS

L'analyse des manuels met en relief la prise en compte des aspects prosodiques tels que l'intonation, l'accentuation et les groupes rythmiques. Ceci est particulièrement novateur et important afin d'acquérir une prononciation naturelle et compréhensible.

Il est à noter une prégnance de la graphie sur l'oral (utilisée comme « béquille » pour les apprenants)

En définitive, l'enseignement-apprentissage de la phonétique reste un défi pour bon nombre de professeurs. Nous suggérons pour conclure ce travail que la correction phonétique par le biais de la répétition en classe (sans support écrit) ainsi que le recours à la gestualité sont particulièrement efficaces en classe, si l'on souhaite faire travailler les apprenants efficacement.

7. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Archibald, J. (2018). Advanced-Level L2 Phonology. In P. A. Malovrh & A. G. Benati (Eds.), The Handbook of Advanced Proficiency in Second Language Acquisition (pp. 239–263). Wiley Blackwell.

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Didier. ISBN 227805075-3 https://rm.coe.int/16802fc3a8 [Date de consultation : 02/04/2023].

Conseil de l'Europe. (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs. [Date de consultation : 09/04/2023].

Di Cristo, A. (2013). La prosodie de la parole. De Boeck Université Solal.

Esprit 1 (2022). SGEL

Esprit 2 (2022). SGEL

Esprit 3 (2022). SGEL

Esprit 4 (2022). SGEL

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. Language Learning, 45(1), 73–97.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Saito, K., & Plonsky, L. (2019). Effects of Second Language Pronunciation Teaching Revisited: A proposed Measurement Framework and Meta-Analysis. Language Learning, 1–57.