

# eLEUK

## AMPLIANDO HORIZONTES:

PROPUESTAS DIDÁCTICAS  
Y AVANCES EN INVESTIGACIÓN



ISABEL MOLINA VIDAL  
ALBA DEL POZO GARCÍA  
MARÍA GARCÍA FLORENCIANO  
JUAN MUÑOZ LÓPEZ  
(EDS.)



**eLeuk**

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



© 2024, Instituto Cervantes  
Libreros, 23. 28801 Alcalá de Henares (Madrid)  
Alcalá, 49. 28014 Madrid  
<https://cervantes.org/>

© 2024, Los autores por su trabajo individual

© 2024, UK Association for the Teaching of Spanish in Higher and Adult Education (ELEUK)

ELEUK ampliando horizontes: propuestas didácticas y avances en investigación  
Editado por Isabel Molina Vidal, Alba del Pozo García, María García Florenciano  
y Juan Muñoz López

Edita: Departamento de Cultura Digital. Dirección de Cultura. Instituto Cervantes  
Supervisión editorial: Miguel Marañón Ripoll  
Maquetación: Alfredo Ovilo Tapias  
Sitio web (<https://cvc.cervantes.es/>): Francisco González Cueto

NIPO: 110-24-057-1

ISBN: 978-1-0369-1007-5

# eleuk

## AMPLIANDO HORIZONTES:

### PROPUESTAS DIDÁCTICAS

### Y avances en investigación

ISABEL MOLINA VIDAL  
ALBA DEL POZO GARCÍA  
María GARCÍA FLORENCIANO  
JUAN MUÑOZ LÓPEZ  
(EDS.)



**eleuk**

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

# ÍNDICE

<b>Prólogo:</b> Crisis Permanente. Alberto Bruzos, <i>Universidad de Princeton</i> .	<b>7</b>
<b>Introducción:</b> Hagamos comunidad. Isabel Molina Vidal, <i>University of Leeds</i> ; Alba del Pozo García, <i>University of Leeds</i> ; María García Florenciano, <i>University of Leeds</i> ; Juan Muñoz López, <i>University of Leeds</i> .	<b>13</b>
<b>Descolonización, variedad lingüística e inclusividad</b>	<b>17</b>
1. Por la senda de la descolonización: Desafiando la hegemonía lingüística y cultural en ELE. Macarena Jiménez Naranjo, <i>University College London</i> .	<b>19</b>
2. Descolonización ELEUK: reflexiones y avances pedagógicos. Irene Macías, <i>University of Bath</i> ; Leticia Villamediana González, <i>University of Warwick</i> ; Teresa García, <i>King's College London</i> ; Lourdes Hernández-Martín, <i>The London School of Economics and Political Science</i> ; Teresa Torres, <i>University of Essex</i> .	<b>35</b>
3. La variación lingüística en el aula de ELE: una propuesta práctica. Blanca González-Valencia, <i>University of Manchester</i> .	<b>53</b>
4. La inclusión de la igualdad de género y la comunidad LGBTQ+ en la clase de ELE. Paula Antela Costa, <i>University of Bristol</i> ; David Rodríguez Velasco, <i>Queen Mary University of London</i> .	<b>67</b>
5. El repositorio de escritoras: cerrando la brecha de género en los materiales para la enseñanza del español nivel C1. Natalia Stengel Peña, <i>University of Edinburgh</i> .	<b>91</b>
<b>Enseñanza de ELE mediada por tecnología</b>	<b>105</b>
6. Cómo fomentar la motivación de los estudiantes en proyectos COIL. Lara Escudero Baztán, <i>Universidad de Durham</i> ; Penélope Johnson, <i>Universidad de Durham</i> .	<b>107</b>
7. ChatGPT: Posibles aplicaciones y recomendaciones de uso en ELE. Macarena García, <i>University of Manchester</i> .	<b>121</b>

**Enseñanza de ELE mediada por tecnología (cont.)**

- 8. Geolexi, un buscador de sinónimos dialectales aplicado a la enseñanza del español como L2. Cecilia Criado de Diego, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*. 141
- 9. En busca de los recuerdos perdidos, el pódcast como vehículo de reflexión e interacción en la clase de lengua, Esther Lecumberri, *Regent's University London*; Victoria Pastor-González, *Regent's University London*. 157
- 10. La evaluación mejorada con tecnologías en la enseñanza de español como lengua extranjera, Alfonso Hernández Torres, *Instituto Cervantes de Londres*. 173

**Estrategias de enseñanza, desarrollo de destrezas y competencias** 193

- 11. Estrategias de *feedback* para mejorar su efectividad y el bienestar el profesorado. Kristina Pla Fernández, *Durham University*. 195
- 12. Encuentra tu voz: cómo los estudiantes pueden aprender a hablar en público. Ana Barazal Barreira, *University of St Andrews*. 211
- 13. Desarrollo de la competencia interaccional: caracterización de interacciones entre aprendientes de español. Paula Redondo Juárez, *University of Glasgow / Universidad de Barcelona*. 227
- 14. Una explicación del verbo *gustar* mediante imágenes. María Castillo Ahuir, *Universidad de Exeter*; Manuel Lagares Alonso, *Universidad de Nottingham*; Isabel Molina Vidal, *Universidad de Leeds*; Elena Solá Simón, *Universidad de Strathclyde*. 243
- 15. Si en la *Oral class* se habla, en la *Written class*... ¿se escribe? Jordi Garrell Helices, *Universidad de Nottingham*. 273
- 16. Cómo realizar un *slam* de traducciones: la traducción como herramienta pedagógica para estudiantes de niveles avanzados. James Kelly, *Edinburgh Napier University / Heriot-Watt University*. 291



# PRÓLOGO.

## CRISIS permanente

**Alberto Bruzos**  
Universidad de Princeton  
abruzos@princeton.edu

La conferencia de ELEUK cuyas comunicaciones reúne este volumen coincidió con una huelga en la Universidad de Leeds. El 22 de junio de 2023, de camino al evento, un grupo de huelguistas me tendió un folleto de color púrpura en el que se informaba sobre la causa y el propósito de la protesta:

**WHY WE ARE ON  
Indefinite Strike  
AT LEEDS UNIVERSITY**

La huelga, descubrí leyendo la hoja de papel, consistía en un boicot de evaluación para tratar de desbloquear las infructuosas negociaciones entre el sindicato y la Universidad, forzando a los representantes de esta a regresar a la mesa de negociaciones. En la otra cara de la hoja, los organizadores del boicot, LeedsUCU (University and College Union), resaltaban el éxito de iniciativas similares en otras universidades británicas y señalaban un segundo propósito: forzar a la Universidad de Leeds a retirar su amenaza de retener los salarios a quienes se sumaran a la huelga. Todo esto ocurría en el contexto de huelgas y protestas de trabajadores universitarios en el Reino Unido, fundamentalmente causadas por la propuesta de cambios en el sistema de pensiones que reducían los beneficios de los trabajadores y aumentaban las contribuciones de las universidades. Aparte de eso, existía también malestar por las condiciones laborales después de años de austeridad, incluyendo brechas salariales (de género y raciales), cargas laborales excesivas y contratos precarios (Lewis, 2024).

La coincidencia con el boicot de evaluación le dio un sentido más urgente y reivindicativo a la línea temática de la conferencia centrada en la precariedad laboral. La mesa redonda con los profesores Catherine Boyle, Do Coyle y Christopher Pountain examinó la división en «lengua» y «contenido» de los departamentos y currículos de lenguas modernas. Tanto en el Reino Unido como en Estados Unidos, esta división no es un simple reparto de objeto y métodos sino también establece jerarquías simbólicas e institucionales que precarizan a quienes enseñamos «lengua» mientras ofrecen a quienes enseñan «contenido» un escape para no ser vistos como docentes de lengua. Una de las principales ideas de mi plenaria fue que esta división forma parte del ADN de nuestro campo, remontándose al momento fundacional de los departamentos de lenguas modernas en Estados Unidos. Cuando George Ticknor aceptó ocupar la primera cátedra de lenguas modernas, negoció dos condiciones con la Universidad de Harvard: no tener que residir en el *college* y no tener que impartir clases de lengua (Tyack, 1967: 87). Así, Ticknor se reservó la enseñanza de cursos avanzados de literatura en español y francés, combinando esta responsabilidad con la supervisión de enseñanza elemental en las lenguas modernas que se impartían entonces en Harvard (francés, alemán, español, italiano y portugués), las cuales, idealmente, enseñaban instructores nativos, cobrando una tercera o una cuarta parte del salario del catedrático (cf. Johnson, 1944). El modelo de Ticknor en Harvard, consistente en profesores de «contenido» que manejan el gobierno del departamento e instructores de lengua extranjeros (esto es, hablantes nativos) como «drill masters», no solo se reprodujo en otras universidades, sino que incluso trató de importarse en la instrucción de lengua vinculada a escuelas militares (Waxman, 1949, p. 430). Mucho más recientemente, en 2007, la Asociación de Lenguas Modernas identificó esta «rígida y jerárquica» división de trabajo entre profesores de literatura e instructores de lengua como una de las principales debilidades de los departamentos de lenguas extranjeras en un momento crítico para una profesión en crisis permanente (MLA, 2007).

También en el Reino Unido, la enseñanza de lenguas modernas fue desde el principio percibida como una distracción o un pasatiempo exótico. Los primeros docentes no eran especialistas sino religiosos, artistas y poetas. Los bajos salarios reflejaban la poca estima en que se tenía a estas clases y a los encargados de enseñarlas. En fin, la precariedad,

desprestigio y falta de perspectivas de futuro desincentivaban cualquier pequeña aspiración de profesionalizar el campo (Frost, 2019). La división entre «lengua» y «contenido» parece haberse institucionalizado precisamente en un momento de expansión. Así, en los años 1950, viendo que los departamentos de lenguas modernas dominados por filólogos no podían satisfacer el incremento en la demanda de cursos de L2/LE, las universidades optaron por crear «centros de lenguas» con equipos de profesionales únicamente dedicados a la docencia (Evans, 1988). De hecho, la dedicación exclusiva a la enseñanza (y no la investigación) de la mayoría de los docentes de L2/LE incluso en el ámbito universitario, no digamos ya en el sector privado, explica sin duda la escasa influencia de disciplinas como la Adquisición de Segundas Lenguas y (sobre todo en su vertiente más teórica) la Lingüística Aplicada. Si bien estas áreas de conocimiento, cuyo origen coincidió con el creciente interés en el aprendizaje de idiomas, tuvieron éxito en profesionalizarse a sí mismas, no hicieron demasiado por la profesionalización del campo de la enseñanza de L2/LE, si por profesionalización entendemos la capacidad de desarrollar investigación y la posibilidad de obtener condiciones laborales y reconocimiento académico a la par con los de otras disciplinas.

La profesionalización de la enseñanza de L2/LE, de hecho, tuvo objetivos y consecuencias muy distintos. Sus agentes fueron instituciones supranacionales como el Consejo de Europa o profesionales como el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL); sus instrumentos, marcos de referencia para la enseñanza de lenguas. Estos marcos establecen descriptores de competencias lingüísticas organizados por nivel con el objetivo de dirigir la enseñanza y la evaluación, y se han vuelto referencias normativas dentro del campo. Más que profesionalizar la enseñanza de L2/LE, lo que han hecho es institucionalizarla, reduciendo la autonomía de los docentes, promoviendo una visión lineal y predecible del aprendizaje, reificando a los estudiantes (quienes, en la conversación entre docentes, son a menudo identificados por su nivel, como «mis B1», «los A2») y reduciendo el lenguaje a su dimensión instrumental y transaccional, a expensas de otras facetas como la afectiva, la artística, la ética, la crítica, la política, etc.

Estos marcos de referencia reflejan desarrollos en la lingüística, la teoría cognitiva y la cibernética que conciben el lenguaje como un sistema

abstracto de cognición e información. Asimismo, responden a necesidades prácticas a raíz de los cambios sociales y políticos conectados con la globalización y la transición, en Europa y Norteamérica, a una economía de servicios en la cual la comunicación y el lenguaje tienen un papel fundamental. De hecho, la formación del campo de enseñanza de L2/LE se circunscribe a un periodo histórico marcado por esas mismas condiciones, un periodo relativamente corto y reciente, que iría desde fines de los años 1950, con el comienzo de la Guerra Fría y el interés en el lenguaje con fines estratégicos, hasta el presente, con la aparición de modelos de lenguaje natural de inteligencia artificial (IA), los cuales sin duda tendrán un profundo impacto en nuestro campo, cuyo alcance y consecuencias son todavía difíciles de predecir.

De entrada, la falta de prestigio, la frágil profesionalización y la precariedad de la enseñanza de L2/LE son claras vulnerabilidades frente a la IA, especialmente en un momento marcado por la austeridad y el cierre de departamentos y programas de lenguas extranjeras (Kingson, 2023). Los impresionantes avances en reconocimiento de voz, traducción en tiempo real y corrección gramatical automática debilitan enormemente la credibilidad de las consideraciones prácticas que llevaron, en primer lugar, a financiar la enseñanza de L2/LE a gran escala: esto es, agendas de seguridad nacional y de ventaja estratégica en la economía global. Los mismos poderes que apostaron por la enseñanza de L2/LE como solución provisional al problema logístico de la comunicación a escala mundial mantuvieron todo este tiempo otra apuesta más firme y a largo plazo en la IA, uno de cuyos primeros objetivos, no lo olvidemos, fue la traducción automática (Larson, 2021).

En un nuevo momento crítico, la supervivencia del campo de enseñanza de L2/LE pasa por su capacidad de inventiva. En este contexto, inventiva significa emanciparse de los marcos de referencia diseñados por organizaciones que se relacionan de manera vertical con el campo, reclamando adherencia a sus categorías y subordinando prácticas y filosofías de enseñanza locales a descriptores genéricos de naturaleza tecnocrática (Hu, 2012). Inventiva significa fomentar la creatividad, preocuparse menos por la corrección lingüística y más por el significado, promover pedagogías y experiencias que requieran uso significativo, personal y situado de la lengua, sin preocuparnos de que produzcan

resultados medibles: la medición es la lógica de la IA, la cual destaca en el cálculo, y por eso centrarse en ella implica jugar en terreno adverso. Por la misma razón, inventiva significa olvidar niveles y abandonar términos como «input» y «output», más propios de la computación que del lenguaje entendido como práctica social.

El futuro del campo depende también de la posibilidad de formar comunidad, preferiblemente fuera de las redes sociales. La conferencia de ELEUK fue la primera en la que participaba de manera no virtual desde el comienzo de la pandemia de Covid-19. En junio de 2023 no hacía todavía mucho que había borrado mi cuenta de Twitter, la cual durante muchos años fue mi principal forma de conexión con el mundo del ELE. Recuerdo la conferencia de ELEUK como un momento de profunda comunidad con personas, en su mayor parte, recién conocidas; con otras a quienes finalmente había logrado desvirtualizar después de años de contacto inmaterial a través de Twitter; el reencuentro con una ex colega de Princeton y con alguien a quien había conocido en Hungría al principio de mi carrera profesional y cuya pista había perdido durante más de veinte años. Recuerdo nítidamente voces y rostros, conversaciones, ideas. Recuerdo pasear por las calles desconocidas de Leeds como por la bruma de un sueño, arrastrando un *jet lag* monumental: el día anterior a mi llegada al Reino Unido había volado desde Newark a Barcelona, donde había dormido solamente dos horas antes de tomar un nuevo avión. Privarse de sueño y tratar de compensarlo con sobredosis de cafeína genera cierta pérdida de control sobre la visión de conjunto. Lo que se pierde en perspectiva sinóptica, no obstante, se gana en intensidad y atención al detalle. Los recuerdos se imprimen en la conciencia con precisión química. Uno siente el empuje de la energía colectiva, se deja llevar, se siente invencible, capaz de todo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EVANS, C. (1988). *Language People: The Experience of Teaching and Learning Modern Languages in British Universities*. London, Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- FROST, A. (2019). 'The emergence and growth of Hispanic Studies in British and Irish universities [en línea]. Association of Hispanists of Great Britain and Ireland. <https://www.hispanists.org.uk/news/ahgbi-publication-the-emergence-and-growth-of-hispanic-studies-in-british-and-irish-universities/> (17, Octubre, 2024).
- HU, A. (2012). 'Academic perspectives from Germany' en Byram, M. y Parmenter, L. (eds.). *The Common European Framework of Reference: The Globalization of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 66-75.
- JOHNSON, C. L. (1944). *Professor Longfellow of Harvard*. University of Oregon.
- KINGSON, J. A. (2023). 'West Virginia's foreign language cuts could be a «blueprint» for higher ed attacks' [en línea]. Axios. <https://www.axios.com/2023/08/30/west-virginia-university-foreign-language-classes> (17, Octubre, 2024).
- LARSON, E. J. (2021). *The Myth of Artificial Intelligence: Why Computers Can't Think the Way We Do*. Harvard: Harvard University Press.
- LEWIS, J. (2024). 'University strike action in the UK' [en línea]. Research Briefing, House of Commons Library. <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-9387/> (17, Octubre, 2024).
- MLA AD HOC COMMITTEE ON FOREIGN LANGUAGES. (2007). 'Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World' [en línea], Modern Language Association. [www.mla.org/flreport](http://www.mla.org/flreport) (17, Octubre, 2024).
- TYACK, D. B. (1967). *George Ticknor and the Boston Brahmins*. Harvard: Harvard University Press.
- WAXMAN, S. M. (1949). 'George Ticknor, a pioneer teacher of modern languages', *Hispania*, 32 (4): pp. 426-432.

Princeton, 17 de octubre de 2024

# INTRODUCCIÓN.

## HAGAMOS COMUNIDAD

**Isabel Molina Vidal, Alba del Pozo García,  
María García Florenciano y Juan Muñoz López (eds.)**  
Universidad de Leeds

Este volumen titulado *ELEUK ampliando horizontes: propuestas didácticas y avances en investigación* recoge las propuestas presentadas durante el encuentro anual de la asociación de profesorado de español como lengua extranjera en el Reino Unido ELEUK que tuvo lugar en la Universidad de Leeds en junio de 2023.

Retomando el hilo del prólogo que precede a esta introducción, el término crisis parece ineludible al abordar el contexto de la enseñanza de lenguas en Reino Unido en las últimas décadas. Esta ‘crisis permanente’ mencionada por Bruzos se explica desde múltiples ángulos: reformas de educación primaria y secundaria que han afectado el número de estudiantes eligiendo lenguas; una larga genealogía histórica que reserva a las clases altas el lujo de aprender lenguas europeas y minusvalora lenguas no-europeas; el sistema de financiación de la educación superior y, más recientemente, el esfuerzo declarado del gobierno británico por socavar el estudio de las Humanidades, la salida de la Unión Europea o la irrupción de la Inteligencia Artificial.

En este clima de crisis permanente, cuya máxima expresión es el frecuente cierre de departamentos de lengua, cabría preguntarse cuál es el objetivo de publicar otro volumen con dieciséis propuestas que abarcan temas tan variados como evaluación, descolonización o el desarrollo de competencias escritas o interaccionales. Esta introducción pretende intentar articular una respuesta, parcial, subjetiva y que abra nuevas preguntas.

En un contexto de Educación Superior en el que las secciones de lenguas modernas están atravesadas por una profunda división entre personal

con contratos de investigación y con contratos de docencia, la necesidad de crear una 'comunidad de práctica' (Wenger, 1998) parece si cabe aún mayor. En las universidades británicas, el personal que compone los departamentos de lenguas suele estar dividido entre colegas con contratos de investigación, normalmente responsables de asignaturas de contenido que se imparten en inglés; y personal con contratos de docencia, a menudo autoidentificados como hablantes nativos (Coderch, 2023), y responsables de la docencia de lengua. Esta división, además, está jerarquizada y otorga distinto capital cultural en función de la posición. A menos docencia, más estatus (Evans 1988). Esta brecha se acentúa más cuando el personal docente pertenece a centros de lenguas y no a departamentos tradicionales (Coderch, 2023, Coleman, 2004).

La existencia de encuentros como los de ELEUK, así como la asociación misma, aspira por lo tanto a producir una comunidad de práctica en la que no solo se produzca un intercambio de conocimientos y buenas prácticas docentes (Wenger, 1998, p.73), sino también a crear un espacio de legitimación. Al fin y al cabo, la división más arriba mencionada tiene un impacto que va más allá de condiciones contractuales e identidades profesionales y afecta también a la percepción y aprendizaje del propio estudiantado. La estricta división entre un aprendizaje utilitario de la lengua basado en la forma y la cultura como un objeto de estudio legítimo impartido en inglés (Kelly, 2000, p.82) se constituye como otro factor de riesgo más para la disciplina.

El aprendizaje de lenguas, por lo tanto, corre el riesgo de convertirse en una competencia meramente utilitaria y funcional (Phipps y González, 2004), desprovista de pensamiento crítico, creatividad o conciencia cultural e intercultural (elementos que escasamente encontramos en rúbricas de evaluación basadas en el MCER o el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes). No es de extrañar, por lo tanto, el número de propuestas en este volumen que abarcan cuestiones de descolonización, inclusión o variación lingüística. En esta línea, el primer bloque está dedicado a *Descolonización, variedad lingüística e inclusividad*, y se compone de cinco propuestas: dos propuestas relacionadas con la descolonización, una propuesta sobre variedad lingüística y dos propuestas relacionadas con igualdad de género. Los textos incluidos en este bloque intentan resituar nuestra práctica docente en el campo del diálogo intercultural,

un territorio particularmente desierto en muchos grados de lengua (Phipps y González, 2004, p.8).

El segundo bloque se centra en *La enseñanza de ELE, mediada por tecnología* e incluye cinco propuestas, todas ellas relacionadas con el uso de herramientas digitales para la enseñanza de ELE: la primera propuesta se relaciona con la telecolaboración o el intercambio mediado por tecnología para fomentar la motivación, la segunda propuesta trata el uso de inteligencia artificial, la tercera propuesta presenta un buscador de sinónimos dialectales, la cuarta propuesta se centra en la elaboración de un podcast y la última propuesta explora la evaluación mejorada con tecnología. El interés por la integración y el uso de las tecnologías digital en el campo de la enseñanza de lenguas no ha parado de crecer en las últimas décadas. De hecho, el aumento de usuarios de Duolingo en Reino Unido contrasta con el constante declive de estudiantes de lenguas en educación formal. Sin embargo, ha sido la irrupción de la inteligencia artificial la que ha puesto en el foco la legitimidad de la figura del profesorado y la enseñanza de lenguas reglada.

El último bloque *Estrategias de enseñanza, desarrollo de destrezas y competencias* presenta seis propuestas didácticas y materiales prácticos relacionados con diferentes áreas de la enseñanza de ELE: dos de las propuestas proponen materiales para mejorar el discurso y la interacción orales, una de las propuestas se centra en la provisión de retroalimentación o *feedback*, otra de las propuestas aborda la enseñanza del verbo 'gustar' desde la gramática cognitiva y las dos últimas propuestas se centran en el desarrollo de la destreza escrita y en el uso de la traducción en el aula de ELE.

Estos bloques temáticos van precedidos de un prólogo titulado *Crisis permanente* a cargo de Alberto Bruzos de la Universidad de Princeton. En dicho prólogo Bruzos aborda de manera clara, brillante y contundente algunas de las preocupaciones que acechan al campo de la enseñanza de ELE que hemos intentado retomar en esta introducción.

Cabría destacar el arrojo de Bruzos en su propuesta de rebeldía contra la jerarquía existente dentro de nuestra profesión. Una rebeldía que no solo se debe dirigir a asuntos como la precariedad laboral o al desprestigio

del profesorado de lengua frente al de contenido, sino que, se debe enfrentar también a amenazas que se están dando a pie de aula.

Resulta reconfortante y alentador que Bruzos mencione en su prólogo la sensación de comunidad que experimentó durante el encuentro de ELEUK. Quienes conocemos ELEUK sabemos y sentimos la cercanía, el apoyo y la disposición a la colaboración que transmite la asociación y las personas que la componen, y el hecho de que esta sensación sea percibida por quienes no enseñan en el Reino Unido nos debería animar a continuar esta labor. Quizás, ahora más que nunca, la comunidad de ELEUK tengamos que hacer frente común y apoyarnos no solo en el desarrollo de nuestra práctica docente, sino también en nuestras reivindicaciones profesionales. Hagamos comunidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CODERCH, Marion (2023) «Beyond the "Research vs. Scholarship" Dichotomy: The Emergence of a New Category of Academic Staff,» *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*: Vol. 17: No. 2, Article 4. Available at: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2023.17204>
- COLEMAN, J. A. (2004). Modern Languages in British Universities: Past and present. *Arts and Humanities in Higher Education*, 3(2), 147-162. <https://doi.org/10.1177/1474022204042684>
- LANVERS, U. (2017b). Elitism in language learning in the UK. In *Isms in language education* (p.50). (Language and social life). De Gruyter.
- PHIPPS, A. and GONZALEZ (2004). *Modern Languages. Learning and Teaching in an intercultural field*. Sage.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

Leeds, 16 enero de 2025

DESCOLONIZACIÓN,  
VARIEDAD LINGÜÍSTICA  
E INCLUSIVIDAD





# 1. POR LA SENDA DE LA DESCOLONIZACIÓN: DESAFIANDO LA HEGEMONÍA LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN ELE

**Macarena Jiménez Naranjo**  
University College London  
m.naranjo@ucl.ac.uk

## RESUMEN

Este artículo describe los cambios en el currículo y la pedagogía llevados a cabo en University College London (UCL) para descolonizar la enseñanza del español en el alumnado de Estudios Hispánicos que tiene esta lengua como materia obligatoria (niveles B1-B2, Marco Común Europeo de Referencia). Estas modificaciones, iniciadas en 2018, responden a las reivindicaciones del estudiantado y a nuestra percepción de que, inconscientemente, se perpetuaba en nuestras clases la hegemonía cultural y lingüística de España como país colonizador y del español peninsular como la variedad prestigiosa, marginando así a otras variedades del español y a la diversidad de culturas locales y sus hablantes presentes en los numerosos contextos donde se habla español en el mundo. Junto a ello, el equipo docente consideró que el alumnado necesitaba una más completa preparación para el periodo lectivo que pasaría, al año siguiente, en un país hispanohablante; ofrecerle una visión real, compleja, multilingüe y multicultural de las comunidades hispanohablantes que encontraría. Por todo ello, siguiendo el ejemplo de docentes en otras

disciplinas, que denunciaban el eurocentrismo presente en sus programas de estudio y comenzaban a reformar consecuentemente sus contenidos y metodologías, se decidió descentrar el español europeo e incorporar voces históricamente silenciadas en la clase de ELE, apostando, además, por otorgar mayor agencia al estudiantado, lo que se tradujo en una mayor representatividad de sus intereses y su diversidad. En el artículo se explicarán los cambios introducidos, así como la retroalimentación positiva que obtuvimos del alumnado.

## **PALABRAS CLAVE**

ELE, descolonización, variedades del español, voces silenciadas, agencia.

## **ABSTRACT**

This paper discusses the changes implemented at University College London (UCL) to decolonise Spanish language teaching for Hispanic Studies students required to undertake this language (levels B1-B2, CEFR). These changes were initiated in 2018 in response to students' demands and the recognition that our classes were unconsciously promoting the cultural and linguistic hegemony of Spain as a colonising country and Peninsular Spanish as the prestigious dialect. This resulted in the exclusion of other Spanish varieties and the diverse local cultures and speakers present in the various Spanish-speaking contexts worldwide. The teaching staff also realised the need to better prepare students for their upcoming study abroad period in a Spanish-speaking country, which would begin the following year. To achieve this, we aimed to provide a more comprehensive, nuanced, multilingual and multicultural perspective of Spanish-speaking communities. After being inspired by educators in other fields who challenged the Eurocentrism in their course materials and adjusted their content and teaching methods accordingly, we decided to shift the focus away from European Spanish and include the voices that have historically been marginalized in the Spanish language classroom. Additionally, we encouraged our students to take a more active role in their learning, allowing for greater representation of their interests and diversity. The article will delve into the significant changes that were implemented and the positive feedback received from our students.

## KEYWORDS

Spanish Language Teaching, decolonising, Spanish varieties, silenced voices, agency.

## 1. INTRODUCCIÓN

El llamamiento a descolonizar las universidades, junto con otras iniciativas de carácter social impulsadas principalmente por estudiantes en la última década, tiene su origen en la necesidad de contrarrestar la perspectiva eurocéntrica que domina las instituciones y de arrojar luz sobre el racismo institucionalizado en las universidades, así como poner fin a las desigualdades históricas generadas por la colonización (Molefe, 2016; Pimblott, 2020). Dentro del sistema de enseñanza superior del Reino Unido, la necesidad de descolonización es un tema central en estos momentos (Hernández-Martín, 2022; Díaz-Bravo y otros, 2024): forma parte de la agenda institucional Igualdad Diversidad Inclusión (EDI, por sus siglas en inglés);<sup>1</sup> tiene su propia página oficial en los sitios web de las universidades británicas; se incluye en todas las reuniones departamentales como objetivo estratégico y la mayor parte de las conversaciones y debates, así como conferencias y talleres que se celebran en nuestros centros.

Pese a ser un término legado por el siglo XIX (Shahjahan y otros, 2022), no hay aún consenso en lo que significa *descolonización* ni en lo que supondría llevar a cabo este proceso. De manera general, se define la *descolonización* como el fin de un periodo colonial (RAE y ASELE, s.v.), lo cual implica un complejo proceso de múltiples capas, que abarca no solo aspectos políticos y económicos, sino también dimensiones emocionales, espirituales, educativas y hasta psicológicas (Shahjahan y otros, 2022). En el ámbito de la educación superior, la literatura académica reconoce que, en última instancia, el significado del término *descolonización* es contextual, aunque identifica tres grandes vectores

---

<sup>1</sup> Aunque en la comunidad educativa anglosajona hay diferencias de opinión sobre si la descolonización, con sus objetivos más amplios de autodeterminación y eliminación de desigualdades históricas, puede ser adecuadamente abordada dentro del marco más limitado de las iniciativas EDI (Loyola-Hernández y Gosal, 2022).

interrelacionados: reconocimiento de las limitaciones; interrupción de la hegemonía y creación de espacios alternativos (Shahjahan y otros, 2022). Nuestro camino de transformación curricular se guio por estos tres vectores, como se verá más adelante.

### 1.1 Crítica y pertinencia actual del término

Además de la variabilidad geográfica, la noción de *descolonización* enfrenta dos desafíos principales. En primer lugar, presenta una paradoja interna: su aplicación radical implicaría la eliminación de las universidades, instituciones que se sustentan en gran medida en el pensamiento eurocéntrico. En segundo lugar, la idea de *descolonización* es cada vez más cuestionada por diversas comunidades indígenas, que argumentan que el término se ha vaciado de contenido y que, en la práctica, no se traduce en un empoderamiento real. Por el contrario, sostienen que su uso puede perpetuar la dependencia y la opresión de los pueblos indígenas (Tuck y Yang, 2012; Wilson y Laing, 2019).

No obstante, aun aceptando lo discutible del concepto, llevar a las universidades el racismo presente en nuestras sociedades y el origen del mismo –los procesos de colonización– es pertinente, pues afecta al alumnado y a su evolución personal y profesional dentro de la sociedad (Decolonising SOAS Working Group, 2018). La abrumadora presencia de cánones predominantemente eurocéntricos en las universidades británicas –los cuales omiten los conocimientos multiculturales y excluyen otras perspectivas culturales y sociales, especialmente las de las personas racializadas– facilita la marginación y las culturas discriminatorias y reproduce el racismo estructural (Arday, Belluigi y Thomas, 2021). El rendimiento del alumnado y su participación en la universidad también se ve afectado. En 2023 se publicaron los datos de un exhaustivo estudio llevado a cabo en la Facultad de Artes y Humanidades de UCL en el que se ponían en relación algunos parámetros –las calificaciones, la probabilidad de abandono o la posibilidad de solicitar un posgrado– con la pertenencia étnica o procedencia cultural del estudiantado. Los resultados siguen siendo claros: el alumnado que se autoidentifica como BAME (*Black, Asian and minority ethnic*) obtiene peores calificaciones, acumula mayor porcentaje de abandono y es menos probable que ingrese en estudios de posgrado (Anim y Samson, 2023).

Por lo tanto, pese a que mantengamos ante el término *descolonización* una actitud crítica, lo cierto es que son aún muy necesarias intervenciones de transformación curricular que alteren el foco y acojan realidades hasta el momento ausentes en la clase, posibilitando, entre otras cosas, el sentimiento de identificación y pertenencia de todo el estudiantado. Ello revertirá en sus calificaciones y en sus expectativas personales y profesionales.

En este artículo, describimos el examen crítico que las tutoras de lengua española del segundo curso de UCL realizamos sobre el mismo,<sup>2</sup> en el que identificamos limitaciones y ausencias tanto en los contenidos como en la metodología de enseñanza. A partir de este análisis, nos centramos en dos aspectos: el descentramiento de España y del español peninsular y la creación de espacios alternativos para empoderar y validar a un estudiantado cada vez más diverso. Finalmente, presentamos la retroalimentación de la institución y del alumnado, que avala la necesidad de implementar cambios en este curso. En el siguiente apartado, analizaremos en detalle las limitaciones detectadas.

## 2. CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN

La necesidad de incorporar una perspectiva descolonizadora en la enseñanza del español surgió en el estudiantado de segundo año (niveles B1-B2, MCER) de la titulación de Estudios Hispánicos de UCL. Este grado de 4 años de duración, y centrado en el estudio de la lengua española, incluye una estancia de 6 a 12 meses en un país hispanohablante. Esta circunstancia fue clave para identificar incongruencias, excesos y, especialmente, ausencias. Nos cuestionamos qué tipo de preparación estábamos brindando a ese joven estudiantado que, al año siguiente, vivirá en un país hispanohablante (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019). ¿Qué visión de la sociedad y del español les ofrecíamos: una visión real y, consecuentemente, compleja, o una versión simplificada y estereotipada en aras de una instrucción más sencilla?

---

<sup>2</sup> La otra profesora del curso es la Dra. Maria Chiara D'Argenio, sin cuya sagaz mirada este proceso no se hubiera completado.

Si bien aún no habíamos adoptado formalmente el término *descolonización* y no contábamos con una bibliografía específica adaptada a nuestro contexto profesional (Hernández-Martín, 2022), ya estábamos familiarizadas con los procesos que nuestra universidad y otras instituciones afines habían puesto en marcha para contrarrestar el eurocentrismo presente en sus programas de estudio (Decolonising SOAS Working Group, 2018). En este contexto, emprendimos un proceso de examen crítico de nuestro curso donde identificamos limitaciones asociadas a las jerarquías en las que las tutoras, inconscientemente, operábamos (Shahjahan y otros, 2022). Las limitaciones detectadas fueron las siguientes:

- A) Modelo lingüístico predominante: español peninsular. La variedad empleada mayoritariamente por las tutoras, y la usada en las instrucciones y ejemplos gramaticales, era el castellano centro-norte peninsular. La exposición a otras variedades lingüísticas era esporádica y anecdótica (Company Company, 2019) y siempre se hacía en contraste con la variedad anterior (Hernández-Martín, 2022). Además, no habíamos sometido a cuestionamiento nuestra variedad ni se había acordado con el estudiantado qué variedades traía a clase o cuáles aparecerían en nuestras sesiones (Del Valle, 2014). Por otro lado, se hablaba poco de la diversidad lingüística y nada del contacto con otras lenguas. Tampoco se mencionaban las lenguas originarias de América a las que el español había desplazado o erradicado o junto a las que convivía, en contextos de bilingüismo o multilingüismo, con o sin jerarquía entre las lenguas en contacto (Terborg, Alarcón y Neri, 2015).
- B) Modelo sociocultural predominante: europeo y canónico. Los contenidos socioculturales abordados en clase se centraban en Europa. Cuando se incorporaba algún elemento de fuera de este contexto, principalmente de América, se trataba de dos tipos: manifestaciones de la cultura popular, habitualmente asociadas a un entorno exótico y tradicional (Ross i Solé, 2013) o agentes culturales canónicos. Por otro lado, la representación de las comunidades de habla y de los propios hablantes era poco diversa (Morales-Vidal y Casany, 2020), lo que no reflejaba la realidad multilingüe, multicultural y socialmente diversa que el alumnado hallaría durante su estancia en el extranjero.

C) Verticalidad y unidireccionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si la universidad es un espacio colonizado basado en un sistema de conocimiento eurocéntrico que reproduce el poder colonial (Parker y otros, 2017), las relaciones que se dan en ese espacio académico y los principios que sustentan esas relaciones, junto a los propios espacios físicos, también están colonizados: reproducen estructuras de poder y, consecuentemente, desigualdades (Autar, 2017). Por lo tanto, necesitamos incorporar prácticas pedagógicas que ayuden a romper con esas estructuras y doten al estudiantado de herramientas críticas para el cambio social. A pesar de la riqueza metodológica frecuente en la clase de lenguas, observamos, por un lado, que nuestro estudiantado se había habituado a asimilar los contenidos seleccionados por las tutoras y, por otro, que no existían oportunidades para que el alumnado pudiera explorar a fondo sus propios intereses ni se establecían conexiones significativas entre los objetivos de aprendizaje y sus inclinaciones, lo que repercutía, además, en su motivación (Dörnyei y Csizér, 1998).

Usando un léxico *descolonizador*, podemos decir que, inconscientemente, perpetuábamos la hegemonía cultural y lingüística de España como país colonizador y de lo europeo como lo normativo y prestigioso, marginando así a otras variedades del español y a la diversidad de culturas locales y a sus hablantes presentes en los numerosos contextos donde se habla español en el mundo. Por lo que respecta a las prácticas pedagógicas, el estudiantado estaba acostumbrado a la univocidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y no intervenía ni en el diseño ni en la gestión del curso.

### 3. DESCENTRALIZACIÓN Y AGENCIA

Identificadas tales limitaciones, nos propusimos tres objetivos de transformación curricular y metodológica: descentralizar el español peninsular al mostrar la diversidad lingüística, geográfica, social, cultural y racial asociada con la lengua española, reconociendo, además, la importancia de las lenguas originarias de América; ofrecer voces históricamente silenciadas, bien en sus comunidades, bien en una historia

global del español; darle mayor responsabilidad al alumnado a partir de la asignación de nuevos roles. A continuación, se describen las modificaciones realizadas por primera vez en el año 2018/19 y que se mantuvieron hasta el curso 2023/24. Dichas modificaciones han afectado a la totalidad del estudiantado de segundo curso de Estudios Hispánicos de UCL, que se estima en una media de 80 estudiantes por año.

### **3.1 Sesiones dedicadas a las variedades lingüísticas del español**

A fin de cuestionar un supuesto español estándar y desafiar la discriminación y el modelo lingüístico predominante en nuestras clases, hemos incorporado una serie de sesiones en las que reflexionamos colectivamente en torno a la diversidad lingüística del español y a la idea de lengua policéntrica, polifónica y poliédrica (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019). Junto a ello, consideramos esencial exponer al alumnado a las variedades del español y, consecuentemente, a la riqueza y complejidad de nuestra lengua, de manera que comprendan que no existe una forma única e ideal de hablarla (Hernández-Martín, 2022). A partir de la metodología de la clase invertida (Martín-Aizpuru y Díaz-Bravo, 2021), el alumnado, distribuido en grupos pequeños, investiga independientemente y, convirtiéndose en experto, presenta en clase una variedad concreta entre las doce identificadas en las clasificaciones más reconocidas (Moreno Fernández, 2020). Por último, decidimos explicitar nuestra variedad al comienzo del curso e interesarnos por las variedades que traía o que le interesaban a nuestro alumnado. Para todas estas sesiones, creamos nuestros propios materiales, privilegiando, además del énfasis en la autonomía del estudiantado, la reflexión colectiva y la inclusión de perspectivas no europeas.

### **3.2 Sesiones dedicadas al contacto entre las lenguas indígenas y el español**

Consideramos que cualquier propuesta descolonizadora del español debe abordar las lenguas originarias de América. Por ello, y de acuerdo con nuestro propósito de presentar el español como una lengua que está en contacto con otras, y al mismo tiempo llevar a clase a hablantes multilingües que viven en ese contexto y que no aparecen en nuestros manuales tradicionales, trabajamos en torno a situaciones

contemporáneas en las que el español interactúa con lenguas originarias de América, ya sea en un contexto de desigualdad o de respeto y equidistancia. Por un lado, examinamos la diversidad lingüística en América Latina a través de mapas e infografías y usamos la película *Roma* (Alfonso Cuarón, 2018) para analizar situaciones jerárquicas de contacto lingüístico. Por otro lado, exploramos con el alumnado el concepto de activismo lingüístico, destacando especialmente las iniciativas llevadas a cabo en América por artistas de diversas disciplinas musicales. Un ejemplo elocuente es el rapero Liberato Kani, quien, en su rap indígena, mezcla sus dos lenguas, quechua y español, las cuales coexisten en una situación de igualdad. Estas sesiones nos permiten, asimismo, acercarnos desde una perspectiva alternativa al tema de la corrección lingüística, al interpretar los tradicionalmente considerados «errores» en el habla del español por parte de los quechuahablantes como interferencias entre lenguas (Merma Molina, 2007).

### **3.3 Sesiones dedicadas a la actualidad de países y comunidades hispanohablantes**

Con el objetivo de superar la omnipresencia europea en los contenidos socioculturales y ofrecer una representación más diversa y compleja de los contextos en los que se habla español, cuestionando, además, las simplificaciones y estereotipos de los manuales tradicionales, incorporamos una serie de sesiones que exploran realidades habitualmente ausentes en nuestras clases (Guinea Ecuatorial, comunidades sefardíes, *latinxs* en Estados Unidos). Adoptamos, de nuevo, la metodología de clase invertida, pero con una bibliografía más libre y actual, centrada en fuentes en línea, desde periódicos nacionales hasta blogs personales y cuentas en redes sociales, lo que permite al alumnado trabajar con materiales culturales auténticos y con registros dispares.

### **3.4 Voz y agencia**

Una pedagogía crítica y descolonizadora, inspirada en Freire y Hooks, empodera al alumnado para desenvolverse en sus entornos y cultivar su pensamiento crítico (Decolonising SOAS Working Group, 2018) y hace del aula un lugar igualitario, comprometido con la descolonización en

la producción de conocimiento (Parker y otros, 2017).<sup>3</sup> En este contexto, incorporamos dos prácticas pedagógicas: a) la clase invertida, donde el alumnado explora la materia a su propio ritmo y profundiza en ella según sus intereses; b) la participación estudiantil en la decisión curricular, donde el alumnado elige algunos de los contenidos socioculturales que aparecerán en sus clases de lengua española.

En ambos casos, el alumnado es validado como cocreador de conocimiento (Díaz-Bravo, 2021a), descentralizando el saber y fomentando el respeto y reconocimiento mutuos entre docentes y estudiantes (Shah-jahan y otros, 2022). El profesorado abandona su rol tradicional y colabora para producir conocimiento significativo para las experiencias de todo el grupo (Parker y otros, 2017). Estas estrategias, además, pueden servir para dar respuesta a las diferentes necesidades del estudiantado y nivelar el campo de juego para las personas de diferentes orígenes (Decolonising SOAS Working Group, 2018). Finalmente, la autonomía en el diseño del curso motiva al alumnado a involucrarse, fortaleciendo su sentido de pertenencia, rendimiento y satisfacción, como demostraron las encuestas que llevamos a cabo.

#### 4. RETROALIMENTACIÓN DEL ALUMNADO Y RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL

Estos cambios curriculares y metodológicos fueron reconocidos por UCL gracias a su compromiso con la igualdad, la diversidad y la inclusión. Sin embargo, la retroalimentación del alumnado, obtenida a partir de encuestas escritas al finalizar el curso académico 2018/19, resultó aún más relevante. Más de setenta estudiantes confirmaron en sus respuestas el logro de los objetivos establecidos al reformar el curso. El alumnado coincidió en que las sesiones descentraron el español peninsular, permitiéndoles comprender que el español es una lengua pluricéntrica con múltiples variedades legítimas y sin un único modo de hablarla. Asimismo, reconocieron los procesos históricos de

---

<sup>3</sup> La clase de lenguas, no obstante, ya viene integrando desde hace tiempo algunos de los presupuestos de las pedagogías inclusivas y descolonizadoras (SOAS Working Group, 2018).

colonización de la lengua española y sus consecuencias en otras lenguas y culturas locales. Finalmente, consideraron que las clases les brindaron las herramientas para comprender, con curiosidad y respeto, las variedades del español, preparándolos/las mejor para su estancia en el extranjero.

No obstante, no queremos afirmar que esta sea *la* senda para descolonizar la enseñanza del español: primero, porque el significado último de la *descolonización* depende del contexto y, segundo, porque este proceso es continuo y revisable (Díaz-Bravo, 2021b), con áreas de mejora en las que seguimos trabajando. Por ejemplo, al analizar la bibliografía que recomendamos al alumnado para preparar las exposiciones en clase (Muñoz-Basols y otros, 2017), notamos una disparidad evidente: las variedades de España reciben un enfoque más extenso y detallado que las de otros contextos. La clasificación misma de las variedades refleja una mentalidad eurocéntrica (Moreno Fernández, 2020), lo que nos insta a buscar perspectivas alternativas y a incorporar en el futuro variedades nacidas del contacto lingüístico, como el *españolish* (Varra, 2019).

## 5. CONCLUSIONES

Este artículo describe los cambios en el currículo y la pedagogía llevados a cabo en UCL para descolonizar la enseñanza del español en el alumnado de Estudios Hispánicos de segundo año. Estas modificaciones responden a las demandas de movimientos estudiantiles por superar el paradigma eurocéntrico en la educación y a nuestra propia percepción de no estar preparando adecuadamente al estudiantado para enfrentar la diversidad y complejidad lingüística y cultural de los contextos en los que se habla español. Nuestra propuesta descentraliza el español peninsular y enfatiza el carácter polifónico, policéntrico y poliédrico de la lengua. Se incorpora el estudio del español en contacto con las lenguas originarias de América y se diversifica la representación de hablantes y contextos. Finalmente, valida al estudiantado como coproductor de conocimiento, con mayor responsabilidad en el diseño y gestión del curso. A pesar de reconocer las limitaciones inherentes al concepto y a nuestra posicionalidad, la retroalimentación del alumnado ha sido positiva, lo que confirma el logro de los objetivos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANIM, N y SAMSON, A. (2023). *Understanding the Experiences of Racially Marginalized Students in the Faculty of Arts and Humanities at UCL*. Informe interno. University College London.
- ARDAY, J., ZOE BELLUIGI, D. y THOMAS, D. (2021). 'Attempting to break the chain: Reimagining Inclusive Pedagogy and decolonising the curriculum within the Academy', *Educational Philosophy and Theory*, 53 (3), pp. 298-313.
- AUTAR, L. (2017). 'Decolonising the classroom', *Tijdschrift voor Genderstudies*, 20 (3), pp. 305-320.
- COMPANY COMPANY, C. (2019). 'Jerarquías dialectales y conflictos entre teoría y práctica. Perspectivas desde la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE)', *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), pp. 96-105.
- DECOLONISING SOAS WORKING GROUP (2018). *Decolonising SOAS: Learning and Teaching Toolkit for Programme and Module Convenors* [en línea]. <https://blogs.soas.ac.uk/decolonisingsoas/files/2018/10/Decolonising-SOAS-Learning-and-Teaching-Toolkit-AB.pdf> (Enero, 19, 2024).
- DEL VALLE, J. (2014). 'The politics of normativity and globalization: which Spanish in the classroom?', *The Modern Language Journal*, 98 (1), pp. 358-372.
- DÍAZ-BRAVO, R. (2021a). 'Modern languages students as linguists and teachers', en Medeiros, A. y Kelly, D. (eds.). *Language Debates: Theory and Reality in Language Learning, Teaching and Research*. Londres: John Murray Learning, pp. 107-118.
- DÍAZ-BRAVO, R. (2021b). 'Metodologías docentes en la enseñanza-aprendizaje de variedades del español: un ejemplo práctico de investigación-acción', en Barragán Martín, A. B., Molero Jurado, M.<sup>a</sup> M., Martos Martínez, Á., Simón Márquez, M.<sup>a</sup> M., Gázquez Linares, J. J. y Pérez

Fuentes, M.<sup>a</sup> C. (eds.). *Innovación docente e investigación en Arte y Humanidades: nuevos enfoques en la metodología docente*. Madrid: Dykinson, pp. 1021-1034.

DÍAZ-BRAVO, R., JIMÉNEZ NARANJO, M., BORIN BONILLO, E., LAGARES, M. y PASTOR TORRES, A. (2024). 'Special Interest Group de ELEUK sobre la descolonización en la enseñanza del español', *Tecla. Revista de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda*, 1, pp. 18-24.

DÖRNYEI, Z. y CSIZÉR, K. (1998). 'Ten Commandments for motivating language learners: Results of an empirical study', *Language Teaching Research*, 2(3), pp. 203-229.

HERNÁNDEZ-MARTÍN, L. (2022). 'Descolonizar el currículum de español en ELEUK: origen, expectativas, organización y primeras reflexiones', en Soler Montes, C., Díaz-Bravo, R. y Colomer i Domínguez, V. (eds.). *Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: aportes desde el contexto universitario británico*. Research-publishing.net, pp. 11-25.

LOYOLA-HERNÁNDEZ, L. y GOSAL, A. (2022). *Impact of decolonising initiatives and practices in the Faculty of Environment*. University of Leeds [en línea]. <https://doi.org/10.48785/100/103> (Enero, 19, 2024).

MARTÍN-AIZPURU, L. y DÍAZ-BRAVO, R. (2021). 'Clase invertida *online* en la universidad: estudio de caso de una asignatura de lengua española en el Grado de Traducción e Interpretación', *Lenguas Modernas*, 58 (2), pp. 191- 208.

MERMA MOLINA, G. (2007). *Contacto lingüístico entre el español y el quechua: un enfoque cognitivo-pragmático de las transferencias morfosintácticas en el español andino peruano*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante [en línea]. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4114/1/tesis\\_doctoral\\_gladys\\_merma.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4114/1/tesis_doctoral_gladys_merma.pdf) (Enero, 19, 2024).

MOLEFE, T. O. (2016). 'Oppression must fall: South Africa's revolution in theory', *World Policy Journal*, 33 (1), pp. 30-37.

- MORALES-VIDAL, E. y CASSANY, D. (2020). 'El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2', *Journal of Spanish Language Teaching*, 7 (1), pp. 1-19.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2020). *Varietades de la lengua española*. Londres y Nueva York: Routledge.
- MUÑOZ-BASOLS, J., MORENO, N., TABOADA, I. y LACORTE, M. (2017). *Introducción a la lingüística hispánica actual: Teoría y práctica*. Londres: Routledge.
- MUÑOZ-BASOLS, J. y HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2019). 'El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica', *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), pp. 79-95.
- PARKER, P. S., SMITH, S. H., y DENNISON, J. (2017). 'Decolonising the classroom. Creating and sustaining revolutionary spaces inside the academy', *Tijdschrift voor Genderstudies*, 20 (3), pp. 233-247.
- PIMBLOTT, K. (2020). 'Decolonising the university: the origins and meaning of a movement', *The Political Quarterly*, 91 (1), pp. 210-216.
- RAE (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA) y ASALE (ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA) (2014). *Diccionario de la lengua española*. [en línea]. <https://dle.rae.es/> (Enero, 19, 2024).
- ROSS I SOLÉ, C. (2013). 'Spanish imagined: Political and subjective approaches to language textbooks', en Gray, J. (ed.). *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Londres: Palgrave Macmillan, pp. 161-181.
- SHAHJAHAN, R. A., ESTERA, A. L., SURLA, K. L., y EDWARDS, K. T. (2022). 'Decolonizing curriculum and pedagogy: a comparative review across disciplines and global higher education contexts', *Review of Educational Research*, 92, pp. 73-113.
- TERBORG, R., ALARCÓN, A. y NERI, L. (coords.) (2015). *Lengua española, contacto lingüístico y globalización*, Universidad Nacional Autónoma de México.

- TUCK, E. y YANG, K. W. (2012). 'Decolonization is not a metaphor', *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1 (1), pp. 1-40.
- VARRA, R. (2019). 'En defensa del espanglish', *Tribuna Norteamericana*, 31, pp. 15-23.
- WILSON, A. y LAING, M. (2019). 'Queering Indigenous education', en Tuhiwai Smith, L., Tuck, E. y Wayne Yang, K. (eds.). *Indigenous and Decolonizing Studies in Education. Mapping the Long View*. Nueva York y Londres: Routledge, pp. 131-145.



# 2. DESCOLONIZACIÓN ELEUK: NUEVAS REFLEXIONES Y AVANCES PEDAGÓGICOS

**Irene Macías**

University of Bath  
i.macias@bath.ac.uk

**Leticia Villamediana González**

University of Warwick  
l.villamediana-gonzalez@warwick.ac.uk

**Teresa García**

King's College London  
teresa.garcia@kcl.ac.uk

**Lourdes Hernández-Martín**

The London School of Economics and Political Science  
l.hernandez-martin@lse.ac.uk

**Teresa Torres**

University of Essex  
torrmi@essex.ac.uk

## RESUMEN

A través de este trabajo, el SIG (Grupo de Interés Especial por sus siglas en inglés) Descolonización ELEUK quiere dar a conocer a la comunidad científica la base ideológica de su trabajo. Para ello, describimos nuestras experiencias y reflexiones individuales y grupales a lo largo de los dos últimos años, abordando qué entendemos por descolonizar

la enseñanza del español LE/L2 y presentando las primeras iniciativas del grupo, que consisten en: una guía de reflexión para el profesorado de ELE/L2 destinada a evaluar su práctica docente desde una mirada descolonizadora; un sistema de gestión de contenidos seleccionados en consonancia con dicha mirada; y los procesos en el análisis y creación de materiales didácticos. Con todo ello, argumentamos que descolonizar nuestra práctica docente y nuestros currículos son procesos dinámicos y en continua revisión, sostenidos por una visión del español como lengua polifónica y policéntrica (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019; Company, 2019); una lengua cuya diversidad lingüística y cultural desafía la idea de un modelo «estándar».

## **PALABRAS CLAVE**

Descolonización, enseñanza-aprendizaje del español, pedagogía, mirada descolonizadora, materiales didácticos.

## **ABSTRACT**

This paper seeks to present the work carried out by the SIG 'Descolonización ELEUK' and the ideological base of its work. To this aim, we describe our individual and collective experiences and reflections of the past two years, while addressing our interpretation of what it means to decolonise the teaching of Spanish FL/L2. We also present the first initiatives by the group: a toolkit that will help teachers and educators review and assess their own teaching practice under a decolonial lens; a database of materials selected with a decolonising approach; and our process of analysing and creating didactic materials. In so doing, we argue that decolonising our practice and curricula is a dynamic process that requires continued revision, a stance premised on a vision of Spanish as a polyphonic and polycentric language (Muñoz-Basols and Hernández Muñoz, 2019; Company, 2019); a language whose linguistic and cultural diversity challenge the concept of one «standard».

## **KEYWORDS**

Decolonisation, Spanish teaching and learning, pedagogy, decolonial lens, teaching materials.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años hemos presenciado cómo muchas universidades, especialmente en contextos anglosajones, establecían el concepto de *descolonización* como una de sus prioridades, dando paso a diferentes iniciativas y proyectos con el objetivo de revisar el currículo de estas instituciones, entre otras cosas. Dentro del terreno de la enseñanza, el término se aplica especialmente al currículo y a la pedagogía, ya que ambos elementos están implicados en asentar, validar o marginalizar los sistemas de producción de conocimiento (Nieto Gómez, 2023). Asimismo, conviene recordar que, tanto los temas como los materiales de la clase de lengua tienen contenido (Pountain, 2017; Díaz-Bravo, 2021; del Pozo García, 2021) y presentan diferentes ideologías (Morales-Vidal y Cassany, 2020).

Si bien contamos con abundantes publicaciones en torno al significado de *descolonización* y su aplicación en contextos de enseñanza superior (Shahjahan y otros, 2021), no ocurre lo mismo cuando nos acercamos a la enseñanza de lenguas y, en concreto, a la enseñanza del español LE/L2. En este preciso contexto es en el que, en el seno de la Asociación para la Enseñanza del Español en Educación Superior en el Reino Unido, conocida como ELEUK, nace en 2021 un grupo de trabajo con los siguientes objetivos: convertirse en un espacio seguro de reflexión y aprendizaje sobre el tema, promover un proceso de diálogo continuo entre sus miembros (North, 2006, p. 507), y ofrecer herramientas con las que reflexionar de manera crítica sobre nuestra práctica docente. Posteriormente, en enero de 2023, el grupo se constituyó en *Special Interest Group* (en adelante, SIG-Des-ELEUK).

Por tanto, a través del presente trabajo, el SIG-Des-ELEUK quiere dar a conocer a la comunidad científica la base ideológica de su trabajo. Para ello, describimos nuestras experiencias y reflexiones individuales y grupales a lo largo de los dos últimos años, abordando qué entendemos por descolonizar la enseñanza del español LE/L2 y presentando a continuación, nuestros tres principales equipos de trabajo, así como nuestras primeras iniciativas, que consisten en: una guía de reflexión para el profesorado de ELE/L2 destinada a evaluar su práctica docente desde una mirada descolonizadora; un sistema de gestión de contenidos en consonancia con dicha mirada; y nuestros procesos en el análisis y creación de materiales

didácticos. Con todo ello, argumentamos que descolonizar nuestra práctica docente y nuestros currículos son procesos dinámicos y en continua revisión, sostenidos por una visión del español como lengua polifónica y policéntrica (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019; Company, 2019); una lengua cuya diversidad lingüística y cultural desafía la idea de un modelo «estándar».

En primer lugar, es importante señalar que el SIG-Des-ELEUK agrupa a profesionales de la enseñanza del español de dieciocho universidades británicas y una universidad española. Lo significativo es que, pese a los diversos contextos institucionales —algunos docentes trabajan en centros de lenguas y otros en departamentos académicos— y a las diferencias en las condiciones de empleo —que van desde la temporalidad a la titularidad de la plaza de trabajo a tiempo completo—, las inquietudes eran compartidas y las conversaciones, relevantes para todas y todos. Dicho esto, uno de los primeros aspectos que abordamos fue el de nuestra propia posicionalidad (Grosfoguel, 2011), con el propósito de compartir nuestras trayectorias personales y profesionales y, de esta manera, identificar los posibles sesgos ideológicos de nuestra práctica o las limitaciones derivadas de nuestros respectivos contextos institucionales. El objetivo de este ejercicio era esbozar nuestras respectivas «escenas pedagógicas» (Del Valle, 2014, p. 359), en otras palabras, los condicionantes que pueden determinar nuestro campo de acción, entre los que se encuentran elementos como la variedad dialectal del docente, los objetivos de aprendizaje de los aprendices o incluso el número de horas lectivas del que disponemos. La enseñanza-aprendizaje tiene lugar en contextos concretos, y es efectuada por agentes —docentes y discentes— con circunstancias y trayectorias de aprendizaje propias (Macías Fernández, 2024). En consecuencia, se decidió crear un perfil del grupo en el que cada integrante compartiera información sobre aspectos tales como la variedad de español que hablamos y enseñamos, nuestra experiencia profesional, la procedencia de nuestros materiales, los niveles de lengua que enseñamos, o incluso el papel que desempeñamos en nuestras respectivas instituciones, ya que esto último puede ser determinante a la hora de tomar decisiones sobre el programa de estudio o los materiales didácticos adoptados. Más allá de las (pequeñas) diferencias que emergieron entre nuestras respectivas «escenas pedagógicas», este ejercicio supuso una primera reflexión que

consideramos importante para cualquier docente que quiera abordar el tema, tal y como recomendamos en nuestro *Documento de reflexión* que más adelante detallaremos.

El primer año de trabajo se dedicó particularmente a la lectura y al diálogo (Hernández-Martín, 2022) y a la reflexión de tres aspectos fundamentales: la variedad dialectal del español que enseñamos; los contextos geográficos presentados (o ausentes) en nuestras clases; y, en tercer lugar, las comunidades de hispanohablantes, dedicando especial atención a aquellos hablantes silenciados, excluidos o deslegitimizados. A partir de septiembre de 2022, se decidió seguir reflexionando mientras producíamos y creábamos. De aquí surgieron tres nuevos grupos de trabajo que funcionan de manera casi simbiótica, en un proceso de continuo diálogo y retroalimentación, tal y como refleja la Figura 1:

- Equipo-*Documento de reflexión*. Coordinadora: Leticia Villamediana González.
- Equipo-Recursos. Coordinadora: Susana Carvajal.
- Equipo-Materiales. Coordinadoras: María José González y Macarena Jiménez.



Figura 1. Proceso y equipos de trabajo del SIG-Des-ELEUK

Nos gustaría puntualizar que, a través del trabajo desarrollado por el grupo, no pretendemos crear un manual con pautas que prescriban cómo descolonizar nuestra docencia, puesto que esto reproduciría una lógica colonial (Sanchez, 2018), sino invitar al profesorado a que reflexione sobre su propia práctica docente y a que invite a sus estudiantes a desarrollar una conciencia crítica con respecto a la variación lingüística, cultural y racial en los contextos en los que se habla español.

En los apartados que siguen damos una descripción del trabajo realizado por cada equipo.

## 2. LOS EQUIPOS DEL SIG-DES-ELEUK

### 2.1 Equipo-Documento de reflexión: guía orientativa

Como parte integrante del SIG-Des-ELEUK, se creó el Equipo-*Documento de reflexión*. Su cometido era la creación de un documento dinámico, en constante evolución y de fácil uso, que sirviera a los docentes de español LE/L2 en el sector universitario del Reino Unido para el desarrollo de una mirada crítica y reflexiva hacia aspectos de su práctica.

El punto de partida fue la necesidad de establecer criterios que nos ayudaran a una reflexión sobre esos aspectos usando el concepto de *descolonización* como marco. Las reflexiones giraron en torno al tipo de materiales que utilizamos en el aula (bien libros de texto, bien materiales creados por el profesorado), a los programas de estudio en departamentos y centros de lenguas, así como a nuestras pedagogías. En resumen, se trataba de crear un documento que nos empujara a hacer una reflexión crítica sobre qué enseñamos y cómo lo enseñamos, de forma que esta reflexión formara parte integral de nuestra formación y práctica docente (Hooks, 2010; Hawkins y Norton, 2009).

El primer desafío fue establecer una definición del concepto *descolonización*. Existen múltiples manifiestos redactados por instituciones y universidades británicas en los últimos años, en los que se ofrece un primer acercamiento. Para algunos de ellos, *descolonización* representa el esfuerzo de interrogar el legado institucional, estructural y epistemológico

del colonialismo, en particular cuando de este derivan injusticias dentro del sistema educativo superior y barreras de acceso a estos sistemas (p.ej. Decolonising SOAS Working Group, 2017). Si bien estos conceptos nos sirven como referencia lógica en nuestro proceso de mirada crítica, desde este equipo nos hemos abstenido de ofrecer tanto una definición como directrices específicas y exhaustivas del concepto *descolonización del currículum y la pedagogía*, ya que, de otro modo, sostenemos que incurriríamos en la reproducción de la lógica de la universalidad del principio de *colonialidad* (Sanchez, 2018; Shahjahan y otros, 2022). No obstante, los participantes de este equipo coinciden en su postura respecto al español como «realidad que nace y se implanta, en sus viajes coloniales y migratorios, y que en sus contactos con otras comunidades, culturas y hablantes establece relaciones que van desde la cooperación a la aniquilación, pasando por apropiación, enriquecimiento, y marginación, entre otras» (Hernández-Martín, 2022, p. 20).

Con referencia al formato, nuestro documento de reflexión está estructurado como una lista de verificación y herramientas que nos permitan identificar escenarios y limitaciones, entre las que destacamos: el tipo de programas que ofrecemos (p.ej. ¿se trata de una asignatura de español troncal, integrada en un grado de lenguas, o se trata de una asignatura optativa impartida en el centro de lenguas de la institución?), el número de horas lectivas, los modelos de evaluación que seguimos, así como otras posibles variantes que puedan influir en las pedagogías utilizadas, como apuntábamos anteriormente. Algunas preguntas se centran en la relevancia de lo que queremos transmitir a nuestros estudiantes, en qué contenidos consideramos indispensables en una sociedad cambiante, en la visibilidad que damos (o no damos) a las distintas formas y voces que integran la lengua que enseñamos. Como resultado se plantea que, a través de estos cuestionamientos, se pueda dar cabida a otras alternativas que reconstruyan y transformen la enseñanza del español.

Todo lo anterior se recoge en las siguientes tres áreas principales de reflexión:

1. **Actitudes:** reflexión sobre nuestra propia identidad, perfil profesional y concienciación, ¿qué entiendo por *descolonizar los programas de lenguas*? (Ford y Santos, 2022), así como sobre los obstáculos a

los que nos enfrentamos como docentes de lenguas; ¿quién decide qué programas enseñamos en nuestros centros de trabajo?, ¿en base a qué criterios?

2. **Conocimientos:** reflexión sobre tópicos y estereotipos culturales desde una óptica crítica, ampliando nuestro enfoque para incluir la representación de grupos minoritarios, o minorizados, otorgándoles legitimidad y reflejando a su vez una sociedad plural e inclusiva (Parker, 2023). ¿Soy consciente de cómo y quién regula los procesos de creación de normas lingüísticas? (Del Valle, 2009).
3. **Competencias docentes:** análisis de los materiales didácticos, de los modos de evaluación y de las pedagogías utilizadas en el aula (Morales-Vidal y Cassany, 2020). Por ejemplo, hacer explícito al alumnado qué variedad dialectal estamos trabajando y por qué (Del Valle, 2014); y más allá de la variedad elegida, hacerle consciente de la diversidad dialectal del mundo hispanohablante. En este apartado, animamos también a la reflexión sobre cómo podemos implicar al alumno en las decisiones sobre los contenidos que impartimos, y sobre cómo podemos crear espacios para que los discentes aporten sus opiniones y experiencias en clase. Como proceso de evolución lógica en el desarrollo del documento de reflexión, el grupo considera relevante incorporar la visión que el estudiante de español puede aportar al proceso de *descolonización* de los programas de lengua que estudia.

## 2.2 Equipo-Recursos: Diigo

El Equipo-Recursos se creó con el objetivo de crear un repositorio de materiales que sirvieran para el diseño de unidades didácticas y actividades de clase desde una perspectiva no eurocentrista, que reflejaran una mirada descolonizadora e inclusiva. Para ello, se recurrió a Diigo.

Diigo es un servicio de gestión en línea de marcadores web que permite la creación de grupos, públicos o privados, para almacenar y compartir enlaces de manera gratuita. En nuestro caso, era fundamental poder compartir artículos, vídeos, sitios web, subidos y anotados por miembros del grupo, para facilitar su uso y acceso. Si bien existen otros administradores de marcadores para guardar y revisar enlaces, escogimos

Diigo principalmente porque ofrece la posibilidad de filtrar marcadores basados en etiquetas y porque crea una red de marcadores sociales que se pueden compartir con otros según se van añadiendo nuevos contenidos. Así, se creó una cuenta para el grupo SIG-Des-ELEUK y una guía para añadir entradas y etiquetarlas siguiendo una serie de criterios, tales como el tipo de material (vídeo, artículo de prensa, página web, etc.), fecha, país y un resumen del contenido.

Desde el comienzo, hubo una constante reflexión acerca de la terminología usada para etiquetar las entradas (ver Fig. 2). Así, hubo discusiones sobre parejas de términos, tales como *español* frente a *castellano*, *países que tienen el español como lengua oficial* frente a *comunidades y países en los que se habla español*, *lenguas indígenas* frente a *lenguas originarias*. Estas discusiones nos llevaron a consultar documentos oficiales de organizaciones como la ONU, organizaciones no gubernamentales y las constituciones de distintos países para verificar el uso de esta terminología en otros contextos. El objetivo de este ejercicio era evitar automatismos en nuestro uso de términos.

belleza **Bolivia** **cambioclimático** Centroamérica Chile **clasesociales** **Colombia**  
**colonialismo** **colonización** **comunidadesypaíseshispanos**  
 concienciación conciliación conocimiento conquista corpus cortometrajes CostadeMarfil **CostaRica** Cuba  
 cultura **debate** **decolonialismo** **decolonización** deporte derechosdelasmujeres  
 derechoshumanos desaparecidos descendientes **descubrimiento** discriminación **diversidad**  
**españolcontacto** **Estados Unidos** estereotipos **etnia** **etnografía** eurocentrismo  
 Europa exposición **feminicidio** **feminismo** filosofía **fútbol** **genocidio**  
**GuineaEcuatorial** género **hibridacióncultural** **hispanidad** hispano **historia**  
**humanidadesdigitales** **identidad** iglesiasatólica **imágenes** inclusión indígena

Figura 2. Nube de palabras de las etiquetas usadas en el repositorio Diigo

En una segunda etapa, el Equipo-Recursos se dedicó a evaluar la relevancia de las entradas siguiendo el *Documento de reflexión*. Aunque nuestro propósito principal, en coherencia con nuestra mirada descolonizadora, era recopilar materiales de diversas procedencias y perspectivas, nos dimos cuenta de que la mayor parte de estos provenían de fuentes españolas (p. ej. el diario *El País*), lo que a su vez reflejaba la procedencia de

la mayoría de los integrantes del grupo. Esta reflexión nos llevó a ampliar la proveniencia de los recursos de manera consciente.

El siguiente paso es diseñar una página web de acceso público en la que se comparta este repositorio con materiales claramente etiquetados, para el uso de cualquier docente de ELE/L2.

### 2.3 Equipo-Materiales

Como hemos visto, entre las actividades del primer año, el equipo *Documento de Reflexión* elaboró un cuestionario para crear un perfil de sus miembros. La última pregunta estaba relacionada con los libros de texto y materiales que cada miembro del grupo utilizaba en sus clases. Descubrimos que la mayoría utilizaba libros de texto publicados por diferentes editoriales en España (Difusión, Edelsa, SGEL, SM, etc.) y que, en muchos casos, no eran resultado de la elección del profesorado, sino de decisiones tomadas a nivel departamental. Sin embargo, como sucede a quienes trabajan con libros de texto, había que adaptarlos para hacerlos más relevantes para los aprendices (Saraceni, 2013: 49-50; Pablos-Ortega, 2019, pp. 90-91). Esa adaptación consistía no solo en eliminar o reorganizar los materiales de los libros, sino también en crear materiales propios. Asimismo, el cuestionario reveló que una parte de este profesorado con interés en trabajar sobre temas de actualidad, aspectos de sociolingüística o, en general, temas ausentes en los libros de texto existentes en el mercado, había diseñado sus cursos y materiales completamente. Tanto la adaptación como la creación de materiales son procesos habituales en las prácticas profesionales del grupo, y son el resultado de su intuición y experiencia, así como del diálogo con los estudiantes.

El segundo paso consistió en el análisis de varias unidades didácticas procedentes de libros de texto utilizados por docentes del grupo. En nuestras reflexiones grupales, habían aparecido ya ciertas ideas generales sobre los libros de texto utilizados en el contexto universitario británico. La práctica buscaba una reflexión menos impresionista y más detallada (McGrath, 2002, en de Pablos-Ortega, 2019, p. 83) sobre los temas y subtemas de las unidades didácticas, el tipo de textos y su autoría, las variedades del español y su contexto, los hablantes representados y

sus mundos, las ideologías reveladas en las unidades didácticas, entre otros, tal y como refleja la Figura 3:

Análisis de una unidad temática

eleuk\_des

Con esta actividad queremos reflexionar sobre materiales que se utilizan para la enseñanza del español en el contexto universitario y considerarlos desde el punto de vista de la descolonización del currículum y de la pedagogía.

Por favor, considera los siguientes aspectos:

Tema y subtemas	Tipo de textos y autoría	Hablantes representados en imágenes o textos
Contenido lingüístico-modelo de lengua que se utiliza y que se enseña	Pedagogía: dinámicas del aula, papel del docente, papel del estudiante	Mundo representado e ideologías
Contenido sociocultural	Actividades que fomentan la reflexión y el pensamiento crítico	Otros comentarios

Figura 3. Análisis de una unidad temática

En nuestro análisis, pudimos comprobar, entre otras limitaciones, que:

1. La variedad de los contextos en los que se habla español se reduce a España y Latinoamérica y, en general, a un mundo «urbano, contemporáneo y rico» (Morales-Vidal y Cassany, 2020, p. 15). Además, en la mayoría de las unidades analizadas, la atención dedicada a los contextos de España y de Latinoamérica es muy desequilibrada: España suele ser el fondo en el que se presentan los diferentes temas y textos; los contextos de Latinoamérica son anecdóticos y, en ocasiones, se asocian con «un mundo más exótico y con prácticas más tradicionales» (Ross i Solé, 2013, pp. 169 -181).
2. La compleja riqueza de hablantes de español se reduce a «una mayoría de ciudadanos blancos, jóvenes y adultos, en edad laboral y acomodados. Hay pocas personas racializadas, solo algunos ancianos y no hay mendigos, parados o pobres, presos, enfermos o

migrantes o refugiados. Son personas independientes, con trabajos cualificados e interesantes. Visten bien, de manera informal, pueden ir de vacaciones y tener sus espacios de ocio.» (Morales-Vidal y Cassany, 2020, p. 15)

3. En sus actividades, las unidades analizadas situaban «a los aprendices en empleos cualificados y prácticas consumistas que perpetúan y reproducen la lógica capitalista. Así, contribuyen a la concepción neoliberal de los idiomas como bienes materiales cuyo fin es aumentar la empleabilidad» (Morales-Vidal y Cassany, 2020, p. 15).
4. Si se mencionan variedades del español de otros países se hace siempre en contraste con la variante norte peninsular española, que es la elegida por las unidades que analizamos.

Dado que la mayoría de estas conclusiones podían extenderse a otras unidades que aparecían en los libros de texto usados por el grupo, se decidió que necesitábamos empezar a trabajar en la compilación de recursos propios y en la creación de secuencias didácticas coherentes con una mirada descolonizadora.

### 2.3.1 Materiales didácticos de nueva creación

Durante el año académico 2022-2023, el equipo exploró diferentes posibilidades en términos de formato, temática y pedagogías para la creación de materiales. Una vez analizados los tipos de cursos impartidos por la mayoría del grupo, se decidió que los materiales diseñados estarían dirigidos a estudiantes de nivel B1-B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En marzo de 2023, el equipo compartió los primeros borradores de diferentes productos para que fueran evaluados por el resto del SIG, antes de ser pilotados en el aula. Los sistemas de retroalimentación, implementados en todos los procesos del SIG, se aplicaron también en el proceso de creación de materiales (Wala, 2013).

El SIG se encontró con una gran variedad de materiales que incluían el lenguaje inclusivo (ver Fig.4), las variedades lingüísticas, el arte y la descolonización, el racismo lingüístico y el trabajo de la chicana Gloria Andalzúa. La experiencia de nuestras compañeras del equipo de

materiales y las sesiones de evaluación de los diferentes productos elaborados nos llevaron a la conclusión de que aplicar las reflexiones del SIG a materiales didácticos concretos no es un objetivo fácil. Por una parte, algunas de esas reflexiones todavía no estaban completamente formuladas y, por otra, no se podía olvidar los retos existentes a la hora de crear materiales con colegas que no trabajan en la misma universidad, que quizá tampoco comparten el mismo contexto académico y que probablemente tampoco enseñan los mismos cursos.

4.2.3. A partir de los recursos vistos más arriba, convierte en inclusivos los siguientes titulares de periódicos:

- A. ¿Qué dicen los padres de familia sobre volver a la modalidad de los trimestres? (*El Universo*, Ecuador, 2023)
- B. “No existe ningún colombiano que sea astronauta”, apuntó la Asociación Espacial de Colombia (*El espectador*, Colombia, 2022)
- C. Moscú quiere más estudiantes cubanos en sus universidades (Diario de Cuba, Cuba, 2023)
- D. Jura de los nuevos consejeros de la Jefatura de Estado y de la Presidencia (Página Oficial del Gobierno de la República de Guinea Ecuatorial, 2023)
- E. Científicos chilenos hacen importante hallazgo sobre una poco conocida relación (*La Tercera*, Chile, 2023)



Foto que ilustra la noticia “¿Qué dicen los padres de familia sobre volver a la modalidad de los trimestres?”, en: <https://www.eluniverso.com/noticias/ecuador/de-vuelta-a-trimestres-ecuador-2023-nota/>

Figura 4. Ejemplo de una tarea sobre el lenguaje inclusivo

Estos desafíos y las reflexiones que generaron no solo consiguieron crear excelentes sinergias entre las participantes, sino que revelaron a

todo el SIG que la creación de materiales para el aula es una tarea esencial en su proceso de reflexión. Tal y como apunta Tomlinson (2013, p. 2), «la forma más efectiva de ayudar a los profesores a entender y aplicar las teorías del aprendizaje de lengua es tener una experiencia [...] en el proceso de desarrollo de materiales», si bien, en nuestro caso, constituye además la forma más efectiva de entender y aplicar una mirada descolonizadora a nuestra práctica docente. Por tanto, de esta primera etapa en la creación de materiales, podemos afirmar que, solo cuando el SIG consiga traducir en prácticas para el aula sus reflexiones, habrá iniciado realmente el cambio que está buscando.

Con el aprendizaje del año académico 2022-2023, el Equipo-Materiales se encuentra ahora inmerso en el diseño de unidades didácticas centradas en diversos temas y comunidades en las que se habla español, tales como el trabajo de la novelista gráfica Quan Zhou Wu, que permite abordar la realidad multicultural y plurilingüe de la sociedad española; o en torno a países como Guinea Ecuatorial o el Sáhara Occidental, grandes ausentes en muchos manuales de ELE/L2. Dichas unidades serán primero evaluadas por el SIG, para después ser pilotadas en las aulas y así poder recibir la retroalimentación de diferentes estudiantes. Se espera que estos materiales puedan ser compartidos con los miembros de ELEUK en el verano de 2024.

### 3. CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos compartido las reflexiones y los avances pedagógicos de un grupo de docentes que trabajan comprometidos con la descolonización del currículum en la enseñanza del español LE/L2. Estos dos años de reflexión profunda y aprendizaje colectivo nos han aportado un gran crecimiento tanto en lo personal, como en lo profesional; tanto en nuestra formación, como en nuestra práctica del día a día. No obstante, nos parece importante señalar el carácter dinámico y vivo de este quehacer, en el que seguimos cuestionando y desarrollando nuestra mirada crítica; somos conscientes del peligro de caer en automatismos o sesgos ideológicos. Por lo tanto, aceptamos que nuestro empeño de superación es un trabajo en proceso e invitamos a la profesión docente a participar en este empeño.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, E. (2019). 'Planificación de unidades didácticas' en Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E., y Lacorte, M. (eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 69-79.
- DE PABLOS-ORTEGA, C. (2019). 'Análisis y diseño de materiales didácticos' en Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E., y Lacorte, M. (eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. Londres: Routledge, pp. 80-93.
- DECOLONISING SOAS WORKING GROUP (2017). *Decolonising SOAS* [en línea]. <https://blogs.soas.ac.uk/> (Agosto, 8, 2024).
- DEL POZO GARCÍA, A. (2021). '¿Lengua o contenido? Retos interculturales en la enseñanza del español en las universidades del Reino Unido', *Doblele Español Lengua Extranjera*. 7, pp. 1-8.
- DEL VALLE, J. (2009). 'Total Spanish: The politics of a pan-Hispanic grammar', *PMLA*, 124, pp. 880-886
- DEL VALLE, J. (2014). 'The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom?', *The Modern Language Journal*, 98 (1), p. 358-372.
- DÍAZ-BRAVO, R. (2021). 'Modern languages students as linguists and teachers' en de Medeiros, A. y Kelly, D. (eds). *Language Debates: Theory and Reality in Language Learning, Teaching and Research*. Londres: John Murray Press, pp. 107-118.
- DIIGO. Digital-Wellbeing.eu. [en línea]. <https://www.digital-wellbeing.eu/diigo-es> (Agosto, 8, 2024).
- FORD, J. y SANTOS, E. (2022). 'Decolonising languages: Ways forward for UK HE and beyond', *Languages, Society and Policy* [en línea]. <https://www.lspjournal.com/post/decolonising-languages> (Agosto, 8, 2024).

- GROSFUGUEL, R. (2011). 'La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos' en Vianello, A. y Mañé, B. (eds.). *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: CIDOB Edicions, pp. 97-108.
- HAWKINS, M., y NORTON, B. (2009). 'Critical language teacher education' en Burns, A. y Richard, J. C. (eds.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press, pp. 30-39.
- HERNÁNDEZ-MARTÍN, L. (2022). 'Descolonizar el currículum de español en ELEUK: origen, expectativas, organización y primeras reflexiones' en Soler Montes, C., Díaz-Bravo, R. y Colomer i Domínguez, V. (eds.) *Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: aportes desde el contexto universitario británico*. Research-publishing.net, pp. 11-25.
- HOOKS, B. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Londres y Nueva York: Routledge.
- MACÍAS FERNÁNDEZ, I. (2024). 'Recursos y creación de materiales para la inclusión de la variación lingüística en el aula de español', *Variación lingüística en el aula de español. La diversidad de la lengua*. Cuadernos de didáctica. Barcelona: Difusión, pp. 170-182.
- MCGRATH, I. (2002). 'Materials evaluation and design for language teaching', *ELT journal*, 58 (4), pp. 315-328.
- MORALES-VIDAL, E. y CASSANY, D. (2020). 'El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2', *Journal of Spanish Language Teaching*, 7 (1), pp. 1-19.
- MUÑOZ-BASOLS, J. y HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2019). 'El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica', *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), pp. 79-95.
- NORTH, C.E. (2006). 'More than words? Delving into the substantive meaning(s) of «social justice» in education', *Review of Educational Research*, 76 (4), pp. 507-535.

- NIETO GÓMEZ, Y. A. (2023). 'Problematizando Narrativas de Dominación Desde el Currículo de Lengua Extranjera a Partir de una Epistemología Feminista', *Colombian Applied Linguistics Journal*, 25 (2).
- PARKER, Jerry (2023). 'Racial Inclusivity in the Spanish Curriculum: A Case for Afro-Hispanic Literature', *Hispania*, 106 (1), pp. 3-8.
- POUNTAIN, C. J. (2017). 'The Three Ls of Modern Foreign Languages: Language, Linguistics, Literature', *Hispanic Research Journal*, 18 (3), pp. 253-271.
- ROSS I SOLÉ, C. (2013). 'Spanish imagined: Political and subjective approaches to language textbooks', en Gray, J. (ed.). *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Londres: Palgrave Macmillan, pp. 161-181.
- SANCHEZ, A. (2018). 'Canon fire: Decolonizing the curriculum', *Cambridge Journal of Anthropology*, 36 (2), pp. 1-6.
- SARACENI, C. (2013). 'Adapting courses: A personal view' en Tomlinson, B. (ed.). *Developing Materials for Language Teaching*. Londres: Bloomsbury, pp. 49-63.
- SHAHJAHAN, R. A., ESTERA, A. L., SURLA, K. L. y EDWARDS, K. T. (2022). '«Decolonizing» Curriculum and Pedagogy: A Comparative Review Across Disciplines and Global Higher Education Contexts', *Review of Educational Research*, 92 (1), pp. 73-113.
- TOMLINSON, B. (ed.). (2013). *Developing Materials for Language Teaching*. Londres: Bloomsbury.
- WALA, D. A. S. (2013). 'Publishing a coursebook: The role of feedback' en Tomlinson, B. (ed.). *Developing Materials for Language Teaching*. Londres: Bloomsbury, pp. 58-71.



# 3. La variación lingüística en el aula de ELE: una propuesta práctica

**Blanca González-Valencia**

University of Manchester

Blanca.gonzalez-valencia@manchester.ac.uk

## RESUMEN

La variación lingüística puede resultar tan difícil de aprender como de enseñar, a los estudiantes de últimos cursos (C1) les cuesta reconocer las variantes del español no solo de diferentes zonas, sino también de distintas clases o en diferentes situaciones sociales por lo que les cuesta adaptar su registro al aula de ELE. Esta propuesta presenta un análisis basado en el modelo socio-narrativo (Baker, 2006) para identificar elementos verbales y paraverbales de los sociolectos y dialectos a través de la traducción de productos audiovisuales y luego explicar el modo en el que este modelo puede adaptarse para la enseñanza del español. La primera parte se centra en la presentación del marco teórico en el que se basa el análisis que propongo, dando ejemplos del cine sociorrealista británico y su traducción doblada al español peninsular, para identificar aspectos clave de dialectos del norte de Inglaterra y sociolectos de clase trabajadora. La segunda parte está dedicada a las posibles aplicaciones de este modelo de análisis a través de ejercicios de traducción audiovisual (español>inglés) para el aula de ELE partiendo de la versión subtitulada del tráiler de *Ocho Apellidos Vascos* (Emilio Martínez-Lázaro, 2014).

## PALABRAS CLAVE

Variación lingüística, traducción audiovisual, elementos verbales y para-verbales, dialectos, sociolectos.

## ABSTRACT

Linguistic variation is a challenging area not only for L2 learners (Spanish) but also for Foreign Language Teachers. Most of our final-year students at university level (C1) struggle to identify any regional or social language markers in Spanish and the use and adequacy of specific Spanish expressions in different social contexts. This results in an inappropriate (or inadequate) register in the ELE classroom. This proposal presents an analysis model based on the socio-narrative approach (Baker, 2006) to identify and understand verbal and paraverbal elements of dialects and sociolects present in dubbed audiovisual material (English>Spanish), to later adapt this model to the teaching of Spanish as a foreign language. The first part is devoted to the presentation of the theoretical framework on which my model is based; examples from British socio-realist films and their dubbed version into Peninsular Spanish will be used to illustrate its validity in the identification of working-class sociolects and dialects from the North of England. The second part will deal with the possibilities this model presents in the ELE classroom by using as an example the trailer from *Spanish Affair*, originally *Ocho Apellidos Vascos* in Spanish (Emilio Martínez-Lázaro, 2014).

## KEYWORDS

Linguistic variation, audiovisual translation, verbal and paraverbal elements, dialects, sociolects.

## 1. INTRODUCCIÓN

La teoría socio-narrativa aparece en el campo de la sociología en los años 90 de la mano de la académica Margaret Somers (1994) para explicar cómo se forman las identidades sociales y más adelante, una de las investigadoras de referencia en estudios de traducción, Mona Baker,

la aplica a través de su libro *Translation and Conflict* (2006), en el que describe cómo las narrativas van más allá de las limitaciones a las que el término se somete en otras disciplinas como la lingüística, la literatura o el cine en cuanto a su estructura. Según Baker, la narrativa es una condición social inherente a las personas, que somos quienes participamos en su construcción y, al mismo tiempo, determinan nuestro comportamiento y visión de la sociedad (2006:19). Consciente del impacto que el contexto en el que vivimos tiene en nuestra percepción de la realidad, y basándose en la clasificación presentada por Somers y Gibson (1994), esta académica establece cuatro categorías de narrativas: personales, públicas, conceptuales y metanarrativas.

Este artículo presta especial atención a cómo ciertas narrativas públicas, que son aquellas historias que elaboran y distribuyen distintas instituciones sobre diferentes aspectos sociales, culturales y políticos (Baker, 2006: 33), se difunden a través de productos audiovisuales; más concretamente, a cómo la representación de la variación lingüística en estos productos contribuyen a desmontar o diseminar estereotipos relacionados con ciertas zonas geográficas o clases sociales (Naranjo Sánchez, 2015), para más adelante demostrar la valía del modelo utilizado para trabajar la diversidad lingüística en el aula de ELE.

La variación lingüística en productos audiovisuales se ha tratado ampliamente en el campo de la traducción audiovisual con autores como Valdeón (2011), Naranjo (2015), Osario y otros (2018), Aranda-Molina (2019) y, en su mayoría, sus estudios se centran en las realizaciones lingüísticas y equivalencias a nivel sintáctico y léxico en la lengua de partida (L1) y en la de llegada (L2); sin profundizar en el estudio de otros elementos verbales y paraverbales en las versiones originales y dobladas que son determinantes para comprender su dimensión sociocultural, algo que el modelo socio-narrativo tratará de cubrir. El artículo se dividirá en las siguientes secciones: la primera parte se centrará en presentar el concepto de variación lingüística y cómo se representa en películas en versión original y su versión doblada al español peninsular, para lo que se tomarán ejemplos de la película británica socio realista *I, Daniel Blake* (Ken Loach, 2016), mientras que en la segunda se ofrecerán ejemplos para trabajar la variación lingüística y sus connotaciones en el aula de ELE a partir de un nivel C1 con distintos productos audiovisuales, la

serie *Derry Girls* (Michael Lennox, 2018-2022), y la película *Ocho Apellidos Vascos* (Emilio Martínez-Lázaro, 2014).

## 2. LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN PELÍCULAS ORIGINALES Y DOBLADAS

En el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (CVC) se define la variación lingüística como el uso de la lengua condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico; es decir, un uso de la lengua que se puede enfrentar, hasta cierto punto, a la noción que se tiene de lengua estándar entendida, tal como la describe Moreno Fernández, como la variante que se usa en la lengua escrita, en los medios de comunicación y, lo que resulta más relevante para este estudio, en los centros educativos (2020: 27). Por lo tanto, se puede afirmar que existe una tendencia entre docentes de L2 a estandarizar el español, en nuestro caso, en aras de una posible claridad. El resultado puede ser la exclusión de muchas variantes del español, especialmente desde los puntos de vista geográfico y social, a las que nuestros estudiantes se han enfrentado o enfrentarán cuando tengan una conversación con un hispanohablante fuera del aula de ELE o vean una película en la que aparezcan variaciones de este tipo. Conscientes de la dificultad que enseñar estas variedades entraña (Olivera Pontes y otros, 2019: 2), se propone un modelo a través del que se desglosen distintos elementos que contribuyen a caracterizar variantes sociales y regionales en productos audiovisuales.

Desde el punto de vista traductológico, además, esta propuesta puede resultar innovadora ya que plantea que al analizar películas en versión original (a la que también nos referiremos como L1) y dobladas al español peninsular (L2) los elementos verbales que se consideran en ambas versiones son diferentes; de este modo en la L1 se examinarán aspectos gramaticales, fonéticos y marcadores léxicos que se desvíen de lo que denominamos lengua estándar, mientras que en la L2 se tendrán en cuenta los elementos que en la traducción audiovisual están relacionados con el *dubbese* u oralidad prefabricada (Chaume, 2004a: 167) característica del doblaje en varios países europeos entre los que se encuentra España (Chaume, 2012) y las partes que desaparecen y se añaden en la versión doblada. Con lo que respecta a los elementos paraverbales,

tanto en la L1 como en la L2 se analizarán la presencia o ausencia de lengua vernácula y su función, para lo que se utilizarán las categorías referentes a su función en los productos audiovisuales desarrolladas por Irene Ranzato (2019b) (ver Tabla 1), el tipo de voz y la intención del hablante, que se servirá de algunas de las cualidades de la voz en personajes cinematográficos recogidas por la académica Charlotte Bosseaux (2016) (ver Tabla 2), y el grado de formalidad que seguirá los parámetros de formalidad e informalidad que presenta Briz (1998, 2000).

Característica	Gradación
Aspereza	Ronca/ suave
Volumen	Alto/bajo
Tono de voz	Aguda/grave

Tabla 1. Adaptada y traducida de Ranzato (2019b: 236)

Tipo de variación lingüística	Función
Dialecto/Sociolecto/Ninguna	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar a alguien con un lugar o momento determinado</li> <li>• Ofrecer un comentario social</li> <li>• Reforzar estereotipos</li> <li>• Presentar otredad</li> <li>• Ninguna</li> </ul>

Tabla 2. Adaptada y traducida de Bosseaux (2019: 6)

Una vez establecidos los parámetros tanto verbales como paraverbales del modelo socio-narrativo, el siguiente paso consiste en contrastar la versión de la L1 con la de la L2 para poder entender el papel que la variación lingüística juega en ambas versiones. Para ello se propone el análisis de la película del director británico Ken Loach *I, Daniel Blake* (2016) en la que se cuenta la historia de Daniel, un carpintero de Newcastle que, tras sufrir un infarto, encuentra dificultades para recibir las ayudas que el gobierno británico ofrece, en teoría, a las personas que lo necesitan. A lo largo de la película vemos cómo Dan establece una relación de amistad con Katie, una mujer que viene desde Londres con sus dos hijos debido a

una falta de vivienda social en la capital. Ambos protagonistas tienen un marcado acento que desvela tanto su origen social de clase trabajadora, como regional, Dan es del noreste de Inglaterra mientras que Katie viene de Londres. La presencia de estas variantes regionales y sociales ofrecen al espectador británico información clave para entender la denuncia social y política que Loach hace del sistema de ayudas y del gobierno británico. La representación de la clase obrera tan característica de sus películas (McKnight, 2011) se sustenta en gran parte en la interpretación de actores nóveles o poco conocidos del área donde se graba la película y que conocen de primera mano los problemas que denuncian (Edensor, 2009:7) y por tanto contribuyen a que las narrativas de justicia social se diseminen.

Sin embargo, cuando se analiza la versión doblada al español peninsular, la mayor parte de estas connotaciones se pierden, ya que la industria del doblaje española es bastante conservadora en cuanto a la traducción de la variación lingüística, donde la gramática y la pronunciación del producto traducido se alinean con las de la lengua estándar (Chaume, 2012: 91) y trata de compensarse con la selección de léxico que se asocia con un determinado dialecto o sociolecto. Además, la selección de voces está muy limitada tanto por número como por tipo de interpretación, tal como lo muestra el sitio web [Eldoblaje.com](http://Eldoblaje.com), autodenominado como «la mayor base de datos online sobre doblaje en España». En el mismo se indica que 9.333 actores de doblaje ponen voz a 176.696 actores por lo que podemos deducir que la misma voz aparecerá más de una vez interpretando a actores y actrices diferentes. En la mayoría de estas actuaciones se tiende a representar a personajes estereotipados (Ávila, 2005) con una entonación poco natural (Fresco, 2009) donde no hay rastro de variación lingüística.

En la Figura 1 se muestra el análisis de elementos verbales de parte de una escena de *I, Daniel Blake* en la que Dan va a buscar trabajo y conoce a Harry, quien, más adelante, le llama para ofrecerle un trabajo, y su versión doblada al español peninsular. Nótese que en la columna de la izquierda aparecen en negrita las partes de la versión original que representan variación lingüística sea esta gramatical, fonética o léxica, mientras que en la de la derecha la cursiva se utiliza para indicar una oralidad prefabricada, se indica entre paréntesis cuando se omite información de la versión original y se subrayan las partes añadidas. La Figura 2 mostrará el análisis de elementos paraverbales.

<p>Harry: <b>Help you, mate?</b></p> <p>Dan: <b>Aye</b>, I was just looking for some work, <b>mate</b>. I was wondering if you have anything <b>ganning on?</b></p> <p>Harry: I might have</p> <p>Dan: <b>Aye?</b></p> <p>Harry: <b>Done this graft</b> before? You got any experience?</p> <p>Dan: Oh, I've got 40 years of experience, <b>mate</b>. I can <b>turn me hand to owt</b>. Can I give you me CV?</p> <p>Harry: <b>Wey-ey, course</b>, I'll have a look at it.</p>	<p>Harry: <i>¿Qué hay?</i></p> <p>Dan: Estoy buscando trabajo, <i>amigo</i>, (omisión) ¿necesitáis a alguien?</p> <p>Harry: Puede que sí</p> <p>Dan: ¿Sí?</p> <p>Harry: ¿Tienes alguna experiencia en esto?</p> <p>Dan: Ah...tengo, tengo 40 años de experiencia, <i>amigo</i>, (omisión) ¿puedo dejarte mi curriculum?</p> <p>Harry: Sí, claro, le echaré un vistazo</p>
<p>Dan: <b>Aye, that's me.</b></p> <p>Harry: I'm Harry, by the way. Well, you've got plenty of experience, like, <b>I've gotta</b> be honest, I'm absolutely <b>sick of young'uns</b>. Half the time <b>they divvent</b> turn up. When they do, they <b>cannot be arsed</b>.</p>	<p>Dan: Sí, ese soy yo</p> <p>Harry: Soy Harry, por cierto. (Omisión). Tienes mucha experiencia. Te seré sincero, estoy harto de los chavales, la mitad de las veces ni aparecen por aquí. (omisión)</p>
<p>Dan: Er...I'm really sorry Mr. Edwards, but you know, er, my doctor's <b>told us I cannae come</b> back to work yet.</p>	<p>Dan: Eh...lo siento mucho, señor Edwards, pero (omisión) mi doctora me ha dicho que no puedo volver a trabajar todavía.</p>
<p>Harry: Benefits? So you prefer to be on benefits than do a <b>day's graft?</b> You know, I though you were a genuine <b>bloke</b>. You know, I've spent a lot of time going through them all. I've...I was gonna put <b>some graft your way</b>. You've just wasted my time completely. <b>Why don't you just sod right off!</b></p>	<p>Harry: <i>¿Subsidio?</i>, ¿prefieres estar cobrando el <i>subsidio</i> a (omisión) trabajar? Pensaba que <i>ibas en serio</i>, (omisión)he pasado mucho tiempo ojeándolos todos. (omisión) <u>Creía que eras el más currante de todos</u>, pero veo que <i>solo querías hacerme perder el tiempo</i>. (omisión)</p>

Figura 1. Análisis de elementos verbales

<p><b>Harry:</b></p> <p><b>Tipo de lengua:</b> Dialecto de Newcastle/ sociolecto de clase trabajadora</p> <p><b>Rol de la lengua vernácula:</b> Comentario social</p> <p><b>Tipo de voz:</b> Suave</p> <p><b>Intención del hablante:</b> Volumen bajo/ cercanía</p> <p><b>Grado de formalidad:</b> Informal</p> <p><b>Daniel</b></p> <p><b>Tipo de lengua:</b> Dialecto de Newcastle/ sociolecto de clase trabajadora</p> <p><b>Rol de la lengua vernácula:</b> Comentario social</p> <p><b>Tipo de voz:</b> Ronca</p> <p><b>Intención del hablante:</b> Volumen bajo/ cercanía, disculpa</p> <p><b>Grado de formalidad:</b> Informal</p>	<p><b>Harry:</b></p> <p><b>Tipo de lengua:</b> Estándar</p> <p><b>Rol de la lengua vernácula:</b> No hay</p> <p><b>Tipo de voz:</b> Suave</p> <p><b>Intención del hablante:</b> Volumen alto/ directo</p> <p><b>Grado de formalidad:</b> Cambio de principio a final de la escena de informal a formal</p> <p><b>Daniel</b></p> <p><b>Tipo de lengua:</b> Estándar</p> <p><b>Rol de la lengua vernácula:</b> No hay</p> <p><b>Tipo de lengua:</b> Suave</p> <p><b>Intención del hablante:</b> Volumen bajo/ cercanía</p> <p><b>Grado de informalidad:</b> Cambio de principio a final de la escena de informal a formal</p>
---	---

Figura 2. Análisis de elementos paraverbales

Este breve análisis muestra cómo los cambios que se hacen en ambas categorías, modifican el mensaje de la película original en el español peninsular, en el que la camaradería entre dos personajes de clase trabajadora de Newcastle que hacen uso de vocativos como «mate», algo cercano al «colega» o «tío»; sustantivos como «graft», posible equivalente de «curro» o expresiones como «they cannot be arsed» que podría traducirse como «no les sale de los huevos\*\*\*» se ignoran o se traducen por expresiones que corresponden a un registro mucho más cuidado en el que grado de informalidad del original casi desaparece. Esto, añadido a las omisiones y elementos que se añaden y la transformación en la intención de los hablantes y los tipos de voces, cambia el tono de la

conversación y de las dinámicas de poder ya que el tono de Harry es mucho más directo en la L2 que en la L1. Como consecuencia de estos cambios, el poder de denuncia que Loach hace a la narrativa pública presentada por el gobierno británico del sistema de ayudas reflejado en la frustración de Harry y en la falta de argumentos que presenta Dan, se torna en la L2 en un enfado entre un empleador y una persona a quien ofrece un trabajo sin importar la complicidad que se presenta entre ellos debido a su similar origen geográfico y social, al mismo tiempo que refuerza la idea de que el empleador tiene razón y derecho a hablar a Dan de un modo maleducado.

### 3. LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE ELE

A continuación, veremos cómo este tipo de análisis, o partes del mismo, puede funcionar para explicar los aspectos socioculturales relacionados con ciertas variaciones lingüísticas en el aula de ELE. En el caso de que nuestro alumnado tenga el inglés como L1, se puede hacer una actividad de calentamiento con el visionado de parte de un capítulo de la serie *Derry Girls* (Michael Lennox, 2018-2022), una serie de humor que transcurre en London-Derry (Irlanda del Norte) y está ambientada a finales de los años 90, cuando su realidad política estaba marcada por el fin del terrorismo y los acuerdos de Viernes Santo visto a través de los ojos de cuatro adolescentes norirlandesas y uno inglés. [El clip seleccionado](#) (véase el link también al final del artículo) muestra el encuentro entre un grupo de adolescentes protestantes con las protagonistas, que son católicas. Se entrega a los alumnos el listado presentado por Ranzato sobre la función de la variación lingüística (ver Tabla 1) y se les pedirá que justifiquen sus opciones. La idea es hacer conscientes a los estudiantes de la complejidad e importancia de la variación lingüística para entender distintos aspectos socioculturales asociados a la misma (Olivera Pontes y otros, 20:3).

Más adelante, se presentan una serie de actividades que se pueden realizar con el [tráiler](#) (véase el enlace también al final del artículo) de la comedia española *Ocho Apellidos Vascos* (Emilio Martínez-Lázaro, 2014) que cuenta la historia de Amaia y Rafa, una vasca y un andaluz que se enamoran y en la que abundan los estereotipos y las exageraciones. En primer lugar y en grupo se puede pedir a los estudiantes que durante

el primer visionado traten de identificar algún rasgo que se desvíe de la lengua estándar (L2) a nivel léxico, gramatical o fonético y si notan alguna diferencia entre los protagonistas. Esta primera aproximación puede indicar al docente qué rasgos son los que los estudiantes consideran clave para el reconocimiento de ciertas variedades lingüísticas para poder establecer paralelismos con la variación lingüística en su L1.

También se pueden trabajar los estereotipos asociados a distintas áreas geográficas con ejemplos más concretos con frases del tráiler como:

**¿Cómo te va’ a enamorar de una vahca, criatura?**

En primer lugar, se debe preguntar si entienden el significado de «una vahca» y en qué contexto y entre quiénes se usa la expresión «criatura» con la intención de que vayan entendiendo cómo la lengua es clave para perpetuar estereotipos y establecer niveles de informalidad entre hablantes. De manera similar y más centrados en el uso y reconocimiento de los sociolectos, se les puede pedir que trabajen con las siguientes frases:

**Ningún tipo de *mal rollo* / ¿Por qué *cojones* no lo dices en euskera?**

Estos últimos ejemplos, además, ofrecen la posibilidad de entender el papel de los ‘tacos’ en situaciones sociales.

Con el mismo tráiler se puede pedir a los estudiantes que critiquen los subtítulos oficiales de la película (ver Tabla 3) y decidan si están de acuerdo con ellos en función de las connotaciones que estos tienen en la L1y si los cambiarían.

---

**Análisis de subtítulos**

---

- Españolazo	- Southern boy
- Me están pidiendo unos chistecito’ con to’ l’arte que yo tengo’	- ‘I’ve been asked to tell you a couple of jokes’
- Gora Euskadi, me cago en to’	- ‘Basque Country strong, fuck you all!

---

Tabla 3

Otros aspectos socioculturales que la película trata de manera directa o indirecta pueden inferirse a través del análisis de expresiones específicas relacionadas con ciertos eventos históricos tales como la dictadura franquista y el cese de la actividad de la banda terrorista ETA en 2011 a través del diálogo que se presenta en la Tabla 4.

- 
- Está buscando un 'piso piloto'
  - Será 'piso franco'
  - No hables de Franco que se enerva
- 

Tabla 4

Una vez terminadas las actividades y para continuar trabajando con la variación lingüística se pueden plantear otras actividades a los estudiantes como hacer un análisis similar con otro tráiler, reescribir los subtítulos, desarrollar otro de los aspectos socio-culturales que aparecen o encontrar más ejemplos relacionados con cada categoría. Otras películas o series con las que se puede trabajar son *Carmina o revienta*, *Aquí no hay quien viva*, *La que se avecina*, *Apache*, *Una película de policías* o *Escuadrón Palermo*.

#### 4. CONCLUSIÓN

Como conclusión, indicar que la variedad lingüística puede ser un importante punto de partida para tratar numerosos aspectos relacionados con la lengua y la cultura en el aula de ELE (Oliveira Pontes y otros, 2019: 2), el modelo de análisis socio-narrativo nos recuerda que el reducir la presencia de dialectos y sociolectos a rasgos propiamente verbales, puede provocar confusión entre los aprendientes y que cerremos la puerta a aspectos socio-culturales relacionados con estas variantes que son de suma importancia en el aprendizaje de la lengua a partir de un nivel B2 (Soler Montes, 2015: 1243).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANDA MOLINA, B. (2019). 'La traducción para el doblaje del vernáculo afroamericano: El caso de *The corner* (i): Marco teórico y contexto', *Entreculturas: revista de traducción y comunicación intercultural*, (10), pp. 129-137.
- ÁVILA, A. (2005). *El doblaje*. Madrid: Cátedra.
- BAKER, M. (2006). *Translation and conflict: a narrative account*. Abingdon, Oxon; Routledge.
- BOSSEAUX, C. (2015). *Dubbing, film and performance. Uncanny encounters*. Oxford: Peter Lang.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Variedad Lingüística*. [en línea]. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm#:~:text=La%20variedad%20ling%C3%BC%C3%ADstica%20hace%20referencia,ling%C3%BC%C3%ADstico%20de%20quien%20la%20utiliza](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm#:~:text=La%20variedad%20ling%C3%BC%C3%ADstica%20hace%20referencia,ling%C3%BC%C3%ADstico%20de%20quien%20la%20utiliza) (Enero, 26, 2024).
- CHAUME, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- CHAUME, F. (2012). *Audiovisual translation: dubbing*. Manchester: St. Jerome Pub.
- EDENSOR COSTILLE, K. (2009). 'Dialect in Films: Examples of South Yorkshire Grammatical and Lexical Features From Ken Loach Films', *Dialectologia*, (3), pp. 1-21.
- MCKNIGHT, G. (1997). *Agent of challenge and defiance: the films of Ken Loach*. Trowbridge: Flicks Books.
- MONTES, C. S., 2015. 'El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico', En Morimoto, Y., Pavón Lucero, M. V. y Santamaría Martínez, R. (eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. ASELE, pp. 1237-1244.

- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2020). *Varietades de la lengua española*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- OSSORIO, B. G. y BOLAÑOS MEDINA, A. K. (2018). 'El análisis de la variación lingüística en el doblaje de la serie *Jane the Virgin*', *Sendebarr: boletín de la E.U.T.I. de Granada*, 29, pp. 81-107.
- OLIVEIRA PONTES, V.D. y otros. (2019). 'El empleo de la traducción funcionalista en la enseñanza de E/LE y el tratamiento de la variación lingüística', *Marco ELE*, 29.
- NARANJO SANCHEZ, B. (2015). 'Translating blackness in Spanish dubbing', *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 28 (2), pp. 416-441.
- RANZATO, I. (2019). 'Talking proper vs. talking with an accent: The sociolinguistic divide in original and translated audiovisual dialogue', *Multilingua*, 38 (5), pp. 547-562.
- ROMERO FRESCO, P. (2009). 'Naturalness in the Spanish Dubbing Language: A Case of Not-so-close Friends', *Meta (Montréal)*, 54 (1), pp. 49-72.
- SOMERS, M.R. (1994). 'The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach', *Theory and society*, 23 (5), pp. 605-649.
- SOMERS, M.R. and GIBSON, G.D., (1994). Reclaiming the epistemological other: narrative and the social constitution of identity. En C. Calhoun (ed.). *Social Theory and the politics of identity*, pp. 37-99.
- VALDEON, R.A. (2011). 'Dysfluencies in simulated English dialogue and their neutralization in dubbed Spanish', *Perspectives, studies in translatology*, 19 (3), pp. 221-232.

## ANEXO: ENLACES PARA LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS

CHANNEL 4 (2019) *The Difference Between Catholics and Protestants, Derry Girls*. <https://youtu.be/0j00F-TlyAY?si=TTmz6i-0jhPxQLza> (Abril, 16, 2024)

MIAMIFILMFESTIVAL (2014) *Spanish Affair (Ocho Apellidos Vascos)*. Emilio Martínez-Lázaro. <https://youtu.be/hPnoq1vuLu0?si=gsGcwo-yw2AySwmS3> (Abril, 16, 2024)

## 4.

# LA INCLUSIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO Y LA COMUNIDAD LGBTQ+ EN LA CLASE DE ELE

**Paula Antela Costa**

University of Bristol

p.antelacosta@bristol.ac.uk

**David Rodríguez Velasco**

Queen Mary University of London

d.rodriguez-velasco@qmul.ac.uk

## RESUMEN

Las universidades y las editoriales han logrado grandes avances en los últimos años para promover y trabajar la diversidad social en el aula. No obstante, la representación de los temas que pueden considerarse de controversia social (Soley, 1996) o polémicos (Stenhouse, 1987) en los materiales de aprendizaje de idiomas, en nuestro caso de Español como Lengua Extranjera (ELE), es todavía muy escasa. Para abordar en el aula de una forma más efectiva estas desigualdades creemos importante no solo conocer el punto de vista de nuestros estudiantes, sino también proponer alternativas en el plan de estudios que creen situaciones pedagógicas que recojan estas desigualdades no solo de manera puntual. Este artículo expone la experiencia de los estudiantes con respecto a los niveles de inclusión LGBTQ+ y de temática feminista en su universidad y en los materiales de sus cursos de ELE. También hace una reflexión sobre cómo se podrían abordar estas dos temáticas en el currículo de español

en la universidad por curso, temática y nivel desde una perspectiva que fomente el análisis crítico por parte del alumnado. Para la recogida de datos se pidió a los estudiantes del Departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas de Royal Holloway, University of London que cumplimentaran anónimamente un cuestionario. Los resultados evidenciaron que los estudiantes consideran relevante que sus materiales expongan una amplia gama de relaciones y estilos de vida.

## **PALABRAS CLAVE**

Feminismo, LGBTQ+, materiales didácticos, universidad, inclusión, igualdad.

## **ABSTRACT**

Universities and publishers have made significant strides in recent years to promote and work with social diversity in the classroom. However, the representation of topics of social controversy (Soley, 1996) or controversial topics (Stenhouse, 1987) in language learning materials, specifically in the case of Spanish as a Foreign Language (SFL), remains limited. To tackle these disparities more effectively in the classroom, we believe it is crucial not only to understand our students' perspectives but also to propose curriculum alternatives that create pedagogical situations addressing these issues in a comprehensive manner. This paper presents students' experiences regarding LGBTQ+ inclusion and feminist themes in their university and their SFL course materials. It also reflects on how these two subjects could be integrated into the Spanish curriculum at the university level, considering course, topic, and level, with an emphasis on encouraging critical analysis by students. To gather data, students from the Department of Languages, Literatures, and Cultures at Royal Holloway, University of London were invited to anonymously complete a questionnaire. The results revealed that students found pertinent for their materials to encompass a broad spectrum of relationships and lifestyles.

## **KEYWORDS**

Feminism, LGBTQ+, course materials, university, inclusion, equality.

## 1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

El desarrollo de la competencia intercultural a través del aprendizaje de una lengua sea Lengua Segunda (L2) o Lengua Extranjera (LE), ha sido una de las prioridades en la enseñanza de idiomas en la última década. Más aún, desde la publicación del volumen complementario del Marco Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2020), la competencia intercultural se reafirma inherente a la visión de una sociedad plurilingüe. Aprender una lengua no implica únicamente desarrollar una serie de competencias lingüísticas, sino también adquirir una visión adecuada, actual y realista —ausente de estereotipos— de las culturas pertenecientes a las comunidades de habla de la lengua meta, que promuevan la adquisición de destrezas y habilidades interculturales y de mediación. Esto no solo favorece una mayor intercomprensión y tolerancia entre hablantes, sino que también permite el desarrollo de una serie de valores indispensables en la sociedad actual, lo que el MCER define como «consciencia intercultural» (2020, p. 284). Sin embargo, la identidad cultural y sexual del estudiante de lenguas, así como las preconcepciones y prejuicios que surgen en el aula, se suelen omitir a la hora de diseñar los currículos de lenguas extranjeras. Por ello es imprescindible que tanto la identidad cultural como la sexual se promuevan en las aulas, lo cual favorecerá el autoconcepto del alumnado; es decir, la imagen que tienen de sí mismos.

En el contexto de educación superior en el que se basa la siguiente propuesta (Reino Unido), una revisión curricular de las clases de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) es indispensable para adaptarse a las nuevas realidades del mundo hispánico. De esta manera, en el seno de diversas conversaciones sobre la descolonización del currículo de español que aparecen en nuestro contexto de enseñanza (Hernández Martín, 2022), surge la necesidad de incorporar y actualizar el contenido desde una perspectiva feminista y de igualdad de género, así como de tolerancia a la comunidad LGBTQ+. Consideramos, por lo tanto, que la base del cambio debe comenzar por una actualización de los materiales que se usan en el aula, los cuales, a pesar de haber incorporado elementos más igualitarios en los últimos años (Gray, 2010), todavía carecen de una visión descolonizadora, al tratar las mencionadas temáticas de manera superficial y anecdótica. Entendemos necesario

realizar un tratamiento integral y transversal del contenido en los distintos niveles de lengua.

Al ser los materiales que usamos en el aula la ventana que posee nuestro alumnado a la realidad lingüística y cultural de las comunidades de habla hispana, su tratamiento y selección ha de propiciar una representación lo más adecuada posible. Estos deben evitar recaer en tópicos y estereotipos de género y buscar siempre una continua actualización en cuanto a temas sociopolíticos se refiere. Por lo tanto, nuestra intención en la presente propuesta didáctica es huir del tratamiento de la igualdad de género y temas LGTBQ+ como temáticas aisladas tratadas en el aula en días específicos (el 8M o el mes del Orgullo), ya que este tipo de tratamiento, aunque de forma inconsciente, puede reforzar el estatus de minoría y victimización de este colectivo (Nelson, 1999 en Salvia Rodríguez, 2017, p. 103). Así, se deben integrar estos aspectos ya desde niveles iniciales (A1), de manera que el estudiante normalice ciertas actitudes a través de su aprendizaje del idioma, mientras adquiere de manera indirecta la realidad de una sociedad inclusiva y tolerante. Además, la inclusión de estos temas en el aula permite crear un ambiente más positivo para nuestros estudiantes, sobre todo aquellos no acostumbrados a ver diferentes realidades e identidades representadas en clase, lo cual favorece su autoconcepto. Como afirma Bishop (1990, en GLSEN, 2019, p. 1), «un currículo inclusivo respalda las habilidades de los estudiantes para empatizar, conectar y colaborar con un grupo diverso de compañeros, habilidades que son cada vez más importantes en nuestra sociedad multicultural y global». Por lo tanto, y aludiendo a la metáfora expresada por el mismo autor, los materiales han de ser tanto una ventana como un espejo para nuestro alumnado.

## 2. METODOLOGÍA

Este artículo examina los cinco volúmenes del manual *Aula Internacional. Nueva Edición* (Corpas y otros, 2013, 2014 y 2015) de la editorial Difusión con el objetivo de describir la forma en la que se abordan los contenidos relacionados con el feminismo y la diversidad LGBTQ+. Asimismo, también recopila la percepción de estudiantes universitarios sobre estos temas y su apreciación en su representación en los materiales

utilizados en los cursos de ELE impartidos en la Royal Holloway University of London. A fin de describir cómo *Aula Internacional* trata estos dos temas, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Incorpora el manual contenido de índole feminista y/o LGBTQ+?
2. Cuántas actividades se dedican específicamente a estos temas?
3. ¿La temática es abordada de manera directa o indirecta en el manual?
4. ¿Cómo se configura y presenta la perspectiva sobre el feminismo y/o el colectivo LGBTQ+?

Con el propósito de recabar información sobre la percepción del alumnado se administraron dos formularios, uno destinado a la igualdad de género y otro a la temática LGBTQ+. La estructura de estos formularios se detalla a continuación:

- Explicación del estudio.
- Evaluación de la idoneidad del estudiante para participar en la investigación.
- Información académica y personal del participante.
- Opiniones y comprensión del estudiantado acerca de la igualdad de género. [Formulario sobre la temática de igualdad de género]
- Análisis de la presencia de materiales inclusivos LGBTQ+ en el Departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas [Formulario sobre la temática LGBTQ+]
- Consentimiento informado y procedimiento de envío.

Para responder a estas preguntas se analizaron un total de 1441 actividades distribuidas en los cinco volúmenes de *Aula Internacional* (Aula Internacional 1, N=311; Aula Internacional 2, N=312; Aula Internacional 3, N=387; Aula Internacional 4, N=201 y Aula Internacional 5, N=210). Igualmente, se recolectaron las respuestas de 15 estudiantes para el formulario sobre igualdad de género y 42 estudiantes para el formulario de temática LGBTQ+. Los estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 18 y los 64 años, estaban matriculados en la Royal Holloway University de Londres y cursaban grados vinculados a la enseñanza de ELE.

### 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El examen del contenido de orientación feminista y LGBTQ+ en el manual *Aula Internacional* (Tabla 1) puso de manifiesto una significativa insuficiencia en cuanto a la inclusión y el tratamiento directo, o indirecto, de estas dos temáticas. De las 1441 actividades analizadas en los cinco volúmenes, tan solo el 0,2 % (N=3) estuvieron vinculadas al feminismo (N=1) y al colectivo LGBTQ+ (N=2).

Manual	Número total de actividades	Contenido feminista		Contenido LGBTQ+	
		Número de Actividades	Directo/ Indirecto	Número de Actividades	Directo/ Indirecto
Aula Internacional 1	311	0	n/a	0	n/a
Aula Internacional 2	312	0	n/a	0	n/a
Aula Internacional 3	387	1	Directo	1	Directo
Aula Internacional 4	201	0	n/a	1	Indirecto
Aula Internacional 5	210	0	n/a	0	n/a

Tabla 1. Análisis descriptivo del contenido feminista y LGBTQ+ en los cinco volúmenes del manual *Aula Internacional*

Dentro de los cinco volúmenes, únicamente el manual *Aula Internacional 3* abordó específicamente la temática feminista en la Actividad 8 de la Unidad 6 (p. 78), en una actividad sobre asociaciones activistas, y cuya visión se caracteriza por su conformación en el marco del carácter reivindicativo propio del colectivo.

En el caso de las actividades de contenido LGBTQ+, cabe destacar que únicamente los manuales *Aula Internacional 3* y *Aula Internacional 4* fueron los que trataron de manera específica esta temática. En el caso de *Aula Internacional 3*, de forma directa en la sección de *Más Ejercicios* dentro de la Actividad 9 de la Unidad 2 (p. 164), donde se contempla la representación de la comunidad LGBTQ+ como un concepto orientado hacia el futuro, más que hacia la realidad del presente.

En lo que respecta a *Aula Internacional 4*, la temática LGBTQ+ fue abordada de manera indirecta en la Actividad 13 de la Unidad 3 (p. 48). En dicha actividad, se presenta la comunidad LGBTQ+ desde una perspectiva heteronormativa, entendiéndola como la representación de dicha comunidad según las normas y expectativas tradicionalmente asociadas a la heterosexualidad.

En relación con la percepción del alumnado en contenido de igualdad de género y temática LGBTQ+ en clase, los datos reflejaron que, en lo que respecta al contenido feminista, en general, los alumnos tienen una visión positiva (N=12/15) y reconocen su relevancia (N=13/15). La mayoría de los encuestados también cree que un enfoque más inclusivo en la clase de idiomas aumentaría su motivación para aprender (N=12/15); sin embargo, solo un poco más de la mitad cree que el feminismo está representado en sus materiales de clase (N=8/15). A la hora de hablar del tema, la gran mayoría considera que la temática no abarca todos los países en los que se habla español (13/15) y, que cuando se aborda, un porcentaje ligeramente inferior a la mitad piensa que se incluye a lo largo del curso (6/15) o solo en fechas señaladas (5/15). Por otro lado, una minoría sostiene que se trata como una anécdota cultural (3/15) o que no hay acercamiento (1/15).

En lo que respecta al análisis de la presencia de materiales inclusivos LGBTQ+, la mayoría de los participantes también reflejaron la necesidad de la representación de una amplia gama de relaciones y estilos de vida en los manuales (35/43). También opinaron que las vidas y la temática LGBTQ+ deberían abordarse en los materiales del aula (36/43). Por otro lado, manifestaron que estos temas no solo deben tratarse si los mismos alumnos son quienes lo plantean en clase (31/43), puesto que son relevantes para las personas que estudian y viven en el Reino Unido

(38/43), son beneficiosos para los alumnos de cualquier edad (37/43), no solo para los adultos (36/43) y no suponen una distracción de los objetivos principales de la lección (38/43). A pesar de ello, la mayoría de los alumnos señalan la insuficiente inclusión de personajes LGBTQ+ en los materiales del docente (24/35), pero sí se percatan del esfuerzo por parte del docente de utilizar lenguaje no binario o inclusivo en sus clases (26/43).

#### 4. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Para la creación de la propuesta didáctica hemos tenido en cuenta las consideraciones de la Pedagogía Queer. Esta, que bebe de la Teoría Queer y los movimientos postfeministas de la tercera ola (Alegre Benítez, 2013). Es de especial relevancia para el objetivo de nuestra propuesta, ya que pone el foco en la desigualdad de género y la discriminación del colectivo LGTBQ+ aludiendo al androcentrismo y el heterosexismo en contextos educativos. Dentro del marco de la Pedagogía Queer, el objetivo de estas actividades es fomentar una visión crítica por parte tanto del alumno como del docente y promover el cuestionamiento de la representación heteronormativa y binaria predominante en la sociedad y, más específicamente, en los materiales de enseñanza de ELE. Esto último no debe confundirse con un posible «adoctrinamiento» del alumnado, sino con el impulso de su pensamiento crítico al fomentar el cuestionamiento de su entorno. De esta forma, el propio docente, al guiar esta reflexión —y ausente de juicios de valor— se cuestiona su propia realidad. Asimismo, el planteamiento de las actividades ha tenido en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, más concretamente el Objetivo 4: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» y el Objetivo 5: «Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas» (Naciones Unidas, 2023).

Así, esta propuesta didáctica, accesible mediante QR de la Figura 1, está dividida en tres bloques temáticos: materiales para la promoción de la visibilidad de la comunidad LGBTQ+, materiales para la promoción del feminismo y materiales para la promoción conjunta de ambas

temáticas. Dentro de los dos primeros bloques, se proponen tres actividades (algunas de creación propia y otras, propuestas de mejora de actividades ya existentes) clasificadas por nivel de lengua (A1-A2, B1-B2, C1-C2). En el tercer bloque, se propone una actividad por cada nivel de lengua en el que ambas temáticas aparecen de manera indirecta.

### 4.1 Bloque 1. Materiales para la promoción de la visibilidad de la comunidad LGBTQ+

Algunas de las actividades que incluimos en este bloque consisten en pequeños cambios en textos o imágenes de materiales ya existentes (ver Figuras 4, 5 y 6) para dar una mayor representación a la comunidad LGBTQ+, normalizar parejas homosexuales a la hora de hablar de viajes (ver Figuras 1 y 2) o buscar pareja (ver Figura 3). En niveles más avanzados, proponemos trabajar con temas de actualidad que pueden reflejar la realidad de alguno de nuestros estudiantes, como la criminalización de la homosexualidad (ver Figura 7) o los prejuicios hacia la comunidad (ver Figuras 8 y 9).

**Actividad 1.** Lee el siguiente texto y elige la mejor opción para cada espacio numerado en el texto. Escribe tu respuesta en la tabla como en el ejemplo proporcionado (0-a).

**Alexa en Londres, Inglaterra**



Mi nombre es Alexa y vivo en Londres, Inglaterra. Aquí (0\_). Hoy está lloviendo a cántaros y (1\_), por suerte tengo un gran paraguas conmigo. Vivo en el centro de la ciudad con (2\_). Normalmente camino al trabajo, así que además de mi paraguas, hoy me he puesto una chaqueta y unas botas de agua. En España normalmente hace mejor tiempo que aquí. (3\_), pero bueno... ya me he acostumbrado.

**Carolina en Cartagena, Colombia**

Mi nombre es Carolina y estoy de vacaciones en Colombia. Es Navidad y estoy visitando a mi novia que vive aquí. Hace calor aquí en diciembre, (4\_). Estoy planeando pasar el día en la playa con mis amigos y por la noche quiero ir a un restaurante a comer con mis padres.



**David en Nueva York, EE. UU.**



Mi nombre es David y vivo en la ciudad de Nueva York. Yo vivo en un pequeño apartamento y paso mucho tiempo en los parques y los museos. La ciudad de Nueva York es hermosa en verano y en invierno. Ahora (5\_) y es muy bonito ver los diferentes colores. Lo que más me gusta de Nueva York en esta estación de año es relajarme con mis amigos y tomar café en las cafeterías que están cerca del Central Park.

- a. *Llueve mucho.*
- b. Ahora es otoño, las hojas de los árboles están de color amarillo, naranja y verde.
- c. Mi novia Lucy y nuestros dos hijos, Ryan y Matt.
- d. Es primavera y las flores en Hyde Park están muy bonitas.
- e. Esta semana ha nevado y hemos hecho un muñeco de nieve muy grande.
- f. Hoy hace 30 grados y hace mucho sol.
- g. No me gusta mucho la primavera porque tengo alergia a las flores.
- h. Hace mucho frío...
- i. Hoy he visto en la televisión que llueve todos los días, ¡qué horror!

0.	1.	2.	3.	4.	5.
a					



(Texto adaptado de <https://eduki.com>)

Figura 1. Bloque 1: Actividad 1 para la promoción de la visibilidad de la comunidad LGBTQ+ en niveles A1-A2

**Actividad 2.** Vives en Perú desde hace un año. Tus amigos James y Tim quieren ir para celebrar allí su décimo aniversario de casados. Pueden viajar del 12 al 18 de junio y te han pedido recomendaciones. Tienes que:



1. Sugerir dos posibles destinos.
2. Describir el tiempo que va a hacer durante esa semana.
3. Describir las atracciones turísticas que ofrecen esos destinos.
4. Describe la comida típica que pueden comer allí.

Puede usar las siguientes fotografías como guía.



Machu Picchu



La montaña Vinicunca



Lago Titicaca



Ceviche de pescado



Fiesta de la Virgen de la Candelaria

(Creación propia)

Figura 2. Bloque 1: Actividad 2 para la promoción de la visibilidad de la comunidad LGBTQ+ en niveles A1-A2

**Actividad 3.** Michael está buscando pareja. Ha creado un perfil de Tinder y quiere que le ayudes a elegir la persona adecuada. Lee los siguientes perfiles, elige a la persona adecuada para Michael y coméntalo con tus compañeros.

**Michael, 28**  
A 2 km de distancia

*Me llamo Michael, soy ingeniero informático y vivo en Madrid con mi perro Firulais. Me gusta viajar y descubrir sitios nuevos. Mi comida favorita es la fideua y me encanta la sangría. En mi tiempo libre me gusta ver Netflix con mis amigos o ir de senderismo. Busco a una persona alegre, aventurera y divertida con quien pasarlo bien.*

**Antonio, 30**  
A 1 km de distancia

*¡Hey! Me llamo Antonio, soy abogado y vivo con mi mejor amigo Roberto. Soy muy aventurero y casi todos los fines me voy de excursión con mis amigos. Me encanta ir al cine y la música, toco la trompeta en una banda.*

**Laura, 29**  
A 1 km de distancia

*Soy Lau, tengo 29 años, soy policía y vivo en Madrid con mis dos gatos. Soy muy activa y me encanta descubrir nuevos restaurantes. Por las tardes suelo ver la tele, pero también me gusta mucho tomar cañas con mis amigos.*

**Gabriela, 31**  
A 1 km de distancia

*¡Hola! Soy Gabriela, colombiana. Vivo en un piso en el centro de Madrid. Me encanta ir al teatro, cocinar y pasear. No tengo mucho tiempo libre, pero cuando puedo me gusta hacer maratones de películas oirme de excursión.*

(Creación propia)

Figura 3. Bloque 1: Actividad 3 para la promoción de la visibilidad de la comunidad LGBTQ+ en niveles A1-A2

**Actividad 1.** En parejas, describid brevemente qué quieren, en general, los siguientes tipos de asociaciones o grupos.

**PARA COMUNICAR** quieren (que)...  
Los ecologistas... creen (que)...  
piden (que)...



LOS ECOLOGISTAS



LAS FEMINISTAS



EL COLECTIVO LGTBI



LOS SANITARIOS

(Actividad adaptada de Aula Internacional 3, p.78)

Figura 4. Bloque 1: Actividad 1 para la promoción de la visibilidad de la comunidad LGBTQ+ en niveles B1-B2

**Actividad 2a.** Estas personas hablan de su modo de vivir en pareja. ¿Conoces a gente que se encuentre en situaciones parecidas? ¿Crees que a ti te funcionaría? Coméntalo con tus compañeros.

**Actividad 2b.** En el texto aparecen algunos verbos que llevan preposición. Subraya las palabras con las que se combinan y luego añade otras con las que podrían combinarse.



Mi pareja y yo decidimos hace unos años vivir en pisos separados. Vivimos en la misma ciudad, pero cada uno en su piso. **Nos hemos dado cuenta de** que es mejor para nuestra relación. Somos independientes y de esta forma cada uno tiene su espacio y hace sus actividades sin tener que dar explicaciones. Mi marido, por ejemplo, **pertenece a** un grupo de voluntarios de la Cruz Roja. Todos los miércoles sale con ellos y puede quedarse hasta tarde porque no hay nadie esperándole en casa. Además, de esta forma tenemos más ganas de vernos. Muchas veces, cuando llego a casa, **pienso en él** y, aunque ese día no hayamos quedado, la voy a ver a su piso. Y eso mantiene la relación viva, porque **disfrutamos mucho del** tiempo que pasamos juntos. La verdad es que no **sentimos** ninguna **envidia por** la forma de vida de algunos de nuestros amigos.

Adrián Gómez, 39 años.



Me casé hace 18 años y hace ya una década que dejé de trabajar. ¿Por qué? Mi mujer tiene un trabajo que la obliga a cambiar de residencia a menudo y a veces tiene jornadas laborales muy largas. Al comenzar la relación **probamos a** compaginar nuestras vidas profesionales y personales, pero pronto **nos dimos cuenta de** que no era posible. Le dimos muchas vueltas al problema y al final decidimos que era mejor que ella pudiera dedicarse plenamente a su vida profesional. No he renunciado a mi vida por ella, como piensa mucha gente. De hecho, ahora hago muchas más cosas que antes no podía. Creo que cuando compartes tu vida con alguien, ya no solo tienes que **pensar en** ti. Por supuesto, **soy consciente de** que si algún día quiero volver a trabajar será más difícil, pero no me importa, **no me arrepiento de** la decisión que tomé.

Manuela Hernán, 53 años.

- Darse cuenta de
- Arrepentirse de
- Darle vueltas a
- Renunciar a
- Pensar en
- Ser consciente de
- Sentir envidia por
- Disfrutar de
- Pertenecer a
- Probar a

(Actividad adaptada de Aula Internacional 4, p.55)

Figura 5. Bloque 1: Actividad 2 para la promoción de la visibilidad de la comunidad LGBTQ+ en niveles B1-B2

**Actividad 3a.** Los lenguajes técnicos y divulgativos suelen ser sintéticos gracias al uso de sustantivos que, en cierta manera, resumen frases. ¿Qué frase resumen los sustantivos en negrita? Fíjate en el ejemplo.

**Actividad 3b.** Ahora completa este cuadro con los sustantivos, verbos y adjetivos correspondientes.

<p>La <b>escasez</b> de alimentos provoca una <b>subida</b> de los precios.</p> <p><i>Los alimentos son escasos, eso... provoca que los precios suban.</i></p>	<p>La <b>restricción</b> de espectáculos de "Drag Queens" en Estados Unidos provoca el <b>enojo</b> entre la comunidad <b>queer</b>.</p>	<p>La <b>viabilidad</b> del proyecto depende de la <b>aprobación</b> de la ley.</p>
<p>El <b>crecimiento</b> de la población dificulta la <b>recuperación</b> de las zonas naturales.</p>	<p>Las ONG dan una <b>respuesta</b> más rápida a algunos problemas gracias a su <b>flexibilidad</b>.</p>	<p>La <b>rapidez</b> de la respuesta ante el fuego es esencial para evitar la <b>quema</b> de grandes extensiones.</p>

(Actividad adaptada de *Aula Internacional 5*, p.57)

VERBO	SUSTANTIVO DE PROCESO / ACCIÓN
Actuar	
	La realización
	La pérdida
Decidir	
Cambiar	
Suprimir	
	La prueba

ADJETIVO	SUSTANTIVO DE PROCESO / ACCIÓN
Bello	
	La igualdad
	La tranquilidad
Sociable	
Tímido	

Figura 6. Bloque 1: Actividad 3 para la promoción de la visibilidad de la comunidad LGBTQ+ en niveles B1-B2

**Actividad 1.** Escucha la siguiente canción. En parejas, responde a las siguientes preguntas.

**Panacea Project - Darte un Beso**

*Amarte como te amo es complicado  
Pensar como te pienso es un pecado  
Mirar cómo te miro está prohibido  
Tocarte como quiero es un delito*

Ya no sé qué hacer para que estés bien  
Si apagar el sol para encender tu amanecer  
*Falar em português, aprender a hablar francés*  
O bajar la luna hasta tus pies

Yo solo quiero darte un beso  
Y regalarte mis mañanas  
Cantar para calmar tus miedos  
Quiero que no te falte nada

Yo solo quiero darte un beso  
Llenarte con mi amor el alma  
Llevarte a conocer el cielo  
Quiero que no te falte nada

Si el mundo fuera mío, te lo daría  
Hasta mi religión la cambiaría  
Por ti hay tantas cosas que yo haría  
Pero tú no me das ni las noticias

1. ¿Cómo interpretas esta primera estrofa?, ¿a quién crees que está dedicada la canción?
2. Fíjate en la primera estrofa. ¿Por qué el autor dice que «pensar», «mirar» y «tocar» a una persona es «un pecado», «está prohibido» y «es un delito»?
3. Mira la siguiente infografía. Según tu opinión, ¿Por qué algunos países tipifican como delito la homosexualidad?

**¿Dónde se criminaliza la homosexualidad?**

62 Estados y 2 territorios alrededor del mundo castigan por ley las relaciones entre el mismo sexo



\* La ley en Indonesia va a entrar en vigor el año 2025  
Fuente: ILGA, datos de marzo de 2023

4. ¿Qué entiendes por «exilio sexual»?
5. ¿Se puede justificar privar a las personas LGBT de sus derechos humanos por razones de religión, cultura o tradición?

(Creación propia)

Figura 7. Bloque 1: Actividad 1 para la promoción de la visibilidad de la comunidad LGBTQ+ en niveles C1-C2

**Actividad 2a.** Hay diversos tipos de preguntas: *preguntas indiscretas, preguntas impertinentes, preguntas complejas, preguntas oportunas, preguntas inocentes...* Relaciona estas colaciones del sustantivo «pregunta» con sus sinónimos.

1. Pregunta <i>maliciosa</i>	A. Pregunta <i>descabellada</i>
2. Pregunta <i>impertinente</i>	B. Pregunta <i>inoportuna</i>
3. Pregunta <i>capciosa</i>	C. Pregunta <i>atinada</i>
4. Pregunta <i>sin pies ni cabeza</i>	D. Pregunta <i>a bocajarro</i>
5. Pregunta <i>cartera</i>	E. Pregunta <i>de doble filo</i>
6. Pregunta <i>directa</i>	F. Pregunta <i>malintencionada</i>

(Actividad extraída de [www.profedelee.es](http://www.profedelee.es) - Eso no se pregunta)

**Actividad 2b.** A continuación, vas a ver los primeros 5 minutos de un programa titulado *Eso no se pregunta*. Después de visualizar el vídeo, en parejas, responde a las siguientes preguntas.



1. El mundo de las «Drag Queens» se suele asociar al mundo de la noche, de las drogas, de la prostitución y de los asuntos turbios. ¿Estás de acuerdo? Razona tu respuesta.
2. La ropa tiene género. Hay ropa para chico y hay ropa para chica. ¿Qué opinas?
3. Según las y los entrevistados, ¿qué diferencias hay entre travesti y drag queen?
4. *Drag Queen Story Hour* se inició en San Francisco en 2015. En este espacio, las *drag queens* cuentan cuentos a niños y a sus padres en bibliotecas, librerías y otros espacios públicos para celebrar la lectura «a través del glamuroso arte del drag». ¿Corre peligro el bienestar de los niños por rodearse de personas LGBT o por tener acceso a información sobre homosexualidad apropiada para su edad?



(Actividad propia)

Figura 8. Bloque 1: Actividad 2 para la promoción de la visibilidad de la comunidad LGBTQ+ en niveles C1-C2

**Actividad 3a.** Lee el texto y relaciona las siguientes fobias con su definición. ¿Cuáles de ellas aparecen mencionadas en el texto anterior?

No, por favor, si yo no tengo prejuicios. Soy una persona muy tolerante y abierta. Yo no discrimino. Nunca. A nadie. De hecho, me es indiferente la condición sexual o el color de piel. **En realidad**, todos somos personas y lo que no me gusta es que haya malas personas. Si discrimino a alguien es porque **en el fondo**, se lo ha buscado. Y yo tengo derecho a ponerle la etiqueta de mala persona. Faltaría más. Bueno, sí, a veces no hay una mala persona. A veces hay malas personas. O grupos de malas personas. Pero yo no simplifico ni tengo prejuicios, ¿eh? Faltaría más.

**Por ejemplo**, los inmigrantes, si yo no tengo nada en contra. Pero fíjate en los **menas en particular**. En mi ciudad, **en concreto**, hay un barrio en el que no se puede ni entrar porque todos son unos delincuentes. A mí nunca me han robado, ni conozco a nadie a quien se lo hayan hecho. Pero me lo han dicho. Da igual que mi casa esté en una urbanización con vigilante y cámaras de seguridad. Da igual que no me haya ni siquiera aproximado a ese barrio donde está ese centro de menores. Me han dicho que la situación ahí es cada vez peor. Y punto. **Lo sé de muy buena tinta**.

### Fobias, prejuicios y estereotipos

Y luego, los pobres. Ahora se ha puesto de moda la palabra aporofobia. Fobia al pobre, dicen. Pero que conste que no es mi caso, ¿eh? No tengo ningún problema en dar limosna, **sin ir más lejos**, al mesadillo que pide a la puerta de la iglesia (aunque me han dicho que luego se gasta lo que recauda en alcohol). **En el fondo**, quizá ese sea el problema. Cada cual tiene lo que se merece. **Sin ir más lejos**, yo mismo. Lo que yo tengo es fruto de mi esfuerzo. Nada tiene que ver mi posgrado en universidad privada pagado por mis padres ni mis profesores particulares cuando **flaqueaba** en matemáticas, ni los veranos pasados en Inglaterra para aprender inglés, ni que mi primer trabajo fuera en el negocio familiar. Yo soy alguien hecho a sí mismo. Y no es cuestión de vanidad, ¿eh?

**En realidad** con los pobres me pasta como con los gordos. Nada contra los gordos pero no tengo por qué agustar sus dolores ni ver sus frentes sudadas ni olerles las axilas en el transporte público. Ya, bueno, es verdad, yo no uso el transporte público. Que conste que lo usaría si no oliera tan mal, ¿eh?

¿Pero tanto cuesta ir al gimnasio o, **pongamos por caso**, hacerse un tratamiento en las glándulas sudoríparas? (Sí, vale, ya sé que cuesta, pero hay que invertir en uno mismo, ¿no?).

Y en cuanto a las feministas, yo no sé qué reclaman. Ni machismo ni feminismo, igualdad. ¿Que el antinismo del machismo es la misandria? A mí no me lies con el vocabulario.

Y de gays, lesbianas, transexuales y demás fauna ya ni hablamos. Una cosa es lo que hacen en casa y otra cosa es lo que hagan en la vía pública. Yo tampoco voy de la mano con mi pareja. Bueno, sí que lo hago, pero lo mío es normal. Lo de ellos no.

**En fin**, que nosotros no somos los malos. Pero es que hay determinada gente que... Al fin y al cabo, mi rechazo se basa en criterios lógicos y objetivos. Bueno, sí, discrimino, pero con clase. Odio con conocimiento de causa. Odio con criterio y amor.

**Mena:** acrónimo de Menor Extranjero No Acompañado. Se refiere a los inmigrantes sin padres o tutores menores de edad.

**Saber algo de muy buena tinta:** saber algo de una fuente fidedigna.

**Flaquear:** perder energía o fuerza.

(Actividades extraídas de [www.profedelee.es](http://www.profedelee.es) - Eso no se pregunta)

1. Fobia hacia las personas con sobrepeso	A. Islamofobia
2. Fobia o rechazo hacia las mujeres	B. Gordofobia
3. Fobia hacia las personas transexuales	C. Aporofobia
4. Fobia hacia los homosexuales	D. Misoginia
5. Fobia hacia las lesbianas	E. Homofobia
6. Fobia hacia los extranjeros	F. Transfobia
7. Fobia hacia las personas de religión musulmana	G. Lesbofobia
8. Fobia hacia las personas pobres o sin techo	H. Xenofobia

**Actividad 3b.** Clasifica los marcadores argumentativos en azul según sí:

1. Introduce un argumento que es realidad frente a otro que es apariencia.
2. Introduce un argumento con mayor fuerza frente a otro más superficial.
3. Introduce un argumento como un hecho cierto frente a uno discutible.
4. Introduce una concreción después de una expresión más general.

Figura 9. Bloque 1: Actividad 3 para la promoción de la visibilidad de la comunidad LGBTQ+ en niveles C1-C2

## 4.2 Bloque 2. Actividades para la promoción de la igualdad de género

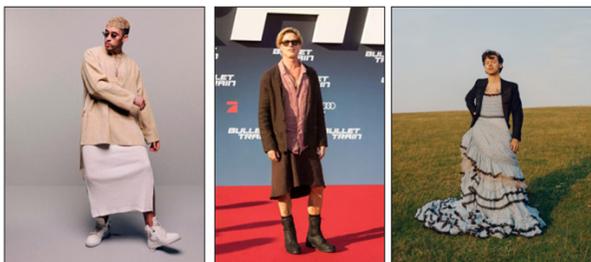
En este bloque proponemos normalizar aspectos que tradicionalmente han sido asociados al género masculino o femenino para evitar el binarismo. Para ello, en temas de niveles iniciales, como la ropa, queremos evitar asociar determinadas prendas a cada género e incluir imágenes de personalidades que hoy en día representan una ruptura del canon (ver Figura 10). A su vez, proponemos eliminar la asociación salud-dieta, que consideramos nociva cuando se habla de estilos de vida saludables, promoviendo una visión más inclusiva del cuerpo femenino (ver Figuras 11 y 12). Por último, en niveles más avanzados, hemos creado actividades que fomentan la reflexión crítica y el debate alrededor de temas controversiales como el micromachismo (ver Figuras 13, 15 18), el léxico sexista (ver Figura 14), la desigualdad o el amor romántico (ver Figuras 16 y 17).

**Actividad 1a.** Manuel y Manuela van de vacaciones a Ibiza. ¿A quién pertenece estás prendas?



MANUEL	MANUELA

**Actividad 1b.** ¿Qué llevan estas personas? Describe a las siguientes personas.



(Creación propia)

Figura 10. Bloque 2: Actividad 1 para la promoción del feminismo y la igualdad de género en niveles A1-A2

**Actividad 2.** ¿Sabes lo que es “la operación bikini”? Observa estas imágenes con consejos para realizar la famosa “operación bikini”. ¿Estás de acuerdo con los consejos?, ¿por qué? ¿Crees que son consejos positivos o negativos?, ¿crees que son consejos realistas? Identifica los verbos en imperativo en las imágenes y escribe su forma en infinitivo correspondiente.



Ahora, en parejas, escribid 5 consejos para una “operación bikini” saludable utilizando el imperativo o las estructuras para dar consejos “debes” “tienes que”. Luego, léelos en clase y comenta si crees que estos consejos son realmente buenos para nuestro cuerpo y nuestra salud mental, o no.

(Creación propia)

Figura 11. Bloque 2: Actividad 2 para la promoción del feminismo y la igualdad de género en niveles A1-A2

**Actividad 3.** ¿Conoces las fallas de Valencia? ¿Sabes lo que es un Ninot? Observa [este vídeo](#) y lee este texto para aprender.



**LA FALLA DE VALENCIA PARA VISIBILIZAR EL CÁNCER DE MAMA:**

La comisión fallera García Lorca-Oltà de Valencia ha decidido este año sensibilizar sobre el cáncer de mama con la figura de una mujer desnuda que muestra las cicatrices de su mastectomía, inspirada en Cristina Gómez, una joven fallera que ha sufrido la enfermedad y ha divulgado su experiencia en las redes sociales.

"En un principio pensé que iba a ser anónimo, sin cara", relata Cristina Gómez, pero el artista fallero Raúl Martínez, conocido como Chuky, la convenció de que lo mejor era usar su imagen para mostrar "una historia real, alguien que existe y que lo ha vivido".

El resultado es la falla titulada "Pit" (pecho en valenciano), que presenta una gran figura central de una mujer desnuda, sujetando en su mano derecha un corazón rojo y el brazo izquierdo levantado mostrando las cicatrices de su mastectomía.

Del resultado, la joven asegura que su primera impresión fue "impactante" y se quedó en estado de "shock" al ver su cuerpo desnudo expuesto, pero también sintió una "gran emoción" que se enriqueció con la gran cantidad de mensajes de apoyo que recibió tras la divulgación de su historia. "Me aterroriza que haya tanta gente que haya pasado por esto", señala. Cristina Gómez defiende que hay que "normalizar" este tipo de cuerpos y que "no hay que espantarse, ni sentir miedo o rechazo", al tiempo que recuerda que también existe el cáncer de mama masculino, al que hay que darle mayor visibilidad. "Es una historia dura que quiero transmitir desde el respeto y cariño", manifiesta. Asegura asimismo que no puede "parar de sonreír" ante el resultado de la falla porque cree que se ha conseguido "algo muy bonito".

Texto adaptado de: <https://www.20minutos.es/noticia/5108654/0/la-falla-de-valencia-para-visibilizar-el-cancer-de-mama-con-el-ninot-de-una-mujer-con-cicatrices-de-su-mastectomia/>

- ¿Qué opinas del nombre del ninot? ¿Te parece adecuado? ¿Se te ocurre otro nombre posible?
- ¿Por qué crees que Cristina quería un ninot sin cara?
- En el texto se describe en un párrafo cómo es el ninot. Imagina que tienes que crear una falla para visibilizar algún elemento del cuerpo femenino o masculino. Describe cómo sería tu ninot. Después, escribe esa descripción en una app de creación de imágenes con IA, y copia el resultado. ¿Se parece a tu idea principal? ¿Por qué / por qué no?

Figura 12. Bloque 2: Actividad 3 para la promoción del feminismo y la igualdad de género en niveles A1-A2

**Actividad 1a.** Mira las siguientes viñetas de @feministailustrada. En ellas podemos ver ejemplos de micromachismos. ¿A qué hace referencia cada una de ellas? ¿Has experimentado alguna vez esta situación?



(imágenes extraídas de @feministailustrada)

**Actividad 1b.** ¿Conoces los términos “machoexplicación”, “despatarrr”, “techo de cristal”, “patriarcado” o “cosificar”? Búscalas en internet y escribe con tus palabras una posible definición.

**Actividad 1c.** Lee el siguiente texto titulado *Las gafas violetas* de Nuria Varela y danos tu opinión.

**Las gafas violetas**

“Si son los ojos de las mujeres los que miran la historia, ésta no se parece a la oficial. Si son los ojos de las mujeres los que estudian la antropología, las culturas cambian de sentido y de color. Si son los ojos de las mujeres los que repasan las cuentas, la economía deja de ser una ciencia exacta y se asemeja a una política de intereses. Si son los ojos de las mujeres los que rezan, la fe no se convierte en velo y mordaza. Si son las mujeres las protagonistas, el mundo, nuestro mundo, el que creemos conocer, es otro.”



(texto extraído de Nuria Varela, *Feminismo para principiantes*)

(actividad propia)

Figura 13. Bloque 2: Actividad 1 para la promoción del feminismo y la igualdad de género en niveles B1-B2

¿Cómo describirías a los personajes de género?

Cuando alguien se comporta así	Si es niña se dice que es	Si es niño se dice que es
Activa	Nerviosa	Inquieto
Insistente	Terca	Tenaz
Sensible	Delicada	Afeminado
Desenvuelta	Grosera	Seguro de sí mismo
Desinhibida	Pícaro	Simpático
Obediente	Dócil	Débil
Temperamental	Histérica	Apasionado
Audaz	Impulsiva, actúa sin pensar	Valiente
Introversa	Tímida	Piensa bien las cosas
Curiosa	Preguntona, cotilla	Inteligente
Prudente	Juiciosa	Cobarde
Si no comparte	Egoísta	Defiende lo suyo
Si no se somete	Agresiva	Fuerte
Si cambia de opinión	Caprichosa, voluble	Capaz de reconocer sus errores

**Actividad 2.** ¿Nerviosa o inquieto? En la siguiente imagen se pueden ver los adjetivos que suelen emplearse para referirse a niños y niñas.

- ✓ ¿Podrías traducirlos a tu idioma?
- ✓ ¿Te parecen correctos?
- ✓ ¿Se te ocurren más ejemplos de adjetivos que se emplean en tu lengua y que indirectamente discriminen a la mujer?

(imagen extraída de Nuria Varela, *Feminismo para principiantes*)

Figura 14. Bloque 2: Actividad 2 para la promoción del feminismo y la igualdad de género en niveles B1-B2

**Actividad 3.** Lee los siguientes titulares de algunos periódicos deportivos y responde a las siguientes preguntas.



- ✓ ¿Cómo trata la prensa el deporte femenino?
- ✓ ¿Qué actitudes reflejan los titulares?
- ✓ ¿Cuál crees que es el público principal de estos diarios?
- ✓ ¿Crees que ha escrito este artículo, un hombre o una mujer?
- ✓ ¿Qué te hace pensar así?
- ✓ ¿Consideras que se deberían crear periódicos exclusivamente dedicados al deporte femenino?

(actividad propia)

Figura 15. Bloque 2: Actividad 3 para la promoción del feminismo y la igualdad de género en niveles B1-B2

**Actividad 1. Los mitos del amor romántico.**

1. Desde pequeñas, hemos ido absorbiendo muchos de estos mitos a través de los medios que hemos consumido, ya sea directa o indirectamente. Entre mitos los podemos encontrar en películas, en videoclips, en la música, en las series... Encoge tres mitos del amor romántico descritos en el texto y busca un ejemplo de una película o serie que hayas visto, un anuncio, un libro, una canción, un videoclip... y explícalo.
2. Preguntas para debate: ¿Te consideras víctima de estos mitos? ¿Cuál crees que es el mito más peligroso en una relación? ¿Cómo podemos desaprender estos mitos? ¿Crees que las nuevas tecnologías ayudan a fomentar el amor romántico? ¿De qué manera?
3. Observa el siguiente video y comenta:
  - a) ¿Qué mitos se mencionan?
  - b) ¿Cómo se describe el mito del príncipe azul?
  - c) ¿Cuáles son las características de "la mujer ideal" que se critican en el video?
  - d) Según el actor, ¿Cuáles son las consecuencias malas del romanticismo?
  - e) ¿Qué tres adjetivos se utilizan para describir a "la mujer de verdad"?



4. ¿Retrasal? Si leyeras las siguientes afirmaciones en Twitter... ¿las retweetarías? Explica, comenta y justifica tus respuestas.



5. ¿Cómo podemos demostrar el amor romántico? Hoy en día existen muchas formas de divulgar y transmitir el mensaje de lo que verdaderamente implica una relación sana. Un buen ejemplo de esto es la novela gráfica "Adictas" de Moderna de Pueblo (@modernadepueblo), en la que se satirizan los cuentos clásicos de princesas de Disney demontando los mitos y creando encenas más sanas, reales y modernas. Estos son algunos ejemplos:



(Actividad propia)

Figura 16. Bloque 2: Actividad 1 para la promoción del feminismo y la igualdad de género en niveles C1-C2

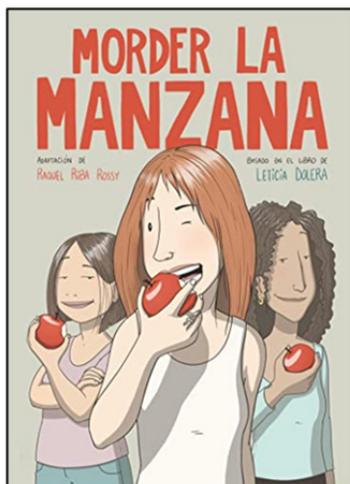
**Actividad 2.** A continuación vamos a ver el documental *¿Qué coño está pasando?* (2019). Una vez visto:



- ✓ ¿Cuáles son los temas principales que destaca el documental?
- ✓ Comenta el documental con tu compañero y destaca con qué aspectos estás de acuerdo y con cuáles no.
- ✓ ¿Cómo es la situación en el Reino Unido? Si no eres de Reino Unido, ¿en tu país es similar?
- ✓ Redacta una sinopsis del documental de entre unas 250 palabras.

(Actividad propia)

Figura 17. Bloque 2: Actividad 2 para la promoción del feminismo y la igualdad de género en niveles C1-C2



**Actividad 3.** A continuación tienes una lista de lecturas. Tu profesor te va a asignar una de ella. Lee el texto que se te ha asignado y, para la próxima sesión, tendrás dos minutos para explicar en clase sus ideas principales. Puedes hacer una presentación en PowerPoint, un póster o crear un vídeo de TikTok explicando el contenido del texto.

Textos:

- ✓ ¿Qué es el patriarcado?
- ✓ Micromachismos.
- ✓ El mito de la mejor amiga.
- ✓ Masculinidad y feminidad.
- ✓ Ni monjas, ni putas, ni brujas.
- ✓ Orgasmos y sexo en Nueva York.
- ✓ Cultura de la violación.

(Actividad propia)

Figura 18. Bloque 2: Actividad 3 para la promoción del feminismo y la igualdad de género en niveles C1-C2

### 4.3 Bloque 3. Actividades para la promoción de la visibilidad de la comunidad LGBTQ+ y el feminismo

En este último bloque, con las Figuras 19, 20 y 21, mostramos cómo ambas temáticas pueden tratarse en el aula de forma conjunta. Estos materiales incluyen a ambos colectivos indirectamente a la vez que tratan otros temas de la cultura hispánica.

**Actividad 1.** En parejas, busca la información personal de estos personajes públicos, descríbelos físicamente y menciona qué tienen en común.

**PARA COMUNICAR** + nombre y apellidos  
 Se llama... tiene + [años]  
 María Torres es + de + país  
 vive en + lugar  
 tiene + descripción física  
 es + profesión / descripción física

 <p><b>Nombre:</b>  <b>Edad:</b>  <b>Nacionalidad:</b>  <b>Residencia:</b>  <b>Profesión:</b>  <b>Descripción física:</b></p> <p><i>Laura Bugalho</i></p>	 <p><b>Nombre:</b>  <b>Edad:</b>  <b>Nacionalidad:</b>  <b>Residencia:</b>  <b>Profesión:</b>  <b>Descripción física:</b></p> <p><i>Aitzole Araneta</i></p>
 <p><b>Nombre:</b>  <b>Edad:</b>  <b>Nacionalidad:</b>  <b>Residencia:</b>  <b>Profesión:</b>  <b>Descripción física:</b></p> <p><i>Alana Portero</i></p>	 <p><b>Nombre:</b>  <b>Edad:</b>  <b>Nacionalidad:</b>  <b>Residencia:</b>  <b>Profesión:</b>  <b>Descripción física:</b></p> <p><i>Elizabeth Duval</i></p>

(actividad propia)

Figura 19. Bloque 3: Actividad para la promoción de la visibilidad de la comunidad LGBTQ+ y el feminismo en niveles A1-A2

**Actividad 1a.** En tu país / cultura, ¿se celebra el día del padre y el día de la madre? Si es así, ¿cuándo se celebran? ¿Se celebran estos días en la escuela? ¿De qué manera? ¿Qué sucede cuando se celebra el día del padre o de la madre en familias monoparentales en las que hay solo dos padres o dos madres?

**Actividad 1b.** Mira [este video](#) en el que la gente de la calle opina sobre este tema y clasifica las razones que aportan cada uno de los dos “bandos” para justificar su punto de vista:

A favor del día del padre/ día de la madre	A favor de un día de las familias

- ✓ Las personas que salen en el video utilizan expresiones idiomáticas coloquiales como “estoy que me subo por las paredes” y “cagando leches”. Explica con tus palabras su significado.
- ✓ ¿Qué adjetivos usarías para calificar cómo se siente la persona que habla en el video?
- ✓ ¿Crees que esta persona está expresando su opinión de forma respetuosa? ¿Por qué? Utiliza ejemplos concretos que has escuchado en el video para justificar tu respuesta.
- ✓ Transcribe el discurso del hombre en un tono más formal y educado. Indica qué recursos has utilizado para ello.

(actividad propia)

Figura 20. Bloque 3: Actividad para la promoción de la visibilidad de la comunidad LGBTQ+ y el feminismo en niveles B1-B2

**Actividad 1.** ¿Has escuchado hablar de las chirigotas? En grupos buscad en internet qué es una chirigota y cread una definición con vuestras propias palabras.



A continuación, vamos a ver dos chirigotas: *Pasodoble "Orgullo Eterno"* de la comparsa La Eternidad y *The Mamas & The Papas aliñas* de Las Juanis Joplin – Cadiwoman.

- ✓ En dos grupos, cada uno deberá resumir los temas principales de su chirigota.
- ✓ ¿Qué carácter tienen las chirigotas?
- ✓ ¿Te parecen relevantes los temas que tratan?
- ✓ En grupos, crea un verso que te gustaría añadir a la letra de la chirigota que ha tocado.

(actividad propia)



Figura 21. Bloque 3: Actividad para la promoción de la visibilidad de la comunidad LGBTQ+ y el feminismo en niveles C1-C2

## 5. CONCLUSIONES

El aula conforma un espacio donde el estudiante adquiere conocimientos de índole lingüística y cultural. Es por ello por lo que, como docentes, hemos de tener en cuenta que «la lengua no es un mero instrumento para efectuar la comunicación, sino que además se erige como una poderosa herramienta sociopolítica que contribuye a la creación de diferentes ideologías» (Campo Sánchez, 2021, p. 44). El análisis del material educativo de este trabajo pone de manifiesto una significativa insuficiencia en cuanto a la inclusión y el tratamiento directo, o indirecto, de temas de controversia social (Soley, 1996) o temas polémicos (Stenhouse, 1987), en nuestro caso de índole feminista y LGBTQ+. Como señala Salvia Rodríguez (2017, p. 112), «esta situación es, además de injusta, contraproducente para toda la comunidad educativa, pues puede acarrear consecuencias para el aprendizaje» al ignorar y desestimar las identidades de nuestros alumnos. Durante la exploración de los manuales acerca del tratamiento de la mujer en la clase de ELE, hemos podido constatar cómo todavía apenas existen actividades que aborden esta cuestión. De

la misma forma, también hemos podido observar que el tratamiento que recibe la comunidad LGBTQ+ está filtrada en base a una lente heteronormativa. Esta representación limita la diversidad dentro del espectro LGBTQ+ al reflejar únicamente aquellas identidades y experiencias que se alinean con las convenciones heterosexuales, excluyendo así a otras identidades y realidades, como las personas trans, queer o de género binario o no conforme, entre otros. Al igual que en Engra Minaya (2020), los resultados de nuestras encuestas también reflejan una actitud positiva del estudiantado hacia el material de temática LGTB+ y de igualdad de género. Sin embargo, como señalan Salvia Rodríguez (2017) y Engra Minaya (2020), los manuales analizados no evidencian actitudes favorables hacia el colectivo, siendo este, en el peor de los escenarios, invisibilizado, y en el mejor, abordado de manera desafortunada. De igual forma, entendemos que la solución no radica en incluir constantemente personajes LGBTQ+ de manera esporádica y superficial en el currículo o tratar el feminismo de forma constante en el aula. Creemos, no obstante, que todos los alumnos, independientemente de su género o identidad sexual, deben poderse sentir igual de representados en las actividades de clase. Por ende, el objetivo final es promover aulas que no solo sean tolerantes, sino también libres y críticas en las que se celebren las diferencias y se combatan las desigualdades y discriminaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRE BENÍTEZ, C. (2013). 'La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela', *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9 (1), pp. 145-161.
- BISHOP, R.S. (1990). 'Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors', *Perspectives*, 6 (3), pp. 9-11.
- CAMPO SÁNCHEZ, M. (2021). *Cultura española actual: una aproximación desde el feminismo. Aplicación didáctica para la clase de ELE*. Trabajo de Fin de Máster. Universidade do Minho.
- CONSEJO DE EUROPA (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen*

*complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

CORPAS, J., GARCÍA, E. y GARMENDIA, A. (2013). *Aula internacional 1. Nueva Edición*. Barcelona: Difusión.

CORPAS, J., GARMENDIA, A. y SORIANO, C. (2013). *Aula internacional 2. Nueva Edición*. Barcelona: Difusión.

CORPAS, J., GARMENDIA, A. y SORIANO, C. (2014). *Aula internacional 3. Nueva Edición*. Barcelona: Difusión.

CORPAS, J., GARMENDIA, A., SÁNCHEZ, N., y SORIANO, C. (2014). *Aula internacional 4. Nueva Edición*. Barcelona: Difusión.

CORPAS, J., GARMENDIA, A., SÁNCHEZ, N. y SORIANO, C. (2015). *Aula internacional 5. Nueva Edición*. Barcelona: Difusión centro de investigación y publicaciones de idiomas S. L.

ENGR MANIYA, S. (2020). *El tratamiento de la comunidad LGTB+ en el aula de Español como Lengua Extranjera*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Alcalá.

GAY, LESBIAN AND STRAIGHT EDUCATION NETWORK (GLSEN). *Developing LGBTQ-inclusive classroom resources* [en línea]. [https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-11/GLSEN\\_LGBTQ\\_Inclusive\\_Curriculum\\_Resource\\_2019\\_0.pdf](https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-11/GLSEN_LGBTQ_Inclusive_Curriculum_Resource_2019_0.pdf) (Enero, 15, 2024).

GRAY, J. (2010). 'The Branding of English and The Culture of the New Capitalism: Representations of the World of Work in English Language Textbooks', *Applied Linguistics*, 31 (5), pp. 714-733.

HERNÁNDEZ-MARTÍN, L. (2022). 'Descolonizar el currículum de español en ELEUK: origen, expectativas, organización y primeras reflexiones' en Soler Montes, C., Díaz-Bravo, R. y Colomer i Domínguez, V. (eds.). *Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: aportes desde el contexto universitario británico*. Research-publishing.net, pp. 11-25.

NACIONES UNIDAS, DEPARTAMENTO DE ASUNTOS ECONÓMICOS Y SOCIALES. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial. Por un plan de rescate para las personas y el planeta* [en línea]. [https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023\\_Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf)\_\_(Enero, 15, 2024).

SALVIA RODRÍGUEZ, M. (2017). 'Armarios de papel: el heterosexismo en los manuales de Español como Lengua Extranjera', *Exaequo* (36), pp. 99-115.

SOLEY, M. (1996). 'If it's controversial, why teach it?', *Social Education*, 60 (1), pp. 9-14.

STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.



# 5.

## EL REPOSITORIO DE ESCRITORAS: CERRANDO LA BRECHA DE GÉNERO EN LOS MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL NIVEL C1

**Natalia Stengel Peña**  
University of Edinburgh  
nstengel@ed.ac.uk

### RESUMEN

En el nivel C1 de español (MCER), el estudiantado aprende a redactar diversos tipos de textos para demostrar su competencia lingüística. En la clase de *Language Paper 1*, asignatura de español como lengua extranjera en la Universidad de Edimburgo, se estudian los textos argumentativos, descriptivos, periodísticos y publicitarios, tanto en contextos literarios como no literarios. La disponibilidad de ejemplos le permite al estudiantado identificar características de los géneros, herramientas lingüísticas y semánticas, y modelos de escritura, además de enriquecer su comprensión de las culturas hispanohablantes. Esta propuesta parte de la voluntad de ampliar la diversidad de ejemplos con textos producidos por mujeres escritoras.

La intención original de este análisis era señalar la falta de textos escritos por mujeres. Sin embargo, conforme avanzaba la investigación,

resultó obvio que sería más valioso destacar las ventajas de aumentar la presencia de ejemplos escritos por mujeres que denunciar su ausencia. Por tanto, se creó un repositorio de textos de autoría femenina para evaluar si la lectura de textos de mujeres fomenta una «una posición descentrada [...] y la toma de conciencia y una ética de autocrítica cultural» (Hortal Sandoval, 2017, p. 77); si proporciona acceso a un panorama literario que trae consigo una «nueva forma de concebir e interpretar el entramado cultural» (García Villalba, 2019, p. 2) y si el crear un repositorio con textos de mujeres permite reconocer a «mujeres genias y olvidadas» (Moncada Guevara, 2021). Desde septiembre 2023, el repositorio está disponible para el estudiantado de la Universidad de Edimburgo que solicite acceso a él y sus efectos esperan a ser medidos.

## PALABRAS CLAVE

Literatura de mujeres, despatriarcalización, canon literario, repositorio digital, escritura de mujeres, diversificación de la enseñanza del español.

## ABSTRACT

In the C1 level of Spanish (MCER), students learn to write various types of texts demonstrating their linguistic competence. The course *Language Paper 1* is a Spanish language module at the University of Edinburgh and requires students to write argumentative, descriptive, journalistic, and advertising texts, both in literary and non-literary contexts. We use examples as a didactic strategy to help them identify genre characteristics, linguistic and semantic tools, and writing models, enriching their understanding of Spanish-speaking cultures.

The original aim of this intervention was to widen the range of examples produced by women writers. However, as the research project developed, it became obvious that it would be more valuable to emphasise the benefits of increasing the presence of texts authored by women. As a result, I created a repository of texts by female authors to ascertain if reading women's texts promotes a decentred position [...] and cultural self-awareness and self-critique» (Hortal Sandoval, 2017, p. 77); if it provides access to a literary landscape «that brings about a new way of conceiving and interpreting cultural interconnections»

(García Villalba, 2019, p. 2); and, if creating a repository with women's texts allows us to acknowledge «genius women who have been forgotten» (Moncada Guevara, 2021). From September 2023, the repository is available for students at the University of Edinburgh who required access to it.

## KEYWORDS

Women's literature, dismantling the literary canon of patriarchy, digital repository, women's writing, diversifying Spanish teaching.

## 1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, los y las usuarias con un nivel C1, pueden producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad. Cuando el objetivo es que nativos y nativas del inglés puedan redactar distintos géneros de textos, contar con ejemplos les permite apreciar cómo se utiliza la lengua e incluso formular un estilo aspiracional. Esta propuesta resultó después de que durante el tutorial de *Language Paper 1*, el estudiantado debía realizar la Actividad 7, del «Capítulo 1: El texto narrativo» del libro *Técnicas de escrituras en español y géneros textuales* de Javier Muñoz-Basols y Yolanda Pérez Sinusía. Ésta consiste en identificar en fragmentos de textos si se presenta una anticipación o una evocación (Muñoz-Basols y Pérez Sinusía, 2022, pp. 20-21).

En términos de diversidad, el libro acertadamente incluye autores de tres nacionalidades: Julio Cortázar (Argentina), José Donoso (Chile), Juan Marsé (España) y Antonio Muñoz Molina (España). Sin embargo, el estudiantado tuvo varias dificultades realizando la actividad sobre todo con el texto de Cortázar, incluso cuando se les brindó el cuento completo, y hasta una animación. Con el fin de aclarar las dudas que el ejercicio había generado, se diseñó una actividad similar utilizando dos párrafos del inicio de *Los recuerdos de porvenir* de Elena Garro (Garro, 2015); con este, todos y todas pudieron rápidamente identificar la anticipación y la evocación, así como el uso de marcadores discursivos y el manejo de tiempos verbales para lograr ambas figuras retóricas.

Posterior a esta actividad, y apreciando que no se había incluido el texto de ninguna mujer, se comenzó este proyecto. Originalmente, la propuesta consistía en identificar y cuantificar la brecha de género presente en los libros de texto para enseñar el español; es decir, el contabilizar cuántos de los ejemplos en estos libros eran de autoría masculina y cuántos femenina. Al realizar la investigación documental inicial, resultó más pertinente realizar un ejercicio propositivo. Es decir, en lugar de señalar la brecha, crear una herramienta que posibilite el acceso a textos escritos por mujeres que puedan ejemplificar los diversos géneros textuales que el estudiantado de C1 analiza. El objetivo general de este proyecto fue seleccionar una serie de textos femeninos que ejemplificaran diversos recursos literarios y retóricos. Durante tres meses se seleccionaron y clasificaron los escritos; la clasificación corresponde a la que utilizan Muñoz-Basols y Pérez Sinusía (2022) dado que, al ser el manual que se utiliza en la Universidad de Edimburgo, sería más fácil para los y las usuarias navegar y encontrar los ejemplos adecuados para resolver sus dudas.

En 2023, la artista y activista Lorena Wolffer, la escritora Vivian Abenshushan y la performer Nadia Lartigue discutieron las incidencias de los discursos feministas en la esfera pública llegando a dos conclusiones: la primera, que las acciones de denuncia y señalización, aunque relevantes, no han reducido la brechas de género ni la violencia contra las mujeres; la segunda es que los feminismos se están movilizandohacia la creación de plataformas en las que es posible acceder a voces que reflejan la diversidad social (Abenshushan y otros, 2023). Concebir la literatura como un espacio público fortaleció el objetivo de elaborar un repositorio que ofrezca una amplia pluralidad de voces femeninas. Con este propósito, se consultaron obras compilatorias de textos de mujeres, o estudios que destacaban las ventajas de reducir la brecha en la literatura. A partir de estas consultas, se realizó una primera selección de textos que mostraran la diversidad y pluralidad hispanohablante y fueran ejemplos explícitos de los contenidos a estudiar. Con esta selección, se creó un repositorio digital abierto en el que se han clasificado fragmentos u obras breves escritas por mujeres. Los escritos se clasifican en cinco categorías de acuerdo a los objetivos de las autoras o el medio en el que fueron publicados y siguiendo la clasificación de Muñoz-Basols y Pérez Sinusía (2022): textos argumentativos, narrativos y descriptivos, periodísticos y una sección especial dedicada a figuras retóricas.

Se procuró incluir a autoras de todos los países hispanohablantes y se señaló la nacionalidad utilizando pequeñas banderas que aparecen a un lado del nombre de la autora y una breve descripción de lo que ofrece cada recurso. Sin embargo, el repositorio incluye una valoración en la que se reconoce que una herramienta como esta no puede ser el resultado de una labor individual. Por tanto, se ofrece la posibilidad de escanear un código QR para acceder a un formulario anónimo en el que se puede solicitar la inclusión de más autoras justificando y explicando el tipo de recurso que se propone sumar. El acceso al repositorio es voluntario y se le ofreció al estudiantado durante el 2023. Además, durante el Encuentro ELEUK 2023, se compartieron los vínculos con otros docentes de Español Lengua Extranjera asistentes al congreso. Para reconocer el impacto que el repositorio puede tener en la enseñanza del español como lengua extranjera, es necesario hacer más difusión del *Repositorio de mujeres escritoras*. Éste está disponible en el siguiente hipervínculo: <https://view.genially.com/644293812eec2300117a9763>. Durante el ciclo escolar 2024-2025, el repositorio estará disponible como un recurso complementario para el estudiantado de *Language Paper 1* de la Universidad de Edimburgo.

Para aclarar con mayor precisión el motivo por el que se cambió el objetivo de la investigación, la primera sección de este artículo estará enfocada en presentar el panorama literario que enfrentan las escritoras en español, mientras que, en la segunda sección, se detallarán las funciones y posibilidades que ofrece el repositorio para quienes se dedican a la enseñanza del español.



Figura 1. Portada del repositorio de mujeres escritoras <https://view.genial.ly/644293812eec2300117a9763>

## 1.2 Marco teórico: la situación que enfrentan las escritoras hispanoamericanas

Es importante destacar que las mujeres hispanohablantes han enfrentado diversos retos, obstáculos y violencias desde que el español se extendió en los territorios colonizados. Podríamos comenzar esta crítica desde el siglo xvii con Sor Juana Inés de la Cruz como primera pluma latinoamericana en español y una mujer talentosa e increíblemente relevante para el pensamiento occidental hispano. Sin embargo, por motivos pedagógicos y de familiaridad del estudiantado con el lenguaje, este análisis se limita al marco temporal del siglo xx, no exento de casos de exclusión y silenciamiento hacia mujeres escritoras por parte de editoriales y medios de divulgación. Por ejemplo, varias autoras denunciaron que el Boom Latinoamericano fue un movimiento falocéntrico, como señala Marrón (2017): «En el boom más íntimo, aun capitaneado por la implacable Balcels, las mujeres no acostumbraban a ser consideradas colegas ni interlocutoras válidas». El caso español no es muy distinto, y esto se puede observar en materiales como el documental *A las mujeres de España. María Lejárraga* (Hojman, 2022). En este se invita a mujeres escritoras (Rosa Montero entre otras) y académicas a denunciar la desigualdad y la violencia que enfrentaron y enfrentan las mujeres dedicadas a la escritura, tomando como estudio de caso a María Lejárraga.

La carencia de escritos femeninos no corresponde con el número de escritoras. Es más bien una continuidad de la desigualdad que enfrentan en esta esfera, como señala María Camila Moncada Guevara: «las mujeres no sólo han estado a la sombra, tras bastidores, sino que también han sido sombrías o ensombrecidas, habitantes del dolor y el anonimato. Pese a ser también creadoras, se han quedado sin laureles ni ovaciones» (2021). La denuncia de Moncada Guevara se confirma al observar los resultados presentados en el diagnóstico *Mujeres en poder de la palabra* (2021). En este se presentan datos sobre la desigualdad en la esfera literaria en cuatro países latinoamericanos: Ecuador, Honduras, Guatemala y México. En Ecuador, el 77% de los premios de literatura han sido otorgados a hombres y el 75% de las columnas en los periódicos más influyentes son hombres. En Guatemala, el 79% de los ganadores del Premio Nacional Miguel Ángel Asturias han sido hombres. En Honduras, el 87% de los artículos de opinión en medios fueron firmados

por un hombre. Finalmente, en México, el 79% de las entradas del *Diccionario de escritores mexicanos siglo XX* son sobre hombres y el 70% de los libros comercializados son de autoría masculina. En España la situación no es mucho mejor; según datos de El Ministerio de Cultura sólo cuatro mujeres han recibido el Premio Cervantes contra 38 hombres, 11 mujeres han sido académicas de la Real Academia Española y el 62% de los libros publicados en 2021 fueron escritos por un hombre. Todos estos son más preocupantes si se contrastan con el número de mujeres estudiando disciplinas humanistas (60% mujeres) o periodismo (61%). Sin embargo, aunque este tipo de análisis son muy valiosos, son muchas ya las voces que denuncian este tipo de discriminación y, dado que la clase de redacción no se enfoca en fomentar el pensamiento feminista, en breve resultó evidente que más que brindar un diagnóstico, lo que se necesitaba era una herramienta que permitiera contrarrestar la carencia de voces femeninas disponibles para la enseñanza del español.

## 2. LA HERRAMIENTA: LAS FUNCIONES DEL «REPOSITORIO DE MUJERES ESCRITORAS»

Más que abonar a las denuncias de la desigualdad entre mujeres y hombres, resultó pertinente crear una plataforma en la que se promovieran las voces femeninas que pueden ser de utilidad para ejemplificar algunos tipos de texto en español. El repositorio no se presenta como un instrumento terminado, al contrario, comprendiendo que la formación de saberes suele resultar de una labor colectiva, se ofrece como una herramienta abierta a que quienes la utilizan puedan aportar más ejemplos.

En lo que se refiere a textos argumentativos, el repositorio ofrece 16 ejemplos de ejercicios argumentativos entre los que se cuentan trabajos de contraargumentación, argumentación numerada, presentaciones de hipótesis, argumentaciones con citas, cierres de premisas y utilización de preguntas retóricas. El valor de explorar este tipo de textos de autoría femenina se justificó a partir de las observaciones que Inés Hortal Sandoval destaca sobre lo que aporta la lectura de ensayos escritos por mujeres: responden a «cuál es la hegemonía, cuál es la identidad de los pueblos latinoamericanos y en que consiste la cultura de Latinoamérica [para este caso, hispanohablantes]» (Hortal Sandoval, 2017, p. 76);

ofrecen «una toma de conciencia y una ética de autocrítica cultural del discurso de humanidades» (Hortal Sandoval, 2017, p. 77) y permiten una visión descentralizada sobre la historia. Los y las estudiantes encuentran en el repositorio ejemplos de cómo presentar una hipótesis, estructura de contraargumentación, utilización de citas para proponer un argumento original, conceptualización y empleo de preguntas retóricas. Además, para garantizar que se cumplieran estas cualidades, se buscó que el repositorio brindara la mayor pluralidad posible incluyendo textos de siete nacionalidades distintas y algunas originarias.

La pluralidad y diversidad de nacionalidades y etnias en la enseñanza del español no sólo refleja la realidad de las identidades hispanohablantes, sino que también enriquece la variedad lingüística. Por tanto, se procuró que el repositorio incluyera la mayor cantidad posible de ejemplares de todos los países hispanohablantes. Se propone que el repositorio permita acceder a voces femeninas diversas y así conocer a: «ese gremio de la sociedad que solía olvidarse o apartarse en el campo literario y periodístico [...] la situación de los marginados y de todas aquellas personas que había sido apartadas de lo que podríamos llamar el centro social» (García Villalba, 2019, p. 8). En pocas palabras, se podría afirmar que, sin los textos escritos por mujeres, la comunidad estudiantil sólo obtiene un panorama parcial del mundo hispanohablante que no comprende todas las realidades de quienes día a día hacen uso del habla y la lengua castellana.

El repositorio digital fue creado en la plataforma Genial.ly y es de acceso gratuito; en primera instancia, la selección de textos la realizó individualmente la Dra. Natalia Stengel a partir de antologías de literatura femenina que consultó (Barrera, 2023; García Villalba, 2019; Hortal Sandoval, 2017; Marrón, 2017), premios literarios y periodísticos, intercambio con colegas de diversas nacionalidades y recomendaciones en medios que promueven la literatura de mujeres, como el podcast *Hablemos de escritoras*. Sin embargo, no se propone que sea una herramienta ya terminada, al contrario, permanece abierta y ofrece un vínculo para llenar un formulario con el que los y las usuarias puedan sugerir la inclusión de más textos escritos por mujeres.

Aunque se trata de una hipótesis que aún no ha sido comprobada pues depende del uso que hagan los y las estudiantes y el profesorado

permitirá conocer: «ese gremio de la sociedad que solía olvidarse o apartarse en el campo literario y periodístico [...] la situación de los marginados y de todas aquellas personas que había sido apartadas de lo que podríamos llamar el centro social» (García Villalba, 2019, p. 8).

En lo que se refiere a los textos narrativos y descriptivos, en el repositorio se ofrecen 31 ejemplos de ambos tipos escritos por mujeres de diez nacionalidades distintas. Entre los elementos que se pueden identificar, están ejemplos de incorporación de elementos históricos en la narrativa, descripciones metafóricas y contextuales, intersecciones, balance entre narración y descripción, uso del subjuntivo, adverbios y adjetivos, estructura de microcuentos, narraciones cíclicas, colocación de adjetivos, trabajo con diálogos y uso del «vos», «tú» y «usted». Es importante destacar que este acceso a la subjetividad femenina escapa del esencialismo al comprender que esta emerge «de una experiencia historizada y no de una sustancia de lo femenino» (López González, 1995, pp. 13-48). Por esto, se entiende que «la condición femenina es, entonces, una posición particular y relativa en un contexto histórico y social cambiante» (López González, 1995, pp. 13-48). Por tanto, el repositorio incluye plumas de mujeres, incluyendo a las mujeres trans, de distintos contextos políticos, sociales e históricos. Además, cuando se trata de autoras más contemporáneas, su inclusión también supone un reconocimiento de voces que escriben desde la pluralidad y lo colectivo como Vivian Abenshushan,<sup>1</sup> quien afirma que la escritura de mujeres que resulta de talleres de escritura que retan lo patriarcal conlleva a que las mujeres que escriban se comprendan como: «un catalizador a través de la cual se socializan muchos saberes y conversaciones» (2018, p. 24). Para quienes procuran una redacción más creativa acompañada de figuras retóricas, el repositorio incluye ejemplos de 15 figuras retóricas elaboradas por mujeres: metáfora, símil, elipsis, flashback, hipérbole, aliteración, oxímoron, prosopopeya, retruécano, quiasmo y paradoja. Dentro del repositorio se les dio una sección por separado debido a que varias de éstas forman parte de poemas, un tipo de escritura que no necesariamente se le enseña al estudiantado, sin embargo, existen los

---

<sup>1</sup> En coherencia con esto, Abenshushan ha comenzado a firmar con su nombre enteramente en minúsculas, como un acto de igualdad con las otras, y acompaña su nombre de *et al.*

y las que quieren arriesgarse con un estilo más retórico y, por tanto, la disponibilidad de ejemplos específicos puede facilitarles el comprender cómo se construyen las figuras.

Finalmente, está la sección dedicada a textos periodísticos. No sobra mencionar que la disponibilidad de crónicas, reportajes, entrevistas y artículos de opinión escritos por mujeres le brinda a la comunidad estudiantil la posibilidad de analizar y explorar ciertos temas con perspectiva de género. En esta sección se presentan 27 textos periodísticos escritos por mujeres de 12 nacionalidades distintas. Entre los géneros periodísticos que se incluyeron está la crónica, el editorial, reportaje, entrevista, descripción periodística y el uso de testimoniales e investigación etnográfica. Esta sección, no sólo permite acceder a diversos géneros, además supone el explorar temas que el estudiantado ha estudiado o analizado en otras clases desde una perspectiva distinta.

### 3. CONCLUSIONES

Se propone el repositorio como una herramienta para incrementar la exposición del estudiantado de español como lengua extranjera a textos escritos por mujeres. Esto, con el objetivo de reducir las brechas que existen entre la difusión y divulgación de textos de autoría masculina y los de autoría femenina. Dado que se propone como un repositorio abierto y dependiente de la colaboración, en lugar de uno terminado, puede ser comprendido como una plataforma para dar a conocer voces de mujeres que no han recibido suficiente atención.

El uso del repositorio, hasta este momento, depende de la voluntad del estudiantado. Durante el 2023, se les ofreció la posibilidad de solicitar acceso sin que esté incorporado en los materiales cotidianos para la enseñanza del español. Por tanto, es pertinente mencionar que su eficacia tanto como herramienta de enseñanza y como plataforma, aún no ha podido ser apreciada. En este punto, es necesario generar más alianzas interdepartamentales y con otras universidades para dar a conocer la herramienta, recolectar más ejemplos y poder atestiguar si los y las estudiantes consideran contar con el repositorio como una fuente más para tener contacto con textos nativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABENSHUSHAN, V. (2018). 'Disolutas (a ante cabe con contra) las pedagogías de la crueldad' en Jaurégui, G. (ed.), *Tsunami*. Ciudad de México y Madrid: Sexto Piso, pp. 13-23
- ABENSHUSHAN, V., LARTIGUE, N. y WOLFFER, L. (2023). *Fiesta del Libro y la Rosa 2023. Mesa «La calle: ¿un lugar para expresarse?»* [en línea]. <https://youtu.be/zBgRtsWoCC0> (Junio, 26, 2024).
- BARRERA, B. (2023). 'María Galindo: «el feminismo deja de incomodar cuando se vuelve un patrimonio elegante de pequeñas élites.»', *Palabra Pública* [en línea]. 9 enero. <https://palabrapublica.uchile.cl/maria-galindo-el-feminismo-deja-de-incomodar/> (Junio, 6, 2024).
- GARCÍA VILLALBA, M. (2019). 'El Grito de Las Silenciadas. Voces Femeninas de La Literatura Hispanoamericana Del Siglo XX', *Revista Úrsula*, 3, pp. 1-13.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, A. (coord.). (1995). *Sin Imágenes Falsas, Sin Falsos Espejos*. Ciudad de México: COLMEX.
- HOJMAN, L. (2022). *A las mujeres de España. María Lejárraga*. Summer Films y RTVE.
- HORTAL SANDOVAL, I. (2017). 'Mujeres Ensayistas Hispanoamericanas: Una Mirada Entre Identidad y Género', *Desde El Sur*, 9 (1), pp. 73-94.
- GARRO, E. (2015). *Los recuerdos del porvenir*. Editorial Titivillus.
- MARRÓN, N. (2017). 'Las mujeres en el «boom» latinoamericano: o invisibles o asistentas', *El Periódico* [en línea]. 30 abril. <https://www.elperiodico.com/es/cuaderno/20170429/mujeres-boom-invisibles-asistentas-6005022> (Junio, 26, 2024).
- MONCADA GUEVARA, M.C. (2021). 'Mujeres Alucinadas y Hombres Históricos: Las Escritoras Rotas Del Boom Latinoamericano', *Revista Level* [en línea]. 15 de marzo. <https://www.revistalevel.com.co/contenido/mujeres-alucinadas-y-hombres-historicos-las-escritoras-rotas-del-boom-latinoamericano> (Junio, 26, 2024).

Muñoz-Basols, J. y Pérez Sinusía, Y. (2022). *Técnicas de escritura en español y género / Developing Writing Skills in Spanish*. Londres: Routledge.

Pen International. (2021). *Mujeres En Poder de La Palabra*. México: Pen International y UNESCO [en línea]. <https://static1.squarespace.com/static/628f9ae10b12c8255bd8814d/t/63aad9e694c88419882c87e3/1672141309199/PEN+VIDA+UNESCO+-+Mujeres+en+poder+de+la+palabra.pdf> (Junio, 25, 2024).

## ANEXO

### AUTORAS INCLUIDAS EN EL REPOSITORIO DE ACUERDO AL TIPO DE TEXTO

Textos argumentativos	Textos narrativos y descriptivos
Priscilla Gac-Artigas	Isabel Allende
Vivian Abenshushan	Carmen Boullosa
Yásnaya Elena Aguilar Gil	Elena Garro
Margo Glantz	María José Caro
Gabriela Jauregui	Liliana Colanzi
Brenda Lozano	Laia Jufresa
Cristina Rivera Garza	Valeria Luiselli
Yolanda Segura	Samantha Schweblin
Diana J. Torres	Luciana Sousa
Alia Trabucco Zerán	Mariana Torres
Rosario Castellanos	Laura Antillano
María Lugones	Cristina Peri Rosi
Miyó Vestrini	Ana Teresa Torres
Nelly Richard	Giovanna Rivero
Vanina Escales	Aloma Rodríguez
Agustina Paz Frontera	Vera Giaconi
Flor Alcaraz	Rosa Montero
Lia García	Inés Arredondo
	Renée Ferrer de Arréllaga
	Liliana Colanzi

**AUTORAS INCLUIDAS EN EL REPOSITORIO DE ACUERDO AL TIPO DE TEXTO**

<b>Textos periodísticos</b>	<b>Figuras retóricas</b>
Pepa Bueno	Odette Alonso: metáfora y elipsis
Jessica Zapata Quintero	Julia Álvarez: polisíndeton
Thelma Gómez Durán	Cecilia Bustamante: metáfora y metonimia
Lupe Cajías	Valeria Luiselli: símil
Angélica Gallón Salazar	Laura Antillano: flashback, hipérbole y metáfora
Bárbara Barrera	Alejandra Pizarnik: hipérbole y polisíndeton
Soledad Gago	Gabriela Mistral: aliteración y oxímoron
Jennifer Ávila Reyes	Rosabetty Muñoz: descripción alegórica
Luciana Sousa	Olga Orozco: oxímoron
Mariana Torres	Inés Arredondo: hipérbole
María Fernanda Ampuero	Sor Juana Inés de la Cruz: prosopopeya (personificación)
Dalia Díaz	Gloria Fuertes: aliteración y repetición de sonidos
Eugenia Zicavo	Isabel Allende: prosopografía
Cecilia González	Rosalía de Castro: retruécano y quiasmo
Diana María Pachón	Santa Teresa de Jesús: paradoja
Cynthia Pérez	
Carmen Quintela	
Marcela Trejo	
Gabriela Selser	
Fa Rodríguez	
Elvira Lindo	

# ENSEÑANZA DE ELE MEDIADA POR TECNOLOGÍA





# 6. CÓMO FOMENTAR LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN PROYECTOS COIL

**Lara Escudero Baztán**

Universidad de Durham

[l.m.escudero-baztan@durham.ac.uk](mailto:l.m.escudero-baztan@durham.ac.uk)

**Penélope Johnson**

Universidad de Durham

[penelope.johnson@durham.ac.uk](mailto:penelope.johnson@durham.ac.uk)

## RESUMEN

Este artículo está basado en una combinación de conceptos y teorías de aprendizaje y motivación: la motivación extrínseca e intrínseca, el constructivismo social, la dinámica de grupo y el aprendizaje activo o basado en tareas. Su objetivo principal es analizar el nivel de motivación e implicación de estudiantes de lenguas en los proyectos de colaboración internacional en línea (COIL del inglés *Collaborative Online International Learning*), con un enfoque específico en el fomento de la motivación por parte de los estudiantes. Este es un estudio de caso de varios proyectos telecolaborativos que hemos estado organizando en la Universidad de Durham desde 2021. El análisis se basa principalmente en un análisis comparativo entre los diferentes proyectos de la tasa de abandono, retención y participación en las actividades.

## PALABRAS CLAVE

COIL, motivación, adquisición de lengua.

## ABSTRACT

This article is based on a combination of concepts and theories of learning and motivation: extrinsic and intrinsic motivation, social constructivism, group dynamics and task-based active learning. Its main objective is to analyse the level of motivation and engagement of language learners in collaborative international online projects (COIL), with a specific focus on fostering learner motivation. This is a case study of several telecollaborative projects that we have been organizing at Durham University since 2021. The analysis is mainly based on a comparative analysis between the different projects of dropout, retention, and participation rates in the activities.

## KEYWORDS

COIL, motivation, language acquisition.

## 1. INTRODUCCIÓN

Nadie puede negar la utilidad de los intercambios internacionales de estudiantes de dos países para la adquisición de una lengua. Desde los llamados *penpals* o amigos por correspondencia, hemos recorrido mucho camino, y ahora que la comunicación a través de plataformas como *Zoom* o *Teams* se ha vuelto más común después de la pandemia, estos intercambios son cada vez más populares. A pesar de esto, no está claro qué es lo que estimula o incita a que los estudiantes tomen parte en estos proyectos, que mantengan el interés y que no lo abandonen una vez empezado.

El objetivo principal de este artículo es explorar cómo fomentar la motivación de los estudiantes tanto para que se interesen en tomar parte, como para que sigan implicados hasta la finalización del proyecto. Primero expondremos el marco teórico, donde incluimos una definición

de lo que se suele considerar un proyecto COIL. Esto va seguido de la descripción y contextualización de los proyectos que han tenido lugar en la Universidad de Durham desde 2021. Después presentaremos el análisis comparativo de los diferentes proyectos desde la perspectiva de la participación, implicación y la tasa de retención de participantes. El artículo termina con sugerencias y recomendaciones sobre la mejor manera de reducir la tasa de abandono de los estudiantes e incrementar su participación en estos proyectos.

## 2. MARCO TEÓRICO

Hay varios conceptos teóricos relevantes para este estudio. Dos de ellos son la motivación intrínseca y extrínseca y el concepto de aprendizaje activo. Según Dörnyei (2009a, 2009b) cuando nuestra motivación para hacer algo depende de factores externos como recompensas, castigo o presiones de personas importantes en nuestras vidas como nuestros padres o amigos, la motivación es extrínseca. Sin embargo, si hacemos algo porque disfrutamos haciéndolo o porque simplemente estamos interesados en hacerlo, entonces la motivación es intrínseca. La motivación intrínseca tiende a durar y a ser más satisfactoria que la extrínseca y, para que tenga lugar, se necesita autodeterminación (Ryan y Deci 2000, 2020). Por consiguiente, para que los estudiantes estén motivados de manera intrínseca las tareas y actividades deben ser relevantes para ellos, y, además, deben tener autonomía, tanto para escoger como la habilidad para completar la tarea. De esto se deduce que cuanto más elección tengan los estudiantes, más intrínseca será la motivación. Esto se relaciona directamente con la idea del aprendizaje activo, según el cual los estudiantes, en lugar de ser meros recipientes pasivos del conocimiento impartido por, por ejemplo, el profesor, participan de forma activa y experiencial en el proceso de aprendizaje. Es decir, los estudiantes aprenden haciendo tareas o actividades (Scheyvens y otros, 2008). Este tipo de aprendizaje crea mejores resultados académicos para los estudiantes (Hanson y Moser, 2003) y además estimula su interés y motivación y ayuda a desarrollar su pensamiento crítico, sus destrezas sociales y habilidades para resolver problemas (Scheyvens y otros, 2008).

Se podría deducir que los intercambios internacionales en línea facilitan el aprendizaje activo por lo que los estudiantes deberían estar más intrínsecamente motivados, lo que no es necesariamente el caso como veremos más adelante. Por lo tanto, para poder entender la falta de motivación por parte de algunos estudiantes en participar y no abandonar estos proyectos, necesitamos tener en cuenta otros dos conceptos: el constructivismo social y la dinámica de grupo. Según Vygotsky (1968, 1978), uno de los principales precursores del constructivismo social, el aprendizaje es social y el conocimiento se crea colaborando con otros. Esto nos lleva entonces al concepto de dinámica de grupo, según el cual, hay que tener en cuenta lo siguiente: el grado de ansiedad que los miembros de un grupo puedan tener en un principio; cómo ayudar a establecer un nivel de aceptación entre los participantes; y cómo crear un sentido de identidad de grupo (Dörnyei y Murphey, 2003). Por otra parte, también existe la noción de «holgazanería social» (Sánchez Cuadrado, 2010, p. 213) según la cual a veces hay casos en que el trabajo cae en las manos de uno o dos miembros de un grupo en lugar de compartirlo de forma igualitaria. Esta idea de «holgazanería social» es, como veremos, quizás solo relevante para el tipo de intercambios que llamamos estructurados en el que participan grupos de tres personas o más.

Finalmente hay otro concepto relevante para entender algunos de los proyectos de intercambios que tenemos en Durham: la competencia intercultural. Según el modelo de Byram (1997) para ganar esta competencia es necesario que los estudiantes: adquieran conocimiento sociocultural de la otra cultura; interpreten y se relacionen con documentos y textos de la otra cultura; desarrollen la habilidad de ganar nuevos conocimientos de una cultura y de sus prácticas culturales para poder utilizarlas en las interacciones sociales; desarrollen una conciencia crítica cultural para poder evaluar de manera crítica las creencias y prácticas de la otra cultura y también de la suya propia; y desarrollen respeto por los demás cuestionando sus propios valores y creencias. Como veremos más adelante, uno de los objetivos de los proyectos que denominamos «intercambios virtuales estructurados» es fomentar la adquisición de la competencia intercultural.

### 3. TELECOLABORACIÓN: DEFINICIÓN Y TIPOS

Chun (2015) define la telecolaboración como cualquier proceso de comunicación o trabajo con otras personas en diferentes ubicaciones geográficas tanto en parejas como en grupos, a través de plataformas en línea o cualquier otro medio virtual (*cartas, emails, blogs, text-chat, videoconferencia, redes sociales, etc.*). Estos intercambios pueden seguir dos modelos: el modelo de e-tándem y el modelo mixto intercultural (O'Dowd, 2011; Chun, 2015).

#### 3.1 Modelo e-tándem

En este modelo, basado en autonomía y reciprocidad (O'Rourke, 2007), dos hablantes nativos de diferentes lenguas se comunican con el objetivo principal de aprender las lenguas de cada uno de una manera sincrónica o asincrónica. Se suele organizar dedicando un 50% del tiempo a una lengua y un 50% a la otra lengua. Cada participante es, en la práctica, un tutor que corrige los errores de su pareja y sugiere estructuras alternativas. El papel del profesor en este modelo es típicamente mínimo ya que los participantes asumen la responsabilidad de encontrar los temas para discutir y también de corregir los errores de su pareja (O'Dowd, 2011). Este tipo de intercambio corresponde a lo que llamamos «intercambio no estructurado».

#### 3.2 Modelo mixto intercultural

Este modelo requiere convenios entre dos instituciones en el que se comparten proyectos y tareas entre dos clases en diferentes ubicaciones geográficas. Generalmente enfatiza el aprendizaje experiencial y crea la oportunidad de que los participantes se conozcan y se involucren en proyectos significativos y relevantes y así desarrollen habilidades comunicativas interculturales al involucrarse con las perspectivas de sus compañeros (Guth, 2013).

Según O'Dowd (2011) en los últimos años han surgido nuevos modelos de intercambios telecolaborativos que son más flexibles y adaptables. De hecho, como señala el autor en algunos casos los estudiantes se comunican en una lengua franca, o el intercambio puede ser multilingüe.

En el caso presente, aparte del intercambio ‘no estructurado’ mencionado arriba, hemos organizado otros dos tipos de intercambio:

- el «semiestructurado» en el que los profesores buscan temas y preguntas para discutir en cada sesión semanal y los estudiantes necesitan subir a la plataforma de aprendizaje virtual un breve informe bilingüe que incluya una captura de pantalla como evidencia de la reunión.
- el «estructurado» donde los estudiantes tienen un proyecto intercultural de investigación para hacer en grupos. Estos grupos están formados por estudiantes de las dos instituciones y localidades, con un mínimo de tres estudiantes por grupo. Cada grupo necesita subir a la plataforma de aprendizaje virtual un plan, un borrador y, finalmente, el producto final del proyecto del que hablaremos más adelante. La involucración de los profesores es mayor que en los intercambios semiestructurados ya que tienen que supervisar los proyectos y dar retroalimentación de los planes, borradores y proyecto final.

#### 4. CONTEXTO: INTERCAMBIOS VIRTUALES EN LA UNIVERSIDAD DE DURHAM

Los estudiantes de la Universidad de Durham que participan en estos intercambios virtuales son alumnos del Grado de Lenguas y Culturas Modernas (*BA Modern Languages and Cultures*), que dura cuatro años. El tercero es un año en el extranjero obligatorio donde practican las lenguas que están estudiando. Estas pueden ser dos, el esquema más común, o una única lengua. En cuanto al aprendizaje y enseñanza del español en *Hispanic Studies*, hasta el tercer curso los estudiantes se integran a dos ramas distintas: los que han estudiado español en la escuela secundaria (*Post-A-Levels*), y una segunda en la que se aprende español desde cero (*Ab initio*). En el cuarto curso se integran las dos ramas en una única.

Los intercambios lingüísticos virtuales en Durham comenzaron en el curso académico 2021-2022. En ellos participaron los estudiantes de segundo curso *Post A-Level* (que tienen un nivel de B1 o B2 en el marco común europeo de referencia para las lenguas) y en el curso académico

2023-2024 participaron todos los alumnos de los distintos niveles de español a excepción de los estudiantes de *Ab initio* de primer curso. En todos los intercambios que vamos a describir a continuación es importante señalar que, por el momento, la participación es voluntaria, ya que es una actividad extra que no está incluida en los planes de estudio y que tampoco se evalúa.

#### 4.1 Intercambios virtuales no estructurados

Fue así como empezamos nuestros proyectos colaborativos virtuales con la Universidad de A Coruña en el curso académico 2021-2022, durante el primer semestre, antes de realizar en el segundo el intercambio virtual estructurado que discutimos más adelante. Nuestros alumnos de *Spanish 2A* y los alumnos de Turismo de A Coruña se reunían una vez a la semana, el día y la hora que querían, a través de la plataforma elegida por ellos para hablar de lo que quisieran. Este intercambio se amplió el siguiente curso, 2022-2023, a la Universidad de Granada y en él participaron nuestros estudiantes del último curso y los estudiantes de la licenciatura de Traducción e Interpretación de Granada.

#### 4.2 Intercambios virtuales estructurados

##### 4.2.1 Universidad de Durham-Universidad de A Coruña

Este intercambio estructurado se ha llevado a cabo desde el curso académico 2021-2022. El noreste de Inglaterra y Galicia tiene historia compartida en la forma del Camino Inglés, el itinerario a pie que transcurre por tierra inglesa para llegar a Santiago de Compostela que data de la Edad Media. Aprovechando estos lazos culturales decidimos involucrar al alumnado en un proyecto virtual de investigación en el que se comparaban las dos localidades a través de varios temas para descubrir tanto las diferencias como las semejanzas. Estos temas fueron escogidos por los profesores de las dos universidades, entre ellos se encontraban mitos y leyendas, figuras históricas, el paisaje, monumentos, turismo, etc. Es decir, los temas escogidos tenían importancia histórica o turística y facilitaban el enfoque no solo en las diferencias, sino también en las semejanzas. Mientras que en 2021-2022 los grupos no tuvieron elección a la hora de escoger el tema investigado, en los años

académicos 2022-2023 y 2023-2024, sí que la tuvieron. Durante las nueve semanas de duración del proyecto, los grupos mixtos, formados por estudiantes de las dos universidades, necesitaban verse de forma virtual por lo menos una vez por semana para investigar el tema que se les había adjudicado o que habían elegido. El objetivo final del proyecto fue la realización de un video en forma bilingüe, donde todos los miembros del grupo tenían que presentar el tema de investigación y las conclusiones a las que habían llegado. Antes de la presentación final, los grupos debían subir a la plataforma virtual un plan y un borrador de la presentación, para ser supervisados y corregidos por un profesor. Los videos fueron evaluados en cuanto al uso de la lengua, el contenido, la coherencia y el nivel de colaboración de los miembros del grupo y subidos a una página web a la que tienen acceso todos los estudiantes de lenguas de las dos universidades. Los mejores videos fueron premiados.

#### 4.2.2 Universidad de Durham-Universidad Nacional Autónoma de México

Otra modalidad distinta dentro del intercambio virtual estructurado es la que se sigue en la colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que ha comenzado este año académico 2023-2024. En ella los alumnos de ambas instituciones: *Spanish 2A*, en Durham, y estudiantes de diferentes licenciaturas de la UNAM tienen que hablar en ambas lenguas sobre un tema ya preestablecido de antemano, y se comprometen a realizar esta actividad a una hora y día preestablecido por los profesores de ambas instituciones, y ante un profesor que está supervisando la actividad en la plataforma elegida, en este caso *Zoom*. Los temas seleccionados fueron los más amplios posibles y relevantes para el perfil de los participantes, para poder servir como trampolín a una conversación más libre. El profesor simplemente tiene que asegurarse de que todo funcione y también tiene que tomar nota de ejemplos, tanto de errores como de buen uso lingüístico, para comentarlo en una puesta en común en los últimos minutos de la sesión.

#### 4.3 Intercambios virtuales semiestructurados

Los estudiantes que toman parte en estos intercambios se agrupan en parejas mixtas y se tienen que ver una vez por semana para hablar sobre el tema seleccionado por los profesores. Al igual que con el intercambio

estructurado con la UNAM los temas fueron seleccionados por su amplitud y relevancia. Los estudiantes eran responsables de escoger la hora, el día y la plataforma de las citas virtuales. Aparte de la Universidad de A Coruña, hemos expandido estos intercambios para incluir la Universidad de Granada, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la UNAM, para poder ofrecer a los estudiantes de Durham más variedad geográfica y cultural.

## 5. ANÁLISIS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Hubo buenos resultados y comentarios positivos de los alumnos que participaron en estos intercambios. Algunas parejas, por ejemplo, entre Durham y Granada, continuaron viéndose semanalmente después de que el intercambio terminara y se hicieron amigos. Otros también vieron mejorar sus habilidades lingüísticas. Sin embargo, en términos de participación, del total de estudiantes de español de todos los cursos de Durham, solo un 24% se apuntó para tomar parte. El nivel de participación más alto se vio en los proyectos no estructurados y semiestructurados: el intercambio no estructurado con A Coruña en 2021-22 tuvo una participación de un 24% de los alumnos de *Spanish 2A*, y el intercambio semiestructurado con Granada en 2022-2023 tuvo una participación de 33% de los alumnos de *Spanish 4*. En el proyecto estructurado con la Universidad de A Coruña el porcentaje es aún más bajo: un 12% en el curso 2021-2022 y un 6,6% el de 2022-2023 de los estudiantes de *Spanish 2A*. Lo que significa que hubo una tasa de abandono en este último del 50%. En cuanto al tándem estructurado con la UNAM en 2023-2024, solo un estudiante se apuntó. Esto quizás se deba a que no querían participar en una actividad que iba a ser supervisada por un profesor y, además, a que tampoco querían comprometerse todas las semanas a un día y hora establecidas sin ninguna flexibilidad.

Esta baja tasa de participación conjunta de los estudiantes de Durham refleja que, por alguna razón, un alto porcentaje de ellos no perciben los beneficios de este tipo de intercambio para motivarse en participar de una manera intrínseca. Esto probablemente sería diferente si hubiese algún otro incentivo, extrínseco, como por ejemplo que formase parte de la evaluación del módulo de español. Al mismo tiempo también podemos

deducir que los estudiantes que sí participaron y se implicaron hasta el final, estaban muy motivados y de manera intrínseca. De hecho, los estudiantes que finalizaron el proyecto lingüístico estructurado se implicaron en su realización, colaboraron con sus compañeros de A Coruña, consultaron a los profesores y realizaron videos de alta calidad.

Creemos que la falta de motivación de los estudiantes se produjo por una serie de circunstancias entre las que destacan:

- las condiciones desiguales en algunos tandems, por ejemplo, en el de A Coruña. Para los estudiantes de A Coruña esta actividad forma parte de la evaluación de la asignatura de Lengua Inglesa. Es decir, estos últimos estaban motivados por incentivos extrínsecos y, en consecuencia, el compromiso entre los integrantes del tandem era muy desigual.
- la carga de trabajo por parte de los estudiantes de Durham, en especial los de segundo curso, en el que las notas cuentan en el expediente académico y también tienen que preparar independientemente el año en el extranjero. Esta carga provoca una dificultad añadida a la hora de encontrar una hora y día para las citas virtuales. Aunque resulte paradójico, la tasa de participación de los tandems no estructurados y semiestructurados es más elevada en los estudiantes del último curso, *Spanish 4*, con una carga de trabajo mayor, pues tienen que escribir la disertación y muchos de ellos están buscando trabajo. En 2023-2024 la participación en el tandem semiestructurado con la Universidad de Granada fue de un 44% de los alumnos de cuarto. Esto quizás se deba a que, los estudiantes de último curso perciben los beneficios de este tipo de intercambio más que los estudiantes de primero y segundo curso.

Basándonos en las observaciones anteriores las conclusiones a las que hemos llegado son las siguientes:

1. El tandem que mejor funciona es el semiestructurado. Para que tenga éxito tienen que ser los estudiantes los que elijan libremente la hora y el día y que no estén supervisados por un profesor. Sin embargo, les gusta que haya una serie de temas establecidos cada semana y una serie de preguntas para empezar. Esto demuestra que,

tal y como opinan Ryan y Deci (2000, 2020) el grado de elección y autodeterminación sí es esencial, pero solo hasta cierto punto. Los temas y preguntas seleccionados por los profesores cada semana funcionan como un rompehielos y, quizás más importante, como una herramienta que ayuda a bajar el grado de ansiedad que los estudiantes puedan sentir, a que se acepten mutuamente y a crear un sentido de identidad del grupo (Dörnyei y Murphey, 2003). De hecho, como hemos mencionado anteriormente, en estos grupos se han creado amistades que duraron más allá del intercambio.

2. Es necesario tener en cuenta la carga de trabajo de los estudiantes. En Durham, los estudiantes de primer curso son los que tienen menos carga, lo que puede explicar el alto nivel de participación de un 46% de todos los alumnos de ese año en el tándem semiestructurado con A Coruña que se realizó en el primer trimestre del año académico 2023-24. Este fue el nivel de participación más alto hasta este momento, lo que apunta a que probablemente cuando la carga de trabajo es manejable, los estudiantes perciben el valor de invertir el tiempo en este tipo de intercambio.
3. Otra variable que se debe considerar para incrementar la participación y minimizar la tasa de abandono, especialmente en los intercambios estructurados, es añadir algún incentivo externo, como, por ejemplo, que la participación e implicación formen parte de la evaluación final de la asignatura, o dar premios a los mejores proyectos. Esto ayudaría a fomentar la motivación extrínseca y motivaría aún más a aquellos estudiantes que ya estaban motivados intrínsecamente. Además, el añadir un elemento competitivo, ayuda, como se ha mencionado previamente, a fomentar y crear una identidad de grupo (Dörnyei y Murphey, 2003). Por lo tanto, tenemos planes de ofrecer a los estudiantes de *Spanish 1A* participar en un proyecto estructurado con la universidad de A Coruña en el que el proyecto final cuente para la nota del módulo.
4. Los intercambios estructurados, en los que los estudiantes tienen como objetivo la realización conjunta de un producto (O'Dowd, 2011) quizás sean los más efectivos tanto para la adquisición de competencias lingüísticas como interculturales. Es el conocimiento

cocreado y compartido con el resto del grupo lo que fomenta un pensamiento crítico y una conciencia global (Gokcora, 2021), lo que a su vez ayuda a que los estudiantes adquieran competencias interculturales. Además, estos intercambios siguen las premisas del constructivismo social (Vygotsky, 1968, 1978), del aprendizaje activo (Hanson y Moser 2003; Scheyvens y otros, 2008) y los estudiantes que se involucran hasta el final en este tipo de proyecto están muy motivados intrínsecamente. Su funcionamiento mejoraría teniendo en cuenta los puntos mencionados arriba: dar a los estudiantes más elección en cuanto a temas que investigar, en lugar de adjudicárselos; considerar la carga de trabajo de los estudiantes; y añadir un incentivo externo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CHUN, D.M. (2015). 'Language and Culture Learning in Higher Education via Telecollaboration', *Pedagogy: An International Journal*, 10 (1), pp. 5–21.
- DÖRNYEI, Z. (2009a). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2009b). 'The L2 Motivational Self System', en Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 9-42.
- DÖRNYEI, Z. y MURPHEY, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOKCORA, D. (2021). 'Benefits of Collaborative Online International Learning Projects', *Academia Letters*, Article 202, pp. 1-5.
- GUTH, S. (2013). *The COIL Institute for Globally Networked Learning in the Humanities. Final report*. New York, NY: SUNY COIL Center.

- HANSON, S. y MOSER, S. (2003). 'Reflections on a Discipline-Wide Project: Developing Active Learning Modules on the Human Dimensions of Global Change', *Journal of Geography in Higher Education*, 27 (1), pp. 17-38.
- O'Dowd, R. (ed.) (2007). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2011). 'Online Foreign Language Interaction: Moving from the Periphery to The Core of Foreign Language Education?', *Language Teaching*, 44 (3), pp. 368-380.
- O'ROURKE, B. (2007). 'Models of Telecollaboration (1): eTandem' en O'Dowd, R. (ed.). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 41-61.
- RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2000). 'Self-determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being', *American Psychologist*, 55 (1), pp. 68-78.
- RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2020). 'Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions', *Contemporary Educational Psychology*, 61, p. 101860.
- SÁNCHEZ CUADRADO, A. M. (2010). 'La Química y el Aula de E/LE. Dinámica de Grupos y la Atención a la Dimensión Social del Aula de Idiomas', *marcoELE*, 10: pp. 117-128.
- SCHEYVENS, R., GRIFFIN, A. L., JOCOY, C. L., LIU, Y. y BRADFORD, M. (2008). 'Experimenting with Active Learning in Geography: Dispelling the Myths that Perpetuate Resistance', *Journal of Geography in Higher Education*, 32 (1), pp. 51-69.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.



# 7. CHATGPT: POSIBLES APLICACIONES Y recomendaciones DE USO en ELE

**Macarena García**

University of Manchester

macarena.garcia@manchester.ac.uk

## RESUMEN

El presente trabajo aborda el origen y algunos posibles usos de ChatGPT, una de las herramientas de inteligencia artificial generativa más recientes, en el aula de ELE, la cual puede servir para dinamizar y/o complementar actividades ya existentes. El desarrollo de estos nuevos modelos de lenguaje basados en la atención (Vaswani y otros, 2017), capaces de responder a preguntas de forma compleja e idiomática marca un punto de inflexión en nuestra vida académica y profesional ya que supone una novedad en el campo de la enseñanza de lenguas.

En la introducción de este artículo, se explica qué es ChatGPT y cómo ha surgido para facilitar una mejor comprensión de este tipo de recursos. Seguidamente, en la metodología, se explican los detalles del procedimiento que se lleva a cabo en cada interacción, las cuales pueden ayudar a trabajar ciertas destrezas lingüísticas desde el nivel A1 hasta el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Para facilitar su lectura, las actividades se clasifican en usos

para profesores y usos para alumnos. Además, se incluye un uso dirigido a la clase de español de los negocios. Después, hemos incluido un apartado en el que comentamos las respuestas del chat y ofrecemos posibles aplicaciones. Por último, en las conclusiones, reflexionamos sobre los usos explicados y ofrecemos algunos consejos para lograr emplear ChatGPT de forma eficiente.

## **PALABRAS CLAVE**

ChatGPT, inteligencia artificial, modelos de lenguaje, enseñanza de lenguas, español como lengua extranjera.

## **ABSTRACT**

This paper explores the origin and some potential applications of ChatGPT one of the latest generative artificial intelligence tools in the ELE (Spanish as foreign language) classroom, which can be used to dynamize and/or complement existing activities. The development of these new attention-based language models (Vaswani y otros, 2017) capable of answering complex and idiomatic questions marks a turning point in our academic and professional lives as it represents a novelty in the field of language teaching.

In the introduction of this article, we provide an explanation of what ChatGPT is and how it has emerged to facilitate a better understanding of this type of tool. Then, the methodology section suggests activities that can help develop certain linguistic skills from level A1 to level B2 CEFR. The activities proposed are divided into uses for teachers and uses for students. Furthermore, a use for the Business Spanish class is included. Later, we have included a section in which we discuss the responses of the chat and offer possible applications for the resource in class. Finally, we reflect on the explained uses and offer some guidance on the utilization of ChatGPT.

## **KEYWORDS**

ChatGPT, artificial intelligence, language models, language teaching, Spanish as a foreign language.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la aparición de nuevas herramientas digitales ha ocasionado una especie de revuelo que, en ocasiones, tiende a disiparse una vez que los docentes y el alumnado logran familiarizarse con dichas herramientas. Esperando que este no sea el caso con ChatGPT, con este artículo, proponemos un primer acercamiento entre el profesorado y la aplicación para explorar posibles usos que esta herramienta puede tener tanto para los profesores como para los y las alumnas de ELE. Para explicar las interacciones que hemos llevado a cabo con el chat, hemos dividido este artículo en cuatro partes: la metodología, las actividades propuestas, los resultados y las conclusiones.

ChatGPT se refiere a *Generative Pretrained Transformer*, un modelo de lenguaje natural desarrollado por la empresa OpenAi. Se trata de una herramienta entrenada para crear respuestas coherentes y contextuales a partir de la introducción de *input* escrito, ya sea una orden o una pregunta, basada en un tipo de red neuronal llamada *transformer* o arquitectura *transformer*.

Hasta el año 2016, los modelos que teníamos a nuestro alcance estaban basados en redes recurrentes (Torres, 2023). Este tipo de red procesaba la información de forma secuencial, es decir, analizaba el *input* introducido en el orden en que se incluía. Sirva de ejemplo la forma en la que los seres humanos procesamos la información al leer una frase. Aunque esto representaba un avance, su rendimiento no acababa de ser bueno, puesto que contaba con un problema: la pérdida de memoria a corto plazo. La secuenciación del procesamiento del *input* provocaba que se perdiera la relación que una palabra tenía con el resto del texto (Santana Vega, 2020).

Así pues, el gran cambio tuvo lugar con la publicación *Attention is all you need* (Vaswani y otros, 2017), lo que supuso un nuevo enfoque en este campo, ya que se dejaba atrás el uso de las redes recurrentes y se daba comienzo al empleo de las redes neuronales basadas en la atención. Esto permitió resolver el problema del primer tipo, la secuenciación de la información, y la consecuente pérdida de calidad en el análisis de la información. Dicho de otra forma, nos referimos a que la arquitectura

*transformer* organiza las palabras introducidas de manera que la herramienta puede entenderlas tanto de manera aislada como en relación con el resto, sin bajar la calidad del nivel de su análisis (Santana Vega, 2020).

## 2. METODOLOGÍA

Las pruebas que hemos practicado han sido ejecutadas en la versión 3.5 de ChatGPT, que es, por el momento, la versión gratuita. Nuestro procedimiento ha sido muy simple: hemos introducido *prompts* (órdenes, preguntas o instrucciones) en la interfaz conversacional del recurso para saber cómo puede responder y hemos analizado su respuesta. En la mayoría de las interacciones, hemos introducido las órdenes en español, con excepción del caso 3.1.D, cuyas instrucciones fueron introducidas en inglés.

El análisis de las respuestas del chat responde a la utilidad que las respuestas obtenidas puedan tener para facilitar el trabajo del profesor y poder trabajar la comprensión lectora, la expresión escrita, la adquisición de vocabulario, el tratamiento de aspectos culturales y la búsqueda de ideas iniciales en clases del español de los negocios. También responde al uso que pueden darle los estudiantes y comentamos todas las interacciones que pueden darle ambos perfiles en el capítulo *Resultados*. Las posibles aplicaciones se clasifican en posibles usos dirigidos a profesores y profesoras, y usos dirigidos a alumnos y alumnas, en su mayoría, de niveles intermedios de ELE y EFE (Español con Fines Específicos). Cada caso se presenta en forma de tabla, indicando la instrucción introducida y las respuestas que la aplicación ha brindado.

Las posibles aplicaciones que se han abordado han sido clasificadas de la siguiente manera:

- **Usos para profesores**
  - A. Comparación de textos para trabajar el registro textual
  - B. Adaptación de frases a diferentes variedades lingüísticas

- C. Juego *Adivina el famoso*
- D. *Jeopardy* sobre lengua y cultura

- **Usos para alumnos**

- E. Búsqueda de colocaciones
- F. Búsqueda de ideas de negocio entre Reino Unido y España

### 3. ACTIVIDADES PROPUESTAS

#### 3.1 Usos para profesores

##### 3.1.1 Comparación de textos para trabajar el registro textual

El primer caso fue la búsqueda de un ejercicio que permitiera trabajar las diferencias léxicas entre un texto de registro formal e informal, un aspecto que se suele trabajar en los niveles intermedios (B1-B2). Empezamos pidiendo al chat que proporcione un texto estándar sobre un tema de nuestro interés.

<b>Prompt</b>	<b>Respuesta</b>
Escribe un texto de 100 palabras describiendo el tiempo en el norte de Cataluña	El tiempo en el norte de Cataluña ofrece una combinación única de elementos naturales. Caracterizado por su clima mediterráneo, esta región se ve influenciada por la presencia del mar y las montañas. Los inviernos suelen ser suaves, con temperaturas moderadas y algunas lluvias. La primavera y el otoño ofrecen un clima agradable y temperaturas templadas, ideales para disfrutar de paseos al aire libre. Los veranos son cálidos, con días soleados y una brisa refrescante proveniente del mar. Esta variabilidad climática convierte al norte de Cataluña en un destino ideal para aquellos que buscan disfrutar de una amplia gama de condiciones climáticas y paisajes.

Tabla 1. Uso 3.1.1: comparación de textos para trabajar el registro textual

Después de obtener el texto, seguimos dando indicaciones para obtener dos versiones de este en las que se puedan apreciar convenientemente las particularidades de cada registro.

<b>Prompt</b>	<b>Respuesta</b>
Ahora hazlo más informal	El tiempo en el norte de Cataluña tiene su rollo particular, tío. Aquí se junta lo mejor de dos mundos: el mar y las montañas. En invierno, no hace tanto frío y de vez en cuando caen unas gotas. La primavera y el otoño son la caña, con un clima de puta madre y temperaturas suaves. En verano, la cosa se pone calentita, con días soleados y una brisilla chula que viene del mar. En resumen, el norte de Cataluña es el sitio perfecto para flipar con la variedad de tiempo y paisajes que te ofrece, colega.

Tabla 2. Uso 3.1.A: comparación de textos para trabajar el registro textual

<b>Prompt</b>	<b>Respuesta</b>
Ahora muy formal	El clima en el norte de Cataluña exhibe una combinación singular de elementos naturales. Caracterizado por su clima mediterráneo, esta región se encuentra influenciada por la presencia del mar y las montañas. Los inviernos se caracterizan por ser moderados, con temperaturas suaves y precipitaciones ocasionales. La primavera y el otoño presentan un clima agradable y temperaturas templadas, propicias para el disfrute de actividades al aire libre. Los veranos son cálidos, con días soleados y una brisa marina refrescante. Esta diversidad climática confiere al norte de Cataluña un atractivo notable, brindando a los visitantes una variedad climática y paisajística excepcional.

Tabla 3. Uso 3.1.A: comparación de textos para trabajar el registro textual

### 3.1.2 Adaptación de frases a diferentes variedades lingüísticas

En esta segunda consulta, decidimos analizar la adaptabilidad que puede ofrecer la aplicación trabajando el léxico en la diversidad lingüística del español. Al igual que la propuesta anterior, este uso está dirigido a estudiantes de los niveles intermedios.

Introducimos la primera instrucción para adaptar una frase que trata el campo semántico de la ropa en español peninsular, un aspecto que cuenta con diferentes voces y particularidades entre las diferentes variedades del español, para presentar las unidades y poder trabajar con ellas. Luego, decidimos repetir el proceso con voces de otro campo semántico. En el siguiente caso, elegimos el campo semántico de las partes del hogar. Seguidamente, pueden observarse los dos ejemplos:

<b>Prompt</b>	<b>Respuesta</b>
Adapta esta frase al español de Chile: tengo una camiseta gris y unas bragas negras.	Tengo una polera gris y unas calzoncillas negras.

Tabla 4. Uso 3.1.B: adaptación de frases a diferentes variedades lingüísticas

<b>Prompt</b>	<b>Respuesta</b>
Adapta esta frase al español de México: Ese chaval tiene piscina en su casa.	Este vato tiene alberca en su casa.

Tabla 5. Uso 3.1.2: adaptación de frases a diferentes variedades lingüísticas

### 3.1.3 Juego «Adivina el famoso»

En la tercera propuesta se plantea una aplicación más interactiva. Se trata de intentar jugar a adivinar un personaje introduciendo preguntas en la aplicación. Este uso está dirigido a estudiantes de niveles iniciales

(A1-A2). Al inicio, es necesario dar una buena instrucción para que el recurso entienda qué tipo de respuesta requerimos. En nuestro caso, damos una segunda instrucción para asegurarnos que se entienda perfectamente el tipo de dinámica que queremos llevar a cabo.

<b>Prompt</b>	<b>Respuesta</b>
Quiero jugar contigo a «Adivina el famoso». Tú eliges a una persona muy famosa del mundo hispanohablante y yo te hago una pregunta e intento adivinar en quién has pensado.	¡Por supuesto! Me encantaría jugar contigo a «Adivina el famoso». He elegido a una persona muy famosa del mundo hispano. Adelante, hazme tus preguntas y trataré de adivinar en quién estás pensando.
Tienes que contestar solo con sí o no.	Está bien, contestaré tus preguntas con «sí» o «no». Adelante, haz tu primera pregunta para comenzar el juego.
¿Es hombre?	Sí.
¿Es pintor?	No.
¿Es mayor de 25 años?	Sí.
¿Es español?	No.
¿Tiene barba?	Sí.
¿Le gusta el fútbol?	No.
¿Es cantante?	Sí.
¿Canta canciones de reguetón?	Sí.
¿Es Enrique Iglesias?	No, no es Enrique Iglesias.
¿Canta con Enrique Iglesias?	Sí, el famoso en el que estoy pensando canta con Enrique Iglesias.
¿Es Juan Luis Guerra?	Sí, has acertado. El famoso en el que estaba pensando era Juan Luis Guerra, reconocido cantante dominicano conocido por sus éxitos y por colaborar con artistas como Enrique Iglesias. ¡Excelente trabajo!

Tabla 6. Uso 3.1.3: juego «Adivina el famoso»

### 3.1.4 Jeopardy sobre lengua y cultura

Seguidamente pasamos a comentar la cuarta interacción. Esta posible aplicación no solo está dirigida al aula de ELE, sino también a una clase de cultura; de ahí que usemos la instrucción en inglés. Cabe mencionar que hemos recogido la siguiente instrucción de un video sobre el uso de ChatGPT para aprender idiomas, cuyo enlace puede encontrarse en el apartado bibliográfico (Registre, 2023).

Pensando en adaptar preguntas de una serie de temas de forma lúdica y dinámica, pedimos a la aplicación que actúe de profesor para un alumno de nivel intermedio y para poder adaptar el nivel lingüístico de las preguntas. En esta ocasión, la actividad se basa en el juego *Jeopardy*. Para jugar se debe responder a las preguntas de varias secciones (*verbos, vocabulario, gramática, cultura y conversación*, en este caso). Las secciones poseen diferentes preguntas con diferentes puntuaciones, que van desde los 200 hasta los 100 puntos. Para jugar se escoge una sección de las anteriormente mencionadas que vale unos determinados puntos, por ejemplo, *vocabulario 400*.

La dificultad de cada pregunta dependerá del número de puntos que se le haya asignado, es decir, *vocabulario 200* será una pregunta más sencilla que *vocabulario 1000*. Según las reglas del juego, las respuestas deben darse en forma de pregunta que empiece por la estructura *What is* y, seguidamente, debe añadirse la respuesta. Además, en la instrucción presentada en la tabla 7, vemos también que pedimos al chat que añada el signo + cuando hayamos respondido correctamente a una pregunta y el signo - cuando hayamos respondido erróneamente. En la segunda respuesta de la interacción de la tabla 7, vemos cómo el chat propone la pregunta *Who is Pablo Picasso and why he is famous for*. A lo que hemos respondido con la pregunta *What is «Painter and he is famous for painting the Guernica»?* Respondemos empleando dicha estructura y la aplicación nos da la respuesta por válida.

Tabla 7 · Página siguiente >

Prompt	Respuesta																																				
<p>Act as a language teacher for a Spanish intermediate student (B2), and let's play jeopardy. Set up a table game board with 5 categories in column 1, and 5-point values (200, 400, 600, 800, 1000) as the remaining 6 columns. Fill in the categories. After each round, update the game table, add a + when I get answers right and a - for wrong answers. At the end of the game, sum all the right answers and subtract all the wrong answers for the final score.</p>	<table border="1"> <tr> <td></td> <td>200</td> <td>200</td> <td>200</td> <td>200</td> <td>1000</td> </tr> <tr> <td>Verbs</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Vocabulary</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Grammar</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Culture</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Conversation</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Sure! Let's set up the game board for our Spanish Jeopardy.</p> <p>Are you ready to start? Please choose a category and point value, and I'll provide you with a question!</p>		200	200	200	200	1000	Verbs						Vocabulary						Grammar						Culture						Conversation					
	200	200	200	200	1000																																
Verbs																																					
Vocabulary																																					
Grammar																																					
Culture																																					
Conversation																																					
<p>Culture 1000</p>	<p>Great choice! Here's your culture question for 1000 points:</p> <p>Question: Who is Pablo Picasso and what is he famous for?</p> <p>Take your time to think about it and let me know your answer.</p>																																				
<p>What is "Painter and he is famous for painting the Guernica"?</p>	<p>Excellent answer! Pablo Picasso is indeed a renowned painter, and he is famous for his painting called "Guernica." This powerful artwork, created in response to the bombing of Guernica during the Spanish Civil War, has become an iconic representation of the horrors of war. Well done! You earned 1000 points for this question.</p>																																				

Tabla 7. Uso 3.1.4: Jeopardy sobre lengua y cultura

### 3.2 Usos para alumnos

#### 3.2.1 Búsqueda de colocaciones

Esta quinta interacción surgió a causa de la necesidad de encontrar un recurso digital que nos permitiera consultar una fuente, en su medida,

de unidades léxicas. Actualmente, contamos con el Diccionario de Colocaciones del Español (DiCE), sin embargo, este solo se limita a cubrir las unidades del campo semántico de los sentimientos. Es por esto por lo que decidimos comprobar la fiabilidad del recurso a la hora de ofrecer colocaciones, en concreto, colocaciones de verbo y nombre, una de las combinaciones más frecuentes, pero que conllevan más dificultades para los estudiantes de español como segunda lengua y que, a la vez, proporciona «idomaticidad» a sus textos. La propuesta está dirigida a estudiantes de los niveles B1y B2.

<b>Prompt</b>	<b>Respuesta</b>
¿Puedes darme algunas colocaciones con la palabra «caso»? Solo verbos	<p>¡Claro! Aquí tienes algunas colocaciones con la palabra «caso» seguidas de verbos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resolver un caso</li> <li>2. Analizar un caso</li> <li>3. Estudiar un caso</li> <li>4. Investigar un caso</li> <li>5. Presentar un caso</li> <li>6. Probar un caso</li> <li>7. Argumentar un caso</li> <li>8. Plantear un caso</li> <li>9. Documentar un caso</li> <li>10. Seguir un caso</li> <li>11. Ganar un caso</li> <li>12. Perder un caso</li> <li>13. Cerrar un caso</li> <li>14. Reabrir un caso</li> <li>15. Tratar un caso</li> <li>16. Discutir un caso</li> <li>17. Revisar un caso</li> <li>18. Apelar un caso</li> <li>19. Solucionar un caso</li> <li>20. Documentar un caso</li> </ol>

Tabla 8. Uso 3.2.1: búsqueda de colocaciones

### 3.2.2 Búsqueda de ideas de negocio entre Reino Unido y España

En este último uso, proponemos emplear ChatGPT para buscar ideas de negocios que estén relacionadas con Reino Unido y la cultura hispana o países de habla hispana. Esta aplicación está dirigida al aula de español de los negocios, en la que se plantea la creación de proyectos de negocio con frecuencia, por lo tanto, este uso puede ofrecerse desde el nivel intermedio B1. A través de esta propuesta se busca plantear el ejercicio de manera controlada.

Prompt	Respuesta
Dame 5 ideas de negocios emergentes relacionados con el Reino Unido y el mundo hispanohablante	<p>Aquí tienes cinco ideas de negocios emergentes relacionados con el Reino Unido y el mundo hispanohablante:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Plataforma de intercambio cultural:</b> Crea una plataforma en línea que facilite el intercambio cultural entre el Reino Unido y países hispanohablantes. Podrías ofrecer programas de intercambio de estudiantes, prácticas laborales, cursos de idiomas y eventos culturales para fomentar el entendimiento mutuo y fortalecer los lazos entre ambos mundos.</li> <li><b>2. Servicio de traducción especializada:</b> Con el crecimiento del comercio internacional entre el Reino Unido y los países hispanohablantes, existe una demanda creciente de servicios de traducción de alta calidad. Podrías establecer una empresa de traducción especializada en sectores como la tecnología, la medicina, el comercio y el turismo, ofreciendo traducciones precisas y profesionales.</li> <li><b>3. Plataforma de comercio electrónico para productos auténticos:</b> Crea una plataforma en línea que conecte a productores y artesanos locales del Reino Unido con consumidores hispanohablantes. Promueve productos auténticos y de calidad, como artesanías, alimentos gourmet, productos textiles y más. Esto permitirá a los productores del Reino Unido expandir su alcance y aprovechar el mercado hispanohablante.</li> </ol>

<b>Prompt</b>	<b>Respuesta</b> (continuación)
<p>Dame 5 ideas de negocios emergentes relacionados con el Reino Unido y el mundo hispanohablante</p>	<p><b>4. Consultoría en expansión de negocios:</b> Muchas empresas del Reino Unido están interesadas en expandirse hacia el mundo hispanohablante, pero pueden enfrentar barreras culturales y de mercado. Puedes ofrecer servicios de consultoría especializada en expansión de negocios para ayudar a estas empresas a navegar el mercado hispanohablante, identificar oportunidades, establecer alianzas estratégicas y adaptar sus productos o servicios a las necesidades locales.</p> <p><b>5. Plataforma de aprendizaje de idiomas:</b> El aprendizaje de idiomas es una industria en constante crecimiento, y existe una gran demanda de enseñanza del inglés en los países hispanohablantes. Crea una plataforma en línea que ofrezca cursos interactivos de inglés, adaptados a las necesidades y características del público hispanohablante. Puedes incluir lecciones en vivo, materiales didácticos y programas personalizados para ayudar a los estudiantes a mejorar su nivel de inglés.</p>

Tabla 9. Uso 3.2.2: búsqueda de ideas de negocio entre Reino Unido y España

## 4. RESULTADOS

A lo largo de este artículo, hemos presentado las respuestas que ChatGPT ha ofrecido a nuestras interacciones. Ahora comentaremos, en primer lugar, los resultados de los usos para profesores y, seguidamente, las interacciones dirigidas a los alumnos.

En relación con la primera consulta (comparación de textos para trabajar el registro textual), una vez obtenidas las dos versiones del texto, los alumnos, ya sea individualmente o en grupos, deberán identificar y poner en común las estructuras y el vocabulario propios de cada registro. Al comparar los textos, podemos apreciar las siguientes distinciones: en el texto informal, el uso de verbos de registro estándar o informal

(*juntarse, hacer, ser, rollo, flipar*), expresiones coloquiales (*ser la caña, ser/estar de puta madre, ponerse la cosa caliente*), el uso de adjetivos (*chulo*) y la adición de coletillas (*tío, colega*); en el texto formal, se observa la elección y el uso de una serie de verbos más determinados (*exhibir, encontrarse, caracterizar, presentar y conferir*), una elección de adjetivos más detallada (*singular, moderado, propicio, soleado, notable y excepcional*), además de la preferencia por nominalizaciones (*exhibir una combinación singular, esta diversidad climática*) y formas verbales no personales (*caracterizado por su clima, influenciada por la presencia del mar*). Como puede observarse, las diferentes distinciones pertenecen a la variante del español peninsular.

Entendiendo las limitaciones relacionadas con el estilo y la naturalidad que los textos producidos por el chat puedan tener, esta propuesta puede añadirse en dos momentos de una secuencia didáctica. Pensamos que, primeramente, puede emplearse como actividad de apertura, dirigiendo la sesión hacia otros ejercicios en los que se profundice el tema. En segundo lugar, creemos que también puede plantearse como parte de una sesión de repaso en la que se hayan trabajado anteriormente los elementos relacionados con el registro. Estas opciones pueden servir como ejercicio de presentación o dentro de una sesión de repaso en la que se trabaje el registro de forma aislada. Alternativamente, se podría trabajar con un texto ya existente e introducirlo en el chat para obtener una versión formal y otra informal. Otra propuesta que puede hacerse es repetir el proceso, pero presentar a los alumnos solo una de las versiones (la forma o la informal) para que ellos tengan que reescribir el texto y conseguir acercarse a la versión opuesta. Concluimos que el recurso contesta de manera satisfactoria y puede ayudar al docente al preparar una clase para los niveles intermedios en la que se trabaje la comprensión lectora.

En la segunda interacción (adaptación de frases a diferentes variedades lingüísticas) los resultados son las unidades *polera, \*calzoncillas, vato* y *alberca*, las cuales deberán ser identificadas y comprobadas por los alumnos. En este caso, la actividad dirigida al nivel intermedio podría plantearse buscando versiones en diferentes variantes del español de una misma frase. En grupos, daríamos una misma frase a los alumnos en registro estándar para que busquen su versión correspondiente en

una de las variedades del español. Los alumnos pedirían al chat que adapte la frase y, después, pasaríamos a comprobar la validez de las respuestas. La comprobación, en este caso, es clave para asegurar que los alumnos asimilen los términos en su forma correcta. Una opción para comprobar la validez de los términos es realizar una primera corrección comparando en parejas o en grupos los resultados obtenidos con un diccionario monolingüe que además les permita corregir las opciones incorrectas. Seguidamente, pueden comentarse los resultados en una puesta en común. Dado que la aplicación ha fallado al ofrecernos la voz \**calzoncillas*, creemos que sería recomendable emplear la versión de pago (o las futuras versiones gratuitas y mejoradas) del chat y así asegurarnos que la calidad de las respuestas es mejor. Pensamos que esta interacción permite tratar la adquisición de vocabulario y aumenta la conciencia de las variaciones lingüísticas del español.

En la tercera consulta (juego *Adivina el famoso*), al introducir la primera instrucción, entendemos que ChatGPT la ha comprendido, pero una parte de su respuesta puede resultar confusa: *trataré de adivinar en quién estás pensando*. En algunas ocasiones, y como hemos visto al comentar la interacción anterior, el chat puede elaborar respuestas incorrectas o parcialmente inexactas. Esto último es lo que ha sucedido en este caso; sin embargo, a pesar de eso, la interacción funcionó. Las respuestas obtenidas permitieron seguir con la dinámica del juego y el recurso funcionó correctamente.

Después de hacer diferentes preguntas para adivinar de qué persona se trataba, el chat revela que se trata del cantante Juan Luis Guerra. Entendemos que elige este personaje debido a su popularidad, pero desconocemos qué factores específicos causan dicha elección. La interacción propuesta sí que ayuda a practicar la expresión escrita y trata aspectos culturales, por lo tanto, consideramos que este uso sí que puede ser una buena alternativa para proponer en clase. Las preguntas que se introducen son básicas; empleamos los verbos *ser*, *gustar*, *tener* y *cantar*, además de adjetivos propios de los niveles A1 y A2, aunque pudieran expresarse con estructuras y vocabulario más complejos, por lo que esta interacción puede adaptarse con facilidad a niveles intermedios (o incluso avanzados). Puede proponerse para clases no solo de niveles iniciales, en los que se pueden practicar, por ejemplo, las conjugaciones

de los verbos básicos de los niveles iniciales, sino también de niveles intermedios en los que se busca trabajar otros tiempos verbales (pasados y subjuntivos, por ejemplo). Estas dinámicas pueden programarse grupal o individualmente. Otro posible uso sería el de jugar a *Adivina el famoso* detallando en la instrucción qué tipo de personaje queremos que se trabaje, por ejemplo, personajes relevantes en un periodo de tiempo concreto o relacionados con un evento importante del mundo hispano.

En la cuarta interacción (juego *Jeopardy* sobre preguntas culturales), también pensamos que la calidad de la respuesta de ChatGPT es adecuada y resulta útil para el docente no solo por las posibilidades de adaptación del contenido y otros aspectos (conjugaciones y otros aspectos gramaticales, vocabulario, frases comunicativas, por ejemplo), sino también por poder plantear este tipo de actividad de forma interactiva. Este ejercicio podría plantearse en clase, en forma de dinámica plenaria y a modo de concurso en el que los alumnos podrían elegir diferentes secciones y contestar preguntas. Finalmente, el grupo que haya contestado a más preguntas de forma correcta y que, consecuentemente, haya obtenido más puntos, ganaría el concurso. La actividad también se podría proponer de forma individual, a modo de deberes. El profesor o la profesora daría la instrucción a los alumnos y estos la usarían de manera independiente, fuera de horas de clase para repasar los temas correspondientemente detallados en la instrucción. Otra opción sería cambiar las indicaciones convenientemente y proponer ejercicios de repaso que, al mismo tiempo, estarían dinamizados.

Ahora pasaremos a comentar los usos para alumnos. En la quinta interacción (búsqueda de colocaciones), al introducir la pregunta, la aplicación proporciona una lista de veinte posibles colocaciones para la palabra *caso*. Este grupo contiene colocaciones usuales en la lengua estándar, lo cual resulta pertinente a la hora de presentarlas en clase y ofrecer oportunidades de consulta. Además, una opción posterior que puede ser beneficiosa para la profesora o el profesor sería volver a dar instrucciones a la aplicación para que organizara las colocaciones en forma de tabla y poder así crear un ejercicio con las colocaciones deseadas en el que se tuvieran que relacionar las colocaciones con sus definiciones. Posteriormente, se puede pedir a los estudiantes algún tipo de tarea en la que tengan que emplear un mínimo de cuatro colocaciones

vistas. Valoramos positivamente la quinta interacción, ya que creemos que puede ser de gran ayuda a la hora de conseguir dar con colocaciones frecuentes e idiomáticas que mejoren la destreza escrita de los alumnos.

Por último, la sexta consulta (búsqueda de ideas de negocio entre Reino Unido y España) también presenta respuestas de interés que pueden ser útiles para los estudiantes de español de los negocios. La aplicación nos presenta cinco ideas de posibles negocios. En este caso, el chat puede usarse para trabajar esas ideas que los estudiantes pueden desarrollar más tarde en parejas o grupos. El objetivo de esta actividad sería la presentación de ciertos puntos relacionados con la creación y gestión de una empresa (inversión inicial, contratación de empleados, publicidad, entre otros). Este tipo de usos permitiría a los estudiantes trabajar de forma autónoma y empezar a conocer cómo pueden emplear ellos este tipo de recursos de manera beneficiosa.

## 5. CONCLUSIONES

Como resultado de lo expuesto en los anteriores capítulos, concluimos que el uso de ChatGPT puede ayudar a los y las docentes en la preparación de sus clases, ya que facilita el planteamiento de actividades que pueden llevarse a cabo en diferentes fases del aprendizaje. Las actividades pueden plantearse de forma dinámica y son fácilmente adaptables a diferentes niveles y conceptos (gramaticales, léxicos, etc.) o temas culturales, lo que facilita aún más su aplicación.

Con relación a los usos dirigidos al alumnado, para empezar, queremos dejar claro que, la simple redacción de las órdenes que los alumnos deberán introducir en el chat ya permite poner en práctica las destrezas escritas, en concreto el uso del imperativo y la redacción de preguntas. Seguidamente, creemos que los usos presentados son útiles a modo de consulta y que pueden ser ejemplos de aplicaciones que se pueden proponer para familiarizar a los estudiantes con el uso de los modelos de lenguaje.

Asimismo, las observaciones vistas a lo largo del artículo dejan claro que algunas interacciones son por el momento, mejorables, por ejemplo

3.1.B (adaptación de frases a diferentes variedades lingüísticas), pero consideramos que esto es un punto de partida para el desarrollo de las aplicaciones presentadas y para la creación de otras que puedan ser de utilidad a ambos perfiles.

En relación con lo anterior, desde el punto de vista técnico, creemos que es probable que la calidad de las respuestas que hemos obtenido sea mejor si empleáramos la versión ChatGPT 4, que acaba de convertirse en la versión gratuita, teniendo en cuenta las mejoras que se hayan introducido en el momento de la publicación de este artículo. Otro aspecto que mejoraría su capacidad de respuesta, a largo plazo, es la familiarización y el perfeccionamiento de la redacción de las instrucciones y el propio entrenamiento que la versión 3.5 de la aplicación estaría recibiendo, por lo que, con el tiempo, prevemos que la calidad de estas respuestas mejorará. Se debe añadir también que, por el momento, recomendamos siempre la supervisión de las respuestas, puesto que aún el chat no debería contar con la confianza lingüística ni temática (y tampoco ética) que podría tener en el futuro, una vez que se hayan identificado sus debilidades.

Respecto al uso de las indicaciones o *prompts*, recomendamos darlas en estructura de pregunta o empleando el imperativo. Deben ser precisas y detalladas. Además, si queremos obtener una mejor respuesta, podemos contextualizar y dar detalles al añadir frases como *eres un profesor de lengua* o *actúa como un profesor de lengua*, en las interacciones para profesores. En las interacciones pensadas para los alumnos, solo haría falta introducir órdenes o preguntas.

Por todo esto, pensamos que ChatGPT puede ser un buen asistente o herramienta para la clase de español como lengua extranjera y la clase de español con fines específicos, tanto para profesores como para alumnos. La aplicación puede ayudar a los profesores en la creación de actividades dinámicas y a los alumnos consultar colocaciones y desarrollar ideas de negocio. En ocasiones, su uso deberá supervisarse y será necesario que se ofrezcan guías y recomendaciones que faciliten las tareas, objetivo para el cual, además, deberemos realizar un trabajo de familiarización y mejorar, así, la competencia digital de los estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MOLERO, R. (2012). *El uso de las redes sociales en la enseñanza del español como lengua extranjera* [en línea]. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/napoles\\_2012/14\\_molero.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2012/14_molero.pdf) (Abril, 25, 2024).
- REGISTRE, J. (2023). *100 ChatGPT prompts to crack any language* [en línea]. <https://www.youtube.com/watch?v=i4w521XBsQQ&t=3s> (Mayo, 25, 2023).
- SANTANA VEGA, C. (2020). *¿Qué es un transformer? La red neuronal que lo cambió todo* [en línea]. <https://www.youtube.com/watch?v=aL-EmKuB078> (Junio, 12, 2023).
- SANTANA VEGA, C. (2020). *Intro al Natural Language Processing (NLP) #1 - ¡De palabras a vectores!* [en línea]. <https://www.youtube.com/watch?v=Tg1MjMIVArc> (Junio, 13, 2023).
- SANTANA VEGA, C. (2020). *Intro al Natural Language Processing (NLP) #2 - ¿Qué es un embedding?* [en línea]. [https://www.youtube.com/watch?v=RkYuH\\_K7Fx4](https://www.youtube.com/watch?v=RkYuH_K7Fx4) (Junio, 13, 2023).
- SANTANA VEGA, C. (2020). *¿Por qué estas redes neuronales son tan potentes? | Transformers parte 2* [en línea]. [https://www.youtube.com/watch?v=xi94v\\_jl26U](https://www.youtube.com/watch?v=xi94v_jl26U) (Junio, 13, 2023).
- TORRES, J. (2023). *Redes Neuronales Recurrentes* [en línea]. <https://torres.ai/redes-neuronales-recurrentes/> (Junio, 14, 2023).
- VASWANI, A. y otros (2017). *Attention is all you need* [en línea]. <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.5555/3295222.3295349> (Junio, 13, 2024).



# 8. GEOLEXI, UN BUSCADOR DE SINÓNIMOS DIALECTALES APLICADO AL ESPAÑOL COMO L2

**Cecilia Criado de Diego**

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
ceciliacriado@flog.uned.es

## RESUMEN

GEOLEXI es una herramienta digital desarrollada por la UNED, en colaboración con el Instituto Cervantes y en coherencia con su política panhispánica y policéntrica. Su objetivo es mostrar a los aprendices y profesionales del ámbito de la enseñanza de español como L2 los diferentes geosinónimos de las unidades lingüísticas aptas en este campo. La aplicación parte de un trabajo previo, la anotación geolectal de las «Nociones específicas» del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, que consistió, por un lado, en marcar las unidades lingüísticas con tres etiquetas —(1) panhispanismos, (2) españolismos y (3) unidades extensas, pero no panhispánicas— y por otro, en ampliar el inventario con americanismos, es decir, con unidades presentes solo en Hispanoamérica. GEOLEXI muestra las palabras en entradas individuales y las organiza en redes según su uso geográfico, resaltando los panhispanismos en rojo, los americanismos en azul, los españolismos en verde y las unidades utilizadas en España y otros países hispanoamericanos en blanco y negro. La herramienta contextualiza cada término

con ejemplos reales de texto, audio, vídeo e imagen, a la vez que ofrece observaciones gramaticales, semánticas, sociolingüísticas o pragmáticas que facilitan la comprensión y el aprendizaje de las unidades.

## **PALABRAS CLAVE**

Enseñanza/aprendizaje de E-LE/L2, geosinonimia, política panhispanica y policéntrica, adquisición/aprendizaje de léxico, demografía lingüística.

## **ABSTRACT**

GEOLEXI is a digital tool developed by UNED, in collaboration with the Cervantes Institute, and in line with its pan-Hispanic and polycentric policy. Its aim is to showcase to learners and professionals in the field of Spanish as a second language the different geosynonyms of linguistically appropriate units in this domain. The application builds upon previous work, the geolectal annotation of the «Specific Notions» of the Cervantes Institute's curricular plan. This involved, on the one hand, tagging linguistic units with three labels –(1) pan-Hispanic terms, (2) European Spanish terms, and (3) extensive units but not pan-Hispanic ones– and on the other hand, expanding the inventory with Americanisms, which are units found only in Hispanoamerica. GEOLEXI displays words in individual entries and organizes them into networks based on their geographic usage, highlighting pan-Hispanic terms in red, Americanisms in blue, Spanish terms in green, and units used in Spain and other Hispanic American countries in black and white. The tool contextualizes each term with real examples of text, audio, video, and images, while also providing grammatical, semantic, sociolinguistic, or pragmatic observations that facilitate the understanding and learning of the units.

## **KEYWORDS**

Teaching/learning of Spanish as a foreign language (E-LE) or second language (L2), Geosynonymy, Pan-Hispanic and polycentric policy, Lexical acquisition/learning, Linguistic demography.

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos GEOLEXI, un buscador de geosinónimos desarrollado por la UNED en colaboración con el Instituto Cervantes. Para ello, en primer lugar (§1) explicamos el marco teórico en el que se integra la herramienta. No haremos una exposición detallada y precisa de lo que significa el panhispanismo y el policentrismo, pero sí expondremos algunos eventos y decisiones académicas de los últimos años que contextualizan el nacimiento de GEOLEXI. En segundo lugar (§2), hablaremos de los cimientos, los pasos previos del equipo de investigación antes de desarrollar el buscador. Nos referimos a la marcación y ampliación de las «Nociones específicas» del *Plan curricular* del Instituto Cervantes. Por último (§3), expondremos la estructura, los contenidos y el funcionamiento de GEOLEXI.

## 2. GEOLEXI EN EL MARCO DE LA POLÍTICA PANHISPÁNICA Y POLICÉNTRICA

En el penúltimo Congreso de la Lengua, celebrado en Córdoba (Argentina) en 2019, algunos ponentes avivaron la trillada polémica sobre la denominación de nuestra lengua. Jorge Fondebrider, tras sostener que el panhispanismo era un invento eufemístico de los españoles, afirmó rotundo: «Yo no hablo español. Hablo la variante rioplatense del castellano». Al margen de las connotaciones políticas de esta controversia, refrescada en Cádiz en la última edición del Congreso, conviene que reflexionemos sobre el significado y la trascendencia de las palabras de Fondebrider en los ámbitos que atañen a lo lingüístico.

El español es esencialmente uniforme. A pesar del vasto territorio que ocupamos en el planeta, los hispanohablantes somos capaces de establecer entre nosotros una comunicación fluida. Existen variedades geolectales, pero la mayor parte de los rasgos lingüísticos del español son compartidos. La lengua que hablamos tiene, por tanto, más rasgos panhispánicos que dialectales.

Hoy, afortunadamente, las instituciones dedicadas a la lengua —nos referimos a la Asociación de Academias de la Lengua Española, entre las

que está la RAE, al Instituto Cervantes y a otros centros o facultades que investigan, difunden y enseñan la lengua— aceptan y promueven una política no solo panhispánica sino también policéntrica. De acuerdo con esta perspectiva, lo normativo es fundamentalmente lo común, lo entendido y usado por los hablantes cultos de toda la comunidad hispánica, lo estándar. Y cuando un rasgo lingüístico tiene variantes geolectales, la norma acoge todas aquellas que son propias del espectro sociocultural medio o medio alto. Ahora bien, las variantes están ligadas a su territorio y los hablantes cultos o semicultos de cada comunidad escogen unas y rechazan otras, que, a su vez, pueden ser normativas en otro lugar.

Esta política lingüística policéntrica, que hoy nos parece tan evidente e ineludible, es, sin embargo, demasiado reciente. La variedad castellana ha sido hasta hace solo algunas décadas el referente lingüístico universal del español, a pesar de que muchos rasgos de la norma sevillana fueron los que viajaron y se asentaron en Canarias y América, y los que se extendieron por la España meridional.

Varios documentos reflejan esa actitud monocéntrica —y monolítica— hacia el español. Uno de ellos es el *Diccionario* de la Real Academia Española, que en 1884 define el término *sesear* como «pronunciar la c como s por vicio o por defecto orgánico». Sorprende que se etiquete como vicio o defecto lo que hoy es normativo para el 90% de los hablantes, sobre todo cuando descubrimos que tal acepción perduró cien años, hasta 1984, fecha en la que la Academia publica una nueva definición que contiene solo datos fonéticos y dialectales.

La visión académica e institucional es hoy, por tanto, mucho más sensible hacia lo diverso. Cabe preguntarse entonces por qué algunos ponentes en Córdoba tuvieron tanto rechazo hacia la política panhispánica.

Tantos años de estigma hacia unas formas de hablar, y de prestigio hacia una sola, no han pasado en balde. Durante años, los niños de Buenos Aires, La Habana, Ciudad de México o Cádiz estudiaron como modélicas las formas lingüísticas propias del centro y el norte de España, mientras que los niños de Valladolid o Burgos apenas tuvieron contacto con las otras variedades dialectales de su lengua. En consecuencia, los hablantes que pertenecemos al dialecto septentrional

peninsular desconocemos los rasgos de los otros, exceptuando los más caracterizadores. Todos, o casi todos, reconocemos prosódicamente a un hispanoamericano o a un hablante meridional español — aunque tendemos a confundir a los canarios y a los caribeños, por su cercanía entonativa—, sabemos cómo pronuncia las *elles* y las *yes* un argentino, la tendencia a la metátesis de *erre* y *ele* de un caribeño, la querencia de los mexicanos por vocablos como *güey*, *pinche* o *chido*... Pero nuestro conocimiento lingüístico de las otras variedades hispanas rara vez supera lo anecdótico. A un hispanoamericano le cuesta menos localizar lingüísticamente a un español, sobre todo si es distinguidor de *ese* y *ce* o si utiliza el pronombre *vosotros* y sus correspondientes terminaciones verbales. También si profiere muchos de los términos que en ese lado del Atlántico se asocian a España, como *mogollón*, *pelma*, *potra* o *cogorza*, aunque la mayoría de los españoles no seamos conscientes de su peculiaridad.

De manera que, naturalmente, se conoce, sobre todo, la variedad castellana, que es la que ha sido prestigiada en el pasado. Pongamos un ejemplo de esta situación. En la asignatura de *Variedades del español* del Máster de formación de profesores de español como L2 de la UNED, preguntamos al principio del curso qué variedad piensan que es la adecuada para llevar al aula. Los estudiantes más avezados responden que cualquiera sirve. Pero muchos alumnos hispanoamericanos, andaluces, canarios, extremeños y murcianos contestan que la idónea es la variedad centro-norte peninsular. No recuerdo que ninguno de ellos se inclinara por otra variedad americana o meridional —que no fuera la propia—. Ningún rioplatense nombró, por ejemplo, la mexicana, la andina, la caribeña o la chilena. Esta omnipresencia de España en el ámbito de la enseñanza del español como L2, que se hace muy patente en los manuales, es un escenario no deseable que ha sido evidenciado en trabajos como los de Bárkányi y Fuertes Gutiérrez (2019) u Ortiz-Jiménez (2019).

Estamos viendo que el dialecto que se habla en la parte central y norte de España sigue siendo hoy, en cierta medida, un espacio lingüístico que el hispanohablante medio siente como propio. Obviamente, esto se debe a la política lingüística del pasado, pero no podemos obviar esa huella. Ni nosotros ni las Academias.

Seguir una política panhispánica y policéntrica supone, de hecho, sortear muchos escollos. Veamos algunos ejemplos de las decisiones que han tomado los académicos cuando se encuentran con algunos de ellos.

El uso del pronombre *le* en función de complemento directo y referido a una persona masculina singular es aceptado hoy en las variedades septentrionales españolas, pero está estigmatizado en territorios meridionales peninsulares y americanos. El *Diccionario panhispánico de dudas* expone así la caracterización dialectal del fenómeno:

En relación con el leísmo, en líneas muy generales, suelen distinguirse dos zonas: una marcadamente leísta, que abarca el área central y noroccidental de Castilla —junto con focos aislados en ciertos países hispanoamericanos— y otra no leísta, que abarca la mayor parte del mundo hispánico (RAE y ASALE 2005, p. 393).

A pesar de esta área de uso del leísmo tan restringida, la prescripción académica es la misma para todo el mundo hispánico, y sostiene que, con referentes masculinos, debemos evitar el leísmo cuando es plural, pero admitirlo en singular. La (pluri)norma en este caso nos da dos opciones: podemos decir *A Juan lo vi ayer* o *A Juan le vi ayer*. Pero uno de los enunciados, *A Juan le vi ayer*, es solo frecuente en la España septentrional —con las excepciones de esos «focos aislados» que citan las Academias.

Otro ejemplo. Aunque durante años la palabra *video* solo se registró con tilde en el *Diccionario de la lengua española*, hoy las academias aceptan las dos formas (*video* y *vídeo*), aunque la variante sin tilde, la preferente en el continente americano, es la recomendada por el diccionario.

En resumen, hay dos criterios que suelen primar en las obras académicas. El primero es que las prescripciones, además de ser acordes con los usos reales de la lengua en toda su extensión, también han de ser sencillas, inteligibles, memorizables, para facilitar su divulgación entre los hablantes. El segundo es preservar la homogeneidad del idioma. Y a la hora de unificar no solo priman las formas prestigiosas mayoritarias, sino también el peso histórico de las variedades cuyos usos entran en conflicto. Las Academias admiten el enunciado *A Juan le vi ayer*, porque aun siendo minoritario en el mundo hispánico, es común entre los

hablantes cultos de la variedad septentrional española. En el caso de *video/vídeo*, las Academias se han inclinado por dar preferencia a la forma mayoritaria, pero no han excluido la minoritaria, por pertenecer a la variedad que durante siglos fue la más prestigiosa del idioma.

Aunque la política panhispánica y plurinormativa encuentre escollos o contradicciones que molesten a algunos, es importante que sigamos trabajando para desarrollar su mejor versión. Tener una actitud policéntrica y desarrollar políticas que la promuevan contribuye al acercamiento y comprensión entre los miembros de la comunidad hispana. Un resultado material de esa política, de esa actitud, es la herramienta GEOLEXI.

### 3. LOS CIMIENTOS DE GEOLEXI: LA MARCACIÓN Y AMPLIACIÓN DEL PLAN CURRICULAR

GEOLEXI forma parte de un proyecto mayor, financiado por el Ministerio de Educación, el Instituto Cervantes y la UNED, denominado: Geografía léxica del español: Léxico panhispánico y geolectal plurinormativo aplicado a la enseñanza-aprendizaje de EL2/LE.

El objetivo de este proyecto ha sido la creación, por un lado, de un inventario léxico con anotaciones geolectales y, por otro, de la herramienta digital de consulta GEOLEXI<sup>1</sup>. Para el primer paso, partimos de las «Naciones específicas» del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006). Queríamos detectar: (1) las unidades léxicas que se circunscriben a España (*españolismos*); (2) las que se emplean en todo o casi todo el mundo hispánico (*panhispanismos*); (3) las que se utilizan en España y otros países hispánicos, pero que no son panhispanismos. Este proceso es el de marcación.

---

<sup>1</sup> Las autoras académicas somos cinco profesoras del Departamento de Lengua Española y Lingüística General —María Antonieta Andión Herrero, como investigadora principal, Cecilia Criado de Diego, María González Sánchez, Alicia San Mateo Valdehita y María Luisa Veuthey Martínez—; los autores técnicos son cinco miembros del Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos —Víctor Fresno Fernández, Adrián Ghajari Espinosa, Ismael Iglesias Díez, David Juste Urraca y Jorge Pérez Martín—. Todos pertenecemos a la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

En esta fase hemos establecido también qué unidades léxicas son de uso exclusivo y extendido en América, es decir, qué *americanismos* son pertinentes para ampliar el inventario. Este es el desarrollo de ampliación. Para la selección de unidades se ha utilizado el criterio de extensión —en tres o más zonas lingüísticas—, frecuencia —en corpus y en listados de disponibilidad— y pertinencia —en relación con los temas de las «Nociones» y con la enseñanza de español como L2.

Las obras de consulta fundamentales durante la marcación fueron los corpus. Hemos recurrido sobre todo al Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES) y al Corpus de Mark Davies.

Igualmente hemos revisado diferentes diccionarios como el *de la lengua española (DLE)* (RAE y ASALE 2014) y el de *americanismos* (RAE y ASALE 2010), o los listados de términos del proyecto VARILEX.<sup>2</sup>

Los resultados preliminares de la marcación del inventario de «Nociones específicas» del *Plan curricular* pueden consultarse en el gráfico que se muestra en la Figura 1.

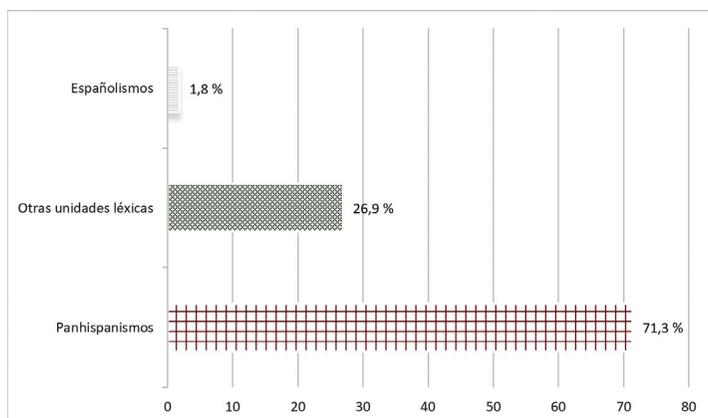


Figura 1. Distribución de panhispanismos, españolismos y otras unidades léxicas en los temas 1-16 de las «Nociones específicas»

<sup>2</sup> VARILEX es un proyecto de variación léxica hispánica dirigido por Hiroto Ueda. En su página (<https://h-ueda.sakura.ne.jp/varilex/index.html>) pueden consultarse los resultados de las encuestas relacionadas con varios términos susceptibles de cambio geolectal.

Los temas del 1 al 16 incluyen casi 10 000 unidades léxicas, de las cuales 7071 (71,3 %) son panhispánicas y solo 178 (no llegan al 2 %) se emplean exclusivamente en el español europeo. El 26,9 % restante corresponde a unidades presentes en España y otras áreas dialectales, pero que no son panhispánicas.

Nos detenemos ahora en el proceso de ampliación, donde los americanismos han sido los protagonistas. Para el grupo de investigación, un americanismo es cualquiera de las unidades léxicas comprendidas en los seis grupos que contemplan las Academias (López Morales, 2005, pp. 16-19). Estos son:

- 1) Lexemas procedentes de lenguas autóctonas de América y sus derivados. Por ejemplo, *milpa* —que viene del náhuatl y significa «terreno cultivado con maíz»—. No incluimos aquí los términos de origen indígena que se han extendido por todo el mundo hispánico (*tomate, chocolate, hamaca*).
- 2) Creaciones léxicas originales. Por ejemplo, *sifrino*, que en Venezuela es un «lechuguino», es decir, una «persona de gustos sofisticados o fatuos».
- 3) Criollismos morfológicos, que son los derivados americanos de una voz patrimonial del español general, como *molestoso*, que es una «persona o cosa que molesta, fastidia».
- 4) Lexemas de procedencia española con cambio o especificación de contenido semántico. Una *estancia* es, en varios países americanos, una «finca agrícola o ganadera de gran extensión».
- 5) Arcaísmos españoles vivos en América. Por ejemplo, *vidriera* con el sentido de «escaparate».
- 6) Lexemas procedentes de otras lenguas, como los anglicismos (*carro*) o los afronegrismos (*ñinga*, que en Cuba y la República Dominicana es «una cosa fea y mala»).

Veamos ahora algunos ejemplos de americanismos propuestos para ser incluidos en el tema 5 de las «Nociones específicas» del *Plan*

*curricular*, dedicado a la alimentación. Todos ellos cumplen con el criterio de extensión, pues se registran en tres o más áreas dialectales americanas.

En el inventario, por ejemplo, se incluirá *alfajor*, que es un dulce conocido en el Caribe continental, los Andes, Chile y el Río de la Plata. Aparecerá con su extensión dialectal, en el nivel B2 y en el subtema 5.3., dedicado a los alimentos, en un listado que contiene términos similares. A la secuencia *bollería, ensaimada, palmera*, ahora se le añadirá *alfajor*.

Proponemos asimismo que se incluyan *mandioca* y *yuca*. Son dos términos muy extendidos y frecuentes en Hispanoamérica. El nivel apropiado será el A2, junto a su tubérculo hermano, la patata. *Patata* figura en el *Plan*. Ahora bien, no es el nombre más extendido en el mundo hispánico. En América y en otras zonas meridionales de España, como las islas Canarias, llaman *papa* a este tubérculo. Es una palabra muy pertinente en el mundo hispánico, por eso nosotros sugerimos que se incluya, como panhispanismo preferente en Hispanoamérica. La ampliación, por tanto, no es exclusiva de los americanismos, también indicamos panhispanismos, preferentes o no, que consideramos relevantes para el *Plan*. En este caso, en la nueva versión de las «Nociones», *patata* figurará con un sinónimo, *papa*, y con dos hipónimos, *mandioca* y *yuca*.

Otros dos ejemplos. El *Plan curricular* incluye en el nivel B2, los utensilios de cocina *olla (a presión)*, *cacharro*, *cazuela (de barro)* y *recipiente*. Nosotros proponemos dos americanismos para completar este listado. Uno es *paila*, que es un «recipiente de boca ancha, más hondo que la sartén y de fondo redondeado, que se emplea para cocinar alimentos o tostar granos». El otro es *olla arrocera*, que es una olla eléctrica para cocer arroz. Ambos están muy extendidos en Hispanoamérica.

Dos ejemplos más: *rostizar*, que, en Estados Unidos, México, Centroamérica, parte de los Andes y parte del Río de la Plata, significa «asar carnes, especialmente de pollo» y *sancochar*, que en varios países hispanoamericanos significa «cocer, especialmente verduras y carnes, con sal en agua hirviendo». Ambos términos se proponen en el nivel B1, el subtema 5.4., dedicado a las recetas, junto a sus hipónimos *asar* y *cocer*.

La base de GEOLEXI es, por tanto, la marcación —con las etiquetas de españolismo, panhispanismo y otras unidades léxicas— y la ampliación —de americanismos, sobre todo, pero también con panhispanismos— del inventario de «Nociones específicas» del *Plan curricular*.

Pongamos un ejemplo del procedimiento. Los términos *tragón*, *comilón* y *glotón* están en el nivel C1 del tema 5 del *Plan*. El equipo marcó como panhispanismos *tragón* y *glotón*, y como palabra con otra extensión —presente en España y otros países, pero no en todas las áreas dialectales—, *comilón*. Añadió, además, *comelón* como americanismo extendido por México y Centroamérica, el Caribe, la zona andina y Chile. En GEOLEXI se enriquece la red con los términos: *tragaldabas*, *zampabollos*, *zampatortas* y *zampón*. Todas son palabras con diferente extensión, excepto *tragaldabas*, que es un panhispanismo preferente en España.

#### 4. ESTRUCTURA, CONTENIDOS Y FUNCIONAMIENTO DE GEOLEXI

GEOLEXI es una herramienta digital para la consulta de léxico panhispánico y geosinonímico, con especial atención al ámbito aplicado del español como segunda lengua. Para los profesionales y aprendices de este campo, es importante saber, por ejemplo, que *guisante* es una palabra panhispánica, pero de uso preferente en España. Es decir, en América se entiende y puede usarse, pero se prefieren otros términos como *arveja*, *arvejón*, *chícharo* o *petipúa*. Pero este círculo de destinatarios puede ampliarse a cualquier interesado en conocer el uso (la extensión del uso) de las palabras que utiliza, o sus sinónimos en otras partes del mundo hispánico.

En GEOLEXI únicamente se presentan términos susceptibles de geosinonimia. Es el resultado de la estrecha relación entre la investigación científica y la técnica de un equipo interdisciplinar de la UNED, y está elaborada en colaboración con el Instituto Cervantes, en coherencia con su política panhispánica. Su base de datos se amplía progresivamente, y el diseño informático actual es solo un primer boceto centrado en las necesidades de los usuarios.

Las unidades léxicas se muestran en entradas individuales que, a su vez, se integran en una red junto a otros sinónimos del mundo hispánico. Los

panhispanismos figuran en fondo rojo, los americanismos en azul, los españolismos en verde, y las unidades presentes en España y otros países hispanoamericanos —pero que no son panhispanicas— en blanco.

Pongamos un ejemplo. Pensemos que estamos en España y hemos oído *En este bar tienen unos pinchos buenísimos*. Y buscamos *pincho* en GEOLEXI. Si pulsamos en el término accederemos a una red donde se encuentra *pincho* (ver Fig. 2). Esta red geosinonímica está compuesta por once unidades: un panhispanismo (aperitivo), seis americanismos (antojito, bocadito, boquita, botana, pasaboca y picada), tres españolismos (*pincho*, *ración* y *tapa*) y una palabra usada en España y otros países hispánicos (*piscolabis*) que no es un panhispanismo, y que no tiene color de fondo. Los cuadros de la lista de la izquierda están ordenados alfabéticamente y a la derecha las palabras se representan en círculos cuyo tamaño está relacionado con la extensión de la unidad: a mayor extensión, más grande es el círculo. Tanto los cuadraditos como los círculos están activos y llevan a la unidad allí escrita.

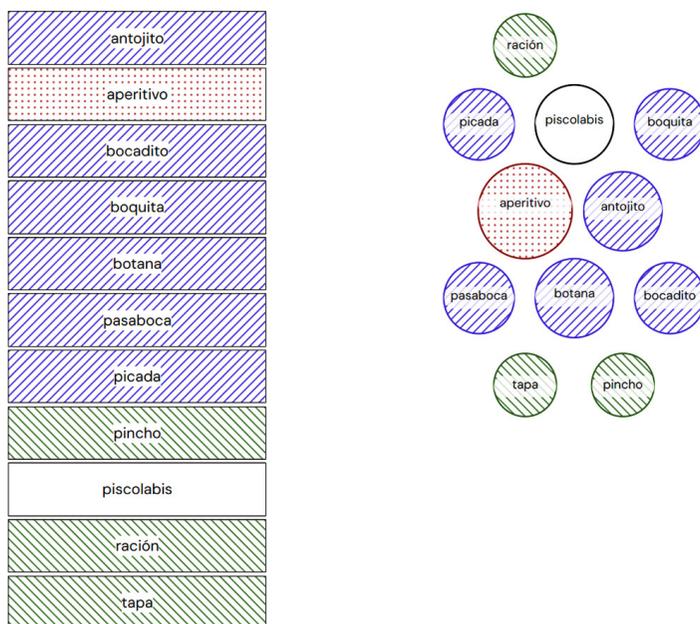


Figura 2. Red geosinonímica en torno al concepto «alimento [...] que puede ingerirse en un solo bocado y que sirve [...] como acompañamiento de bebidas»

En GEOLEXI, las unidades léxicas pueden buscarse de tres maneras diferentes: escribiendo la palabra —*búsqueda léxica*—, pulsando en un país —*búsqueda geográfica*— o pulsando en la letra con la que empieza la unidad —*búsqueda alfabética*.

Cada entrada ofrece también otras informaciones: la categoría gramatical de la unidad, su significado, su nivel de referencia —si el término está en el *Plan*—, el tema, la función y un mapa con los países donde se halla la unidad coloreados en rojo.

Se muestran también unas Observaciones, donde se dan detalles de interés: gramaticales, de derivación, forma, y otras unidades léxicas con las que la palabra establece una relación geosinonímica. De manera que los sinónimos geolectales que ofrece GEOLEXI no son solo los que se insertan en las burbujas, también figuran otros que tienen distintas marcas diastráticas o diafásicas o que tienen una menor extensión geográfica. El ejemplo que presentamos en la Figura 3 —correspondiente a la entrada *pendejo*— es muy rico en este sentido: *caído de la hamaca, desorejado, dundo, gil a cuadros, gilazo, gilberto, guaje, guanaco, etc.*

**OBSERVACIONES**

- **Uso:** Americanismo de uso coloquial en Mx, Gu, Ho, EIS, Ni, Pa, Cu, RD, PR, Co, Ve, Ec, Bo, Py y Ur.
- **Formas:** *pendejo, pendeja, pendejos, pendejas*
- Puede ser despectivo y hasta vulgar en PR y Ur.
- En Pa, PR, Co y Ec puede referirse también a una 'persona simple, crédula y fácil de engañar'.
- En Mx, Ni, CR, Pa, Cu, RD y Co puede ser también una 'persona cobarde, pusilánime'.
- En Pa, Ch, Py, Ar y Ur puede denominarse así al 'adulto que se comporta de manera infantil'. También en Ch, Py, Ar y Ur se utiliza para referirse a los niños.
- En Pe y Bo es una 'persona astuta'.
- El significado '(persona) ingenua, tonta' tiene variantes léxicas populares y hasta despectivas de menor extensión geográfica en diferentes zonas lingüísticas y países hispanicos: *caído de la hamaca* (Co, Ec, Bo, Py), *desorejado* (Gu, EIS, Ni, Pa), *dundo* (Gu, Ho, EIS, Ni, CR, Pa, RD), *gil a cuadros* (Bo, Ar, Ur), *gilazo* (Ec, Bo, Ar, Ur), *gilberto* (Ho, EIS, Ni, Cu, Py, Bo y Ch), *guaje* (Mx, Ho, Ni), *guanaco* (Mx, Gu, EIS, Ni, CR, Pe, Ch, Py, Ar), *guanajo* (Mx, Cu, RD), *huanaco* (Pe, Ch), *hueva* (Co, Ur), *juan bobo* (Ni, RD), *onyi* (Ch, Ar, Ur), *maje* (Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR), *matute* (Ni, Py), *mula* (Gu, Ni, RD), *nabo* (Bo, Ar, Ur), *ñeñeñé* (Ni, RD, PR), *ñongo* (Ni, Cu, PR, Ve), *opa* (Pe, Bo, Py, Ar, Ur), *otario* (Bo, Ar, Ur, Py), *pajarón* (Bo, Ch, Py, Ar, Ur), *pajero* (Ve, Ar, Ur), *pajuato* (Ni, RD, Ve, Ar, Ur), *palangana* (Ch, Ar, Ur), *papafrita* (Mx, Ar, Ur), *paparulo* (Pe, Ar, Ur), *pelotas* (Ec, Pe, Bo, Ch, Ar), *ruperto* (Pe, Py), *soroco* (Gu, EIS, Co), *tolái, toli, tontolaba/tontolaba* (Es), *turulo* (EIS, Ar, Ur), *vejiga* (Gu, Ve, Ar, Ur), *yegua* (Gu, Ho, EIS, Ni, PR, RD, Co), *zanguango* (Cu, Ar, Ur, Ch)...

Figura 3. Apartado de observaciones de la entrada *pendejo* en GEOLEXI

Por último, GEOLEXI contextualiza sus unidades con hasta cuatro tipos de ejemplos: de texto escrito, de vídeo, de audio y de imagen. Todos ellos facilitan el (re)conocimiento y la adquisición de los términos e invitan a los usuarios a abrir su horizonte sociocultural del español.

En definitiva, la herramienta es atractiva no solo para estudiantes y profesionales del español como segunda lengua, sino para cualquier individuo interesado en descubrir la diversidad y consecuente riqueza dialectal de nuestro idioma. Animamos a los lectores a que la exploren y disfruten.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÁRKÁNYI, S. y FUERTES GUTIÉRREZ, M. (2019). 'Dialectal Variation and Spanish Language Teaching (SLT): Perspectives from the United Kingdom', *Journal of Spanish language teaching*, 6 (2), pp. 199-216.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)*. Madrid. Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva, [en línea]. [https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm). (Junio, 5, 2024).

DAVIES, M. (2016). *Corpus del español* [en línea]. [www.corpusdelespanol.org](http://www.corpusdelespanol.org) (Junio, 5, 2024).

LÓPEZ MORALES, H. (2005). 'El diccionario académico de americanismos: Presentación' en Hernández Alonso, C. y Castañeda San Cirilo, L. (eds.). *El español de América, Actas del VI Congreso Internacional «El español de América», (Tordesillas, Valladolid, 25-29 de octubre de 2005)*. Valladolid: Diputación de Valladolid, pp. 13-29.

ORTIZ JIMÉNEZ, M. (2019). 'Actitudes lingüísticas de los profesores de español en España y Australia Hacia las variedades dialectales', *Journal of Spanish language teaching*, 6 (2), pp. 182-198.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid. Santillana Ediciones Generales.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). (2010). *Diccionario de americanismos* [en línea]. <https://www.asale.org/damer/> (Junio, 5, 2024).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). (2014). *Diccionario de la lengua española, 23<sup>a</sup> edición* [en línea]. <https://dle.rae.es/> (Junio, 5, 2024).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española* [en línea]. <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/nuevo-tesoro-lexicografico-0> (Junio, 5, 2024).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE): Banco de datos (CORPES). *Corpus del Español del Siglo XXI* [en línea]. <http://www.rae.es> (Junio, 5, 2024).



9.

# EN BUSCA DE LOS RECUERDOS PERDIDOS, EL PÓDCAST COMO VEHÍCULO DE REFLEXIÓN E INTERACCIÓN EN LA CLASE DE LENGUA

**Esther Lecumberri**

Regent's University London  
maria-esther.lecumberri@regents.ac.uk

**Macarena Jiménez Naranjo**

Regent's University London  
victoria.pastor-gonzalez@regents.ac.uk

## RESUMEN

Este artículo presenta el 'Pódcast de la memoria', una actividad implementada por las autoras en módulos de Lengua Española Avanzada e Intermedia en una Institución de Educación Superior del Reino Unido. El 'Pódcast de la memoria' tiene como objetivo capturar para la posteridad y en formato de audio las reflexiones de los estudiantes sobre sus experiencias individuales y colectivas en la universidad. Las autoras consideran el formato «pódcast» como un ejemplo de Contenidos Digitales Generados por los Aprendientes (CDGA) y destacan los beneficios de incorporar este tipo de actividades en la Educación Superior (Dale and Povey, 2009; Birgit, 2017). A modo de introducción,

las autoras describen sus experiencias previas con CDGA (pósteres y vídeos) y las razones por las que decidieron dar el salto a la producción de pódcast, así como las ventajas y desafíos de incorporar este nuevo formato a los ya existentes. El artículo presenta de forma detallada los pasos seguidos para la implementación del 'Pódcast de la Memoria' en los módulos de Lengua Española Avanzada e Intermedia. En el curso Avanzado, la actividad está diseñada como un ejercicio de reflexión en el que los estudiantes comparten sus experiencias universitarias y del año en el extranjero. En los cursos Intermedios, la actividad se centra más en la práctica de las habilidades orales y en la reflexión sobre el trimestre.

Para concluir, las autoras reflexionan sobre cómo el formato 'pódcast' puede contribuir a dinamizar las interacciones en clase y puede fomentar el aprendizaje colaborativo. Más allá del ámbito de la clase de lengua, las autoras sugieren usar el formato 'pódcast' para recoger las opiniones de los estudiantes sobre sus módulos. El artículo concluye destacando la escalabilidad y versatilidad del 'Pódcast de la Memoria', ya que se podría adaptar fácilmente a otras disciplinas.

## **PALABRAS CLAVE**

Pódcast, Contenidos Digitales Generados por los Aprendientes (CDGA), aprendizaje activo, emociones y aprendizaje de lenguas, evaluaciones del alumnado.

## **ABSTRACT**

This article introduces the 'Memory Podcast,' a creative teaching and learning activity implemented in Advanced and Intermediate Spanish Language modules at a UK Higher Education Institution. The 'Memory Podcast' aims to capture students' reflections on their individual and collective university experiences, creating lasting audio records of their memories. The authors discuss the broader context of Learner Generated Digital Content (LGDC) and highlight the benefits that previous studies have identified of incorporating podcasts into education (Dale and Povey, 2009; Birgit, 2017). The authors share their extensive experience integrating LGDC into Spanish language courses, initially using posters

and videos for content acquisition. They emphasise the positive student feedback, indicating the effectiveness and enjoyment of the LGDC creation process. The article outlines the advantages and challenges of adding podcast to an LGDC portfolio and details the implementation of the 'Memory Podcast' in both Advanced and Intermediate Spanish Language Modules. In the Advanced course, the activity serves as a reflective conclusion to students' undergraduate studies, emphasising shared memories and transformative experiences. In the Intermediate courses, the focus shifts to conversation practice in preparation for oral exams, with students reflecting on their term together.

To conclude, the authors reflect on the potential for podcasting to enhance class interaction, foster collaborative learning, and serve as a powerful tool for capturing the student voice in Higher Education. The article concludes by highlighting the scalability and versatility of the 'Memory Podcast' activity, suggesting its adaptability to other disciplines.

## KEYWORDS

Podcast, Learner Generated Digital Materials (LGDM), active learning, emotions and language learning, student voice.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una actividad creativa de enseñanza y aprendizaje llamada 'Pódcast de la Memoria', implementada en el contexto de los módulos de Lengua Española Avanzada e Intermedia en una institución de educación superior del Reino Unido. El 'Pódcast de la Memoria' ofrece a los aprendientes la oportunidad de reflexionar sobre sus experiencias universitarias individuales y colectivas, para después preservarlas de forma permanente en formato de audio. Estos 'Pódcast de la memoria' complementan y expanden el ya amplio portafolio de Contenidos Digitales Generados por los Aprendientes (CDGA) que las autoras han introducido en el currículo de estos cursos desde el año 2018. En este artículo, las autoras también reflexionan sobre la posibilidad de usar pódcast como una herramienta para recoger la voz del alumnado en la educación superior.

## 2. LOS PÓDCASTS COMO EJEMPLO DE CONTENIDOS DIGITALES GENERADOS POR LOS APRENDIENTES (CGDA)

El Contenido Digital Generado por los Aprendientes puede definirse como «aquel contenido que el aprendiente ha creado utilizando herramientas digitales y destinado a ser compartido con una comunidad de aprendientes para apoyar su experiencia de aprendizaje» (Lecumberri y Pastor-González, 2020, p.93).

Trabajar con actividades basadas en CDGA es todavía una estrategia relativamente novedosa en la educación superior, aunque en la última década cada vez más miembros de esta comunidad educativa están reconociendo su potencial. Esto se debe en gran medida a la rápida expansión de las tecnologías Web 2.0, así como al aumento de la popularidad de las plataformas para compartir contenidos en línea. Además, el énfasis en modelos de aprendizaje centrados en el estudiante es otro factor que, al menos en el contexto de la educación superior en Occidente, puede haber contribuido al creciente interés por los CDGA, ya que se trata de un enfoque que anima a los estudiantes a convertirse en «participantes en su propio aprendizaje, fomentando habilidades transferibles como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y el pensamiento reflexivo» (Unión Europea de Estudiantes, 2015).

En un reciente artículo, los investigadores Epps, Luo y Muljana sugieren que la introducción de actividades basadas en vídeos generados por aprendientes (un formato popular de CDGA), «ofrece varios beneficios educativos, como la reducción de la carga cognitiva, la promoción de la creatividad, las competencias interdisciplinarias, independencia del alumno, así como la capacidad de aplicar el conocimiento de manera significativa» (2021). Los resultados de esta investigación sobre el impacto de integrar actividades basadas en CDGA en los cursos de español reflejan las conclusiones de este estudio. Las autoras introdujeron estas actividades basadas en CDGA (pósteres y vídeos) por primera vez en un curso de español avanzado en 2018. Su objetivo en aquel momento fue crear oportunidades y espacios para que los aprendientes pudieran adquirir conocimientos sobre la realidad socioeconómica de países de habla hispana. Tras implementar este enfoque pedagógico durante un año y con el fin de medir la efectividad de CDGA para la adquisición de

contenidos, las autoras recopilaron y analizaron las opiniones de estos aprendientes con la ayuda de cuestionarios escritos y grupos de discusión. Cuando se les preguntó si encontraban útiles las actividades basadas en CDGA para prepararse para la evaluación sumativa (un ensayo escrito sobre aspectos socioeconómicos de los países latinoamericanos), el 80% de los estudiantes estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo (Lecumberri y Pastor-González, 2019), confirmando así que las actividades les ayudaron a aplicar el conocimiento de manera significativa. Los datos de este estudio también mostraron que el 94% de los estudiantes encontraron el proceso de creación de CDGA original y divertido.

El éxito de esta actividad utilizando pósteres y vídeos inspiró a las autoras a buscar otros formatos que pudieran enriquecer su portafolio de CDGA con la intención de experimentar con formatos que pusieran menos énfasis en la adquisición de contenidos y, en cambio, fomentaran la reflexión y la interacción al tiempo que proporcionaran un espacio seguro para que los estudiantes exploraran el componente emocional del aprendizaje de idiomas.

En su investigación sobre CDGA, las autoras encontraron numerosos proyectos que incorporaban con gran éxito el formato pódcast. Según Lonn y Teasley «un pódcast es cualquier archivo multimedia digital, o serie de archivos, distribuido a través de Internet para su reproducción en reproductores multimedia portátiles y ordenadores personales» (2009, p.88). Como artefacto digital que se puede compartir, los pódcast encajan bien bajo la etiqueta CDGA. Además, las posibilidades del formato se alineaban con los principios del enfoque pedagógico de las autoras.

Phillips, en su análisis sobre las percepciones del alumnado sobre las actividades de pódcast, destaca algunas de estas posibilidades. Por ejemplo, no todos los estudiantes tienen experiencia en crear pódcast, ya que se trata de un tipo de actividad con un uso todavía bastante limitado en la educación superior. La novedad del formato puede conducir a una mayor motivación del alumnado que realiza las actividades. Los estudiantes también pueden experimentar un mayor sentido de propiedad al crear sus propios pódcast, y el hecho de que este registro permanente de su trabajo se comparta con otros puede alentarlos a producir mejores trabajos (Phillips, 2017, p.160).

Philips también sostiene que el pódcast «puede ser una herramienta muy poderosa para aumentar la interacción en clase y fomentar el aprendizaje colaborativo» (Philips, 2017, p.161). Del mismo modo, Forbes sugiere que «a los pódcast se les atribuye un potencial de construcción de comunidad, ya que las experiencias compartidas, ya sean creadas por grupos o dentro de una clase, generan circuitos de retroalimentación y puntos comunes para la discusión» (Forbes, 2015, p. 197).

Está claro que producir un pódcast conlleva un conjunto de desafíos. En primer lugar, tanto para los alumnos como para los profesores «la tecnología puede percibirse como una barrera para participar en esta actividad» (Dale y Povey, 2009, p.122). Por lo tanto, es necesario garantizar que todos los involucrados en el proceso reciban el apoyo adecuado a este respecto. Además, el área de la comunicación digital es compleja y tanto el alumnado como el profesorado pueden carecer de los conocimientos teóricos y/o prácticos suficientes para producir artefactos audiovisuales digitales convincentes. Esto es particularmente problemático cuando los pódcast se utilizan como medio de evaluación. Como sugieren Reyna y Meier, es esencial que tanto los estudiantes como los educadores tengan una comprensión sólida de los principios de la comunicación digital antes de implementar cualquier tarea basada en CDGA, incluidos los pódcast (2018, págs. 101-102).

Conscientes de estos desafíos, las autoras adoptaron un enfoque más de «guerrilla» a la creación de pódcast, definido por el espíritu de «hazlo tú mismo/misma» y adoptando un enfoque práctico. Como elemento no evaluado del curso, las autoras alentaron a los participantes a centrarse en el proceso y el contenido del pódcast en lugar de crear un producto pulido. El contenido se basó en experiencias personales y se invitó a los aprendientes a adoptar un enfoque narrativo flexible. En términos de tecnología, se esperaba que el alumnado utilizara herramientas (teléfonos móviles personales) y plataformas (entornos virtuales de aprendizaje o pizarras digitales) que ya tenía a su disposición y con los que estaba ya familiarizado.

Una fuente de inspiración para esta actividad fue el programa *The Listening Project* producido por la radio pública británica BBC Radio 4. Este programa ofrece a los oyentes una ventana única a la Gran Bretaña

contemporánea. En él se da la oportunidad a miembros del público de conversar de manera abierta y sin filtros con alguien cercano a ellos sobre temas en los que nunca antes habían profundizado íntimamente (*The Listening Project*, 2024). El programa va más allá de los formatos tradicionales de entrevistas y captura diálogos auténticos y sin guion que revelan la profundidad y complejidad de las conexiones personales. Es a la vez un archivo de historia oral y un registro de las experiencias que nos unen como seres humanos.

Teniendo en cuenta estos principios de inmediatez y autenticidad, tanto en el contenido como en el estilo de producción, las autoras diseñaron una actividad de pódcast llamada «Pódcast de la memoria». Dirigida a estudiantes de los módulos de Lengua Española Avanzada e Intermedia, esta actividad les invita a echar la mirada atrás y a reflexionar sobre sus experiencias compartidas como estudiantes de idiomas.

### 3. EL 'PÓDCAST DE LA MEMORIA' EN LOS MÓDULOS AVANZADOS DE LENGUA ESPAÑOLA

Esta actividad de pódcast se introdujo por primera vez en un módulo de último año de Lengua para los Negocios. En este módulo había 35 estudiantes divididos en tres grupos. Los aprendientes tuvieron tres horas de contacto por semana durante 12 semanas, y la actividad del pódcast se realizó en la última sesión de este periodo. Una estancia en el extranjero era un elemento obligatorio de las titulaciones en las que estos estudiantes estaban matriculados.

En la primera mitad del trimestre, los estudiantes participaron en actividades CDGA que tenían como objetivo la producción de pósters y videos para la adquisición de contenidos. Cuando los estudiantes llegaron al final del trimestre, que también marcó el final de sus estudios universitarios, observamos que los aprendientes podrían beneficiarse de una actividad CDGA centrada en experiencias personales en lugar de en la adquisición de contenidos.

A lo largo de este último trimestre de su carrera, y tanto en el contexto de actividades en clase como de conversaciones informales, comenzaron

a surgir de manera espontánea y no estructurada historias sobre las experiencias de aprendizaje que estos grupos habían compartido. Fue así como surgió la idea del 'Pódcast de la memoria', ya que queríamos proporcionar a los estudiantes el espacio y el tiempo para reflexionar, documentar y archivar esos recuerdos y experiencias. Esperábamos sacar partido de las conexiones emocionales que muchos de estos estudiantes compartían después de pasar tres años y medio estudiando juntos. A través de una conversación semiestructurada sobre experiencias pasadas, queríamos que los estudiantes exploraran si para ellos las experiencias de asistir a la universidad, estudiar un idioma y el período de estudios en el extranjero habían sido tan transformadoras como algunos estudios sugieren (ver Nada y Legutko, 2022). También esperábamos que los estudiantes consideraran de una manera relajada y divertida sus respuestas afectivas a estas experiencias, mientras creaban un registro permanente de ellas, una cápsula de memoria que pudiera compartirse y revisitarse.

Al inicio de la sesión, y mediante una serie de preguntas guía, se animó a los estudiantes a entablar una conversación informal sobre experiencias pasadas relacionadas con el aprendizaje de idiomas y el Período de Estudios en el Extranjero. Luego, las tutoras compartieron con el grupo sus impresiones sobre el valor de estas narrativas como forma de historia oral común. Además, se analizó *The Listening Project* como ejemplo de cómo se puede recopilar y preservar la historia oral.

A continuación, se presentó el concepto de el «Pódcast de la memoria» y las tutoras enfatizaron tres principios clave de la actividad:

- Esta es una oportunidad para explorar y documentar recuerdos compartidos: se pidió a los estudiantes que eligieran cinco preguntas/temas para explorar en el pódcast de una lista proporcionada por las tutoras. La lista cubría un espectro de experiencias, todas ellas centradas en recuerdos especiales. Por ejemplo, podían compartir lugares únicos, comidas memorables, películas y libros que hubieran descubierto durante su período de estudios en el extranjero. Igualmente, podían conversar sobre sus experiencias como estudiantes, centrándose en temas como módulos interesantes o exámenes complicados. También se incluyeron en la lista temas holísticos

como «cuenta una anécdota divertida» o «comparte ejemplos de importantes lecciones aprendidas».

- Esto es un *podcasting* de «guerrilla»: se animó a los estudiantes a centrarse en el contenido en lugar de crear un producto pulido. Se invitó a los estudiantes a explorar y probar aplicaciones de grabación disponibles en sus propios dispositivos digitales. Las tutoras compartieron una lista de consejos básicos para lograr una buena calidad de sonido.
- Esta es tu historia, debes contarla a tu manera: la duración máxima de la grabación se fijó en cinco minutos, los estudiantes debían trabajar en parejas o grupos de tres y podían elegir cualquier lugar del campus para grabar su conversación. Aparte de eso, a los estudiantes se les dio total libertad para estructurar sus pódcast y se les animó a usar su creatividad.

Estos tres principios se usaron para guiar la fase preparatoria de la actividad, durante la cual los estudiantes tuvieron 20 minutos para formar parejas o grupos de tres, decidir qué aplicación de grabación usarían, elegir las cinco preguntas/temas que querían discutir y seleccionar una ubicación para sus grabaciones. Las tutoras aprovecharon esta fase preparatoria para orientar a los estudiantes sobre la elección de un lugar donde no hubiera mucho ruido de fondo.

Una vez finalizada la fase preparatoria, los estudiantes tuvieron 40 minutos para completar la grabación. Pasados estos 40 minutos, se pidió a los estudiantes que regresaran al aula y subieran las grabaciones a una plataforma digital (Entorno Virtual de Aprendizaje o tablón de anuncios digital). En la etapa final de la actividad, los estudiantes escucharían individualmente las grabaciones de los demás y escribirían comentarios para compartir con todo el grupo.

Como era de esperar, los pódcast resultantes mostraron una amplia gama de enfoques en cuanto a contenido, estructura y estilo comunicativo. Algunos estudiantes incluso optaron por un enfoque más creativo, eligiendo grabar la conversación como si hubieran sido invitados a un programa de entrevistas o siendo entrevistados por una periodista. A partir de los comentarios que los aprendientes escribieron en respuesta

a las grabaciones, dedujimos que los participantes vieron la actividad como divertida, original y como una oportunidad para mostrar su creatividad. Los comentarios también ilustran una variedad de respuestas afectivas tanto a la actividad como a las grabaciones: «honesto», «muy personal», «[estas son] experiencias conmovedoras y agradecemos que las hayáis compartido». Otros comentarios muestran que, al hacer este pódcast, los estudiantes recordaron las experiencias comunes que los hacen formar parte de una comunidad: «Regent's suena divertido, tuvimos grandes experiencias en los últimos cuatro años».

Finalmente, en los comentarios se percibe un tono de nostalgia, el reconocimiento de que se encuentran en un punto crucial en sus vidas: «lo vamos a extrañar y mucha suerte en el futuro, ha sido una linda despedida».

#### 4. EL 'PÓDCAST DE LA MEMORIA' EN LOS MÓDULOS DE LENGUA ESPAÑOLA INTERMEDIA

Tras el éxito de la actividad en el curso avanzado, las autoras decidieron incorporarla a dos cursos intermedios, Español Grado 3 (equivalente al MCER A2.1) y Español Grado 5 (equivalente al MCER B1.1). Estos cursos intermedios tienen un máximo de 12 estudiantes por grupo, que tienen tres horas de clase por semana durante un período de 12 semanas. A diferencia del curso avanzado, estos son asignaturas optativas, abiertas a estudiantes de diversas disciplinas (Psicología, Diseño, Negocios, etc.) que no suelen compartir asignaturas. Además, un período de estudios en el extranjero no es un elemento obligatorio en sus titulaciones.

Antes de implementar la actividad fue necesario ajustar sus objetivos para alinearlos con el perfil y las capacidades lingüísticas de estos aprendientes. Aunque el formato de la actividad fuera similar, el principal objetivo pasó a ser la práctica de las habilidades orales en preparación para una prueba oral sumativa. Aunque todavía queríamos que los estudiantes reflexionaran y documentaran sus experiencias de aprendizaje de idiomas durante el trimestre, esto pasó a ser secundario.

Las pruebas orales sumativas normalmente tienen lugar en la última semana del trimestre (semana 12), por lo que la actividad se realizó en

clase en la semana 11. Los mismos tres principios («memorias compartidas», «podcasting de guerrilla» y «esta es tu historia») se aplicaron en la fase preparatoria de la actividad. La adaptación más significativa se produjo en el contenido de los temas/preguntas que los estudiantes podían elegir para discutir. La lista contenía algunas de las preguntas relacionadas con el período de estudios en el extranjero, ya que la mayoría de los estudiantes en la institución de las autoras son internacionales, y su estancia en el Reino Unido puede entenderse como un periodo de estudio en el extranjero. También se mantuvieron temas holísticos, como «cuenta una anécdota divertida» o «comparte ejemplos de importantes lecciones aprendidas». Finalmente, se incluyeron preguntas adicionales para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de practicar las colocaciones léxicas y estructuras gramaticales estudiadas durante el trimestre. En el caso de los estudiantes de Grado 3, estas nuevas preguntas les exigían utilizar tiempos pasados para discutir el tema de habilidades académicas y educación universitaria, ya que este fue uno de los temas tratados durante el curso. Para Grado 5 se incluyeron preguntas que requerían el uso del presente de subjuntivo para dar consejos, así como referencias al tema «tu futuro profesional».

Teniendo en cuenta el cambio de enfoque, la inclusión de preguntas específicas y el nivel lingüístico de los estudiantes, no resulta sorprendente que el contenido de los pódcast producidos en estos módulos intermedios difiera de los creados por estudiantes avanzados. En sus pódcast, los estudiantes de Grado 3 y 5 reflexionan sobre su vida diaria como miembros de la comunidad estudiantil de Regent's y comparten sus experiencias, en muchos casos similares, sobre aspectos como trabajos en grupo, preparación para los exámenes, los servicios de apoyo al alumnado o las políticas de asistencia a clase.

Aunque tengan menos carga emocional que las narrativas compartidas por estudiantes avanzados, los pódcast producidos por estudiantes intermedios brindan información valiosa sobre su experiencia cotidiana en el campus, un hecho que llevó a las autoras a plantearse la siguiente pregunta: ¿Podrían pódcast como este, creado por una comunidad de aprendientes y para una comunidad de aprendientes, implementarse en otros módulos como un vehículo para capturar la voz del alumnado de una forma más orgánica?

## 5. CONCLUSIÓN

En este artículo, las autoras han reflexionado sobre el impacto de introducir pódcast en su portafolio de actividades basadas en Contenidos Digitales Generados por los Aprendientes (CDGA) en el contexto de la enseñanza de lenguas. Han esbozado las razones para elegir este formato específico, como una mayor motivación de los estudiantes o la mejora de las habilidades de alfabetización digital. Las autoras también han descrito su enfoque de «guerrilla» hacia el *podcasting* como un intento de eludir los desafíos técnicos identificados por investigadores y profesionales en estudios anteriores (Dale y Povey, 2009; Reyna y Meier, 2018).

Las autoras también han discutido el potencial del uso del pódcast para crear comunidad, así como la idoneidad del formato para capturar la voz del alumnado (Forbes, 2015; Philips, 2017). Según la experiencia de los autores, los ejercicios reflexivos con frecuencia se completan individualmente y tienden a centrarse en cuantificar cuánto han aprendido los estudiantes o describir hasta qué punto han progresado. El «Pódcast de la memoria» diseñado por las autoras se centró en animar a los estudiantes a reflexionar sobre las experiencias que comparten con otros miembros de una misma comunidad de aprendientes. Las autoras creen que es necesario introducir en los planes de estudio de educación superior ejercicios reflexivos grupales de esta naturaleza, donde los estudiantes exploren recuerdos compartidos y respuestas afectivas al proceso de aprendizaje. Como sugieren Løvaas y Vråle, «la reflexión grupal, a diferencia de la reflexión individual [...] puede permitir la identificación con los demás para fomentar el aprendizaje y el crecimiento mutuos» (2020, p.267). Estos ejercicios de reflexión grupal también apoyan el desarrollo de una escucha activa y eficaz, una habilidad que tiende a quedar en segundo plano (Caspersz y Stasinska, 2015).

Si nos centramos en las posibilidades del empleo de pódcast en el contexto del aprendizaje de lenguas, las autoras coinciden en que el formato apoya formas multimodales de enseñanza y aprendizaje y «alienta a los estudiantes a producir un lenguaje auténtico fuera del aula» (Birgit, 2017, p.167). Cuando se les preguntó informalmente sobre su experiencia en la producción del «Pódcast de la memoria», los estudiantes identificaron la actividad como una herramienta eficaz para practicar

habilidades orales y mencionaron beneficios como una mejora en el uso de estructuras específicas y colocaciones léxicas.

Finalmente, la experiencia de las autoras al transferir el «Pódcast de la memoria» de módulos avanzados a intermedios demuestra la escalabilidad y versatilidad del formato. Las autoras creen que esta actividad podría adaptarse fácilmente a otras disciplinas y recientemente han apoyado a colegas de su propia institución para introducir actividades de pódcast similares en módulos fuera del área de Lenguas Modernas.

En 2023 se cumplió el vigésimo aniversario de la invención del formato pódcast, una forma de arte que ha pasado «a ser una compañía constante en nuestra vida diaria» (Aroesti, 2023). En 2004, cuando el formato apenas tenía un año de vida, el autor Gardner Campbell describió vívidamente un futuro en el que el pódcast y otros formatos audiovisuales digitales, generados tanto por docentes como por estudiantes, podrían transformar las prácticas de aprendizaje y enseñanza en la educación superior. Entusiasmado por el apasionante potencial del nuevo formato, Campbell quizá no se detuviera demasiado en considerar sus desafíos e inconvenientes, pero su afirmación de que «el *podcasting* puede revelar a los estudiantes, profesores, personal, comunidades, incluso al mundo, el toque humano que da vida a la educación superior» (Campbell, 2004, p.42) sigue siendo legítima.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AROESTI, R. (2023). 'Deeply personal and very authentic: how podcasts took over the world in 20 years', *The Guardian*, 3 de junio [en línea]. <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2023/jun/03/20-years-of-podcasting> (Enero, 30, 2024).
- BBC RADIO 4. *The listening project* [en línea]. <https://www.bbc.co.uk/programmes/b01cq3b> (Enero, 22, 2024).
- BIRGIT, P. (2017). 'Student-Produced Podcasts in Language Learning – Exploring Student Perceptions of Podcast Activities', *IAFOR Journal of Education*, 5 (3), pp. 157-171.

- CAMPBELL, G. (2004). 'There's Something in the Air: Podcasting in Education', *EDUCAUSE Review*, 40 (6), pp. 32-47.
- CASPERSZ, D. y STASINSKA, A. (2015). 'Can we teach effective listening? An exploratory study', *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(4).
- DALE, C. and POVEY, G. (2009). 'An evaluation of learner-generated content and podcasting', *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 8 (1), pp. 117-123.
- EPPS, B. S., LUO, T., and MULJANA, P. S. (2021). 'Lights, camera, activity! A systematic review of research on learner-generated videos', *Journal of Information Technology Education*, 20, pp. 405-427.
- EUROPEAN STUDENTS' UNION (2015). *Overview in Student - Centered Learning in Higher Education in Europe: Research Study* [en línea]. <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/Overview-on-Student-Centred-Learning-in-Higher-Education-in-Europe.pdf> (Enero, 22, 2024).
- FORBES, D. (2011). 'Beyond lecture capture: Student-generated podcasts in teacher education', *Waikato Journal of Education*, 16 (1), pp. 195-205.
- LONN, S. and TEASLEY, S. D. (2009). 'Podcasting in higher education: What are the implications for teaching and learning', *The Internet and Higher Education*, 12 (2), pp. 88-92.
- LECUMBERRI, E. and PASTOR-GONZÁLEZ, V. (2019). 'Student Generated Digital Content: the use of posters for scaffolding', E-learning Symposium. New Perspectives: language learning and technology in new educational landscapes. University of Southampton, 25 January. Southampton: Department of Modern Languages and Linguistics.
- LECUMBERRI, E., and PASTOR-GONZÁLEZ, V. (2020). 'Learner generated digital content: from posters to videos to promote content acquisition in a language class' en Lallana, A., Hernández Martín, L. y Fuertes Gutiérrez, M. (eds.). *Five years of ELEUK conferences: a selection of short papers from 2019*. Research-publishing.net., pp. 89-99.

- LØVAAS, B. J. and VRÅLE, G. B. (2020). 'The value of group reflection' in Askeland, W., Espedal G., Løvaas, B. J. and Sirris, S. (eds.). *Understanding values work: Institutional perspectives in organizations and leadership*. London: Palgrave Macmillan, pp. 265-285.
- NADA, C. I. y LEGUTKO, J. (2022). 'Maybe we did not learn that much academically, but we learn more from experience – Erasmus mobility and its potential for transformative learning', *International Journal of Intercultural Relations*, 87, pp. 183-192.
- REYNA, J. and MEIER, P. (2018). 'Learner-Generated Digital Media (LGDM) as an Assessment Tool in Tertiary Science Education: A Review of Literature', *IAFOR Journal of Education*, 6 (3) [en línea]. <https://iafor.org/journal/iafor-journal-of-education/volume-6-issue-3/article-6/> (Enero, 3, 2024).



# 10. La evaluación mejorada con tecnologías en la enseñanza de español como lengua extranjera

**Alfonso Hernández Torres**

Instituto Cervantes de Londres  
alfonso.hernandez@cervantes.es

## RESUMEN

La presencia de la tecnología en el aula de lenguas extranjeras ofrece a los profesores un gran número de recursos para mejorar su actividad docente y proporciona a los alumnos de una lengua adicional, nuevas estrategias para conseguir sus objetivos (Blokdyk, 2020, Hampel, 2015, INTEF, 2017). En lo que se refiere a la evaluación la tecnología ha sido un punto de inflexión para la mejora de un sistema más preciso en este campo y ayuda a los estudiantes a realizar un mejor seguimiento de su actividad (Hernández Martín, 2020). Entre las herramientas de evaluación mejoradas con tecnologías destacamos, primero, las actividades que ofrecen una retroalimentación inmediata y que desde el inicio de la era digital han evolucionado a diversos materiales de evaluación (Cayuela Ferrero y otros, 2017), segundo, las rúbricas (Hattie, 2007) que se usan con múltiples fines evaluativos y diferentes combinaciones de agentes, tercero, la presencia de evaluaciones alternativas (Mann y Walsh, 2017) como por ejemplo, los portfolios digitales en los que se recogen evidencias tanto de la actuación docente como del aprendizaje de

los alumnos (Ruíz Martín, 2020), y cuarto, los espacios de reflexión (Bailini, 2024; Sánchez Troussel y Manrique, 2018) mejorados con la existencia de diversas aplicaciones para el uso del vídeo. Nuestro objetivo es presentar una propuesta didáctica que ha sido implementada con buenos resultados en la que usamos herramientas tecnológicas para evaluar en el aula de español como lengua extranjera (E/LE) y que puede ayudar a avanzar en esta área tanto a profesores de español como a investigadores.

## **PALABRAS CLAVE**

Aprendizaje de idiomas mejorado con tecnología, Evaluaciones alternativas, Reflexión, Aprendizaje de segundas lenguas, español como Lengua Extranjera.

## **ABSTRACT**

The presence of technology in the foreign language classroom provides teachers with a wide range of resources to enhance their teaching activities and offers students of an additional language new strategies to achieve their goals (Blokdyk, 2020, Hampel, 2015, INTEF, 2017). Regarding the assessment technology has been a turning point for improving a more precise system in this field and helps participants to better monitor their activities (Hernández Martín, 2020). Among the assessment tools enhanced with technology, we first highlight activities that provide immediate feedback and have evolved from the beginning of the digital age into various assessment materials (Cayuela Ferrero y otros, 2017), secondly, rubrics (Hattie, 2007) that are used for multiple evaluative purposes and with different combinations by the players, third, the presence of alternative assessments (Mann y Walsh, 2017) as digital portfolios in which evidence is collected from both the teaching performance and student learning (Ruíz Martín, 2020), and fourth, spaces for reflection (Bailini, 2024; Sánchez Troussel y Manrique, 2018) enhanced by the existence of various video usage applications. Our goal is to present a didactic proposal with positive outcomes in which we use technological tools for assessment in the Spanish as a Foreign Language classroom, which can aid both Spanish teachers and researchers in advancing in this field.

## KEYWORDS

Technology-Enhanced Language Learning, Alternative evaluations, Reflection, Second Language Learning, Spanish as a Foreign Language.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de evaluación en E/LE son necesarios para poder medir, no solo el conocimiento adquirido por los estudiantes sino también el modo de cómo se adquiere o cómo se imparte una lengua adicional, además podemos evaluar los materiales que se usan o las instituciones en las que se imparte la enseñanza. La evaluación puede tener diversos agentes como alumnos o profesores, así como, ser de profesor a alumno y viceversa o ser una evaluación entre pares (Cervantes, 2008; Kohonen, 2000; Pastor Cesteros, 2003; Scriven, 1967; Shepard, 2006). Para atender a esta diversidad existe un abanico amplio de herramientas que responde a esta necesidad evaluativa, mejorada con la tecnología (Blodyk, 2020; Cobo, 2018; Foncubierta, 2014; Hampel y Stikler, 2015; Hernández Martín, 2020; INTEF, 2017; Torralba, 2018) y que también explora espacios para la reflexión (Mann, 2017; Richards y Lockhart, 1994; Sánchez Trousel y Manrique, 2018; Skinner, 1958).

La evaluación implica una responsabilidad que comparten tanto profesores como alumnos (Bailini, 2024; Bordón, 2008; Fernández, 2017), motivo por el cual nos ha llevado a investigar más sobre esta área que tiene un papel relevante en nuestra actividad docente y en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

En este estudio partimos de cuatro cuestiones para abordar la evaluación de E/LE desde diferentes puntos de vista, por una parte, ¿con qué evaluamos?, por otra parte, ¿cuándo evaluamos? después, ¿qué tipo de textos evaluamos? y, por último, respondemos a la pregunta, ¿cuáles son buenas prácticas de evaluación mejoradas con tecnologías? En esta última, planteamos diferentes actividades desde nuestra experiencia con buenos resultados que pueden ayudar a los profesores en su actividad docente. Para finalizar presentamos nuestras conclusiones.

## 2. ¿CON QUÉ EVALUAMOS?

Entre las herramientas que existen para evaluar, destacamos seis con las que hemos experimentado buenos resultados. Primero, la hoja de cotejo, segundo, la rúbrica, tercero, el diario de aprendizaje, cuarto, el portfolio, quinto, el examen de evaluación, y por último el cuestionario.

En la hoja de cotejo podemos presentar preguntas o una lista de conceptos que tienen que ver con lo que queremos evaluar para marcar un cuadro que tenemos reservado para una respuesta afirmativa o negativa. Es una evaluación ágil y rápida que nos ayuda a tener una visión amplia del objetivo evaluado (Jeyaraj, 2016).

La rúbrica, normalmente la diseñamos con preguntas que respondemos con una escala numérica, por ejemplo, de uno a cinco, en el que uno es el valor mínimo y el cinco el máximo. También dejamos un espacio para presentar las evidencias (Hattie y Timperley, 2007).

El diario de aprendizaje está diseñado para que el alumno reflexione, un modelo puede ser que a partir de preguntas invitamos a los diferentes agentes (alumnos o profesores) a que reflexionen sobre lo que se evalúa. Por ejemplo, en nivel A1 de español las respuestas de un diario de aprendizaje pueden reservarse a una marca en un cuadro afirmativo o negativo (Bafile, 2004; Fisher y Frey, 2004; Jeyaraj, 2016) y a partir de B1 podemos pedir a los estudiantes un mayor grado de reflexión.

El portafolio, es una carpeta en la que archivamos evidencias como profesores o como alumnos de lenguas extranjeras. Normalmente el formato que se usa para evaluar una lengua adicional consta de tres partes: primero, el pasaporte, con un cuadro en el que el aprendiente sitúa su nivel lingüístico de A1 a C2, acompañado de los resultados de exámenes y certificados. Segundo, el dossier con evidencias del aprendizaje del alumno y tercero, la biografía lingüística, en la que el estudiante recoge sus reflexiones sobre el aprendizaje (Consejo de Europa, 2002; Verdía, 2002; Ruíz Martín, 2020).

El examen de evaluación puede ser de varias modalidades, los modelos más usados para la evaluación de una lengua extranjera son las

pruebas en las que el alumno tiene que desarrollar tareas que aborden las cuatro actividades comunicativas de la lengua, o también cuestionarios de respuesta múltiple sobre todo para la comprensión lectora y auditiva (Bachman y Palmer, 1996; Herrnstein y otros, 1993; Hughes, 1989).

El cuestionario es otra herramienta de evaluación en la que se genera un espacio para la reflexión, dicha reflexión se puede realizar de dos formas, primero, unidireccional (por ejemplo, de profesor a alumno) y nos referimos a la retroalimentación o *feedback*. La reflexión está guiada por preguntas que responde el experto y se realiza desde la perspectiva de uno de los agentes que es el que toma un papel activo en el discurso (Bailini, 2024; Cayuela Ferrero y otros, 2017; Cano García, 2016; Farrell, 2018). Segundo, la reflexión bidireccional, en la que los dos agentes toman un papel activo, y el experto realiza preguntas abiertas (¿en qué medida...?, ¿hasta qué punto...?, ¿qué piensas sobre...?) para que su interlocutor desarrolle su respuesta y no se limite a una respuesta afirmativa o negativa. El especialista identifica tanto fortalezas como áreas de mejora del entrevistado y el objetivo es que el colutor avance en su área de desarrollo (Mann, 2017; Troussel y Manrique, 2018). Cuando lo adaptamos a E/LE el profesor puede orientar al alumno para la mejora de alguna competencia comunicativa concreta o también se puede realizar una evaluación entre pares para que los dos alumnos puedan ayudarse uno al otro a mejorar alguna de las actividades comunicativas de la lengua que requieren de una mayor atención.

### 3. ¿CUÁNDO EVALUAMOS?

Son muchos los momentos en los que podemos evaluar como profesores a nuestros alumnos, según cuál sea nuestro objetivo, bien para el diseño de actividades, bien para realizar el seguimiento de nuestros estudiantes (Bordón, 2008; Fernández, 2017; Pastor Cesteros, 2003; Shepard, 2006). En el aula de E/LE destacamos como momentos principales, por un lado, el inicio del curso o unidad, por otro lado, cuando incluimos la evaluación en las tareas del curso o unidad, también en la fase de posactividad, y, por último, al final de curso o unidad.

El inicio del curso o unidad es un buen momento para determinar, por ejemplo, cuáles son las necesidades de los alumnos. Para este objetivo podemos usar las hojas de cotejo en las que podemos plantear preguntas que los alumnos responden mediante una marca en una casilla. El análisis de necesidades es muy útil para la adaptación de los contenidos a los intereses de los alumnos y el diseño de actividades del curso (Bafile, 2004; Fisher y Frey, 2004).

En las tareas del curso o unidad podemos incluir actividades con retroalimentación inmediata, de forma que los estudiantes puedan comprobar sus resultados y reflexionar sobre sus errores (Bailini, 2024; Cayuela Ferrero y otros, 2017; Cano García, 2016; Farrell, 2018).

En las fases de las tareas, preactividad (antes), actividad (durante) y posactividad (después), podemos reservar la última fase para realizar un seguimiento de lo aprendido. Por ejemplo, en la fase de posactividad de una tarea de nivel A2 en la que el alumno practica los adverbios de frecuencia después de un *input* textual podemos usar una rúbrica con una serie de preguntas para ser valoradas numéricamente y colocar un espacio para presentar evidencias del contenido evaluado (Hattie y Timperly, 2007).

Al final del curso o unidad es el momento para realizar una evaluación de contenidos mediante una prueba o un diario de aprendizaje en la que invitemos a nuestros alumnos a una reflexión de lo aprendido (Bachman y Palmer, 1996; Jeyaraj, 2016).

#### 4. ¿QUÉ TIPO DE TEXTOS EVALUAMOS?

Cuando realizamos la evaluación en E/LE los textos en los que realizamos seguimiento pueden ser orales o escritos.

Dentro de los textos orales que se pueden evaluar están, entre otros, los monólogos en los que el alumno participa cuando hace una exposición sobre algún tema, los debates que se pueden originar en clase sobre un tema específico, entrevistas con diversos objetivos, como por ejemplo una entrevista de trabajo en el nivel B2 o diálogos en los que participan dos o más agentes (Nourine, 2008).

Con respecto a los textos escritos que podemos evaluar, encontramos modelos como la carta, el email o la postal, muy habituales en los niveles iniciales, aunque pueden aparecer como productos finales en niveles más avanzados. De la misma forma, consideremos dentro de este grupo, el cartel que pueden elaborar los estudiantes, por ejemplo, para presentar una ciudad turística, o el decálogo para enumerar los diez consejos para tener una vida saludable, una guía con instrucciones para el funcionamiento de un electrodoméstico o las redacciones que tienen que realizar los estudiantes a lo largo de su aprendizaje como la reseña de una lectura, el guion que elaboran para la grabación de un vídeo o la elaboración de un microrrelato (Eguiluz y Vega, 2009).

Para todas estas tareas es fundamental tener una serie de criterios para que la evaluación sea más efectiva, incluso podemos poner en común estos criterios con los aprendientes para que se familiaricen y puedan también evaluar a sus compañeros (Consejo de Europa, 2002).

## **5. ¿QUÉ CONSIDERAMOS COMO BUENAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN MEJORADA CON TECNOLOGÍAS?**

Las tecnologías nos ayudan a una evaluación más efectiva y en ella pueden participar diversos agentes (Foncubierta y Rodríguez, 2014). A continuación, destacamos desde nuestra experiencia, buenas prácticas de evaluación mejoradas con tecnologías. En primer lugar, destacamos las actividades que ofrecen una retroalimentación inmediata, como las actividades interactivas, los exámenes de evaluación y las actividades desarrolladas mediante un uso adecuado de la inteligencia artificial (IA). En segundo lugar, otras evaluaciones alternativas mediante las hojas de cotejo y rúbricas. En tercer lugar, los espacios para la reflexión, mediante los diarios de aprendizaje, los portfolios o las entrevistas.

### **5.1 Actividades con retroalimentación inmediata**

Las actividades interactivas han evolucionado desde el inicio de la era digital a diversos materiales de evaluación (Cayuela Ferrero y otros: 2017). Por ejemplo, en esta actividad que encontramos en la Figura 1 (Cervantes, 2023a) del curso para nivel B1 del Aula Virtual de Español

(AVE) Global del Instituto Cervantes aparece la instrucción: «¿Qué suele hacer usted para celebrar estos acontecimientos?» y los alumnos tienen que ordenar en una tabla los acontecimientos (un cumpleaños, la inauguración de una casa, la despedida de un amigo, un nuevo trabajo, acabar la universidad) según el lugar donde se celebran (una fiesta en una casa, una fiesta en un bar, una cena en un restaurante y una comida en una casa). La actividad ofrece la posibilidad de ver la solución una vez acabada la actividad, de manera que el alumno tiene una retroalimentación de lo aprendido. Esta estrategia evaluativa mejorada con la tecnología ayuda a los estudiantes a consolidar el contenido.

Nivel intermedio B1, Curso B1-4, Tema 10, Sesión 1 / Actividad 1

1. ¿Qué suele hacer usted para celebrar estos acontecimientos? Pulse sobre los rótulos, vea las fotografías y arrastre las etiquetas correspondientes.

Figura 1. AVE Global (Cervantes, 2023a)

La retroalimentación inmediata que ayuda a los estudiantes a asimilar mejor los contenidos está presente en las herramientas de evaluación mejoradas con tecnologías. Por ejemplo, en las pruebas de evaluación con un formato tecnológico el alumno puede ver inmediatamente sus resultados y las respuestas cuando finaliza la prueba. Una de las plataformas en la que los profesores podemos diseñar estos exámenes es la plataforma Moodle. Este recurso tiene una tipología de actividades variada que requieren una respuesta con diferentes formatos, como opción múltiple, verdadero o falso o espacios para la redacción. Otro ejemplo en el que los estudiantes pueden realizar la corrección de errores y comprobar sus resultados es con la IA. En la Figura 2 (OpenAI, 2023), utilizamos el chat «Generative Pre-trained Transformer» (GPT) para la corrección de errores. El alumno ha pedido a la IA que le corrija la frase

«Hola, Luis: soy en Barcelona, me encanta los monumentos y como tapas todos los días ¿te vienes?». La IA propone cuatro sugerencias de mejora. La primera, «soy en Barcelona» y plantea que en este contexto tenemos que usar el verbo «estar» para indicar el lugar en el que se encuentra el sujeto de la acción. La segunda, «me encanta los monumentos» destaca el problema de concordancia de número entre el verbo y el sujeto gramatical de la frase. La tercera, «como tapas» corrige el verbo conjugado por el alumno en primera persona del singular del presente de indicativo «como» a su forma en infinitivo «comer». Además, presenta dos alternativas que tienen que ver con la adecuación al contexto «comer tapas» o «degustar tapas». El cuarto, «¿te vienes?» aunque es correcto, la IA informa de que se trata de una forma coloquial, y, por tanto, el alumno no la puede usar en contextos formales.

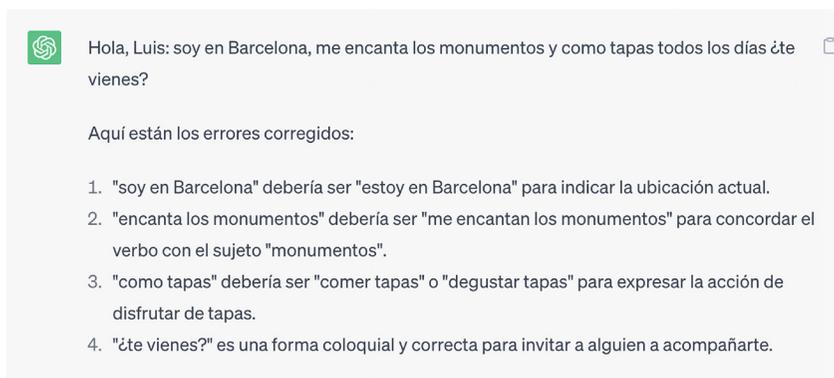


Figura 2. Corrección de errores (OpenAI, 2023)

## 5.2 Uso de diferentes herramientas alternativas para la evaluación

A continuación, presentamos, otras formas de evaluar, primero, las hojas de cotejo, segundo, las rúbricas y, tercero, los espacios para la reflexión.

En la hoja de cotejo para la evaluación de la expresión y la interacción orales que exponemos a continuación en la Figura 3, hemos diseñado una herramienta para que los estudiantes valoren los vídeos que han grabado sus compañeros. La escala que hemos presentado está dividida mediante iconos que representan tres emociones, siendo la tristeza la más baja y la alegría la más alta. En esta actividad de nivel A2, los estudiantes graban

un vídeo para presentar su plato favorito. Por un lado, con respecto a la lengua, tienen que marcar con una cruz en tres categorías: la pronunciación, el vocabulario y la gramática. Por otro lado, tienen que calificar el vídeo y señalar las emociones según tres apartados: primero, la organización del discurso, segundo, las imágenes que han utilizado en su presentación y tercero, si se han ajustado al tiempo para exponer. Esta hoja de cotejo la hemos diseñado con los estudiantes y la hemos adaptado tanto a la actividad como a lo que consideraban más relevante en el seguimiento de esta tarea. El resultado ha sido muy positivo porque esta evaluación entre pares empodera a los estudiantes y los hace partícipes de la evaluación (Hattie y Timperley, 2007). En la Figura 3, ilustramos esta práctica con la hoja de cotejo que realizamos con alumnos del Instituto Cervantes de Londres de nivel A2, primero, participaron en el diseño de la herramienta, seleccionando los criterios más relevantes a evaluar con respecto al uso de la lengua y la presentación del vídeo, segundo, llevaron a cabo una discusión con su compañero para explicarle porqué seleccionaron un emoticono y no otro. Por una parte, con respecto al uso de la lengua destacaron la pronunciación, el vocabulario y la gramática, por otra parte, con respecto a la presentación del vídeo, resaltaron la organización del discurso, la calidad de la imagen y si se ajustaron al tiempo establecido.

La lengua				El vídeo			
							
Pronunciación				Organización			
Vocabulario				Imágenes			
Gramática				Tiempo			
Nombre: _____ Actividad: _____				Nombre: _____ Actividad: _____			

Figura 3. Hoja de cotejo para la evaluación de un vídeo

La rúbrica ofrece múltiples fines educativos, por ejemplo, en E/LE, los profesores podemos evaluar las actividades comunicativas de la lengua de nuestros estudiantes desde un punto de vista holístico o analítico según los criterios que presenta el MCER (Consejo de Europa, 2002) o también las escalas del DELE (Cervantes, 2023b). La rúbrica que presentamos en la Figura 4, corresponde a la escala holística del DELE B2 para la expresión e interacción escritas (Cervantes, 2023b). Esta escala está diseñada del 0 al 3, cuyo valor mínimo es el 0 y el 3, el valor máximo, justificado en cada uno de los descriptores.

ESCALA HOLÍSTICA	
<b>3</b>	<p>Proporciona los contenidos más importantes del texto de entrada y construye con eficacia los argumentos.</p> <p>Produce textos claros, bien estructurados y desarrolla todos los puntos de orientación.</p> <p>Elige los elementos lingüísticos más apropiados para la construcción del discurso y muestra un alto grado de corrección gramatical que le permite expresarse con claridad, aunque pueda producirse esporádicamente algún error, deslíz o imprecisión gramatical, estructural o léxica.</p>
<b>2</b>	<p>Produce textos suficientemente claros, elaborando argumentos y la información de otras fuentes, aunque puede producirse alguna vacilación en el desarrollo o en la estructura.</p> <p>Utiliza un repertorio lingüístico amplio y suficiente para completar las tareas aunque puede producirse algún error de escasa entidad.</p>
<b>1</b>	<p>El texto responde a la situación, pero la sencillez, brevedad o falta de claridad hacen que resulte inapropiado para conseguir el objetivo.</p> <p>Muestra un repertorio lingüístico limitado compuesto por estructuras muy sencillas o con errores léxicos o sintácticos elementales que dificultan la comprensión y que, en algunos casos, no dejan clara la idea general.</p>
<b>0</b>	<p>El texto no responde a la situación y no consigue el objetivo comunicativo planteado por su inadecuado desarrollo, su desorganización o por la presencia de abundantes errores que dificultan la comprensión del mensaje.</p>

Figura 4. Escala holística del DELE B2 para la expresión e interacción escritas (Cervantes, 2023b)

En la Figura 5 exponemos una adaptación de la escala holística del DELE B2 para la expresión e interacción escritas (Cervantes, 2023b) que hemos consensuado con los estudiantes de nivel B2 del Instituto Cervantes de Londres y nos ha servido de herramienta para evaluar las reseñas que han realizado los alumnos sobre «Sólo vine a hablar por teléfono» de Gabriel García Márquez.

Figura 5 · Página siguiente >

**Rúbrica para la Expresión e interacción escrita**

3	El texto es muy completo y destaca los puntos centrales del tema. Tiene un <b>correcto uso del vocabulario y de la gramática. Aunque esporádicamente produce algún error.</b>
2	<b>Aunque puede producir vacilaciones en las estructuras</b> , produce textos claros. Utiliza un repertorio lingüístico variado.
1	El texto responde a la situación pero es demasiado simple para conseguir el objetivo. Usa un vocabulario limitado y contiene muchos gramaticales básicos.
0	El texto no responde a la situación y no consigue el objetivo. El texto está desorganizado y presenta abundantes errores.

Figura 5. Adaptación de la Escala holística del DELE B2 para la expresión e interacción escritas (Cervantes, 2023b)

### 5.3 Los espacios para la reflexión en la evaluación

La evaluación también puede originar espacios para la reflexión, por una parte, el diario de aprendizaje en el que el alumno puede recoger sus creencias y reflexiones de su aprendizaje. Además, este diario puede realizarse en diferentes formatos, por ejemplo: un diario de aprendizaje en la red social de Instagram. Por otra parte, el portfolio, en la Figura 6 presentamos la página web que ofrece el Ministerio de Ciencia, innovación y universidades (2023) para el portfolio europeo de las lenguas en formato digital en el que alumno, en las diferentes secciones, pasaporte, dossier y biografía lingüística, puede registrar evidencias de su aprendizaje.



Figura 6. E-portfolio europeo de las lenguas (Ministerio de Ciencia, innovación y universidades, 2023)

Por último, la retroalimentación que podemos ofrecer a nuestros alumnos después de realizar una tarea y que también podemos realizarla a través de herramientas digitales como pueden ser los foros de aprendizaje o el uso del vídeo (Bailini, 2024). En la Figura 7 presentamos un modelo para poder fomentar la interacción y expresión oral del *Curso de Acreditación de Tutores de AVE Global* (Cervantes, 2023d) que podemos adaptar para el diseño de espacios de reflexión a través de foros con fines evaluativos. Primero, el profesor introduce el tema que va a evaluar con preguntas abiertas para la reflexión. Segundo, pide que justifiquen su respuesta y tercero, pide a los alumnos que evalúen a sus compañeros y el docente enriquece esta evaluación entre pares.



Figura 7. Los foros de aprendizaje en *Curso de Acreditación de tutores para AVE Global* (Cervantes, 2023d)

El uso del vídeo como espacio para la reflexión, a partir de una tarea de expresión e interacción oral que ha presentado el alumno, es muy útil para que el profesor pueda presentar la retroalimentación mediante la puesta en práctica de algunas estrategias para que los estudiantes reflexionen sobre sus áreas de mejora y, construir conocimiento. En la mayoría de las plataformas de grabación de vídeo encontramos un

espacio para dejar comentarios mediante texto, nota de voz o incluso vídeo, por ejemplo, *Flip*. También, existen herramientas sencillas de edición de vídeo, por ejemplo, *Loom*, en las que el profesor puede pausar el vídeo que ha grabado el estudiante e intervenir para tratar lo que considere pertinente. En nuestra experiencia las estrategias que hemos usado para fomentar la reflexión en las actividades de expresión e interacción oral son, por un lado, partir de lo positivo para explorar algunos aspectos de los que no se ha hablado, por otro lado, usar preguntas abiertas, que no se puedan responder de forma afirmativa o negativa como, por ejemplo: ¿hasta qué punto has estructurado el discurso de manera adecuada? ¿en qué medida has usado las estructuras que hemos visto en clase? ¿Qué piensas sobre el uso de la palabra «saludable» en este contexto? ¿Cómo has pronunciado las palabras con la consonante «r»? Tanto partir de lo positivo como la realización de preguntas abiertas son estrategias que los profesores adaptan al nivel de los estudiantes en estos espacios de reflexión para ofrecer una retroalimentación adecuada.

## 6. ¿QUÉ PROCESOS ACTIVAMOS EN LOS ALUMNOS?

Con la evaluación mejorada con tecnologías en la enseñanza de E/LE conseguimos que los alumnos:

- 1) Hagan una reflexión de su aprendizaje, para que tomen una mayor conciencia de lo que aprenden. De esta forma fomentamos el empoderamiento del alumno.
- 2) Desarrollen el aprendizaje autónomo y se sientan responsables de su propio aprendizaje con el buen uso de la tecnología.
- 3) Puedan comprobar lo que han aprendido de manera inmediata mediante herramientas de evaluación mejoradas con tecnologías.
- 4) Documenten su aprendizaje mediante portafolios electrónicos, con evidencias de la adquisición de la lengua adicional. Estas herramientas promueven la reflexión en los alumnos y sirven para que tomen una mayor conciencia de su nivel de lengua.

- 5) Enriquezcan la adquisición de la lengua adicional con la evaluación colaborativa.

A partir de las diferentes formas de evaluar que podemos realizar con recursos tecnológicos, los profesores conseguimos que los estudiantes sean más conscientes de su proceso de aprendizaje y les ayudamos a que se autorregulen y sean conscientes de sus áreas de mejora. En las alternativas evaluativas que presentamos en este estudio, pueden participar diversos agentes en diferentes líneas de jerarquía, por un lado, la autoevaluación, en la que alumno es el responsable de su propio aprendizaje, y que el estudiante puede realizar en una rúbrica o reflejar en su diario de aprendizaje, por otro lado, la evaluación en espacios para la reflexión (en foros de aprendizaje o vídeos), de profesor a alumno, en la que los dos agentes reflexionan y el papel que adopta el profesor como experto sirve para mejorar el área de desarrollo del alumno. El papel del experto también puede adoptarlo el estudiante y realizar la evaluación de un compañero. La evaluación entre pares, desde nuestra experiencia también es muy efectiva y ofrece a los alumnos una oportunidad más de aprendizaje para el desarrollo de su competencia lingüística.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHMAN, L. F. y PALMER, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful English Language Test*. Oxford: Oxford University Press.
- BAFILE, C. (2004). «Let it slip!» *Daily exit slips help teachers know what students really learned* [en línea]. [http://www.educationworld.com/a\\_curr/profdev/profdev091.shtml](http://www.educationworld.com/a_curr/profdev/profdev091.shtml) (Enero, 24, 2024).
- BAILINI, S. (2024). 'Evaluación y feedback en entornos virtuales de aprendizaje' en Muñoz-Basols, J., Fuertes Gutiérrez y Cerezo, L. (eds.) *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 218-244.
- BLOKDYK, G. (2020). *Virtual Collaborative Learning*. Brisbane: Emereo Publishing.

- BORDÓN, T. (2008). 'Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas', *MarcoELE Revista de didáctica de ELE*, 7.
- CANO GARCÍA, E. (2016). 'Del feedback al feedforward' en Cabrera, N. y Mayordomo, R. (eds.). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Barcelona: LMI, pp. 32-40.
- CAYUELA FERRERO, L. y otros. (2017). 'El diseño e implementación del *feedback* formativo como pieza clave en el aprendizaje autónomo en entornos virtuales: el caso del curso de preparación para el examen DELE A2 del Instituto Cervantes. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español'. *Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español* [en línea]. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/sicele/sicele03/016\\_cayuelagil.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/sicele03/016_cayuelagil.htm) (Octubre, 6, 2023).
- CERVANTES, CENTRO VIRTUAL (2008). 'Evaluación'. *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/evaluacion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/evaluacion.htm) (Enero, 24, 2024).
- CERVANTES, INSTITUTO (2023a). AVE Global [en línea]. <https://ave.cervantes.es/> (Enero, 24, 2024).
- CERVANTES, INSTITUTO (2023b). Exámenes [en línea]. <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/> (Enero, 24, 2024).
- CERVANTES, INSTITUTO (2023c). Guía de Examen DELE B2 [en línea]. [https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia\\_examen\\_dele\\_b2\\_0.pdf](https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_b2_0.pdf) (Enero, 24, 2024).
- CERVANTES, INSTITUTO (2023d). Foros de aprendizaje en Curso de Acreditación de tutores de AVE Global [en línea]. <https://formacion.icervantes.org/> (Enero, 24, 2024).
- COBO, C. (2018). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Penguin Random House.

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas*. Madrid: Edelsa.
- EGUILUZ, J. y VEGA, C. (2009). 'Criterios para la evaluación de la producción escrita', *MarcoELE Revista de didáctica de ELE*, 9, pp. 75-94.
- FARRELL, T. S. C. (2018). *Research on Reflective Practice in TESOL*. Nueva York: Routledge.
- FERNÁNDEZ, S. (2017). 'Evaluación y aprendizaje', *Marco ELE Revista de didáctica de ELE*, 24.
- FISHER, D. y FREY, N. (2004). *Improving Adolescent Literacy: Strategies at Work*. Nueva Jersey: Pearson Prentice Hall.
- FONCUBIERTA, J. M. y RODRÍGUEZ SANTOS, C. (2014). 'Didáctica de la gamificación en la clase de español'. Edinumen [en línea]. [https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/didactica\\_gamificacion\\_ele.pdf](https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf) (Junio, 5, 2024).
- HATTIE, J. y TIMPERLEY, H. (2007). 'The power of feedback', *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 81-112.
- HAMPEL, R. y STIKLER, U. (eds.) (2015). *Developing online language teaching. Research-based pedagogies and reflective practices*. Londres: Palgrave MacMillan.
- HERNÁNDEZ MARTÍN, A. (2020). *Evaluación de las competencias digitales de estudiantes de Educación*. Granada: Octaedro.
- HERRNSTEIN, R.J. y otros. (1993). 'Utility maximization and melioration: Internalities in individual choices', *Journal of Behavioral Decision Making*, 6 (3), pp. 149-185.
- HUGHES, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press.
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO - INTEF (2017). *Marco de referencia de la Competencia*

- Digital Docente*. Madrid: Ministerio de Educación [en línea]. [http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf) (Octubre, 6, 2023).
- JEYARAJ, J. (2016). 'Entrance/Exit Slips and Learner Autonomy', *SSRN Electronic Journal*, 2 (3), pp. 62-66.
- KOHONEN, V. (2000). 'La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras', *MarcoELE Revista de didáctica de ELE*, 24.
- MANN, S. y WALSH, S. (2017). *Reflective Practice in English Language Teaching. Research Based Principles and Practices*. Nueva York, Routledge.
- MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN Y UNIVERSIDADES (2023). *E-portfolio europeo de las lenguas* [en línea]. <https://www.educacion.gob.es/e-pel/> (Enero, 26, 2024).
- NOURINE ELAID, L. (2008). 'La evaluación de la expresión oral en la enseñanza del español como lengua extranjera' en Pastor Cesteros, S. y Roca Martín, S. (eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/ segunda lengua*. Alicante: ASELE, pp. 19-22.
- OPENAI (2023). Actividad para la corrección de errores en ChatGPT de OpenAI [en línea]. <https://chat.openai.com/> (Junio, 10, 2023).
- PASTOR CESTEROS, S. (2003). 'La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas' en Hilario Silva, P. y otros (coords.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Consejería de Educación, pp. 503-514
- RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUIZ MARTÍN, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y a la enseñanza*. Barcelona: Graó.

- SÁNCHEZ TROUSSEL, L. y MANRIQUE, M. S. (2018). 'La retroalimentación más allá de la evaluación', *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (14), pp. 89-104.
- SCRIVEN, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Indiana: Social Science Education Consortium.
- SHEPARD, L. (2006). 'La evaluación en el aula' en Brennan, R.I. (ed.). *Educational Measurement*. Ciudad de México: ACE/Praeger Westport, pp. 623-646.
- SKINNER, B. F. (1958). 'Teaching machines: From the experimental study of learning come devices which arrange optimal conditions for self-instruction', *Science*, 128 (3330), pp. 969-977.
- TORRALBA MIRALLES, G. (2018). 'Los futuros maestros se convierten en booktubers. Una práctica de fomento lector en el Grado en Maestro de Educación Primaria', *Lenguaje y Textos*, 47 (1), pp. 13-24.
- VERDÍA, E. (2002). 'Comentarios al Marco común europeo de referencia para las lenguas', *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 9, pp. 4-7.



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA,  
DESARROLLO DE DESTREZAS  
Y COMPETENCIAS





# 11.

## ESTRATEGIAS DE *FEEDBACK* PARA MEJORAR SU EFECTIVIDAD Y EL BIENESTAR DEL PROFESORADO DE ELE

**Kristina Pla Fernández**

Durham University

kristina.pla-fernandez@durham.ac.uk

### RESUMEN

Esta propuesta describe estrategias de *feedback* que se han usado en una asignatura de libre elección de español nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) con tres objetivos principales: enseñar a los estudiantes a aprender a aprender y a desarrollar su autonomía; reducir la cantidad de tiempo dedicado a corregir la producción de los estudiantes durante el curso para poder dar *feedback* de manera más estimulante para el profesor; y personalizar el tipo y la cantidad de *feedback* que se da a cada alumno.

### PALABRAS CLAVE

*Feedback*, personalización del aprendizaje, aprendizaje autónomo, *feedforward*, ELE.

### ABSTRACT

This paper describes feedback strategies that have been used in a Spanish level B2 CEFR elective course with three main objectives: teaching

students how to learn independently and develop their autonomy; reducing the amount of time spent correcting students' production during the course to provide instead more feedback which is stimulating for the teacher; and personalizing the type and amount of feedback given to each student.

## KEYWORDS

Feedback, personalization of learning, autonomous learning, feedforward, Spanish as a foreign language.

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta nace del malestar entre el profesorado resultante del contraste entre el compromiso activo con la práctica de dar *feedback* al alumnado siguiendo las directrices de la investigación al respecto (Boud y Molloy, 2013) y, por otro lado, el bajo seguimiento de esa retroalimentación por parte de las alumnas (Price y otros, 2010; Winstone y otros, 2017).

Estas reflexiones surgen en el contexto actual de la educación superior en el Reino Unido, donde el *feedback*, a causa de la atención institucional que ha recibido desde que se aumentó el peso que tiene en la National Student Survey (NSS), la encuesta nacional para estudiantes de educación universitaria, en 2005, pasó a estar en el centro de las expectativas sobre el profesorado, tanto por parte del estudiantado como por parte de la universidad (Pitt y Winstone, 2017).

La literatura académica acerca del *feedback* establece la necesidad de que tenga lugar cuanto antes después de la realización de la tarea; que haya múltiples y frecuentes oportunidades de recibir *feedback*; y que este que ayude a la estudiante a identificar su curva de progreso personal y su progreso con relación a los objetivos de aprendizaje (Henderson y otros 2019; QAA 2018). Además, también se ha destacado la importancia de que el *feedback* se dé en un lenguaje y registro aptos para aprendices de lengua, en lugar de para profesoras, es decir, que no sea únicamente comprensible para expertas en el aprendizaje (Nicol y Macfarlane-Dick,

2006; Chanock, 2000). Igual de importante es que el *feedback* no sea solo transmisión de conocimientos, sino que esté integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que el alumnado tenga que llevar a cabo acciones con el mismo (Gibbs y Simpson, 2004).

De lo anterior transpira que la cantidad y frecuencia del *feedback* que recibe el estudiantado son focos de atención principal en el discurso universitario; por contra, el profesorado se tiene en cuenta solo en tanto que productor de ese *feedback*. Como resultado, a pesar de que abunda la oferta formativa sobre *feedback* dentro de las instituciones, se incide muy poco en ayudar a la estudiante a gestionar tanto el *feedback* que recibe, como sus expectativas sobre el mismo, e incluso menos en reequilibrar la carga laboral de las docentes, de quienes ahora se espera que dediquen mucho más tiempo al *feedback*.

Por todo ello, las circunstancias actuales favorecen el *síndrome de desgaste profesional* de las profesoras de lenguas, no solo a causa de que las expectativas del alumnado y las propias sobre el *feedback* potencian una retroalimentación que implica un proceso detallado y laborioso, sino también especialmente por el creciente arraigo de la evaluación continuada, que si se suma a la evaluación formativa, en las condiciones actuales es escasamente compatible con la conciliación entre la vida personal y el trabajo.

Consecuentemente, urge que, a fin de cuidarse, las propias profesoras desarrollen acciones para limitar el tiempo que dedican a dar *feedback* y que lo hagan en maneras que no produzcan otros malestares, como el sentimiento de culpa por un, aparentemente, menor acompañamiento del proceso de aprendizaje, o una menor satisfacción con el trabajo realizado, si se considerara que se estuviera perjudicando a las alumnas con los cambios.

Por todo ello, durante el curso académico 2022/2023, en la Universidad de Durham, Reino Unido, se llevaron a cabo varias intervenciones a fin de subsanar algunas de las problemáticas mencionadas hasta ahora con tal de, por un lado, conseguir que el uso del *feedback* recibido por parte de los alumnos fuera mayor y, por otro, mejorar el bienestar laboral del personal docente de manera que el proceso de dar *feedback* permita

dar salida a nuestra experiencia docente y creatividad. El contexto en el que se aplicaron las medidas que se detallan a continuación es una asignatura de libre elección de nivel B2.1 MCER que se ofrece en el centro de idiomas, el *Centre for Foreign Language Study*. Todas las estrategias mencionadas se refieren al *feedback* dado en el trabajo formativo, que consiste en la entrega de textos y vídeos a lo largo del curso, así como de una ronda de simulacro de evaluación.

## 2. PLAN DE ACCIÓN: CREENCIAS Y ABORDAJE

Dadas las circunstancias mencionadas, se propone un plan de acción que consiste en trabajar sobre las creencias acerca del *feedback* y su abordaje de forma conceptual. Las afirmaciones que se intentan repensar con esta propuesta son:

- La corrección de errores en un texto es *feedback*.
- El buen *feedback* debe ser abundante y corregir todos los errores es buena praxis.
- Trabajar con el *feedback* es responsabilidad del alumno.
- El *feedback* es algo que ocurre después de una producción textual.
- El *feedback* debe ser personalizado.

Si bien es cierto que hay cierta verdad en todas estas afirmaciones, también esconden malos hábitos que hacen que las docentes dediquen mucho tiempo a la retroalimentación, a la vez que reducen el aprovechamiento de esta que hacen las estudiantes. A lo largo de la siguiente sección se desgranarán los aspectos prácticos que favorecerán cambios conceptuales que, a pesar de no solventar completamente la situación respecto al volumen de trabajo en casos de evaluación continuada, sí pueden mejorar el bienestar del profesorado reduciendo el tiempo que se dedica al *feedback*, así como su sensación de realización profesional mejorando el aprovechamiento del mismo y el uso de la formación didáctica del docente.

### 3. PLAN DE ACCIÓN: ASPECTOS PRÁCTICOS

#### 3.1 Gestión de expectativas

Las experiencias y culturas de aprendizaje del alumnado influyen en sus expectativas futuras (Joy y Kolb, 2009), por lo que podríamos asumir que esperan que en la educación superior también se les devuelvan sus textos con correcciones y, quizá, con anotaciones o explicaciones gramaticales de la profesora. En los contextos de enseñanza formal, a menudo la estudiante también quiere recibir una nota numérica orientativa que le indique su progreso. Sin embargo, es importante destacar que una calificación no constituye *feedback* (Winstone y Boud, 2022), a no ser que se lleve a cabo por parte de la alumna un trabajo consciente de contraste entre la producción textual entregada, la nota recibida y los criterios de evaluación. La corrección de errores en un texto por sí sola tampoco constituye *feedback* (Carless, 2015; Winstone y Boud, 2022), a no ser que haya un trabajo posterior por parte de las alumnas con esas correcciones, que debería ser guiado o mediado por la profesora, a fin de evitar posibles desigualdades entre las estudiantes, cuyas habilidades de aprender a aprender pueden ser muy variadas dependiendo de su bagaje personal de aprendizaje de lenguas anterior. No solo eso, sino que la corrección de textos con IA generativa ya es una realidad al alcance de los estudiantes, así que limitarnos a devolver al estudiantado textos corregidos, además, devalúa nuestra profesión. En consecuencia, el primer paso fue, al comenzar el curso, explicar a las estudiantes que el *feedback* sería activo y que iría acompañado de tareas de reescritura, sugerencias de estudio o tareas de reflexión.

Otro cambio en este sentido fue reducir las expectativas de la propia docente acerca de lo que era un *feedback* adecuado y suficiente y alejarme de un *feedback* que intentara acercar el texto de cada estudiante a la producción que merecería una nota excelente y, en su lugar, pasar a un *feedback* que permitiría al estudiante subir una o, como máximo, dos franjas, la nota que se le asignaría a ese trabajo si hiciera los cambios requeridos. Esto es, los trabajos que estarían suspensos recibían *feedback* que les permitiría llegar a un aprobado o, como mucho a un bien, y así sucesivamente. Esto redujo considerablemente mi

labor, pero probablemente también mejoró la respuesta emocional del alumno ante el *feedback*, quien podría tener sentimientos de fracaso y sentirse abrumado ante un exceso de crítica.

También se tuvo en cuenta que el aprovechamiento del *feedback* depende de factores personales, contextuales y académicos de cada estudiante, y que la docente solo tiene capacidad de incidir en algunos de ellos (Gan y otros, 2021; Henderson y otros, 2019) Además, como se ha mencionado anteriormente, el *feedback* no puede ser solo una explicación lingüística o procedimental descriptiva de la tarea y de cómo esta se ajusta a los criterios de evaluación o dista de los objetivos de aprendizaje, sino que debe ser accionable. Es decir, el *feedback* debe consistir en una guía clara de los pasos a seguir a fin de cerrar la brecha entre la producción del estudiante y la producción ideal de un estudiante en ese curso. Al fin y al cabo, es necesario tener en cuenta que la autonomía del estudiante y la gestión de recursos para el aprendizaje también son, de acuerdo con el MCER, destrezas que un aprendiz de lengua debe adquirir de manera gradual y no procede inferir posturas del estudiantado respecto a la asignatura del uso que hagan del *feedback*, cuando este puede deberse a la falta de conocimiento acerca de cómo usar la retroalimentación. Por todo ello, se buscó que el *feedback* no se basara solo en correcciones textuales y fuera accionable, es decir, incluyera instrucciones acerca de cómo usarlo. Fue de especial utilidad planear de antemano el tipo de *feedback* que se daría a las distintas tareas a fin de asegurar variedad e integrarlo siempre que fuera posible en la secuencia didáctica de la actividad, en vez de que fuera un añadido al final.

### 3.2 Mejorar la comprensibilidad del *feedback*

Se comprobó que tanto la terminología como los procesos relacionados con el *feedback* fueran comprensibles para el estudiantado y, como se ha mencionado ya, que el *feedback* siempre conllevara una acción. Los principales cambios que se llevaron a cabo fueron:

- Devolver a los estudiantes los textos que evidenciaban prisa, poca atención o descuido, por contener numerosos errores de niveles inferiores. Se les pedía que subsanaran esas cuestiones de

corrección que ya estaban dentro de sus posibilidades y volvieran a entregar el texto.

- En ocasiones, sustituir la corrección de los textos por corrección con códigos y pedir a los estudiantes una reescritura.
- Evitar las correcciones de errores y sustituirlas por preguntas que ayuden al estudiante a resolver el error mediante la reflexión sobre morfología o sintaxis, o a mejorar la complejidad o la coherencia del texto, por ejemplo ¿Quién es el sujeto de este verbo?, ¿A quién sustituye este pronombre?, ¿Este verbo es regular o irregular?, ¿Habla de un deseo del presente o del pasado?, ¿Conoces un sinónimo para esta palabra?, ¿Qué relación hay entre estas dos ideas?
- Sugerir reescrituras de fragmentos específicos del texto con la ayuda del manual de clase indicando qué páginas o ejercicios iban a resultar necesarios.
- Ofrecer a las estudiantes una corrección de su texto y pedirles que escribieran un documento guía para ellas mismas acerca de cómo iban a evitar esos errores en futuras entregas.
- Seleccionar fragmentos del texto con errores o con estructuras demasiado simples para el nivel y proveer a las estudiantes con vídeos de Youtube con explicaciones gramaticales o páginas web con ejercicios de práctica de temas ya estudiados, con el objetivo de que las estudiantes los consulten y reescriban el texto.
- Indicar a las estudiantes en qué dos o tres aspectos deben concentrarse antes de la próxima entrega sugiriendo «áreas que requieren atención» o «áreas con potencial de mejora».
- Convenir nombres claros y fáciles de recordar con las aprendices, por ejemplo, «feedback boomerang» (borrador completo que llega y recibe un feedback extenso y requiere una reescritura completa) o «feedback ping-pong» (correcciones y reescrituras múltiples que funcionan a modo de andamiaje, ya que se centran en distintos elementos del texto en cada ronda, aumentando la dificultad según los niveles del MCER y teniendo en cuenta las lenguas que ya domina la aprendiz).

- Cambiar el nombre de las horas de oficina a «Horas sobre dudas de la clase o del feedback».

Estos cambios permitieron una personalización de la retroalimentación, ya que cada estudiante podía crearse un conjunto de herramientas de aprendizaje para el repaso o la ampliación de lo aprendido según sus necesidades. No solo eso, sino que la recomendación de materiales de consulta para reescribir sus textos, previo proceso de curación de contenidos por parte del profesorado permitía a los estudiantes crearse un portfolio de webs y canales de Youtube con ciertos estándares para trabajar de manera autónoma ante nuevas dudas.

En este proceso de hacer el *feedback* más accesible y accionable, fue provechoso tratar de equilibrar la cantidad de retroalimentación que se ofrecía con el tiempo y el esfuerzo que la estudiante estuviera dispuesta a dedicarle. Cabe destacar que la disponibilidad e incluso el interés de una estudiante para trabajar con el *feedback* son variables a lo largo del curso (Wigfield y Eccles, 2000), así que la elección del nivel de compromiso con el *feedback* también deben serlo. Para esto es esencial involucrar a las estudiantes en el proceso de toma de decisiones.

Con el propósito de ajustar mejor el esfuerzo y el tiempo de la docente al aprovechamiento del *feedback* que luego haría cada alumna, tras la primera entrega del curso se explicó en qué consistía el *feedback boomerang* y el *feedback ping-pong*. Para el primer texto del curso se trabajó con *feedback boomerang* y, a partir de ese momento, se dio a las estudiantes la posibilidad de elegir qué tipo de *feedback* querían, ya fueran los dos mencionados o, para quienes tuvieran menos tiempo disponible para la asignatura de español en ese momento, una corrección completa del texto, sin comentarios, que ellas se comprometían a comparar con su texto original para, posteriormente, preguntar cualquier duda que les surgiera, así como sacar conclusiones en forma de una acción concreta, ya fuera una reflexión acerca de cómo evitar un tipo de error en el futuro o el compromiso de repasar algún aspecto estudiado en clase. Esta libertad permitió a la estudiante adoptar distintos niveles de compromiso con la asignatura en diferentes momentos del curso y eliminó trabajo innecesario por parte de la docente.

### 3.3 *Feedforward*

El proceso de corregir puede ser desmotivador para las docentes, si se sospecha que sus comentarios y correcciones no se corresponderán con mejoras futuras en la producción de las estudiantes (Price y otros, 2010; Winstone y otros, 2017). También puede ser poco estimulante intelectualmente, especialmente en el caso de las correcciones textuales, ya que pueden resultar muy repetitivas. De ese modo, la tercera línea de acción perseguía mejorar la corrección y la complejidad de los trabajos de los alumnos antes de que estos lleguen al profesorado, con tal de agilizar la corrección. Así pues, que el diseño de las propias tareas incluya materiales complementarios o instrucciones para guiar a la estudiante en su aprovechamiento de las mismas para sacarle el máximo partido como actividad de aprendizaje, significará menos tiempo dedicado a dar *feedback*, pero también hará que este requiera de unos conocimientos específicos de didáctica de la lengua.

En particular, preparamos una serie de materiales disponibles antes de la realización de las tareas, de manera que orientaban en el camino hacia un resultado óptimo. Las instrucciones de cada tarea especificaban cuáles eran las principales dificultades que encontraría la alumna durante su realización, así como los dos o tres aspectos la práctica de los cuales debía priorizar en ese trabajo. Además, diseñamos infografías indicando cómo llevar a cabo la preparación de las tareas, por ejemplo, guiando a los estudiantes en el proceso de escritura (Fig. 1) o con sugerencias sobre cómo prepararse para la evaluación oral (Fig. 2).

Figuras 1 y 2 · Página siguiente >

# HOW TO WRITE A GREAT FORMATIVE

## PRACTICAL TIPS

**YOU KNOW LOADS**

Use the knowledge you have acquired during the classes first. Try to write the texts with what you know already before seeking help from the textbook or the dictionary.



**USE, USE, USE! TEXTBOOK**

Then go through every page of your textbooks and amend, correct, copy, and expand your texts with the models and examples you find there. This helps you confirm your learnings and helps revising.



**RE— READ & WRITE**

After writing your texts, let them rest for a bit and then go over them again with a pair of fresh eyes. You will find errors that you can correct yourself and sentences that you can improve.



**NOOOOOOOO GOOGLE TRANSLATE**

Is a waste of time for you and me. It stops you from practicing your Spanish. It also hides your weaknesses from me, so my feedback is useless.



**WORK SMART IN YOUR FORMATIVES**

Formatives are a chance to try out as much of what you have learnt as possible, confirm your language hypothesis and get plenty of feedback. I look forward to reading your work!

Figura 1.  
Guía de escritura de formativos

# CÓMO PREPARARSE PARA LA EVALUACIÓN ORAL



- 1. Lee las instrucciones de la tarea**

En las instrucciones se explican las dos partes de la tarea, qué se espera de los estudiantes y cómo analizar los videos.



- 2. Usa la lengua de los videos**

En los videos hay ideas pero también son un ejemplo de vocabulario y estructuras. Encuentra el léxico específico e incorpóralo en tú discurso.



- 3. Practica hablando con otros**

Practica expresar tus ideas en voz alta. Imaginar qué dirías no es lo mismo que explicarlo y usar recursos para hacerte entender con claridad.



- 4. Practica la interacción escrita**

Intenta debatir de los temas del video con tus compañeros y compañeras en Teams o en el chat de Zoom. Es una oportunidad para debatir con el libro, las notas de clase y el diccionario a tu lado.



- 5. La interacción es fundamental**

Evaluamos tu capacidad de interactuar con los demás. Haz muchas preguntas, muestra acuerdo y desacuerdo, da tu opinión sobre lo que digan tus compañeros, muestra interés mientras escuchas.



**¡Mucha suerte!**



Figura 2.  
Guía de preparación para el oral

Además, se pusieron a disposición de las estudiantes listas de comprobación para trabajar en la corrección, que les servían para editar sus textos antes de entregarlos; y otros para trabajar el repertorio lingüístico, de manera que tuvieran una idea clara de qué tipo de contenidos se esperaban en una producción lingüística de calidad en ese nivel. Finalmente, se «tradujeron» las rúbricas de evaluación a un registro y vocabulario que fuera significativo y comprensible para el alumnado y se prepararon videos explicando de qué manera se concretaban los criterios de evaluación en elementos concretos de la producción lingüística de ese nivel y ese tipo de tarea.

El *feedforward* no solo tiene los propósitos que ya se han mencionado: guiar a las estudiantes durante el desempeño de una tarea para maximizar el aprendizaje durante su realización, además de reducir el tiempo que las docentes dedicarán a la corrección y al *feedback*, sino que presenta otra ventaja clara. Al basarse en el conocimiento teórico y experiencial de las docentes acerca del aprendizaje en un nivel determinado del MCER o en una asignatura en concreto, en estudiantes con un perfil específico, y no en las producciones específicas de un grupo-clase, la creación de los materiales de *feedforward* se puede reubicar a los periodos del calendario académico con menor carga docente y menor presión a causa de la evaluación continuada.

### 3.4 *Feedback* para todas

La última estrategia que se implementó fue la grabación de videos breves (duración máxima de 20 minutos, habitualmente repartida entre dos partes) con *feedback* general después de cada entrega (Mahoney y otros 2019). Estos videos optimizan el uso del tiempo de la profesora, aunque, obviamente, el tiempo de planificación es más extenso que el propio video. Esos videos fueron de distinta tipología, pero en general, trataban de identificar áreas en las que la mayoría del grupo pudiera mejorar. Estos son ejemplos de algunas de las temáticas de los videos: comentario de los 10 o 15 errores más recurrentes; casuística del vocabulario elegido y consejos acerca de recursos en línea para buscar vocabulario, así como estrategias para el llamado «*vocab mining*» (Samuda, 2001; Boston, 2008); reflexiones sobre similitudes y diferencias entre el inglés (lengua compartida entre la profesora y las estudiantes) y el

español tratando de aclarar y afianzar las diferencias entre las estructuras en ambas lenguas; muestra de oraciones demasiado simples para el nivel con ejemplos de cómo añadir complejidad gramatical con los contenidos de la asignatura; ejemplos de cómo mejorar la cohesión.

Los vídeos generales permiten a las docentes hacer comentarios más inmediatos y relacionar el *feedback* con actividades o discusiones que hayan tenido lugar en clase. También suponen un ahorro enorme de tiempo, dado que una explicación detallada de los aspectos sobre los que se quiere dar *feedback* sustituye a numerosas explicaciones si varios alumnos requieren *feedback* en el mismo aspecto. Además, al tratarse de trabajo formativo, que en nuestro caso es altamente recomendado pero no obligatorio, no todos los estudiantes completan todas las entregas, por motivos diversos, así que los vídeos de *feedback* general sirven para que incluso los estudiantes que no han completado una tarea reciban comentarios ajustados al nivel de desempeño de su grupo clase y tengan acceso a ellos, de manera que no pierdan totalmente la oportunidad de recibir indicaciones acerca de cómo mejorar en futuras producciones textuales. Al tratarse de *feedback* generalizado para el grupo clase, es muy probable que algunas de las cuestiones que se comentan hubieran estado presentes en el trabajo que el estudiante podría haber entregado.

El formato de vídeo general acumula aún dos ventajas más. Por un lado, reduce las probabilidades de que ese *feedback* no se use porque al tratarse de un elemento audiovisual y, por lo tanto, mucho más en línea con el consumo actual de contenidos, aumenta la probabilidad de que los estudiantes hagan uso de ese *feedback*, a diferencia del *feedback* puramente escrito, que en ocasiones podemos constatar que aún a final de curso está sin clicar. A su vez, el hecho de que el vídeo cumple su función a partir de un solo visionado hace que las probabilidades de que ese *feedback* caiga en saco roto sean muy bajas, de manera que los sentimientos de fracaso de las docentes asociados al *feedback* no usado disminuyen drásticamente. Por otro lado, este tipo de *feedback* también beneficia a los estudiantes con mejor nivel ya que, a menudo, el alto nivel de corrección en sus textos puede significar que no reciban tanto *feedback* específico en sus tareas. Normalmente, estos estudiantes suelen tener mucho interés en la asignatura y es muy

probable que vean los vídeos, de manera que reciben *feedback* e ideas acerca de la tarea que probablemente no habrían recibido con un *feedback* más individualizado (Martínez-Arboleda, 2018).

#### 4. CONCLUSIÓN

Las estrategias aquí prestadas ayudan a reducir el tiempo que una docente de lenguas adicionales dedica potencialmente a la corrección y al *feedback*, especialmente durante el periodo lectivo, mientras que aumenta la posibilidad de que ese *feedback* se use mediante, por una parte, la posible graduación de la carga de trabajo que suponga al estudiantado y, por otra, la guía y formación acerca de cómo usarlo y su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por todo ello se propone que la corrección de textos debe ser proporcionada al nivel y progreso lingüístico de cada alumna a la vez que a los contenidos de la asignatura; que una corrección por sí sola no es accionable excepto para las alumnas con mayor destreza de aprender a aprender, algo que nos corresponde enseñar; que parte del *feedback* requerido puede anticiparse gracias a la formación y experiencia docentes y que hacerlo hace más llevadera la evaluación continuada; y que el *feedback* genérico para las características comunes de un grupo clase, en paralelo a instancias de *feedback* personalizado, cubre las necesidades del estudiantado e incluso les ofrece oportunidades de aprendizaje que no tendrían con *feedback* que parta de su producción individual.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSTON, J. S. (2008). 'Learner mining of pre-task and task input', *ELT Journal*, 62 (1), pp. 66-76.
- BOUD, D. y MOLLOY, E. (2013). 'Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (6), pp. 698-712.
- CARLESS, D. (2015). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice*. London: Routledge.

- CHANOCK, K. (2000). 'Comments on essays: do students understand what tutors write?', *Teaching in Higher Education*, 5 (1), pp. 95-105.
- GAN, Z., AN, Z. y LIU, F. (2021). 'Teacher feedback practices, student feedback motivation, and feedback behavior: how are they associated with learning outcomes?', *Frontiers in psychology*, 12.
- GIBBS, G. y SIMPSON, C. (2004). 'Conditions under which assessment supports students' learning', *Learning and teaching in higher education*, (1), pp. 3-31.
- HENDERSON, M. y otros (2019). 'Conditions that enable effective feedback', *Higher Education Research & Development*, 38 (7), pp. 1401-1416.
- JOY, S. y KOLB, D. A. (2009). 'Are there cultural differences in learning style?', *International Journal of Intercultural Relations*, 33 (1), pp. 69-85.
- MAHONEY, P., MACFARLANE, S. y AJJAWI, R. (2019). 'A qualitative synthesis of video feedback in higher education', *Teaching in Higher Education*, 24 (2), pp. 157-179.
- MARTÍNEZ-ARBOLEDA, A. (2018). 'Audiovisual student feedback (ASF) in higher education: Teaching and power', *The International Journal of E-Learning and Educational Technologies in the Digital Media (IJEETDM)*, 4 (4), pp. 98-113.
- NICOL, D. J. y MACFARLANE-DICK, D. (2006). 'Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice', *Studies in Higher Education*, 31 (2), pp. 199-218.
- PITT, E. y WINSTONE, N. (2017). 'Feedback is a two-way street. So why does the NSS only look one way?', *Times Higher Education Supplement*, 2323, p.30.
- PRICE, M., HANDLEY, K., MILLAR, J. y O'DONOVAN, B. (2010). 'Feedback: all that effort, but what is the effect?', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (3), pp. 277-289.

- QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION. (2018). *UK Quality Code for Higher Education: Advice and Guidance: Assessment* [en línea]. <https://www.qaa.ac.uk/the-quality-code/advice-and-guidance/assessment> (Junio, 15, 2024).
- SAMUDA, V. (2001). 'Guiding relationships between form and meaning during task performance: the role of the teacher' en Bygate, M., Skehan, P. y Swain, M. (eds.), *Researching pedagogical tasks: Second language learning, teaching, and assessment*. London: Longman, pp. 119-140.
- WIGFIELD, A., y ECCLES, J. S. (2000). 'Expectancy-value theory of achievement motivation', *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 68-81.
- WINSTONE, N. E. y otros. (2017). '«It'd be useful, but I wouldn't use it»: barriers to university students' feedback seeking and recipience', *Studies in Higher Education*, 42 (11), pp. 2026-2041.
- WINSTONE, N. E. y BOUD, D. (2022). 'The need to disentangle assessment and feedback in higher education', *Studies in Higher Education*, 47 (3), pp. 656-667.



# 12. ENCUENTRA TU VOZ: CÓMO LOS ESTUDIANTES PUEDEN APRENDER A HABLAR EN PÚBLICO

**Ana Barazal Barreira**  
University of St Andrews  
apbb@st-andrews.ac.uk

## RESUMEN

La competencia de hablar en público puede ser una destreza transferible crucial en la vida laboral. Con el enfoque holístico de nuestra propuesta, los estudiantes del último curso en la Universidad de Saint Andrews aprendieron a expresarse en público de manera más clara, convincente y, sobre todo, memorable. Los estudiantes practicaron técnicas como la organización del discurso, la entonación expresiva, la conexión con el público, cómo contar una historia significativa o cómo sorprender al auditorio, entre otras. Para ello, se adoptó una perspectiva interdisciplinaria, amalgamando elementos tradicionales, como el análisis de discursos célebres y el estudio de la retórica clásica o de las técnicas empleadas en charlas TED, con otros de carácter más lúdico, como la interpretación consecutiva, el recitado de poesía, la lectura coral y los juegos de improvisación. Cada estudiante culminó su proceso de formación con la defensa formal de un proyecto personal ante un comité evaluador, con el objetivo de obtener su aprobación.

## **PALABRAS CLAVE**

Destrezas transferibles, hablar en público, retórica clásica, charlas TED, presentaciones memorables.

## **ABSTRACT**

Competence in public speaking can be a crucial transferable skill in professional life. With the holistic approach of our proposal, final-year students at the University of Saint Andrews learned to express themselves in public more clearly, persuasively, and, above all, memorably. Students practiced techniques such as speech organization, expressive intonation, connecting with the audience, how to tell a meaningful story, how to surprise the audience, and other skills. To achieve the best possible results, an interdisciplinary approach was adopted, blending traditional elements such as the analysis of famous speeches, the study of classical rhetoric, and an examination of the techniques seen in TED talks, with more playful aspects like consecutive interpretation, recitation of poetry, choral reading, and improvisation games. Each student concluded their training process with a formal defence, or pitch, of a personal project before an evaluation committee, aiming to obtain their approval.

## **KEYWORDS**

Transferable skills, public speaking, classical rhetoric, TED talks, memorable presentations.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Se presenta en este capítulo un caso de formación en aspectos de la oratoria y su correspondiente puesta en práctica y evaluación. La formación se llevó a cabo en el Departamento de Español de la Universidad de St Andrews durante las sesiones de práctica oral del módulo troncal semestral de lengua española en el cuarto año de estudios, que, en el caso de Escocia, es el último. Al no ser un módulo específico de oratoria, se pudieron utilizar solo cuatro o cinco sesiones de una hora cada

vez. Este sistema se usó durante tres cursos académicos, siempre en el marco de este módulo troncal de cuarto año, y fue evolucionando a medida que se observaba la respuesta del alumnado, hasta llegar a la versión que se presenta aquí. Recibieron esta formación unos 45 estudiantes por curso.

Los estudiantes tenían un nivel C1/C2 del MCER. La mayoría de ellos había pasado un semestre o un curso de inmersión lingüística en un país hispanohablante, aunque no todos, dado que el año en el extranjero no es obligatorio en St. Andrews. Además, a nivel curricular, la producción oral se había trabajado explícitamente durante una hora a la semana en todos los cursos anteriores, pero esta fue la única oportunidad que los estudiantes tuvieron de aprender y practicar elementos específicos de oratoria.

La capacidad de hablar en público de una forma clara, correcta y convincente puede ser muy beneficiosa en la vida laboral. No obstante, en clase se observó que, a la hora de presentar de forma oral, los estudiantes no habían sido preparados para, por ejemplo, distinguir un argumento válido de una falacia, entonar de forma expresiva o establecer una conexión significativa con su audiencia. La propuesta didáctica expuesta en este capítulo nació precisamente de la observación en el aula de esta carencia. Se guió a los estudiantes en todas las operaciones retóricas de la producción de un discurso que marca la tradición clásica: la *inventio*, o hallazgo de las ideas; la *dispositio*, o disposición de las ideas halladas en la *inventio*; la *elocutio*, o manifestación lingüística del discurso; la *memoria*, memorización, y la *actio*, o puesta en escena (Pujante, 2003). Para ello, se utilizó una combinación de herramientas del mundo de la comunicación empresarial, estrategias de las conocidas charlas TED y técnicas de la propia retórica clásica. Entendemos aquí esta última como el arte de persuadir y no como el arte de hablar o escribir bien o de forma ornamentada (para una breve explicación de los significados que la palabra retórica ha adquirido a lo largo de la historia, puede consultarse Martín Jiménez, 2020). El principal objetivo fue equipar a los estudiantes con recursos para expresarse oralmente de forma eficaz en el mundo laboral y, por ello, no solo se trabajaron las tres características antes mencionadas, claridad, corrección y persuasión, sino que se hizo hincapié en conseguir que sus presentaciones fueran dignas de

ser recordadas, otro aspecto en ocasiones descuidado y, sin embargo, fundamental. ¿De qué sirve hacer una excelente presentación si nuestro auditorio la olvida inmediatamente? Tanto si estamos defendiendo un proyecto, como fue nuestro caso, como si estamos participando en un debate político, vendiendo un producto o hablando en un juicio, no es suficiente convencer momentáneamente a nuestro auditorio, necesitamos que este recuerde lo que hemos dicho.

Se empezará describiendo la evaluación, quizás contraria a lo esperable, ya que no fue un modo de valorar las destrezas de los estudiantes y determinar su nota, sino que fue un fin, una culminación y puesta en práctica en un contexto laboral de todo lo aprendido en las sesiones previas, tomando ciertos elementos del enfoque didáctico por tareas (para una breve explicación de esto, se puede consultarse Centro Virtual Cervantes, 2008). A continuación, se describirán algunas de las técnicas usadas para conseguir una presentación clara, convincente y memorable. No se abordará aquí la corrección, pues se trata de una categoría puramente lingüística y por lo tanto fuera del ámbito de este texto.

## 2. METODOLOGÍA

La evaluación consistió en la exposición y defensa formal de un proyecto con el objetivo de convencer a un comité para que lo aprobara, lo que en inglés se conoce como *a pitch*. Podía ser un proyecto de cualquier naturaleza, siempre que se tratara de un plan de acción, específico y organizado: una iniciativa solidaria, una empresa emergente, una campaña de concienciación, una reforma de un sistema existente, un producto nuevo, una página web o aplicación de móvil, un proyecto político o diplomático, el establecimiento de un sistema de becas, etc.

Se sugirió a los estudiantes que, a la hora de escoger su proyecto, siguieran tres pasos: 1) seleccionar un tema social, político o lúdico que les importara especialmente; 2) idear un plan de acción positivo, por ejemplo, para solucionar un problema, para involucrar a la ciudadanía en una iniciativa, para concienciar de una situación, etc., y 3) desarrollar un proyecto: importancia, objetivos, funcionamiento, implementación y presupuesto.

El día de la evaluación, cada estudiante defendió su proyecto y seguidamente se reunió con los miembros de su correspondiente comité, compuesto por otros estudiantes, para debatir la validez del plan y conseguir su aprobación. Esta dependía primordialmente de dos criterios: relevancia y factibilidad.

No obstante, es preciso señalar que fue la profesora en exclusiva quien decidió la calificación, alrededor del 50% de la nota final del módulo dependiendo del año académico, y el *feedback* que los estudiantes recibían. Estos se basaban y giraban en torno a si la defensa del proyecto había sido clara, correcta, convincente y memorable, las cuatro características ya mencionadas. Otros factores que se tenían en cuenta eran estructura, contenido, complejidad de la lengua, registro, fluidez, pronunciación y entonación, uso del lenguaje no verbal y habilidad para hablar sin apoyos.

La razón principal por la que se seleccionó este formato de evaluación es que la defensa de un proyecto, de la naturaleza que sea, para conseguir su aprobación es un desafío frecuente en el mundo profesional. La elección obedeció también a un deseo de que los estudiantes tuvieran la oportunidad de trabajar con un campo que les apasionara, con el objetivo de aumentar su motivación. Como puede verse por ejemplo en Dörnyei y Ushioda (2021: 130), cuando proponen proyectos para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje, concentrarse en un tema personalizado, e incluso relacionado con la identidad de los estudiantes, es muy beneficioso en este sentido.

### 3. TÉCNICAS PARA HABLAR EN PÚBLICO DE UNA FORMA CLARA

La claridad es la base de la comunicación y, por lo tanto, el primer objetivo de esta formación. Evidentemente, la claridad del discurso va a depender en gran parte de su corrección, pero hay otros elementos que se pueden considerar aquí.

En el terreno de la operación retórica de la *inventio*, y siguiendo las recomendaciones de Carmine Gallo (2014: 197-200), que analizó la estrategia comunicativa de un gran número de empresas y cientos de charlas TED y entrevistó a varios de sus oradores, se aconsejó a los estudiantes que

elaboraran un mapa de sus mensajes (*message map*) para ordenar sus ideas, objetivos y argumentos. Un mapa de mensajes es «una muestra visual de tu idea en una página»<sup>1</sup>. Primero se crea un titular, «el mensaje fundamental que se quiere que los clientes conozcan» o, en el presente caso, el mensaje clave que queremos comunicar a nuestra audiencia sobre nuestro proyecto. Este debe ser muy breve y se coloca en un círculo en la parte superior de la página. En segundo lugar, se dibujan tres flechas desde el círculo. Cada una de ellas lleva a un beneficio clave del proyecto. En tercer lugar, se refuerza cada uno de los beneficios con una breve lista de historias ilustrativas, estadísticas y ejemplos. Este sistema se explicó y ejemplificó para los estudiantes durante una de las clases.

Ya en el terreno de la *dispositio*, es fundamental organizar el discurso, ya que es otro aspecto clave para lograr la claridad. Para ello, acudimos a la retórica clásica, que presentamos a los estudiantes a través del artículo *El arte y la ciencia de la retórica, una laguna en nuestro sistema educativo* (Valladares y otros, 2015). El recurso a la retórica clásica nace no solo de la necesidad de proporcionar a los estudiantes herramientas para estructurar el discurso, sino también de un deseo de poner en contacto a los alumnos con un arte que a menudo desconocen y capacitarlos para que obtengan una perspectiva histórica más amplia. Se pidió a los estudiantes que leyeran el artículo en casa y, aparte de un trabajo bastante extenso con el vocabulario, que extrajeran la información pertinente a la estructura del discurso retórico. En clase, los estudiantes pusieron este trabajo de preparación en común. Además, se les pidió que reflexionaran en parejas sobre algunas de las afirmaciones del texto que en principio pudieran parecerles sorprendentes. A partir de todo ello, se propusieron dos opciones de diferente extensión, para que cada alumno las adaptara a las necesidades específicas de su proyecto: un discurso estructuralmente más complejo (con exordio, proposición, división opcional, narración, argumentación y peroración) y otro más breve (con exordio y proposición en uno, narración y argumentación, con peroración opcional). Se animó a los estudiantes a utilizar la primera opción, con exordio y peroración, ya que son las dos partes en las que se intenta influir en las emociones, lo que, como veremos más abajo, es importante en nuestro empeño. Si los estudiantes desearan profundizar más en este tema, *Compendio de retórica*, de Alfonso Martín Jiménez (2020), es un manual sencillo y concebido por el autor para su acceso en abierto.

## 4. TÉCNICAS PARA HABLAR EN PÚBLICO DE UNA FORMA CONVINCENTE

La columna vertebral de la persuasión es la argumentación. Para Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989: 91), «el objetivo de toda argumentación [...] es provocar o acrecentar la adhesión a las tesis presentadas para su asentimiento». Esto es exactamente lo que buscamos al defender un proyecto.

Para conseguir esta adhesión, el estudio y la práctica de las técnicas de la argumentación es un paso imprescindible. Es útil recordar a los aprendientes el gran número de tipos de argumentos que existe, ya que en el aula se observó que la falta de variedad es precisamente un defecto común en las líneas argumentativas de estos. En las clases, se presentó la siguiente selección, ilustrada con los correspondientes ejemplos: argumento por pruebas, por comparación, por causa y consecuencia, de autoridad, de la experiencia, por ejemplificación, deductivo e inductivo. Es muy provechoso no limitarse aquí al estudio de lo que es un argumento y reflexionar también sobre lo que efectivamente no lo es, es decir, la falacia y sus tipos. El estudio de los tipos de argumentos fue seguido de su puesta en práctica a través de actividades de argumentación sobre controversias políticas de actualidad en el mundo hispanohablante. En parejas, los estudiantes debían debatir con respecto a dichas polémicas. Después, debían explicar a la clase qué tipos de argumentos habían utilizado para ello. Aquellos estudiantes sedientos de conocimiento pueden consultar la ya citada obra monumental sobre el tema, *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, de Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca, o el ya mencionado y más accesible *Compendio de retórica*. Con respecto a las falacias, *An Illustrated Book of Bad Arguments* es una obra muy amena.

La relación que consigamos establecer con nuestro auditorio es otro aspecto fundamental de la persuasión. Para comenzar, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989: 70) nos recuerdan que «la naturaleza del auditorio al que pueden someterse con éxito los argumentos es lo que determina, en la mayoría de los casos, no solo el tono que adoptarán las argumentaciones sino también el carácter, el alcance que se les atribuirá». La necesidad de esta adaptación es especialmente cierta en el presente

caso, dado que, al tratarse de un discurso de tipo deliberativo, el auditorio será quien apruebe, o no, el proyecto para su hipotética posterior puesta en marcha. En este sentido, se animó a los estudiantes a establecer la naturaleza específica del comité (por ejemplo, un grupo de potenciales inversores) y adaptarse a ella.

Además, nuestra argumentación cobrará especial eficacia si esta relación con nuestro auditorio es significativa y emocional. Carmine Gallo (2014) la considera imprescindible, especialmente para ganarnos su confianza, pero la importancia de captar la benevolencia del público es una idea que viene ya de la Antigüedad clásica, como explica, entre otros, Pujante (2003). Como hemos dicho, este es el principal motivo por el que se insistió a los estudiantes en la presencia de un exordio y una peroración en su discurso.

Existen muchas técnicas para conseguir establecer esta conexión y, como cabría esperar, la mayoría de ellas se pone en marcha en la última de las operaciones retóricas, la *actio* o *pronuntiatio*. No obstante, antes de considerar estas estrategias, lo primero que debemos plantearnos con respecto a la *actio* es: ¿debe el discurso ser leído, memorizado o improvisado?

La lectura aparece como la opción menos preferible, por muchos motivos, entre los que se encuentra uno clave para establecer la mencionada conexión: «cuando el ponente lee su discurso desaprovecha uno de los principales recursos de los que dispone para conectar con su audiencia, que es el uso de la mirada» (Martín Jiménez, 2020: 142). Desde el punto de vista de la práctica y la evaluación de las destrezas orales en el aula de ELE, evitar el recurso a la lectura coincide con nuestros objetivos y por ello se prohibió el uso de esta en la defensa evaluada del proyecto.

La memorización es la opción favorecida por la tradición clásica, como evidencia el hecho de que una de las operaciones retóricas sea, precisamente, la *memoria*. Para crear una conexión emocional con el auditorio debemos mostrarnos auténticos y, quizás contrariamente a lo que cabría esperar, es gracias a una intensa práctica e internalización del discurso que podemos lograrlo, como recuerda Gallo (2014: 75-77) tras haber analizado a los oradores de las charlas TED: «una presentación

auténtica requiere horas de trabajo, adentrándote más en tu alma de lo que nunca lo has hecho, eligiendo las palabras adecuadas para representar de la mejor manera posible lo que sientes acerca de tu tema [...] y asegurándote de que tu comunicación no verbal [...] sea coherente con tu mensaje». Es fundamental recordar aquí que la memorización no excluye la improvisación, bien al contrario, debe necesariamente permitir un amplio espacio para esta, pues, como se ha dicho, necesitamos siempre adaptarnos a nuestro auditorio.

Privados de la posibilidad de recurrir a la lectura, los estudiantes en su mayoría sí memorizan su discurso, pero, en nuestra experiencia, raramente lo practican de forma significativa, lo que suele producir un desempeño monótono, inseguro y muy artificial, lejos del estilo conversacional que Carmine Gallo recomienda: «practica de forma incansable e interioriza lo que vas a contar para poder realizar tu presentación con la misma comodidad que si estuvieras conversando con un amigo íntimo» (2014: 75). Durante las clases, se insistió en una preparación rigurosa y un ensayo constante, pero también se ejercitó la capacidad de improvisación, tanto lingüística, a través del recurso a la interpretación consecutiva, como de contenido, a través de juegos de velocidad con argumentación espontánea.

El haber memorizado y practicado el discurso debería ofrecernos confianza y permitirnos concentrarnos en otros aspectos de la *actio*, como por ejemplo la entonación. En una experiencia que resultará familiar a cualquier profesor de ELE, Lahoz (2006, citado en Molina Vidal, 2014: 2) apunta que «muchos alumnos de los últimos niveles pueden parecer prácticamente nativos por su uso de la gramática, el vocabulario, incluso por la pronunciación de los sonidos del español; pero casi siempre la entonación los sigue delatando». Esto se debe, como advierten Lahoz (2006), Molina Vidal (2014), Torrero Díaz (2020) y otros autores, a que la fonética suprasegmental, es decir, el estudio y trabajo con el acento, la entonación y el ritmo, entre otros, es un aspecto a menudo olvidado en el aula.

El correcto uso de los rasgos prosódicos es uno de los aspectos de la lengua oral que se esperan de un hablante de nivel C2 (Consejo de Europa, 2020). La entonación es un elemento clave de la comunicación, pero,

como apunta Molina Vidal (2014), ocurre frecuentemente que, aunque los estudiantes tengan la intención comunicativa de mostrar ciertas emociones o matices, no consiguen hacerlo con eficacia al no hacer un uso correcto y natural de la entonación. La adecuada comunicación de la ironía, la indignación o el énfasis es clave para que el orador resulte persuasivo: «un variado uso de la voz hace que el discurso sea más dinámico, lo dota de cierta musicalidad, fuerza y ritmo, elementos que contribuyen a mantener el interés del oyente, y si este está más atento y receptivo a lo que decimos, el mensaje le llegará con más eficacia» (Molina Vidal, 2014, p.18).

Por todo ello, en nuestras sesiones realizamos actividades de comprensión de la entonación, observando con atención la de varios oradores: Salvador Allende, en su discurso de 1972 en la Universidad de Guadalajara (México), el rey Juan Carlos I, en su mensaje televisado a los españoles tras el golpe de estado el 23 de febrero de 1981, y José Mujica, en su discurso en la Cumbre de Jefas y Jefes de Estado de UNASUR (Guayaquil, 2014). Primero, los estudiantes hicieron un visionado de dichos discursos en casa y valoraron la eficacia comunicativa y el poder de convicción de cada uno de ellos. Luego, en clase, se compararon los discursos y se realizó una breve reflexión sobre cómo el uso de la velocidad, el volumen, las pausas y el tono influía, efectivamente, en la adecuada comunicación del mensaje y en la persuasión.

No obstante, después de las evaluaciones, se observó la necesidad de reforzar estos ejercicios de observación y reflexión con actividades de práctica o ejercitación. Para ello, utilizamos varios textos, incluyendo poesía, por su especial cadencia y la importancia de las pausas en ella. La docente realizó una primera lectura en voz alta y los estudiantes observaron con atención velocidad, volumen, pausas y tono. Las lecturas siguientes fueron realizadas por los estudiantes y la docente de forma coral, de nuevo incidiendo en estos elementos. La lectura coral permitió vencer la vergüenza que algunos estudiantes podrían haber sentido de haber tenido que realizar esta actividad en solitario. En tercer lugar, los estudiantes observaron un vídeo y resumieron su contenido de forma oral usando una entonación expresiva y evitando el uso de muletillas y tics. El primer objetivo de estas actividades fue evitar que los estudiantes hablaran de una forma monótona. Como

recomienda Martín Jiménez (2020: 143), se puede «variar el volumen de la voz, aumentándolo o disminuyéndolo según convenga; cambiar frecuentemente la entonación, y hablar con mayor o menor velocidad en relación con el contenido (por ejemplo, se puede hablar rápidamente cuando se quiere mostrar energía, o lentamente para sugerir suavidad)». El segundo objetivo fue practicar la utilización significativa de las pausas, ya que, como nos recuerda el mismo autor, «es aconsejable el uso de pausas estratégicas y de silencios, pues el silencio resalta lo que se ha dicho anteriormente. Se pueden usar las pausas tras la emisión de un fragmento importante del discurso, para destacar su contenido, o para marcar las diferentes partes del discurso, haciendo una breve pausa al final de cada una» (Martín Jiménez, 2020: 143-144).

## 5. TÉCNICAS PARA HABLAR EN PÚBLICO DE UNA FORMA MEMORABLE

Como se ha destacado ya, es crucial que el discurso sea digno de ser recordado, motivo por el cual se dedicó especial atención a este aspecto durante las sesiones de formación. ¿De qué sirve todo el esfuerzo dedicado a ser claros, correctos y convincentes, si nadie se acordará de lo que hemos dicho?

Evidentemente, cuanto más claro, correcto y convincente sea el orador, más memorable será su presentación pero, aparte de ello, hay una pléthora de técnicas específicamente diseñadas para este fin y que Gallo nos recuerda: por ejemplo, crear suspense, mostrar un objeto significativo (*prop*), hacer un uso de los recursos multimedia que realce nuestra presentación y no la ahogue, contextualizar las cifras y estadísticas adecuadamente, terminar con un broche de oro o idear un *sound bite*, es decir, «una frase corta, provocadora y repetible que probablemente será tuiteada, publicada en Facebook y repetida en el ciclo de las noticias» (Gallo, 2014: 153). Se destacarán aquí aquellas técnicas que se practicaron con más intensidad durante las clases.

Sorprender al auditorio es uno de los métodos más efectivos para que el discurso sea recordado. De una forma general, se puede lograr este

efecto bien ofreciendo información completamente nueva, bien presentando la información de una forma novedosa, bien con una combinación de ambas. Es especialmente útil la presencia de lo que Gallo llama «momentos que te dejan con la boca abierta» (*jaw-dropping moments*), «un acontecimiento cargado de emoción del que los miembros de tu audiencia seguirán hablando al día siguiente» (2014: 158). Por ejemplo, en un proyecto relacionado con la pobreza alimentaria, ofrecer un alimento podrido a los miembros de la audiencia y preguntarles si desean comerlo.

Contar una historia ejemplificadora de nuestro tema, especialmente si se trata de una historia personal, es una de las formas más frecuentemente utilizadas para conseguir que nuestra audiencia retenga elementos clave de nuestra presentación, dado que es más sencillo recordar una historia que las estadísticas y los datos, como señala Gallo (2014). Significativamente, la narración de historias breves ocupa un lugar cada vez más importante en la estrategia de comunicación de muchas empresas estadounidenses, como explica el mismo autor (Gallo, 2016). Durante las clases, se dedicó una porción considerable de tiempo a desarrollar esta habilidad, tanto en la operación retórica de la *inventio* como en las de la *elocutio* y la *actio*.

Se comenzó con una actividad de comprensión, a través del visionado del principio de un discurso que Julio Anguita pronunció en 1999 y la posterior reflexión sobre él: el célebre político defiende la rebeldía social frente a la resignación y comienza su exposición con una historia relevante e inspiradora, la del conocido «Y, sin embargo, se mueve», atribuido, aunque de forma no demostrada, a Galileo Galilei.

Para trabajar la elaboración de relatos, se diseñó una sencilla actividad con temas polémicos. Los estudiantes debían posicionarse ante cada una de las cuestiones e ilustrar esta posición con una historia personal significativa. Esta última palabra es crucial: la historia debe ser ilustradora o probatoria, no simplemente ligada al tema general del discurso, un error en el que puede caerse con facilidad.

Para seguir practicando la *elocutio* y la *actio* se realizó una actividad que comenzó con el visionado de una charla TED seguido de un ejercicio

de interpretación consecutiva. Se trata de una charla de Ernesto Sirolli sobre desarrollo económico verdaderamente sostenible. El visionado permitió a los estudiantes observar un excelente modelo de cómo narrar una historia personal significativa, la de su desastrosa experiencia como cooperante de una ONG italiana en Zambia, de forma no solo expresiva y cautivadora, sino también humorística. Además, provocó una reflexión en clase sobre la importancia del lenguaje no verbal. El posterior ejercicio de interpretación consecutiva de la charla se realizó en parejas y permitió a los estudiantes ejercitar aspectos tan dispares como la memoria, la entonación y la gramática. Dentro de esta última, se prestó especial atención a los tiempos verbales del pasado, imprescindibles para contar una historia.

## 6. CONCLUSIÓN

Cada curso académico, dos meses después de la evaluación, se preguntó a los estudiantes cuáles de las defensas de un proyecto podían recordar, es decir, cuáles habían sido memorables. Esta pregunta se planteó de forma completamente espontánea, sin ofrecer a los estudiantes tiempo para que meditaran sobre su respuesta. Efectivamente, se observó de manera informal que las defensas recordadas fueron en su mayoría aquellas en las que se habían usado con mayor pericia varias de las técnicas descritas: elaboración de un mapa de mensajes, organización del discurso, variedad argumentativa y rechazo de las falacias, conexión emocional con la audiencia, discurso cuidadosamente preparado y ensayado, entonación expresiva y atención a las pausas y, muy especialmente, uso de la sorpresa y narración de una historia significativa.

Es necesario apuntar, no obstante, que el hecho de que las sesiones estuviesen integradas dentro de un módulo troncal restringió de forma muy significativa el tiempo que se pudo dedicar a la formación específica sobre cómo hablar en público. Como consecuencia, la reflexión y práctica de estas técnicas no siempre fue tan profunda como cabría desear. A la espera de poder ofrecer un módulo específicamente diseñado con este fin en el futuro próximo, es posible destacar que incluso una formación tan escueta como la aquí presentada puede dar buenos frutos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMOSSAWI, A. y GIRALDO, A. F. (2014). *An illustrated book of bad arguments*. London: Scribe UK.
- ANGUITA, J. (2012). *Uno de los mejores discursos de la historia*. [en línea]. <https://www.youtube.com/watch?v=Fse1jHKsV28> (Enero, 25, 2024).
- ALLENDE, S. (2020). *Gran discurso de la historia*. [en línea]. <https://www.youtube.com/watch?v=nhcAEd40W2o> (Enero, 25, 2024).
- BORBÓN, J. C. (2017). *Discurso de Su Majestad el Rey Juan Carlos I el 23 F de 1981 completo* [en línea]. <https://www.youtube.com/watch?v=iXSkHpk-nXE> (Enero, 25, 2024).
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele) (Enero, 25, 2024).
- CONSEJO DE EUROPA (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- DÖRNYEI, Z. y USHIODA, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. New York: Routledge.
- GALLO, C. (2014). *Speak like TED*. London: Macmillan.
- GALLO, C. (2016). *The storyteller's secret*. London: Macmillan.
- LAHOZ BENGOCHEA, J. M. (2006). 'La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué' en Balmaseda Maestu, E. (ed.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*. Logroño: Universidad de La Rioja, 2007, pp. 705-720.

- MARTÍN JIMÉNEZ, A. (2020). *Compendio de retórica*. Valladolid [en línea]. <https://alfonsomartinjimenez.blogs.uva.es/publicaciones-en-internet/manual-compendio-de-retorica-2019/> (Enero, 25, 2024).
- MOLINA VIDAL, I. (2014). 'Entonación, intención y relevancia: la importancia de la entonación y su enseñanza en el aula de ELE. Algunas propuestas didácticas', *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 19, pp. 1-10.
- PERELMAN, C. y OLBRECHTS-TYTECA, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- PUJANTE, D. (2003). *Manual de retórica*. Madrid: Castalia.
- SIROLLI, E. (2012). *Want to help someone? Shut up and listen!* 12 de noviembre [en línea]. <https://www.youtube.com/watch?v=chXsLtHqfdM> (Enero, 25, 2024).
- TORRERO DÍAZ, R. (2020). 'La enseñanza de la entonación en la clase de E/LE: propuesta de secuenciación didáctica', *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 31.
- VALLADARES, F. y otros (2015). 'El arte y la ciencia de la retórica, una laguna en nuestro sistema educativo', *elDiario.es*, 5 de febrero, [en línea]. [https://www.eldiario.es/cienciacritica/ciencia-retorica-laguna-sistema-educativo\\_132\\_4388234.html](https://www.eldiario.es/cienciacritica/ciencia-retorica-laguna-sistema-educativo_132_4388234.html) (Enero, 25, 2024).

## ANEXO

### ESTRATEGIAS PARA CONSEGUIR UNA PRESENTACIÓN MEMORABLE

- ① La mejor manera de que los demás recuerden lo que hemos dicho es ofrecer algo nuevo, inusual, inesperado, fresco, diferente, audaz. Puede ser que ofrezcas información o una idea nueva o que lo que sea novedoso sea la manera en la que comunicas tu contenido.
- ② Recuerda que debes planear bien tu titular (en el mapa de mensajes): ¿Cuál es la idea crucial que tu audiencia debe recordar de tu presentación?
- ③ Crea suspense, intriga a tu audiencia.
- ④ Cuenta una historia que ejemplifique, conecte o dé significado a tu proyecto. Las historias son fáciles de recordar y establecen una conexión emocional con la idea. Además, resultan más amenas que las puras estadísticas o datos. La gente no recuerda lo aburrido.
- ⑤ Sorprende a tu audiencia. Atrae la atención a través de algún recurso que la deje boquiabierta. Esto es especialmente importante al final: debes terminar con un broche de oro.
- ⑥ Interactúa con tu audiencia. Pregúntales algo, busca su reacción. Es más probable que tu público recuerde y se sienta más involucrado en algo en lo que ha participado.

FUENTES de los consejos 1-5:  
Carmine Gallo, *Speak like TED*. London: Macmillan.

# 13. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERACCIONAL: CARACTERIZACIÓN DE INTERACCIONES ENTRE APRENDIENTES DE ESPAÑOL

**Paula Redondo Juárez**

University of Glasgow / Universidad de Barcelona

paula.redondojuarez@glasgow.ac.uk

predonju7@alumnes.ub.edu

## RESUMEN

La competencia interaccional (CI) es la capacidad que permite la socialización lingüística y la interacción comunicativa con otros (Hall y otros, 2011). A pesar de que los aprendientes poseen esta competencia en su lengua materna y en otros idiomas aprendidos (Kecskes y otros, 2018), la competencia interaccional no se traspaasa en una lengua adicional, sino que es recalibrada y se adapta al desarrollo de su aprendizaje (Pe-karek Doehler y Pochon-Berger, 2015). Para un mejor entendimiento de esta competencia en lenguas adicionales, es importante conocer cómo son las interacciones que se producen en el aula (Seedhouse, 2004), concretamente entre estudiantes. Por ello, este artículo tiene como objetivo estudiar cómo gestionan la interacción los aprendientes de español con un nivel intermedio-bajo en este tipo de interacciones. Siguiendo

los parámetros metodológicos del Análisis de la Conversación (Sacks y otros, 1977, Sidnell y Stivers, 2013, Raymon y Olguín, 2022) y considerando las características específicas de estas conversaciones debido a su carácter institucional y contexto pedagógico (Seedhouse, 1996; Acosta, 2019), se analizan las interacciones orales generadas durante las dos primeras actividades de interacción oral de un curso de español. El análisis de los datos muestra una compleja secuenciación de turnos y una relación significativa entre las actividades propuestas y el desarrollo de las interacciones. Los resultados de este análisis permiten entender las características de las interacciones entre aprendientes producidas en clase, reflexionar sobre las necesidades observadas y proponer recursos que ayuden a desarrollar y mejorar la competencia interaccional de los estudiantes en español.

## **PALABRAS CLAVE**

Análisis de la conversación, competencia interaccional, gestión de la interacción oral, gestión de temas.

## **ABSTRACT**

The interactional competence (IC) is the ability that allows people to socialize linguistically and to communicatively interact with others (Hall et al., 2011). Despite language learners already have this competence in their own languages and others they might have learnt (Kecskes et al., 2018), the interactional competence is not transferred when learning a new language but is recalibrated and adapted in the development of its learning (Pekarek Doehler y Pochon-Berger, 2015). For a better understanding of learning this competence, it is important to know what interactions are like in the classrooms (Seedhouse, 2004), mainly between students. Therefore, this article aims to study how Spanish learners with a low-intermediate level manage interaction during their conversations in Spanish. Following the methodological parameters of Conversation Analysis (Sacks et al. 1974; Sidnell and Stivers, 2013; Raymon y Olguín, 2022) and considering the specific characteristics of these conversations because of their institutional and pedagogical nature (Seedhouse, 1996; Acosta, 2019), the oral interactions generated during the first two interactional activities of the course have been analyzed. The analysis

shows a complex sequencing of turns and a relationship between the activities and the development of interactions. The results of this research allow us to better understand the characteristics of the interactions between learners produced in class. Moreover, they are helpful to propose and reflect on resources needed to improve their interactional competence in Spanish.

## KEYWORDS

Conversation analysis, interactional competence, oral interaction management, topic management.

## 1. INTRODUCCIÓN

Aprender a interactuar en una lengua es desarrollar la habilidad de realizar acciones sociales lingüísticamente (Pekarek Doehler, 2023). Los estudiantes de idiomas ya tienen esta capacidad y poseen conocimientos sociolingüísticos previos que utilizan en sus lenguas maternas, o en otras aprendidas, para mantener, secuenciar y resolver posibles malentendidos en sus interacciones (Kecskes y otros, 2018). No obstante, las interacciones orales entre estudiantes producidas en las clases de lenguas adicionales tienen características diferentes a las interacciones sociales que llevamos a cabo en nuestro día a día (García García, 2015). Esto se debe, por un lado, a que los procesos de interacción y los conocimientos sociolingüísticos para llevarlos a cabo no se transfieren directamente de la L1 a la lengua adicional que se aprende (Pekarek Doehler, 2023). Por ello, para que la CI se transfiera, hay que enseñar la importancia de la co-construcción del significado en la interacción y los procesos colaborativos implicados en una conversación (Schegloff, 1996, Young, 2008). Por otra parte, la ausencia de transferencia directa de estos conocimientos también es consecuencia del contexto en el que se producen las interacciones objeto de estudio, ya que no dejan de ser interacciones institucionales (Seedhouse, 2004). Concretamente, en las clases de idiomas, estas interacciones orales están influidas por el constante análisis de la lengua utilizada —tanto por parte del docente, como de los estudiantes— debido a que esta es objeto de estudio y medio de comunicación al mismo tiempo (Seedhouse, 2004). Además,

existen otros factores, como el tiempo dedicado a preparar la interacción (Lam, 2019) y la interpretación del objetivo de la tarea por parte de los estudiantes (García García, 2015), que influyen en la producción de interacciones más o menos colaborativas en la lengua meta.

Con el fin de mejorar la actuación de los estudiantes en su prueba oral final, surge la necesidad de conocer cómo son las interacciones orales entre aprendientes producidas en las clases de español en la Universidad de Glasgow. Para ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿cómo se gestiona la interacción en las interacciones orales entre aprendientes al comienzo del curso? Y (2) ¿cómo se puede fomentar el desarrollo de su CI? Las respuestas obtenidas permitirán cumplir los objetivos del estudio: definir las características de las interacciones orales entre aprendientes de español mediante el análisis de las dos primeras actividades de interacción oral en una clase de nivel A2-B1, para determinar los patrones de interacción generados (Galazci, 2014; Lam, 2018; García García, 2015), y proponer acciones didácticas específicas para fomentar el desarrollo de la CI en español (Malabarba y Betz, 2023) y mejorar la actuación de los estudiantes en el examen final.

En primer lugar, se justificará la utilización del Análisis de la Conversación (CA) como metodología de estudio para el análisis de las interacciones y se describe el proceso de recogida y formación del corpus de datos. En segundo lugar, se comentarán y ejemplificarán los resultados obtenidos del análisis de los datos. Finalmente, se examinarán las implicaciones didácticas del estudio y el futuro de la investigación.

## 2. METODOLOGÍA

En este apartado se explicará la metodología de investigación seguida para la selección de los datos y su adecuado tratamiento. Primero, se expone el enfoque metodológico utilizado para el análisis de los datos. Después, se presentan el contexto y los participantes y, seguidamente, se dedica una tercera sección a la exposición del corpus de datos. Finalmente, en el último punto se muestran los requisitos éticos implicados en la investigación.

## 2.1 El Análisis de la Conversación como metodología de investigación

Los parámetros de análisis definidos del AC tienen como objetivo conocer cómo se construye la interacción a partir del estudio del habla generada en ella (Brouwer y Wagner, 2004), utilizando una perspectiva émica para notar qué ocurre en cada momento de la interacción, desde el punto de vista de los participantes, y sin analizarla a partir de un objetivo ya fijado (Acosta, 2017). Se busca así entender cómo los interactuantes se organizan, colaboran y resuelven posibles problemas ocurridos en la interacción (Kasper y Wagner, 2014). Esta meta resulta adecuada para el estudio de la interacción oral en el aula de lenguas con el fin de obtener patrones interactivos y entender los procesos interaccionales implicados en las producciones de los aprendientes (Batlle, 2020). Consecuentemente, la relación entre AC y la Lingüística Aplicada se ha adoptado en la investigación de la adquisición de segundas lenguas (Seedhouse, 2004; Sidnell y Stivers, 2013), desarrollando una perspectiva social en estudios agrupados bajo el acrónimo de *Conversation Analysis-Second Language Acquisition*, CA-SLA, (Batlle, 2020). Uno de los focos de estos estudios es el desarrollo de la CI en la lengua meta (Young, 2008; Hall y otros, 2011; Pekarek Doehler, 2023). Esta investigación sigue los procedimientos de análisis utilizados para el estudio de interacciones orales entre aprendientes en otras investigaciones derivadas de los estudios de CA-SLA (Galazci, 2014; García García, 2015; Lam, 2018; Lam, 2019).

Para ello, se han grabado en un contexto no experimental las interacciones orales producto de las actividades de conversación de un curso de español. Después, se han transcrito siguiendo las pautas marcadas por Jefferson (2004) y se analizan manualmente partiendo de los datos y ejemplificando a través de las transcripciones todas las actuaciones relevantes en el contexto.

## 2.2 Contexto y participantes

Los datos de esta investigación se recogieron presencialmente en un grupo del curso ofrecido por la Escuela de Lenguas y Culturas Modernas de la Universidad de Glasgow, llamado *Spanish Language 1 (Non Beginners)*, durante el curso académico 2022-2023, debido al número de estudiantes y a que la investigadora era la docente del grupo.

Los matriculados tienen conocimientos previos de español y deben tener un nivel mínimo de A2. No obstante, cuatro estudiantes han vivido o pasado un mínimo de dos meses en lugares hispanohablantes y han aprendido allí la lengua. Esto implica una heterogeneidad de niveles, con aprendientes que se ajustan más a los descriptores proporcionados por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MECR) para el nivel A2 y otros que superan los del nivel B1 (Council of Europe, 2001).

### 2.3 Corpus y recogida de datos

El corpus de datos está formado por diez grabaciones en audio con una duración total de veinte minutos y veinticuatro segundos. La duración media del corpus es de un minuto y cuarenta segundos. Los audios son producto de las dos primeras actividades de interacción oral que se grabaron en el curso, realizadas en grupos de dos y tres personas (la primera) y en parejas (la segunda). Se obtuvieron siete audios de la primera actividad y tres de la segunda, porque tuvieron menos tiempo para finalizarla. Estas actividades se enmarcan en las interacciones de «colaboración para alcanzar un objetivo» propuestas en el MECR (Council of Europe, 2001) y su finalidad es conocer cómo negocian e interactúan los estudiantes.

En la primera tarea debían debatir y llegar a un acuerdo sobre cuáles son las mejores maneras para aprender a interactuar en español, porque se había trabajado con anterioridad el léxico y las estructuras gramaticales utilizadas para formular consejos y preferencias. Es importante añadir que tenían que defender una opinión dada y se les permitió organizarse autónomamente el tiempo dedicado a la actividad, lo que implicó mucha preparación previa.

En la segunda tenían que crear avatares para ellos mismos y un compañero basándose en una encuesta realizada previamente. Durante la realización de esta encuesta se repasaron contenidos gramaticales y léxicos referentes a las descripciones, los gustos y preferencias personales y las rutinas de los estudiantes, así como el presente de los verbos y la utilización de «ser» y «estar» en determinados contextos. Después, debían comparar los avatares y elegir cuál los representaría el resto del curso en su interacción oral. Esta actividad debía entregarse en la última clase de la semana tres, por lo que tenían un límite de tiempo.

Las herramientas utilizadas para la grabación fueron los móviles de los participantes. Los audios se grababan directamente en la plataforma Padlet y se subían una vez terminada la interacción. Todas las interacciones están recogidas en esta plataforma. Los enlaces para acceder eran compartidos únicamente con los estudiantes del grupo mediante correos electrónicos y, en clase, con un código QR que los asistentes escaneaban.

Se decidió que Padlet era una plataforma accesible mediante los móviles y ordenadores portátiles que llevaban a clase muchos de los estudiantes. Esto facilitaba la subida rápida y directa de las grabaciones. Además, Padlet posibilita el anonimato de las publicaciones y de todos los tipos de documentos subidos a la plataforma.

## 2.4 Requisitos deontológicos y éticos

Para el adecuado tratamiento de la información proporcionada por los participantes se han tenido en cuenta una serie de requisitos éticos: la protección de sus datos, así como su confidencialidad y anonimato deben ser garantizados.

Para ello, se utilizaron los documentos generados en la petición y aceptación de permiso<sup>1</sup> que debe realizarse en la Universidad de Glasgow al Comité Ético de cada facultad para poder investigar con los estudiantes de esta institución. Estos documentos consisten en una explicación de la investigación, una justificación de la selección del grupo específico para el estudio, los pasos que los estudiantes tienen que seguir si están de acuerdo en participar y los derechos sobre sus datos, la confidencialidad de estos y cómo se utilizarán.

Dada la importancia de las grabaciones, se les anima a no utilizar nombres propios o hacerlo lo menos posible. En todo momento, los participantes tienen la oportunidad de negarse a grabarse si no se sienten cómodos haciéndolo.

Los documentos se presentaron el primer día de curso y se firmaron para confirmar el acuerdo de participación en el estudio. Se siguen así

---

<sup>1</sup> Ref. 100210146. *Committee: College of Arts. University of Glasgow.*

las guías y procedimientos éticos del Comité Ético de la Universidad de Glasgow y se garantiza el adecuado tratamiento y utilización de los datos obtenidos.

### 3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis de estas primeras interacciones del curso demuestra, en general, un patrón interaccional caracterizado por la ausencia de selección de hablantes al finalizar los turnos de palabra y la presencia de largos turnos individuales en los que cada hablante expone su punto de vista sin elaboración ni referencia a turnos anteriores (García García, 2015), propio, sobre todo, de niveles de competencia más bajos (Galazci, 2014).

Los extractos (1) y (2) ejemplifican estas características que aparecen en todas las interacciones obtenidas de la primera actividad y en dos de la segunda.

```
01 Is:      a: hola pienso que:: a lo mejor es escuchar (.) a (0.2)
02         se aprende escuchando también no es necesario hablar mucho
03         a: si decir siempre lo que sabes decir y: pienso que
04         es mejor (.) e: observar preguntar y
05         <ser el último en participar> si
06 J:      .zzh hola en mi opinion lo mejor es >hablar mucho< porque
07         es bueno practicas mas y parece que sabes mas
```

#### (1) S1 GAM: 1. Extracto 1 [00:00 – 00:51]

```
01 I:      hola represento a wanda team
02 K:      represento a niky fury team
03         (1.0)
04 I:      *e:* reco-recomiendo que lo mejor apinar preguntando
05         en lugar de afirmando cuando (.) tienes una discusion con
06         otras personas
07         (0.2)
08 K:      a:m creo que escuchar es: a mucho mejor a porque a:
09         aprendes escuchando tambien e: no creo que
```

#### (2) S1 GAM: 2

En (1), Is finaliza su turno sin seleccionar a ningún hablante (línea 05) y J comienza saludando e introduciendo su opinión sin elaborar ni referirse

al turno anterior (líneas 06 y 07). Ocurre lo mismo en (2) donde I y K intercambian turnos de manera más dinámica, pero cualquiera de los turnos en los dos extractos podría aparecer en otro orden (García García, 2015).

A pesar del predominio de este patrón, hay ejemplos en las interacciones de la utilización de recursos para marcar colaboración y relación entre las contribuciones. Concretamente, se utilizan exponentes pragmático-discursivos (Acosta, 2019) para mostrar acuerdo o desacuerdo, como en el extracto (3).

01 Iz: a:m estoy de acuerdo con Is (.) pero para  
02 un diferente razon

(3) S1 GAM: 1. Extracto 1B [00:52 – 01:24]

En S1 GAM: 1, después de 52 segundos en los que Is y J exponen sus opiniones sin ningún tipo de colaboración, el turno de Iz sirve para retomar la contribución de Is y expone su opinión de manera más colaborativa que sus compañeros mediante el uso de «estoy de acuerdo [] pero» (línea 1).

La utilización de «estoy de acuerdo, pero», con diferentes variantes como «entiendo que estás diciendo, pero» y «sí, pero», aparece en cuatro de los siete audios de la primera tarea y en repetidas ocasiones en algunos de ellos, como se observa en las líneas 07 y 10 de (4):

04 Ar: en mi opinion habla tu primero (0.5) aci no te intimidan y  
05 te dan la racion  
06 (0.7)  
07 S: si am pero también (0.5) am (0.8) lo mejor es escuchar  
08 para contradecir yo creo que dar aid-ideas aportar y  
09 escuchar da >una buena imagen de ti<  
10 Ar: si estoy de acuerdo pero en mi opinion es mas importante

(4) S1 GAM: 5

Por otra parte, en la segunda actividad aparece también un patrón en el que se demuestra más colaboración entre los participantes en dos de las interacciones, como se puede ver a continuación:

01 M: entonces. (0.4) <cuál de los avatares (0.5) prefieres?>  
 02 D: (0.7) creo que yo prefiero el tuyo (.) (que) tu has creado  
 03 porque sh. no sé (.) parece como: más como u:n espia  
 04 M: vale  
 05 D: [em:] parece que tiene un pasado muy oscuro no sé que lha  
 06 pasao en su vida pero parece como:: (.) un hombre con  
 07 muchos secre[tos]  
 08 M: [aha]

(5) S1 GAM: 9 Extracto 1A [00:00 – 00:51]

01 D: bueno (.) e::: cual de los avatares prefieres M?  
 02 M: .h prefiero (0.2) el mío (.) el que he creado yo porque:  
 03 .h (0.5) me parece un chico más (0.8) más guay  
 04 D: shshshs  
 05 M: e: y me gusta mucho °[su bigote]

(6) S1 GAM: 9 Extracto 1B [00:52 – 01:53]

Los estudiantes utilizan preguntas para seleccionar al siguiente hablante (Sacks y otros, 1974) e iniciar la interacción, como en el ejemplo (5), línea 01, o cambian de tema, como en (6), con el marcador «bueno» y repitiendo la pregunta que ha hecho antes M (línea 01). En estas mismas interacciones, la aparición de preguntas aparece también en un contexto diferente. Se utilizan para pedir aclaración sobre la opinión que ha dado el otro interlocutor del avatar que ellos han creado.

01 Ar: Mi gusta mi: (0.4) evatar para Af porque: (1.5) ella es  
 02 muy: (0.3) hermosa (0.2) porque: (0.4) <el (0.2) pelo (.)  
 03 es> muy bien  
 04 Af: gracias Ar e: no me gusta (.) el Ar avatar a mi (0.3)  
 05 e:: porque es: (mal)  
 06 Ar: =<por que?  
 07 Af: es no:: (.) s: (0.2) similar  
 08 (0.3)  
 09 Ar: el avatar (0.5) para mi (0.9) tiene: (0.5) la:s: tiene:  
 10 (0.3) las dientes >muy bien< (0.4) y:: (1.0) si (0.3) es  
 11 muy guapo (.) >como mi< ([y:])  
 12 Af: [los] ojos e:: son (.) e:: (.)  
 13 bonito  
 14 Ar: si si

(7) S1 GAM: 8

En (7) se observa que Af da una opinión negativa sobre el avatar que Ar ha creado para ella (líneas 03 y 04), lo que provoca que, inmediatamente después, Ar pida una justificación en la línea 05. Lo mismo ocurre en (8):

01 D: bueno (.) e::: cual de los avatares prefieres Martin?  
02 M: .h prefiero (0.5) el mio (0.6) el que he creado yo porque:  
03 .h (0.5) me parece un chico más (0.8) más guay  
04 D: shshshs  
05 M: e: y me gusta mucho °[su bigote]  
06 D: †[más guay?]  
07 M: °si°  
08 D: como más guay? †[has visto el mio?]  
09 M: [no sé porque:]  
10 D: el mio está (calvando)  
11 M: porque tiene estilo tiene buen estilo (.hh)  
12 D: solo porque tiene bigote?  
13 M: .h bueno y: el tuyo <no tiene pelo . es calvo>  
14 [(y prefiero) haha]  
15 D: †[(salvo) calv(azo)] pero crecí bien no?  
16 †por que [le insultas? shshs]  
17 M: [shshsh prefiero qu]e este e::: tiene pelo y  
18 si . (1.2) y por eso me gusta  
19 D: no entiendo porque le insultas. es un hombre y está  
20 no sé i[n]tentando  
21 M: [haha]  
22 D: =[shsh] vivir en este mundo loco  
23 es lo que es

(8) S1 GAM: 9 Extracto 1B [00:52 – 01:53]

D en la línea 06 retoma el concepto «más guay» de la intervención de M (línea 03) y pregunta por qué es «más guay» el que ha hecho M que el suyo, tanto en la línea 06 como en la línea 08. Esta pregunta provoca una discusión dinámica con turnos más cortos y secuencias de preguntas por parte de D (línea 12) y respuestas argumentativas por parte de los dos. Se aprecia que hay un grado mayor de colaboración en estas interacciones demostrado por la inmediatez del habla en la línea 06 del ejemplo (7), los constantes solapamientos en las líneas 08-09, 14-15, 16-17 y 20, 21 y 22 en (8) y la generación de las risas de M (líneas 14, 17 y 21) y de D (línea 22). Los turnos no podrían aparecer aislados debido a que las contribuciones de los interlocutores responden y elaboran turnos anteriores.

Este análisis permite responder a la primera pregunta de investigación, (1) ¿cómo se gestiona la interacción en las interacciones orales entre aprendientes al comienzo del curso?, caracterizando las interacciones de los aprendientes de este grupo con un patrón interactivo en el que

predominan turnos individuales e independientes. Ocurre más frecuentemente en la primera actividad, pero aparece también en dos de los tres audios de la segunda. La segunda parte de la interacción entre Af y Ar (7), la secuencia de turnos de la línea 09 a la 14, podría ocurrir antes que la de las líneas 01 a 08, debido a que no elaboran los turnos anteriores ni marcan un cambio de tema respecto a lo dicho anteriormente. Aun así, se aprecian también otros patrones colaborativos para gestionar la interacción como en (8) y la primera parte de la interacción de (7). Además, en algunos casos, se observa la utilización de recursos interaccionales para mostrar acuerdo y desacuerdo con turnos anteriores y la capacidad de generar preguntas para seleccionar a otros hablantes y pedir aclaraciones sobre lo dicho anteriormente en contextos específicos.

#### 4. DISCUSIÓN

Partiendo de los resultados obtenidos, se responde en este apartado a la segunda pregunta: cómo fomentar y desarrollar la CI de los aprendientes. En línea con las conclusiones obtenidas en Lam (2019), un mayor tiempo para preparar la interacción da lugar a interacciones claramente planeadas con secuencias organizadas de turnos. En la primera actividad los estudiantes han planeado quién habla primero y cada uno expone individualmente la opinión que tenía que defender sin desarrollar las contribuciones de los demás interlocutores. Contrariamente, en la segunda actividad, con menos tiempo de preparación y sin tener que defender una opinión dada, aparecen patrones colaborativos, por lo que se puede deducir que la preparación previa y el tipo de actividades planteadas influyen en las características de las interacciones generadas.

Por otro lado, García García (2015) plantea que el entendimiento del objetivo de la actividad influye en el desarrollo de la CI en la lengua meta más que el nivel de competencia. Esto es apreciable en el análisis ya que los estudiantes con más nivel del grupo (M y D) no muestran un desarrollo de competencia mayor en su primera interacción, que sigue los patrones de los ejemplos mostrados.

En relación con los objetivos de tarea comprendidos por los estudiantes es clave la distinción realizada en el MECR (Council of Europe, 2001: 179) entre «producción», preparada y con turnos más largos, e «interacción», espontánea y con turnos cortos. En la primera actividad los grupos se centran en producir individualmente la opinión que defienden, mientras que en la segunda los ejemplos analizados demuestran características propias de la interacción, espontánea y conjunta.

A partir de estas conclusiones, se implementaron en el curso tres acciones didácticas específicas. En primer lugar, se introdujeron explícitamente las características de las interacciones orales (Kecskes y otros, 2018) mediante la realización de actividades en las que los estudiantes tenían que analizar otras interacciones orales y se comentaron sus características en clase. Esta explicitación ayudó a que los estudiantes entendiesen mejor los objetivos de las tareas de interacción y las diferenciaron de las actividades de producción.

En segundo lugar, para mejorar su CI, se realizaron ejercicios de interacción concretos para aprender a gestionar las interacciones y facilitar recursos lingüísticos relacionados con la formación de preguntas, las peticiones de aclaración, la muestra de escucha, acuerdo y desacuerdo, la elaboración de otros turnos de palabra y la muestra de apoyo y ayuda cuando otro interlocutor lo necesita y se proporcionó retroalimentación específica durante todo el curso.

Finalmente, se diseñaron e implementaron actividades de interacción oral que supusieran discusiones informales y colaboraciones en las que tenían que llegar a un acuerdo, para que la interacción no se basara solo en un intercambio de información y se limitó el tiempo para su preparación y realización.

Esta investigación se complementará con futuros estudios sobre la evolución de las interacciones producidas durante todo el curso y la evaluación del desarrollo de la CI de los estudiantes para analizar las consecuencias de las acciones didácticas implementadas y seguir reflexionando sobre los recursos necesarios para desarrollar la CI en el aula de idiomas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA ORTEGA, L. (2017). 'La competencia interaccional en estudiantes de B2. Análisis de la gestión de turnos de habla en ELE' en Balsameda Maestu, E., García Andreava, F. y Martínez López, M. (eds.). *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Fundación San Millán de la Cogolla, pp. 99-109.
- ACOSTA ORTEGA, L. (2019). *La competencia interaccional de estudiantes de ELE. Gestión de turnos en actividades de interacción oral*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- BATLLE, J. (2020). 'La comprensión auditiva en español como lengua extranjera y el desarrollo de la competencia interaccional' en Birello M. y Ferroni R. (eds.). *La competenza discorsiva e interazionale. A lezione de lingua straniera*. Roma: Aracne editrice, pp. 281-333.
- BROUWER, C.E. y WAGNER, J. (2004). 'Developmental issues in second language conversation', *Journal of applied linguistics*, 1 (1), pp. 29-47.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GALAZCI, E.D. (2014). 'Interactional Competence across Proficiency Levels: How do Learners Manage Interaction in Paired Speaking Tests?', *Applied Linguistics*, 35 (5), pp. 553-574.
- GARCÍA GARCÍA, M. (2015). 'Tareas de conversación y patrones de interacción entre aprendientes de ELE', *E-Aesla*, 1 (7).
- HALL, J., HELLERMANN, J. y PEKAREK DOEHLER, S. (2011). *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- JEFFERSON, G. (2004). 'Glossary of transcript symbols with an introduction' en Lerner, G. H. (ed.). *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, pp. 13-31.

- KASPER, G. y WAGNER, J. (2014). 'Conversation analysis in applied linguistics', *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, pp. 171-212.
- KECSKES, I., SANDERS, R. E. y POMERANTZ, A. (2018). 'The basic interactional competence of language learners', *Journal of Pragmatics*, 124, pp. 88-105.
- LAM, D. M. K. (2018). 'What counts as 'responding'? Contingency on previous speaker contribution as a feature of interactional competence', *Language Testing*, 35 (3), pp. 337-401.
- LAM, D. M. K. (2019). 'Interactional Competence with and without Extended Planning Time in a Group Oral Assessment', *Language Assessment Quarterly*, 16 (1), pp. 1-20.
- MALABARBA, T. y BETZ, E. (2023) 'Describing and assessing interactional competence in a second language', *Applied Pragmatics*, 5 (2), pp. 121-141.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2023). 'L2 interactional competence and assessment. Insights and challenges - a discussion paper', *Applied Pragmatics*, 5 (2), pp. 280-288.
- PEKAREK DOEHLER, S. y POCHON-BERGER, E. (2015). 'The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization' en Cadierno, T. y Eskildsen, S. W. (eds.). *Usage Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlín, Munich, Boston: De Gruyter Mouton, pp. 233-268.
- RAYMOND, C. W. y OLGUÍN, L. M. (2022). *Análisis de la Conversación: Fundamentos, metodología y alcances*. Oxon, Nueva York: Routledge.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. y JEFFERSON, G. (1974). 'A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking in Conversation', *Language*, 50, pp. 696-735.
- SEEDHOUSE, P. (1996). 'Classroom interaction: possibilities and impossibilities', *ELT Journal*, 50 (1), pp. 16-24.

- SEEDHOUSE, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford: Blackwell.
- SIDNELL, J. y STIVERS, T. (eds.). (2013). *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- YOUNG, R. F. (2008). *Language and interaction: an advanced resource book*. Londres y Nueva York: Routledge.

14.

# UNA EXPLICACIÓN DEL VERBO *GUSTAR* MEDIANTE IMÁGENES

**María Castillo Ahuir**

Universidad de Exeter

M.M.Castillo-Ahuir@exeter.ac.uk

**Manuel Lagares Alonso**

Universidad de Nottingham

Manuel.Lagares@nottingham.ac.uk

**Isabel Molina Vidal**

Universidad de Leeds

I.molina Vidal@leeds.ac.uk

**Elena Solá Simón**

Universidad de Strathclyde

Elena.sola@strath.ac.uk

## RESUMEN

El objeto de este artículo es presentar una secuencia de actividades para explicar el verbo *gustar* desde una perspectiva cognitiva y desde el nivel de competencia más básico (A1). A pesar de que la mayoría de los manuales de ELE utiliza la imagen con una función tanto comunicativa como didáctica, además de motivadora, no es común encontrar en estos libros imágenes metalingüísticas (Romo, 2016) para ilustrar nociones gramaticales. Así pues, esta propuesta presenta una secuencia de actividades que consta de 5 etapas (observar, presentar, interpretar, producir y actuar) basada en el modelo de aprendizaje cognitivo por etapas de

Newby (2015) y en la que se ha hecho un uso pedagógico de las imágenes para facilitar el aprendizaje de la gramática en la clase de ELE. Por otro lado, las imágenes empleadas se caracterizan, principalmente, por ser esquemáticas al representar el contenido conceptual de cada estructura lingüística, aunque su grado de abstracción puede ser regulado en función del destinatario. En este sentido, la propuesta también presenta el diseño y desarrollo de las imágenes que corresponden a los pronombres personales que se van a emplear durante toda esta secuencia.

## **PALABRAS CLAVE**

Gustar, gramática cognitiva, imagen metalingüística, pronombres personales.

## **ABSTRACT**

The aim of this paper is to present a sequence of activities to explain the verb *gustar* (to like) from a cognitive grammar perspective and from the most basic level of proficiency (A1). Most textbooks of Spanish as a foreign language include images, which have both a communicative and a didactic function while also being motivating and engaging. However, in those textbooks, it is unusual to find metalinguistic images (Romo, 2016) that illustrate grammar concepts. Thus, this contribution presents a sequence of activities in five steps (observing, presenting, interpreting, producing and performing) based on the Cognitive Learning Model proposed by Newby (2015), with a pedagogical use of images to facilitate the learning of L2 Spanish grammar in the classroom. All the images developed and used within this proposal are fundamentally schematic, since they seek to represent the conceptual content of a specific linguistic structure; although, at the same time, the degree of abstraction of these images may be modified and adapted to the target learner. Lastly, this paper also presents the design of the images depicting the personal pronouns employed in the sequence.

## **KEYWORDS**

*Gustar*/to like, cognitive grammar, metalinguistic image, personal pronouns.

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta contribución es el primer fruto de trabajo de un Grupo de Interés Común (SIG del inglés *Special Interest Group*) que se centra en el desarrollo de material didáctico con una base cognitiva para introducir gramática comunicativa y operativa en la clase de ELE dentro del contexto universitario británico, aunque no exclusivamente. Este material se caracteriza principalmente por su formato; se trata de secuencias didácticas que tienen en común la incorporación de cinco etapas basadas en el modelo de aprendizaje cognitivo (Newby, 2015) y de imágenes metalingüísticas (Romo, 2016) para explicar el contenido conceptual de las estructuras lingüísticas.<sup>1</sup>

En este artículo se describe la primera secuencia didáctica desarrollada por el grupo, que presenta el verbo *gustar* desde el nivel de competencia más básico (A1).

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Las secuencias didácticas que proponemos desarrollar en este proyecto de investigación se basan principalmente en dos fundamentos teóricos: las etapas de aprendizaje propuestas por David Newby en su Modelo Cognitivo y Comunicativo (2003, 2015) y la descripción del uso de la imagen como vehículo de transmisión de significados y de reflexión metalingüística de Francisco Romo Simón (2016).

La Gramática Cognitiva y Comunicativa (Newby, 2003; 2015) se fundamenta en la idea de que «el lenguaje es la percepción y producción a tiempo real de una secuencia temporal de unidades simbólicas estructuradas y discretas» (Croft y Cruse, 2004: 2), representando la gramática una de esas unidades. De esta forma, el lenguaje representa tanto un fenómeno cognitivo como un proceso comunicativo, por lo que se

---

<sup>1</sup> Es importante señalar que el trabajo desarrollado por José Plácido Ruiz Campillo, tanto en su sitio web Tercera Gramática (<https://terceragramatica.com/>), como en su proyecto más reciente, *Grammatrix Unplugged* (<https://grammatrix.thinkific.com/>), ha representado una influencia relevante para este SIG.

enfatisa su naturaleza de «actuación» (orientada a la acción) y de «percepción a tiempo real». La gramática se considera no solo en términos de competencia sino también de actuación, lo que implica que el aprendizaje de la misma no solo conlleva la adquisición de conocimiento sino también el desarrollo de destrezas.

Asimismo, el planteamiento de este enfoque hacia cómo se aprende una L2 destaca tanto los recursos cognitivos que el aprendiente incorpora en una tarea como los procesos mentales que se activan durante el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, si el profesorado y los creadores de material didáctico son conscientes de esos procesos, esto les puede ayudar a diseñar materiales y métodos que activen los procesos innatos de aprendizaje, además de optimizar y maximizar el uso de recursos cognitivos por parte del aprendiente. Por último, cabría señalar que una pedagogía basada en la Gramática Cognitiva y Comunicativa incorpora algunas ideas originadas en la perspectiva del Método Comunicativo sobre el uso del lenguaje para fomentar el desarrollo de destrezas (Littlewood, 1981), el cual representa un aspecto fundamental en la adquisición de la gramática.

Dos de los pilares de la Gramática Cognitiva y Comunicativa están relacionados con dos categorías estrechamente vinculadas a la cognición: los procesos de aprendizaje y las etapas de aprendizaje.

Los procesos de aprendizaje cognitivos se definen como procedimientos innatos y en gran medida inconscientes mediante los cuales la mente humana percibe, categoriza, conceptualiza, almacena y recuerda información. Estos procesos cognitivos se subdividen en cuatro categorías: procesos, preferencias procedimentales, estrategias, y una última más general que se ha denominado «filtro de compromiso». La Tabla 1 muestra una definición para cada categoría:

Procesos de aprendizaje de una lengua (procesamiento)	Procesos innatos mediante los cuales la mente humana percibe, categoriza, conceptualiza y recuerda información nueva.
Preferencias procedimentales (estilos)	Formas individuales de percibir, conceptualizar y memorizar información nueva.

Estrategias de aprendizaje	Estrategias y medidas empleadas por los aprendientes para optimizar y acelerar el aprendizaje. Se caracterizan por ser intencionales y conscientes.
Filtro de compromiso	Elementos de la mentalidad del aprendiente, tanto afectivos como cognitivos, que influyen el nivel de compromiso en el aprendizaje de una lengua y en las actividades pedagógicas empleadas.

Tabla 1. Categorías de los procesos cognitivos (Newby, 2015: 25-26)

David Newby (2015) destaca la importancia de los procesos de aprendizaje para el diseño de actividades gramaticales. Entre estos procesos, los llamados constructos (operaciones cognitivas) son los que más conciernen a este modelo, que incluyen, por ejemplo, interactuar con la información nueva, prestar atención a una estructura gramatical, enfocar la atención en alguna característica prominente de una estructura gramatical nueva, hacer generalizaciones sobre esa estructura y analogías con la gramática de la L1, etc.

Las etapas de aprendizaje se apoyan en la teoría de que el aprendizaje de una lengua conlleva una progresión gradual, desde una concienciación inicial y manipulación activa de la información y los procesos de aprendizaje hasta una automatización total en el uso de la lengua (O'Malley y Chamot, 1990). Así, cada etapa se describe según la tarea cognitiva empleada para lograr alcanzar una fase de desarrollo específica dentro del proceso de aprendizaje. Es importante recalcar que estas tareas cognitivas están relacionadas tanto con la competencia gramatical como con la actuación. La Tabla 2 define cada etapa de aprendizaje.

Tabla 2 · Página siguiente >

*Input:* materiales proporcionados por el profesorado o libro de texto con *input* nuevo.

Etapas de aprendizaje	Percepción	El aprendiente observa, presta atención y reconoce la nueva gramática.
	Conceptualización	El aprendiente internaliza la «regla» gramatical mediante una explicación explícita o una actividad de «descubrimiento», con ejercicios guiados casi completamente.
	Proceduralización	El aprendiente es capaz de usar la gramática completando ejercicios menos guiados (de andamiaje ligero) y de crear sus propios enunciados sin un enfoque constante en la «regla» gramatical; es la etapa que vincula la competencia con la actuación.
	Actuación	El aprendiente es capaz de usar la gramática en contextos abiertos; el foco recae en el mensaje global.

*Output:* lo que el aprendiente dice o escribe y el «monitoreo» de sus propias producciones.

Tabla 2. Etapas de aprendizaje (Newby, 2015: 27)

Junto al de las etapas de aprendizaje, el segundo fundamento teórico en el que nos hemos basado para el desarrollo de secuencias didácticas está relacionado con la descripción del uso de la imagen como vehículo de transmisión de significados y de reflexión metalingüística (Romo, 2016).

La Lingüística Cognitiva (LC) destaca la importancia que tienen las representaciones cosmológicas o del mundo exterior, como, por ejemplo, las relaciones espaciales, en las representaciones lingüísticas, y no solo en la comprensión de los mensajes (p.ej. Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 2008; Pinker, 1995, 2007). Según George Lakoff (1987), la visión es una

de las principales fuentes de información que permiten las bases del razonamiento humano. El lenguaje sería la otra; y es posible aunar los dos tipos de conocimiento en una misma estructura: los esquemas-imagen.

Un aspecto importante que debe tenerse en cuenta en la enseñanza de la gramática de una L2 es conocer bien las inclinaciones perceptuales del aprendiente, ya que, aunque se presupone que los principios de *Gestalt*<sup>2</sup> son universales, existen diferentes patrones culturales (p.ej. la dirección de la escritura) que alteran los patrones de percepción y determinan el orden de aprehensión de elementos dentro de un campo visual.

En cuanto a los efectos de los elementos visuales en la cognición, la mayor parte de la investigación se ha centrado principalmente en la capacidad memorística y de comprensión lectora (p.ej. Liu, 2004). Por consiguiente, el uso de la imagen en el contexto del aprendizaje de una L2 se plantea en su mayor parte como complementario y no como necesario (Romo, 2016). Esto se refleja, por ejemplo, en el uso de las imágenes que se suele hacer en libros de texto, ya que raramente permite explotar todo su potencial como vehículo de transmisión de significados y de reflexión metalingüística. Estas imágenes se pueden clasificar según su función didáctica (introdutoria, explicativa, iniciadora, motivadora, etc.), y también según su función comunicativa (figurativa, decorativa, asociativa, como complemento visual y organizativa). A esta última clasificación tendríamos que añadir la imagen metalingüística, que representa ilustraciones esquemáticas cuyo grado de abstracción se puede ajustar en función del destinatario (p.ej. Bielak y Paulak, 2013). Este tipo de imagen permite transmitir contenido sin necesidad de recurrir al lenguaje verbal, aunque su efectividad aumenta con el apoyo de explicaciones verbales. Además, la imagen metalingüística busca representar esquemáticamente el contenido conceptual de una estructura lingüística, por lo que en principio conlleva una reducción de la carga cognitiva y una comprensión más profunda de los conceptos (Arnold, 2000: 287).

---

<sup>2</sup> La LC distingue las siguientes leyes de la *Gestalt* como relevantes en el uso de las imágenes como transmisoras de significado: figura-fondo, continuidad, proximidad, similitud o semejanza, cierre y completión.

Las imágenes metalingüísticas utilizadas en este proyecto se caracterizan por ser esquemáticas, aunque están fuertemente apoyadas por otras imágenes con diversas funciones comunicativas, como las figurativas, las asociativas y las organizativas.

### 3. ETAPAS DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS

En esta sección se explica cada una de las partes en las que se configura la secuencia didáctica de esta propuesta, pero que también se utilizará en futuras propuestas de presentación de diferentes contenidos. Como se ha mencionado en el apartado anterior, las partes de la secuencia didáctica se basan en las etapas de aprendizaje postuladas por Newby (2015: 27), es decir, percepción, conceptualización, proceduralización y actuación. A partir de estas etapas, proponemos los siguientes pasos: observar, presentar, interpretar, producir y actuar. Dada la importancia del componente visual en esta propuesta didáctica, cada paso se ha asociado a una imagen concreta. Las imágenes se seleccionaron del repertorio de imágenes de la biblioteca de creación de contenido de Office.

En la etapa OBSERVAR se propone que el alumnado reflexione e induzca el funcionamiento del verbo *gustar* en comparación con el verbo *querer*, ya conocido. Esta etapa se ha asociado a la imagen de un ojo abierto, como se ve en la Figura 1.

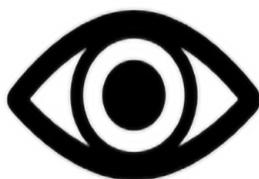


Figura 1. Imagen asociada a la etapa OBSERVAR

En la etapa PRESENTAR se muestran ejemplos de cómo se utiliza el verbo *gustar* con imágenes y el cuadro de la conjugación del verbo. Esta etapa se ha asociado a la imagen de un atril, como se ve en la Figura 2.

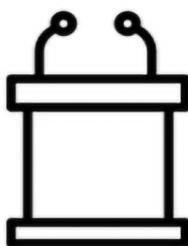


Figura 2. Imagen asociada a la etapa PRESENTAR

En la etapa INTERPRETAR se plantean actividades de descubrimiento controladas para que el alumnado relacione y empiece a familiarizarse con el funcionamiento del verbo *gustar*. Esta etapa se ha asociado a la imagen de una cabeza con engranajes, como se muestra en la Figura 3.



Figura 3. Imagen asociada a la etapa INTERPRETAR

En la etapa PRODUCIR se proponen actividades semicontroladas para que el alumnado empiece a utilizar el verbo *gustar* en su producción. Esta etapa se ha asociado a la imagen de una pajarita de papel, la cual se ha escogido por su asociación con la idea de realización de un producto tangible, como se muestra en la Figura 4.



Figura 4. Imagen asociada a la etapa PRODUCIR

En la etapa ACTUAR se plantean actividades y tareas en las que el alumnado crea de manera libre utilizando el verbo *gustar*. Esta etapa se ha asociado a la imagen del escenario de un teatro, como se muestra en la Figura 5.



Figura 5. Imagen asociada a la etapa ACTUAR

Una vez que se ha expuesto en qué consiste cada uno de los pasos de las secuencias didácticas, la sección 5 mostrará los materiales didácticos diseñados para la secuencia del verbo *gustar*. No obstante, antes, en la sección 4, se presentará el diseño de las imágenes que representan los pronombres personales y que formarán parte de todas las secuencias didácticas en las que estos sean relevantes.

#### 4. DISEÑO DE IMÁGENES PARA CONCEPTUALIZAR LOS PRONOMBRES PERSONALES

Para representar conceptos gramaticales a través de dibujos, una de las primeras tareas fue diseñar representaciones gráficas de los pronombres personales. La búsqueda de iconos o imágenes que pudieran servir en los habituales repositorios en línea no dio resultados satisfactorios, principalmente porque se requerían dibujos que tuvieran significado propio, es decir: que fueran entendibles por sí mismos, que no precisaran la memorización de esas imágenes. Puesto que el objetivo era que las representaciones adquirieran la categoría de símbolo, los dibujos tenían que responder a criterios universales, como carecer de marcas culturales, huir de asociaciones de color tradicionales y utilizar un

lenguaje inclusivo (en este artículo se ha empleado la forma femenina como representativa de todos los pronombres con marca de género: ELLA, ELLAS, NOSOTRAS y VOSOTRAS).

Todo ello llevó a limitar cualquier diseño a un puro esquema, despojado de todo adorno que fuera interpretable más allá de su única función: representar un pronombre personal de manera inequívoca. Pero ¿cómo diferenciar en un boceto YO de TÚ? ¿cómo distinguir VOSOTRAS de ELLAS? La clave tendría que estar, necesariamente, en la función real de cada pronombre personal sujeto.

YO es siempre el hablante; TÚ es siempre el oyente; la 3ª persona no está presente en la conversación. Esos atributos son suficientes para identificar todas las personas gramaticales. En la Figura 6 podemos ver el primer paso del diseño de los pronombres personales:

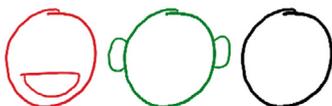


Figura 6. Atributos distintivos de los pronombres personales

Como se puede apreciar, YO es una cabeza con solo una boca, para representar al hablante, TÚ es una cabeza con solo unas orejas, para representar al oyente, y ELLA (y sus variaciones de género) es una cabeza sin ningún atributo, puesto que ni habla ni oye.

Los colores se eligieron aleatoriamente, solo atendiendo a parámetros que evitaran ambigüedades o marcas culturales. Sin embargo, cada persona quedaría representada, ya en adelante, con ese color, que sería un apoyo suplementario para facilitar su identificación: rojo para YO, verde para TÚ, negro para ELLA.

El resto de los pronombres parten de los tres ya descritos. USTED, que completa el conjunto de personas del singular, es una combinación entre TÚ y ELLA:

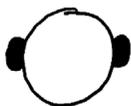


Figura 7. Atributos distintivos de USTED

USTED es un pronombre de 3ª persona (es decir, en color negro), pero con orejas de segunda persona (puesto que se trata de un oyente). Para facilitar la identificación de USTED y evitar confusiones con la 2ª persona TÚ sin recurrir a memorizaciones de color, se le colorearon las orejas.

Las tres personas del plural se diseñaron siguiendo patrones equivalentes. La primera, NOSOTRAS (y sus variaciones de género), alude a un grupo que incluye al hablante, por lo que siempre debe incluir un YO, más otra cabeza que represente a cualquiera de las otras tres personas (TÚ/ELLA/USTED). Cualquiera de las tres imágenes de la Figura 8 representa la 1ª persona del plural:

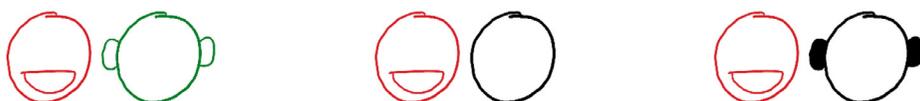


Figura 8. Imágenes de NOSOTRAS

VOSOTRAS (y sus variaciones de género) se refiere a un grupo que excluye al hablante e incluye al oyente, así que necesariamente tiene que ser TÚ, más otro TÚ; o bien TÚ, más ELLA. Descartamos TÚ más USTED, porque en ese caso el grupo pasaría a denominarse USTEDES. En la Figura 9 se pueden ver las imágenes que representan la 2ª persona del plural:



Figura 9. Imágenes de VOSOTRAS

ELLAS (y sus variaciones de género) menciona un grupo del que tanto el hablante como el oyente están excluidos, por lo que su representación no puede ser otra que ELLA más ELLA. La Figura 10 representa la 3ª persona del plural:

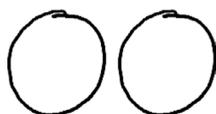


Figura 10. Imágenes de ELLAS

USTEDES, por último, es un grupo formado por dos USTED; o por USTED y ELLA. No se incluye la combinación de USTED más TÚ, antes mencionada, para evitar confusiones innecesarias, aunque llegado el caso se podría utilizar. La Figura 11 muestra las imágenes de USTEDES, completando así los pronombres de la 3ª persona del plural:



Figura 11. Imágenes de USTEDES

De este modo, todos los pronombres personales sujeto quedaron codificados como símbolos susceptibles de interpretarse de manera unívoca. Aunque la identificación de cada persona gramatical se basa en los atributos de la cabeza, añadirles el resto del cuerpo les otorgó infinitas posibilidades expresivas y su forma definitiva, que será utilizada en este y futuros trabajos. A continuación, en las Figuras 12-19, se muestra una serie no exhaustiva de diseños preparados para fines pedagógicos. Todos ellos se han dibujado a mano, con un lápiz digital, usando el programa Paint 3D en un ordenador Microsoft Surface.



Figura 12. Imágenes de cuerpo entero de YO

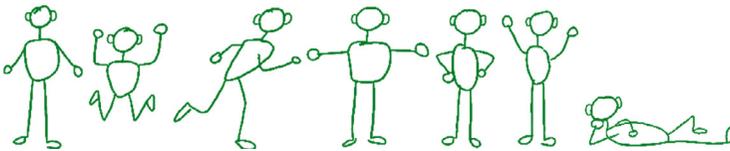


Figura 13. Imágenes de cuerpo entero de TÚ

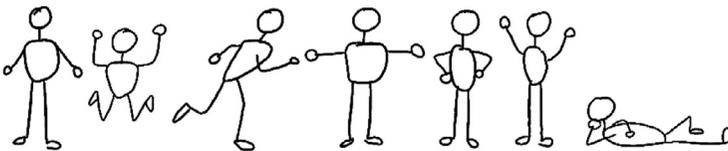


Figura 14. Imágenes de cuerpo entero de ELLA

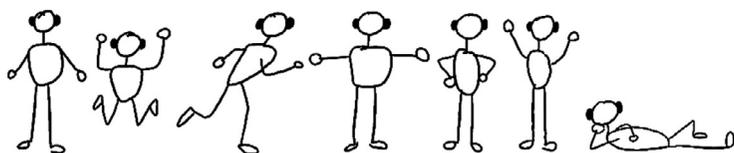


Figura 15. Imágenes de cuerpo entero de USTED

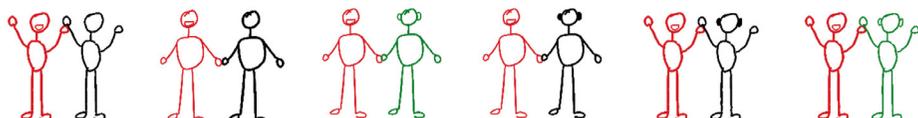


Figura 16. Imágenes de cuerpo entero de NOSOTRAS



Figura 17. Imágenes de cuerpo entero de VOSOTRAS



Figura 18. Imágenes de cuerpo entero de ELLAS

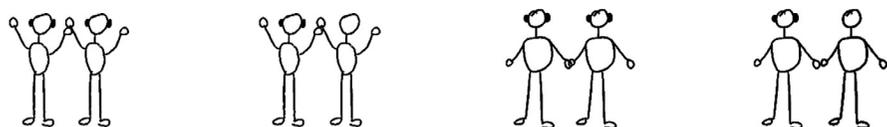


Figura 19. Imágenes de cuerpo entero de USTEDES

## 5. LA SECUENCIA DIDÁCTICA DEL VERBO *GUSTAR*

En esta sección vamos a presentar los materiales diseñados para la secuencia didáctica del verbo *gustar*. Para la elaboración de dichos materiales se emplearon diferentes herramientas digitales, que se especificarán en la etapa correspondiente.

## 5.1 Observar

Para el diseño de materiales de esta primera etapa OBSERVAR se utilizó una presentación de PowerPoint. La actividad 1 consiste en que el alumnado identifique las diferencias entre las oraciones: *Yo quiero bailar* y *Me gusta bailar*. Las Figuras 20-22 muestran tres ejemplos de la información que se presentará al alumnado para que reflexione, induzca y relacione el funcionamiento de estos dos verbos.

**Actividad 1: OBSERVAR** 

¿Qué diferencias observas entre estas dos oraciones?

Yo quiero bailar.

Me gusta bailar.

Figura 20. Actividad 1A. OBSERVAR

**Actividad 1: OBSERVAR** 

¿Qué diferencias observas entre estas dos oraciones?

**Yo** quiero bailar.

**Me** gusta bailar.

Figura 21. Actividad 1B. OBSERVAR

**Actividad 1: OBSERVAR** 

¿Qué diferencias observas entre estas dos oraciones?

Yo quiero bailar.

Me gusta bailar.

Figura 22. Actividad 1C. OBSERVAR

El alumnado ya ha aprendido el significado y uso del verbo *querer*. Así pues, lo que se espera de su observación es que, por un lado, detecte la diferencia entre el uso de YO en la primera oración y el de ME en la segunda. A partir de ahí, el objetivo es que infiera que el sujeto o elemento que realiza la acción del verbo *querer* es YO y que corresponde al pronombre personal en función de sujeto, mientras que en la segunda oración el elemento que «realiza la acción» de «gusta» es «bailar», de ahí que no se utilice el pronombre en la misma función de sujeto, sino de objeto ME. A continuación, se muestra la relación entre YO como elemento activo de la oración y ME como elemento pasivo. Para ello, se han escogido dos de los dibujos presentados en la sección 4 de este artículo: la imagen en posición de carrera para representar YO (sujeto, activo) y la imagen en posición tumbada para representar ME (objeto, pasivo). En todo momento, se intentará evitar el empleo de la terminología sintáctica sujeto y objeto (indirecto) para que el alumnado relacione más fácilmente las funciones (sujeto-activo, objeto-pasivo) con los elementos visuales representados por los dibujos.

La misma dinámica expuesta en estas figuras se diseñó para el resto de los pronombres personales. Se muestran todos los pronombres personales para que el alumnado se familiarice con los conceptos de activo/pasivo y los correspondientes dibujos. El apéndice incluye los materiales correspondientes a esta actividad para todos los pronombres personales.

La actividad 2 perteneciente a la etapa OBSERVAR consiste en relacionar los pronombres personales de sujeto y de objeto con los conceptos de activo/pasivo y los correspondientes dibujos. El objetivo es que el alumnado se familiarice y relacione los dibujos con esas funciones de sujeto/activo y objeto/pasivo, de manera que las imágenes indiquen, sin recurrir a la terminología tradicional de sujeto/objeto. La Figura 23 muestra el contenido que se les va presentando para que establezcan estas relaciones.

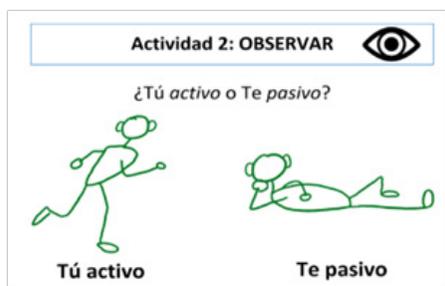


Figura 23. Actividad 2A. OBSERVAR

## 5.2 Presentar

En la etapa PRESENTAR, las actividades muestran de manera visual la representación de las dos oraciones que se proponían al principio de la secuencia con *querer* y *gustar*. Para el diseño de materiales de esta etapa de la secuencia didáctica se ha utilizado una presentación de PowerPoint en la que se han insertado elementos (GIF) en movimiento.

Como se puede ver en la Figura 24, para la representación de la oración *ELLA/USTED quiere bailar*, se ha optado por dibujos de pronombres personales activos (figuras que parecen echar a correr) correspondientes a esas personas gramaticales para representar el sujeto de la oración. Asimismo, el verbo *querer* se ha representado mediante un GIF de corazones rojos (forma afirmativa) que se mueven del dibujo de persona activa (sujeto) hacia el dibujo del objeto pasivo, en este caso, una ilustración que representa la acción de bailar.



Figura 24. Actividad 1A. PRESENTAR

A continuación, la Figura 25 muestra la representación de la misma oración en negativo, es decir, *ELLA/USTED no quiere bailar*. En este caso, la representación es similar a la anterior pero los corazones, en lugar de ser rojos, son negros.



Figura 25. Actividad 1B. PRESENTAR

Después de mostrar la representación de las oraciones con el verbo *querer*, se presentan las oraciones con el verbo *gustar*. En este sentido, para la representación de la oración *Bailar le gusta (a ELLA/USTED)* se ha colocado en primer término la ilustración de *bailar* (dado que se trata del sujeto de la oración). A continuación, el verbo *gustar* se ha representado mediante un GIF de corazones rojos (forma afirmativa) que se mueven del dibujo de objeto activo (sujeto/bailar) hacia el dibujo de la persona pasiva, en este caso, los dibujos de pronombres personales pasivos correspondientes (figuras acostadas) a esas personas gramaticales para representar el objeto de la oración. La Figura 26 muestra la diapositiva con la representación de la oración *Bailar le gusta (a ELLA/USTED)*.



Figura 26. Actividad 1. PRESENTAR.  
Representación de *Bailar le gusta (a ELLA/USTED)*

A continuación, se muestra la representación de la misma oración en negativo, es decir, *Bailar no le gusta (a ELLA/USTED)*. En este caso, la representación es similar a la anterior pero los corazones en lugar de ser rojos son negros. La Figura 27 muestra la diapositiva con la representación de la oración *Bailar no le gusta (a ELLA/USTED)*.



Figura 27. Actividad 1. PRESENTAR.  
Representación de *Bailar no le gusta (a ELLA/USTED)*

La actividad 2 de PRESENTAR muestra la representación de toda la morfología o conjugación del verbo *gustar* en aquellos casos, poco frecuentes pero posibles, en los que los pronombres personales son el sujeto activo y el objeto pasivo de dicho verbo. Así pues, para la representación de la oración (NOSOTRAS) *nos gustamos*, se ha colocado en primer término el dibujo del pronombre personal activo/sujeto (figuras que echan a correr) correspondiente a NOSOTRAS, a continuación, se muestra el GIF de corazones rojos representando el verbo *gustar* y, finalmente, los corazones se mueven hacia el dibujo pasivo/objeto (figuras acostadas) correspondiente a NOSOTRAS. Para ilustrar la misma oración en forma negativa se recurre a la misma representación con los corazones de color negro. Las Figuras 28 y 29 muestran las diapositivas con la representación de las oraciones NOSOTRAS *nos gustamos* y NOSOTRAS *no nos gustamos*, respectivamente.



Figura 28. Actividad 2. PRESENTAR.  
Representación de NOSOTRAS *nos gustamos*

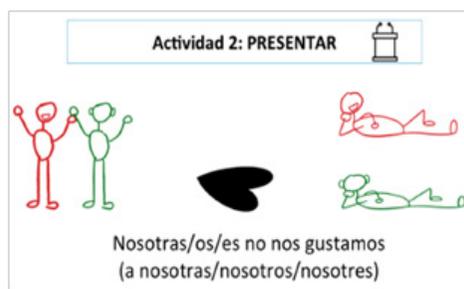


Figura 29. Actividad 2. PRESENTAR.  
Representación de NOSOTRAS *no nos gustamos*

Finalmente, la fase de PRESENTAR se cierra con unos cuadros similares a las tablas tradicionales que muestran la morfología o conjugación de un verbo y que, en este caso, incluyen los dibujos correspondientes a las personas gramaticales o pronombres personales tanto en su función activa/sujeto como pasiva/objeto. La Figura 30 muestra un ejemplo de dichos cuadros.

Cuadro 1: PRESENTAR		
Persona activa		
Yo		Quiero
Tú		Quieres
Ella/él/ella/usted	 	Quiere
Nosotros/os/es	 	Queremos
Vosotras/os/es	 	Queréis
Ellas/ellos/elles/ustedes	 	Quieren

Figura 30. Cuadro 1. PRESENTAR.  
Cuadro de dibujos de pronombres personales activos  
y morfología del verbo *querer*

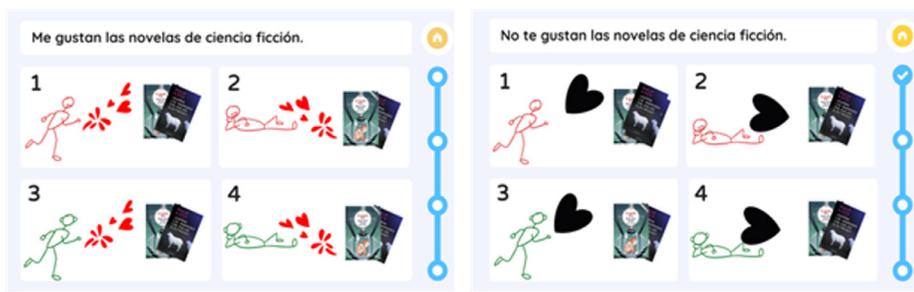
### 5.3 Interpretar

Para el diseño de los materiales de esta etapa, y de las dos siguientes (PRODUCIR y ACTUAR), hemos empleado *Genially*, una aplicación digital muy versátil y especialmente práctica. Las ventajas que ofrece esta herramienta se pueden concretar en tres aspectos:

1. La interactividad: que permite desarrollar actividades basadas en la gamificación, una técnica de aprendizaje que puede contribuir a la motivación e implicación del alumnado (p.ej. Prieto Andreu, 2020).
2. El *feedback* inmediato: que posibilita la realización de las actividades en grupo, guiadas por el profesor en el aula, o de forma individual, a modo de revisión o consolidación del conocimiento adquirido.
3. La simplicidad en los cambios: que ahorra tiempo y recursos, dado que el contenido alojado y modificado en la plataforma, se actualiza simplemente volviendo a cargar (refrescando) la página en la que se haya insertado la actividad en cuestión.

En la tercera etapa de la secuencia didáctica, INTERPRETAR, el objetivo consiste en familiarizar al alumnado con el funcionamiento y la estructura del verbo *gustar*.

Se proponen actividades, como la que se expone en las Figuras 31-32, que requieren la comprensión (interpretación) de las imágenes, a través de pistas como el color y la dirección de los corazones, y la correspondiente relación con los distintos enunciados que se presentan.



Figuras 31-32. Actividad 1. INTERPRETAR. Relacionar imágenes con enunciados

## 5.4 Producir

De modo sencillo y resumido, en la fase PRODUCIR se trata de empezar a «usar» el verbo *gustar*. Se pretende que, de forma semicontrolada, el alumnado construya su propio producto lingüístico. Incluimos tres ejemplos pertenecientes a la primera actividad de PRODUCIR dirigida al nivel A1 en las Figuras 33-35.



Figura 33. Actividad 2. PRODUCIR.  
Escribe las frases que representan las imágenes.



Figuras 34. Actividad 2. PRODUCIR.  
Escribe las frases que representan las imágenes.



Figura 35. Actividad 2. PRODUCIR.  
Escribe las frases que representan las imágenes.

En esta primera actividad (Figs. 33-35), se presentan una serie de imágenes y se pide al alumnado que exprese en palabras la idea que responde a esas representaciones. Se incluyen, además, las posibles soluciones para que, al trabajar de manera independiente estas actividades, se compruebe de forma inmediata sus respuestas.

La siguiente propuesta de la etapa PRODUCIR va dirigida a un nivel A2 (Figs. 36-37) y es un ejercicio de arrastrar y soltar en el que se ha incorporado un elemento lúdico (o gamificador), para el que se han aprovechado referentes de la cultura popular, en concreto del universo Marvel, que pueden resultar reconocibles (y motivadores) para una parte del alumnado.

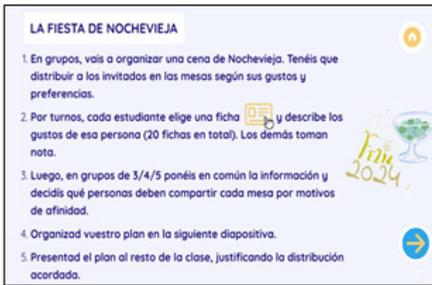


Figuras 36-37. Actividad 3. PRODUCIR.

Ordena los elementos de las oraciones con verbos como *GUSTAR*

### 5.5 Actuar

Para la fase de ACTUAR, se plantean actividades en las que el alumno, a través de la discusión y negociación, confeccionará sus propios comentarios o afirmaciones con el verbo *gustar* y llegará a una conclusión que se expondrá ante la clase. Se introduce un elemento visual e interactivo que puede ayudar en la toma de decisiones y que presenta en una imagen proyectable la solución final del acuerdo alcanzado. En las Figuras 38-40 se puede ver un ejemplo de este tipo de actividad:



Figuras 38-39. Actividad 1. ACTUAR. Instrucciones

Figura 40 · Página siguiente >

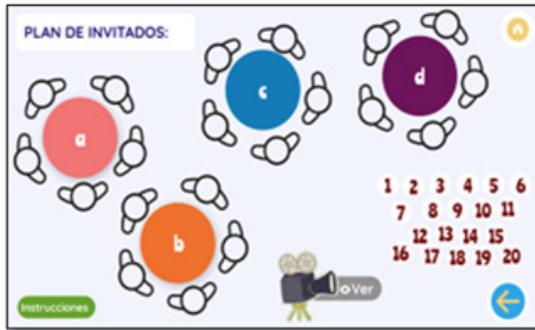


Figura 40. Actividad 1. ACTUAR.

Diapositiva interactiva para la realización de la actividad

## 6. CONCLUSIONES

La propuesta pedagógica de este artículo está en fase de pilotaje, por lo que aún no se cuenta con datos sobre su funcionamiento o recepción por parte del alumnado. No obstante, el objetivo inmediato es poner en práctica estos materiales y evaluar la eficacia de la explicación del verbo *gustar* desde el planteamiento expuesto aquí de una gramática cognitiva.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

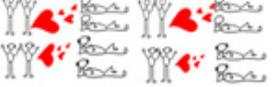
- ARNOLD, J. (2000). 'Seeing through listening comprehension exam anxiety', *TESOL quarterly*, 34 (4), pp. 777-786.
- BIELAK, J., PAWLAK, M. (2013). *Applying Cognitive Grammar in the classroom: Teaching English tense and aspect*. Springer Berlin Heidelberg.
- CROFT, W. y CRUSE, D. A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago.

- LANGACKER, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Volume I: Theoretical prerequisites* (Vol. 1). Stanford university press.
- LANGACKER, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- LITTLEWOOD, W. T. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIU, J. (2004). 'Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension', *TESOL quarterly*, 38 (2), pp. 225-243.
- NEWBY, D. (2003). *A Cognitive+Communicative Theory of Pedagogical Grammar*. Habilitationsschrift. Karl Franzens Universität Graz.
- NEWBY, D. (2015). 'The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive+Communicative approach', *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), pp. 13-34.
- O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PINKER, S. (1995). *The Language Instinct: The New Science of Language and Mind*. Londres: Penguin.
- PINKER, S. (2007). *The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature*. Nueva York: Viking.
- PRIETO ANDREU, J. M. (2020). 'Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios', *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32 (1), pp. 73-99.
- ROMO SIMÓN, F. (2016). 'La imagen metalingüística como imagen pedagógica', *RedELE*, 28.

## ANEXO: SECUENCIA COMPLETA OBSERVAR Y PRESENTAR

<p><b>Actividad 1: OBSERVAR</b> </p> <p>¿Qué diferencias observas entre estas dos oraciones?</p> <p><b>Yo</b> quiero bailar. Yo es activo </p> <p><b>Me</b> gusta bailar. Me es pasivo </p>	<p><b>Actividad 1: OBSERVAR</b> </p> <p>¿Qué diferencias observas entre estas dos oraciones?</p> <p><b>Tú</b> quieres bailar. Tú es activo </p> <p><b>Te</b> gusta bailar. Te es pasivo </p>	<p><b>Actividad 1: OBSERVAR</b> </p> <p>¿Qué diferencias observas entre estas dos oraciones?</p> <p><b>Ella/El/ella/usted</b> quiere bailar. </p> <p><b>Le</b> gusta bailar. </p>
<p><b>Actividad 1: OBSERVAR</b> </p> <p>¿Qué diferencias observas entre estas dos oraciones?</p> <p><b>Nosotros/os/es</b> queremos bailar. </p> <p><b>Nos</b> gusta bailar. Nos es pasivo </p>	<p><b>Actividad 1: OBSERVAR</b> </p> <p>¿Qué diferencias observas entre estas dos oraciones?</p> <p><b>Vosotros/os/es</b> queréis bailar. </p> <p><b>Os</b> gusta bailar. Os es pasivo </p>	<p><b>Actividad 1: OBSERVAR</b> </p> <p>¿Qué diferencias observas entre estas dos oraciones?</p> <p><b>Ella/os/es/ustedes</b> quieren bailar. </p> <p><b>Les</b> gusta bailar. Les es pasivo </p>
<p><b>Actividad 2: OBSERVAR</b> </p> <p>¿Yo activo o Me pasivo?</p> <p><b>Yo activo</b> <b>Me pasivo</b> </p>	<p><b>Actividad 2: OBSERVAR</b> </p> <p>¿Tú activo o Te pasivo?</p> <p><b>Tú activo</b> <b>Te pasivo</b> </p>	<p><b>Actividad 2: OBSERVAR</b> </p> <p>¿Ella/El/Ella/usted activo o Le pasivo?</p> <p><b>Ella/El/Ella/usted activo</b> <b>Le pasivo</b> </p>
<p><b>Actividad 2: OBSERVAR</b> </p> <p>¿Nosotros/os/es activo o Nos pasivo?</p> <p><b>Nosotros/os/es activo</b> <b>Nos pasivo</b> </p>	<p><b>Actividad 2: OBSERVAR</b> </p> <p>¿Vosotros/os/es activo o Os pasivo?</p> <p><b>Vosotros/os/es activo</b> <b>Os pasivo</b> </p>	<p><b>Actividad 2: OBSERVAR</b> </p> <p>¿Ella/os/es/ustedes activo o Les pasivo?</p> <p><b>Ella/os/es/ustedes activo</b> <b>Les pasivo</b> </p>
<p><b>Actividad 1: PRESENTAR</b> </p> <p> </p> <p>(yo) Quiero bailar.</p>	<p><b>Actividad 1: PRESENTAR</b> </p> <p> </p> <p>(yo) No quiero bailar.</p>	<p><b>Actividad 1: PRESENTAR</b> </p> <p> </p> <p>Bailar me gusta.</p>
<p><b>Actividad 1: PRESENTAR</b> </p> <p> </p> <p>Bailar no me gusta.</p>	<p><b>Actividad 1: PRESENTAR</b> </p> <p> </p> <p>(tú) Quieres bailar.</p>	<p><b>Actividad 1: PRESENTAR</b> </p> <p> </p> <p>(tú) No quieres bailar.</p>
<p><b>Actividad 1: PRESENTAR</b> </p> <p> </p> <p>Bailar te gusta.</p>	<p><b>Actividad 1: PRESENTAR</b> </p> <p> </p> <p>Bailar no te gusta.</p>	<p><b>Actividad 1: PRESENTAR</b> </p> <p> </p> <p>(Ella/El/ella/usted) quiere bailar.</p>

<p>Actividad 1: PRESENTAR </p> <p>(Ella/él/elle/usted) no quiere bailar.</p>	<p>Actividad 1: PRESENTAR </p> <p>Bailar le gusta (a ella/él/elle/usted)</p>	<p>Actividad 1: PRESENTAR </p> <p>Bailar no le gusta.</p>
<p>Actividad 1: PRESENTAR </p> <p>(nosotras/os/es) queremos bailar.</p>	<p>Actividad 1: PRESENTAR </p> <p>(nosotras/os/es) No queremos bailar.</p>	<p>Actividad 1: PRESENTAR </p> <p>Bailar nos gusta.</p>
<p>Actividad 1: PRESENTAR </p> <p>Bailar no nos gusta.</p>	<p>Actividad 1: PRESENTAR </p> <p>(vosotras/os/es) queréis bailar.</p>	<p>Actividad 1: PRESENTAR </p> <p>(vosotras/os/es) No queréis bailar.</p>
<p>Actividad 1: PRESENTAR </p> <p>Bailar os gusta.</p>	<p>Actividad 1: PRESENTAR </p> <p>Bailar no os gusta.</p>	<p>Actividad 1: PRESENTAR </p> <p>(ellas/os/es/ustedes) quieren bailar.</p>
<p>Actividad 1: PRESENTAR </p> <p>(ellas/os/es/ustedes) No quieren bailar.</p>	<p>Actividad 1: PRESENTAR </p> <p>Bailar les gusta.</p>	<p>Actividad 1: PRESENTAR </p> <p>Bailar no les gusta.</p>
<p>Actividad 2: PRESENTAR </p> <p>Yo me gusto.</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p> <p>Yo no me gusto.</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p> <p>Tú te gustas.</p>
<p>Actividad 2: PRESENTAR </p> <p>Tú no te gustas</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p> <p>(Ella/él/elle/usted) le gusta (a ella/él/elle/usted)</p> <p>(Ella/él/elle/usted) le gusta (a ella/él/elle/usted)</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p> <p>(Ella/él/elle/usted) no le gusta (a ella/él/elle/usted)</p> <p>(Ella/él/elle/usted) no le gusta (a ella/él/elle/usted)</p>
<p>Actividad 2: PRESENTAR </p> <p>Nosotras/os/es nos gustamos</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p> <p>Nosotras/os/es no nos gustamos</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p> <p>Vosotras/os/es os gustáis</p>

<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Vosotras/os/es no os gustáis</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p><small>Ellos/ellas/ustedes te gustan (a ella/él/elle/usted)</small> <small>Ellos/ellas/ustedes no te gustan (a ella/él/elle/usted)</small></p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p><small>Ellos/ellas/ustedes no te gustan (a ella/él/elle/usted)</small> <small>Ellos/ellas/ustedes te gustan (a ella/él/elle/usted)</small></p>
<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Tú me gustas.</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Tú no me gustas</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Ella/él/elle/usted me gusta.</p>
<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Ella/él/elle/usted no me gusta</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Vosotras/os/es me gustáis</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Vosotras/os/es no me gustáis</p>
<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Ella/os/es/ustedes me gustan</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Ella/os/es/ustedes no me gustan</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Yo te gusto</p>
<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Yo no te gusto</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Ella/él/elle/usted te gusta</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Ella/él/elle/usted no te gusta</p>
<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Nosotras/os/es te gustamos</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Nosotras/os/es no te gustamos</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Ella/os/es/ustedes te gustan</p>
<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Ella/os/ellas/ustedes no te gustan</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Yo le gusto (a ella/él/elle/usted)</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Yo no le gusto (a ella/él/elle/usted)</p>
<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Tú le gustas (a ella/él/elle/usted)</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Tú no le gustas (a ella/él/elle/usted)</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Nosotras/os/es le gustamos (a ella/él/elle/usted)</p>

<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Nosotras/os/es no le gustamos (a ella/él/elle/usted)</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Vosotras/os/es le gustáis (a ella/él/elle/usted)</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Vosotras/os/es no le gustáis (a ella/él/elle/usted)</p>
<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Ella/os/es/ustedes le gustan (a ella/él/elle/usted)</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Ella/os/es/ustedes no le gustan (a ella/él/elle/usted)</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Tú nos gustas</p>
<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Tú no nos gustas</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Ella/él/elle/usted nos gusta</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Ella/él/elle/usted no nos gusta</p>
<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Vosotras/os/es nos gustáis</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Vosotras/os/es no nos gustáis</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Ella/os/es/ustedes nos gustan</p>

<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Ella/os/es/ustedes no nos gustan</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Yo os gusto</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Yo no os gusto</p>
<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Ella/él/elle/usted os gusta</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Ella/él/elle/usted no os gusta</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Nosotras/os/es os gustamos</p>
<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Nosotras/os/es no os gustamos</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Ella/os/es/ustedes os gustan</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Ella/os/es/ustedes no os gustan</p>
<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Yo les gusto (a ellas/os/es/ustedes)</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Yo no les gusto (a ellas/os/es/ustedes)</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>  <p>Tú les gustas (a ellas/os/es/ustedes)</p>

<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>      <p>Tú no les gustas (a ellas/os/es/ustedes)</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>         <p>Ella/Él/elle/usted les gusta (a ellas/os/es/ustedes)</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>        <p>Ella/Él/elle/usted no les gusta (a ellas/os/es/ustedes)</p>
<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>       <p>Nosotras/os/es les gustamos (a ellas/os/es/ustedes)</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>       <p>Nosotras/os/es no les gustamos (a ellas/os/es/ustedes)</p>	<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>         <p>Vosotras/os/es les gustáis (a ellas/os/es/ustedes)</p>
<p>Actividad 2: PRESENTAR </p>        <p>Vosotras/os/es no les gustáis (a ellas/os/es/ustedes)</p>		

# 15. SI EN LA *oral class* SE HABLA, EN LA *writing class*... ¿SE ESCRIBE?

**Jordi Garrell Helices**

Universidad de Nottingham

Jordi.garrell@nottingham.ac.uk

## RESUMEN

La enseñanza de lenguas suele implicar la práctica de las tradicionales cuatro destrezas: comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita –aparte de las recién incorporadas mediación e interacción. De estas, la que suele quedar relegada a la práctica fuera del aula es la expresión escrita, pues su práctica demanda un elemento siempre escaso en el aula: ¡tiempo! Aprovechando prácticas y conocimientos tecnológicos adquiridos durante los años de enseñanza remota/online en el ámbito universitario, concretamente el uso de Microsoft Teams como plataforma y de Microsoft Word *online* como hoja de trabajo compartido, el equipo de profesores de *Spanish 1* de la Universidad de Nottingham hemos querido aprovechar dichas tecnologías para facilitar un espacio de escritura dentro del aula –presencial– de español. Programamos una secuencia de prácticas de escritura para facilitar el aprendizaje de la redacción de un artículo de opinión. Para promover el desarrollo de la destreza escrita, cada práctica consistió en la escritura, en grupo y en clase, de diferentes partes del artículo, utilizando un documento Word compartido y (casi siempre) proyectado. Este planteamiento tiene consecuencias en varios niveles, principalmente en el del *feedback*,

haciéndolo más diverso y cuantioso, y no sólo conecta con los ámbitos de la escritura colaborativa y mediada a través de ordenadores, sino que además nos ha hecho plantear la utilidad de la escritura como herramienta para aprender un idioma. Esta propuesta pretende, pues, presentar y compartir la experiencia llevada a cabo y poner en común los conocimientos con ella relacionados.

## **PALABRAS CLAVE**

Escritura en clase, *feedback*, escritura en grupo, MS Teams, MS Word online.

## **ABSTRACT**

The teaching of languages often involves practicing the traditional skills. Among these, the one that tends to be relegated to be practiced outside the classroom is written expression, as practicing it in class requires a constantly scarce element: time! Leveraging the technological experience gained during years of remote or online teaching (using Microsoft Teams as a platform and Microsoft Word online as a working tool), the team of Spanish 1 teachers at the University of Nottingham wanted to utilize these technologies to facilitate a writing space within the in-person Spanish classroom. We designed a sequence of exercises to facilitate the learning of composing an opinion article. To promote the development of writing skills, each exercise involved the group and in-class writing of different parts of an opinion article, using a shared Word document that was (almost always) projected. We then collected opinions and perceptions about these practices from both the team of teachers and the students in the module, in order to assess the suitability of the practice for its objectives. This proposal aims, therefore, to present and share the experience carried out as well as the reflections generated at various levels, primarily regarding feedback, making it more diverse and substantial, as well as in relation to the areas of collaborative writing mediated through computers, or writing as a tool for learning a language.

## **KEYWORDS**

In-class writing, feedback, in-group writing, MS Teams, MS Word online.

## 1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se describe la evaluación de una aplicación didáctica cuyo objetivo es la mejora de la destreza escrita de estudiantes universitarios que se realizó en el curso 2022/2023 en la Universidad de Nottingham. Dicha evaluación se basa en la opinión dada por los participantes de la actividad (estudiantes y profesores) y su objetivo es la mejora de la actividad en sí misma para posteriores ediciones.

Esta presentación se basa en los resultados de una encuesta distribuida entre los estudiantes de la asignatura para conocer sus opiniones y sugerencias sobre la utilidad de una actividad de escritura, así como de una discusión-reflexión conjunta entre el equipo de profesores sobre la actividad, en la que además se comentaron los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes.

Se presenta primero el contexto y la motivación de la actividad de escritura, y se explica seguidamente en qué consiste y cómo se puso en práctica dicha actividad. Luego, se desvela la pregunta de investigación que originó el diseño de la investigación y la metodología usada. Luego se exponen y analizan los resultados de la encuesta a los estudiantes y de la discusión entre profesores, donde se conectan los elementos analizados con lo que la teoría dice sobre ellos, para, finalmente, presentar las conclusiones e implicaciones prácticas.

### 1.1 Contexto

Perteneciente al *Department of Modern Languages and Cultures, MLAC Spanish 1* es una asignatura de español de primer año, anual y de 20 créditos, para estudiantes *post-A-Level*<sup>1</sup> (aproximadamente de nivel B1), que se imparte en la sección de español de la universidad. El módulo ofrece, semanalmente y en el siguiente orden, tres horas de contacto a los estudiantes: una clase oral (una hora, grupo de unos 12 estudiantes),

---

<sup>1</sup> Un nivel *post A-level* significa que estos estudiantes han cursado y superado con buena calificación estudios de español durante el equivalente de su bachillerato. Sin esta titulación deberían empezar a estudiar español como principiantes, desde cero, en la universidad, e ingresarían en una asignatura distinta.

una clase magistral (una hora, todos los estudiantes del módulo) y, finalmente, un seminario de español, también llamado 'clase escrita' (una hora, grupos de unos 15 estudiantes).

Esta distribución responde a que la asignatura está organizada según un modelo de clase invertida, un modelo del cual se cree que, a pesar de numerosos condicionantes, es probable que conduzca a una mejora en el rendimiento del estudiante (Streland y otros, 2020). En él, los estudiantes desarrollan gran parte de su aprendizaje de manera independiente y previa al seminario de finales de semana, de manera que el estudiante ponga a prueba en clase el trabajo que ha realizado independientemente.

En Moodle, el entorno de aprendizaje virtual, los estudiantes tienen todo lo necesario para que el curso sea efectivo, tal y como detallan Ko y Rossen (2017): semanalmente, las instrucciones para su aprendizaje independiente (mapa y calendario) y los materiales que necesitan para realizarlo (junto con rúbricas e información del curso), lo cual les da la expectativa de lo que se espera de ellos (contrato).

Coincidiendo con Kjærgaard (2018) en la idea de que la clase comunicativa tiene como uno de sus objetivos el equilibrar e integrar el uso de las cuatro destrezas básicas (lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral), no es extraño que, de entre estas, la producción escrita sea la que suele quedar relegada a una práctica fuera del aula, principalmente porque su desarrollo requiere tiempo, el recurso más escaso de un profesor de lengua.

Ante esta situación, el equipo de profesores, compuesto por Jordi Garrell, Manuel Lagares y Sandra Wright, quisimos aprovechar en clase y de manera presencial dos de los recursos que aprendimos a usar durante los años de enseñanza remota u online: Microsoft Teams y Microsoft Word de manera compartida y online.

## 1.2 La actividad

Diseñamos una secuencia de prácticas de escritura (PdE en adelante) en clase en las que trabajaríamos con el formato de un artículo de opinión.

Durante las semanas 2 a 4 del primer semestre del curso, dedicamos los últimos 15 minutos a cada una de las partes del artículo de opinión (introducción, desarrollo [o cuerpo] y conclusión, respectivamente) y repetimos la secuencia en las semanas 5 a 8.

En cada práctica, los estudiantes recibían las instrucciones sobre cuál era el tema del artículo y qué parte debían desarrollar. Para agilizar el proceso y aprovechar al máximo esos 15 minutos, les facilitamos ideas para el desarrollo de sus argumentaciones, sobre todo en las clases en que trabajamos el cuerpo del artículo de opinión. En estas sesiones les pedimos que escribieran solamente un párrafo, porque en 15 minutos no hay tiempo material como para producir el desarrollo completo del cuerpo del artículo. Les dimos 4 o 5 ideas base que podían utilizar y argumentar en el párrafo, así que no tenían que pensarlas previamente y negociarlas, sino que la negociación se limitó a la elección de una de las ideas y a partir de ahí empezaban ya la escritura.

Antes de empezar la primera práctica en la semana 2, los estudiantes leyeron unos documentos en que se explicaba qué es y en qué consiste un artículo de opinión, de manera que comprendieran bien qué iban a trabajar en las PdE.

Además, el vocabulario que usamos en cada práctica estaba relacionado con un artículo de prensa que debían leer antes de la clase y para el cual desarrollamos una actividad tanto de comprensión de lectura como de investigación breve que se compartía al inicio de cada clase, de manera que el uso de léxico relacionado con la temática del artículo no resultara una posible limitación.

Los alumnos trabajaron en parejas o en grupos de tres para escribir la sección correspondiente, en un mismo documento Word, que además era compartido por toda la clase, y no solamente por la pareja o grupo de escritura. Esto supuso que cada estudiante tenía que traer al aula su propio ordenador portátil, aunque, luego, durante la ejecución de la tarea, a veces, trabajaban solamente con un portátil, aunque se discutiera en pequeño grupo el parafraseado del texto que se escribía conjuntamente.

De este modo, al final de la sesión todos los estudiantes tenían acceso a las producciones escritas del resto de los compañeros de su clase. Ese documento Word estaba alojado en un grupo de Teams al que pertenecían todos los alumnos y al que podían acceder también después de la clase y en cualquier momento del semestre.

Algunos profesores tuvieron proyectado el documento Word en la pantalla de clase, de modo que se podían seguir las evoluciones de algunos grupos. Uno de los profesores trabajaba en clase con una tableta electrónica, desde la cual apuntaba comentarios o correcciones —daba *feedback* en directo— y además de manera manual —escribiendo sin teclado— desde cualquier lugar del aula, mientras que los otros debían acudir a su escritorio, donde desde el ordenador allí instalado podían incorporar comentarios al Word mediante el teclado.

En la semana 10 del semestre dedicamos toda la sesión a la escritura de un artículo de opinión completo, todavía en grupos y, en la semana 12, realizamos un examen de escritura en clase, en el que tuvieron que escribir un artículo de opinión de manera individual. En este sentido, las PdE fueron una práctica formativa que sirvió para preparar el examen sumativo de la semana 12.

## 2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Una parte crucial de una actividad de clase es su evaluación. Con ánimo de mejorar la actividad desde la perspectiva de todos los participantes, pero también de realizar un proyecto asequible a nuestros recursos, las preguntas de investigación fueron las siguientes:

1. ¿De qué modo los estudiantes del módulo y los profesores del equipo piensan que la actividad es beneficiosa?
2. ¿Hasta qué punto encaja la actividad con lo que las investigaciones recomiendan sobre la mejora de la destreza escrita?

### 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

El diseño de la investigación incluyó dos partes. En la primera se preparó una encuesta en Microsoft Forms para los estudiantes, para averiguar su percepción sobre la PdE; y, aparte y en privado, una discusión en voz alta con los otros dos profesores del módulo sobre cómo había sido su experiencia. Las preguntas que se les hicieron tanto a estudiantes como a profesores fueron las de la Tabla 1, excepto por la pregunta Q0, que solo fue hecha a los primeros, al sobreentenderse que los profesores sí la encontraban útil, habiendo sido ellos mismos los que la habían propuesto. Estas preguntas eran abiertas y no tenían limitación en su respuesta, y estaban inspiradas en la simpleza y efectividad que proponen los llamados *One-minute papers*, «*a diagnostic and formative classroom assessment technique which has become aligned with the philosophy of continuous quality improvement*» (Whittard, 2015). La idea era dejar las respuestas abiertas en lo posible para que los estudiantes mencionaran sin condicionantes los aspectos que consideraran en cada categoría, la de lo que había funcionado bien, la de lo que no, y sugerencias de mejora.

---

Q0/ Las prácticas de escritura al final de las clases escritas han sido útiles para mejorar mi escritura (1-5)

Q1/ ¿Qué ha ido bien en las prácticas de escritura al final de las clases escritas?

Q2/ ¿Qué NO ha ido bien en las prácticas de escritura al final de las clases escritas?

Q3/ ¿Sugerencias para mejorar las prácticas de escritura?

---

Tabla 1. Preguntas del cuestionario a estudiantes

Como la discusión en voz alta tuvo lugar con posterioridad a la realización de la encuesta a los estudiantes, los profesores pudieron comentar las respuestas dadas por los estudiantes en su discusión en voz alta, y comparar sus propias impresiones con las de los estudiantes. Aunque este orden de acontecimientos respondió solamente a una cuestión de conveniencia y de agenda, el hecho de poder revisar las respuestas

de los estudiantes hizo que la discusión tuviera más elementos para comentar y resultó interesante ver cómo interpretamos las respuestas desde el prisma del profesorado.

La segunda parte de la investigación quería comprobar hasta qué punto la actividad encajaba con lo que las investigaciones recomiendan sobre la mejora de la destreza escrita. Se realizó una revisión sistemática de la literatura que tuvo como áreas de principal interés: (1) la escritura como herramienta de aprendizaje de la lengua, puesto que habíamos decidido plantear una tarea que tenía la escritura como destreza principal; y (2), el *feedback*, puesto que partimos de la suposición de que los comentarios que les damos los profesores a los estudiantes sobre su trabajo les ayuda a mejorar en ese desempeño.

No se tratan en este artículo (1) ni el uso de la tecnología para el aprendizaje de la lengua, puesto que habíamos querido utilizar un Word compartido, ni (2) la escritura colaborativa, puesto que les pedimos que escribieran en grupos. Sobre el primero, podemos argumentar que nuestra PdE ofrece al menos cuatro de entre los siete factores más importantes por los que la tecnología puede enriquecer el aprendizaje de una L2 que destacan Chamorro y Rey (2013, p. 55): el uso de un Word ofrece el espacio donde se dan (1) la interacción, en actividades comunicativas y con una audiencia real; (2) la provisión de un *input* comprensible; (3) el uso de actividades basadas en tareas y resolución de problemas, y (4), facilita el espacio para el desarrollo focalizado de destrezas lingüísticas. Respecto a la escritura colaborativa, entendemos de entrada que la esta ofrece un conjunto de elementos diferenciados de la escritura individual que pueden ser considerados como ventajas comparativas (Storck, 2016).

#### 4. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y RELACIÓN CON LA TEORÍA

De los 88 estudiantes registrados en el módulo en el curso 2022/2023, 50 respondieron la encuesta, mientras que el equipo de profesores estaba conformado por tres tutores.

Los resultados dados por los estudiantes a la pregunta Q0 se muestran en la Tabla 2 y en la Figura 1. La pregunta Q0 se basa en mostrar

el grado de acuerdo o desacuerdo (del 1 al 5) con la afirmación de que «Las prácticas de escritura al final de las clases escritas han sido útiles para mejorar mi escritura»:

Cantidad de respuestas por valoración del 1 (absoluto desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo):

Opciones de valoración 1-5:	Cantidad de respuestas recogidas:
1	3
2	6
3	16
4	18
5	7

Tabla 2. Respuestas a la pregunta Q0 (n=50)

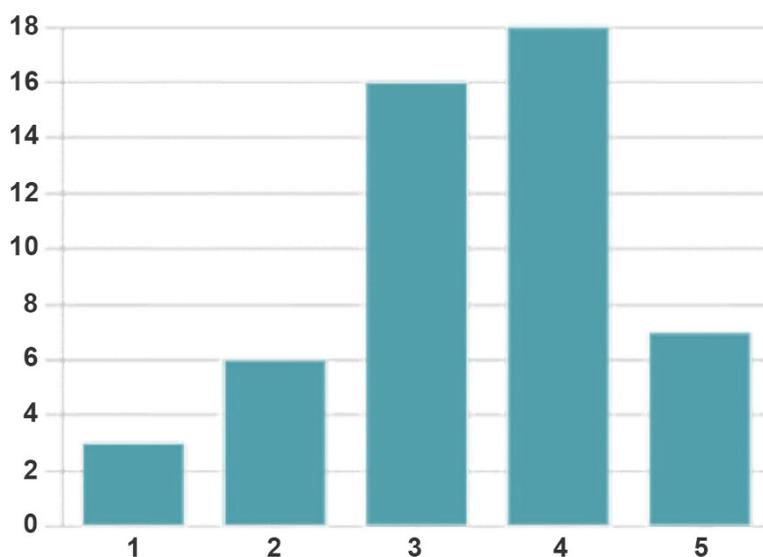


Figura 1. Información de la Tabla 2 en formato de gráfico de columnas

En la tabla 2 podemos ver que un total de 9 estudiantes respondieron eligiendo las opciones 1 y 2, que representan valoraciones negativas. Para los profesores fue una sorpresa que 9 de los 50 estudiantes (el 18%) manifestaran que la PdE no había sido útil para mejorar su escritura. En las respuestas al resto de preguntas encontraríamos los motivos de dichas respuestas. El resto de las respuestas venían a corroborar nuestra expectativa (al mostrar estar de acuerdo o, al menos, no estar en desacuerdo, contando con las respuestas de la opción 3, la opción neutral), con nuestra idea de que la PdE contribuiría de algún modo a la mejora de la destreza escrita de cada estudiante.

Si bien las respuestas a la pregunta Q0 se han recogieron de manera cuantitativa, las respuestas al resto de preguntas se recogieron siguiendo criterios del análisis temático, un método útil para identificar, analizar e informar sobre patrones dentro de los datos. Las respuestas dadas con mayor frecuencia son las que se han seleccionado como las más significativas y representativas de las percepciones del conjunto de estudiantes. Respecto a la discusión en voz alta entre los profesores, se ha seguido el mismo criterio y se han seleccionado los temas que surgieron con mayor frecuencia durante la discusión. En este artículo nos centraremos solamente en las dos categorías con mayor frecuencia para cada bloque de respuestas.

En este sentido, la Tabla 3 muestra los resultados de las preguntas Q1 y Q2 para ambos grupos, estudiantes y profesores.

	Estudiantes	Profesores
Q1. ¿Qué ha ido bien en las prácticas de escritura?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La práctica de escritura (18)</li> <li>• <i>Feedback</i> (9)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La práctica de escritura</li> <li>• <i>Feedback</i></li> </ul>
Q2/ ¿Qué NO ha ido bien en las prácticas de escritura?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempo (10)</li> <li>• La práctica de escritura (6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempo</li> <li>• Ansiedad de los estudiantes</li> </ul>

Tabla 3. Respuestas a las preguntas P1 y P2 (n=50). Temas principales

De las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta Q1, las más frecuentes se englobaron dentro de dos categorías: la práctica de escritura (PdE) en sí misma y el *feedback*. Respecto a la pregunta Q2, lo más mencionado fue la idea de que el tiempo destinado a la actividad parecía demasiado breve y también que la PdE en sí no había funcionado bien.

Los profesores coincidieron con los estudiantes en sus respuestas y comentarios a Q1, expresando que tanto la PdE como el *feedback* habían funcionado bien y, comentando Q2, que el tiempo había sido un factor negativo para el desarrollo de la práctica. La segunda categoría en los profesores no es la PdE, sino un bloque de comentarios alrededor de la ansiedad de los estudiantes, que se relaciona en parte con la limitación de tiempo mencionada.

#### 4.1 La práctica de escritura

Se recogieron 18 respuestas de estudiantes a Q1 que expresaban que la PdE había sido una buena iniciativa, por diferentes razones: por el hecho de haber practicado con las diferentes partes del artículo de opinión; por haber mejorado su capacidad para estructurar un artículo; por mejorar la fluidez escrita y la gramática, a la hora de aplicarla a un texto; por que fuese una tarea colaborativa y, finalmente, por que se compartiera, es decir, que el trabajo del resto de compañeros fuese visible y en directo –desde el ordenador de cada estudiante, al utilizarse un mismo documento Word en el que escribían todos a la vez, en diferentes líneas del documento.

En sentido contrario a las 18 menciones en Q1, hubo 6 respuestas de estudiantes a Q2 que expresaban que la PdE no había salido bien, por diferentes razones. Las dos principales fueron, primero, el hecho precisamente de que hubiera sido una actividad compartida, visible tanto a través del Word como en la pantalla de la clase. Si a algunos estudiantes este factor les había servido de motivación, para estos había sido un motivo de angustia y de inseguridad. El segundo motivo aducido fue que se tratara de una actividad colaborativa o en grupo; y es que algunos estudiantes prefieren escribir individualmente.

Por su parte, los profesores mencionaron la PdE solamente en sentido positivo, destacando aspectos como que se había escrito más que

nunca y que en otros cursos, que el aspecto colaborativo había sido muy positivo, en general, y que la clase era ahora mucho más significativa que antes, puesto que se daba sentido incluso al nombre de esta («¡es la clase de escritura!»). Además, se defendió la idea de que la escritura potenciaba otros elementos de interés, como un mayor interés en la lectura, una mayor motivación en la asistencia, puesto que perderse la clase significaba ahora perderse esa práctica, y, finalmente, un uso más frecuente del diccionario, lo que «fomenta el aprendizaje y uso activo de la lengua» (Nomdedeu, 2011, p. 3) un enriquecimiento léxico y de hábitos, en los estudiantes.

#### 4.2 PdE/ Conexiones con la teoría

Al examinar el potencial de aprendizaje de lengua que la escritura ofrece, Manchón (2013) destaca tres características que son únicas de la escritura: (1) la disponibilidad de tiempo, una dimensión temporal diferente de la que permite la producción oral, con procesos cognitivos, de atención y de motivación diferentes; (2) la visibilidad y permanencia de la producción y del *feedback* que genera; y (3) su naturaleza de desafío al tratarse de una tarea que implica resolución de problemas.

De estas tres, en nuestra PdE encontramos contradicciones en las dos primeras, primero porque nuestra tarea de escritura está limitada temporalmente, al ser una actividad de clase de máximo 15 minutos y, segundo, porque la visibilidad y la permanencia de la producción escrita produce ansiedad en algunos estudiantes, una angustia que presumiblemente no contribuye al aprendizaje.

Por otro lado, Manchón (2013) al comentar el tipo de aprendizaje directo que puede resultar de la escritura, destaca primero el desarrollo de la fluidez y de una automaticidad que mejoran las producciones de los estudiantes mediante la práctica y, segundo, el hecho de expandir y consolidar el conocimiento explícito de la L2. No obstante, la autora defiende que es condición necesaria que, para que se cumpla el primero de estos elementos, deben darse las condiciones de que la naturaleza de la tarea sea de resolución de problemas y que el estudiante esté comprometido con el procesamiento del *feedback* que se le da, es decir, que lo use. Es en este último punto en donde nosotros no añadimos ninguna

tarea accionable en la que el estudiante tuviera que utilizar el *feedback* dado, por lo que en general (aparte de algunos casos en los que hubo conversaciones sobre el *feedback* entre estudiantes y profesores), no comprobamos realmente que los estudiantes leyeran, reflexionaran o analizaran los comentarios sobre sus producciones.

### 4.3 *Feedback*

El *feedback* fue la segunda categoría más mencionada en sentido positivo (Q1), tanto por estudiantes como por profesores.

Los primeros respondieron que les había resultado útil para aprender y para mejorar su escritura y su gramática; que les había gustado que fuese en directo, y que hubiera habido corrección entre pares. Los profesores comentaron como positivo el hecho de que hubiese sido compartido, en el sentido en que al dar *feedback* un profesor a un estudiante, los otros podían oírlo, y si el *feedback* era por escrito en el documento, entonces podían leerlo. De este modo, el *feedback* de un estudiante beneficiaba al resto también.

También se mencionó como muy positiva la gran diversidad del *feedback* dado: ahora era del profesor pero también entre pares, oral y escrito, individual y grupal, inmediato (por ser oral y en el momento mismo de la escritura) y a la vez permanente (por quedar escrito), directo e indirecto (en función del momento y del tipo de corrección), comprensivo (es decir poco focalizado), e incluso se mencionó la diversidad por la plataforma desde donde se daba, la tableta o el PC de mesa, elemento que también influía en el cómo se daba el *feedback*, puesto que en la tableta el profesor escribía *a mano* y desde el PC no. En ambos casos se usaron colores diferentes para marcar correcciones de diferente naturaleza.

### 4.4 *Feedback* / Conexiones con la teoría

Coincidimos con la idea actual de consenso de que un *feedback* adecuado y a tiempo tiene efectos positivos en el aprendizaje del alumno (Bitchener y Ferris en Fernández y Kjærsgaard 2019; Fernández 2022).

Aunque las fuentes consultadas se refieren a un *feedback* escrito y en nuestro caso se dio también oral durante las producciones, dichas fuentes (Kjærgaard, 2018; Ferris, 2014; Ellis, 2009) defienden que es preferible, en general, que el *feedback* sea indirecto (que señale el error sin corregirlo), metalingüístico (mediante explicaciones gramaticales o códigos y solamente si el estudiante tiene el conocimiento metalingüístico adecuado) y focalizado (en aspecto específicos). Se insiste en que, además, el *feedback* tiene que ser accionable para que sea efectivo (Kjærgaard, 2018), y que no debería ser el último paso de una tarea escrita (Fernández, 2014, en Fernández, 2022).

En nuestra práctica dimos *feedback* indirecto y metalingüístico en función del tipo de error y del tipo de estudiante, por lo que nos adecuamos a las sugerencias desde la teoría. No obstante, nuestro *feedback* fue focalizado quizás solamente en términos de formato, para mantener la estructura del artículo de opinión y conseguir que las partes tuvieran sentido y cumplieran su función, pero no seguimos ni preparamos una focalización a nivel de correcciones lingüísticas. Además, no implementamos ninguna acción posterior que hiciera que el *feedback* fuese accionable, más allá de pedirles a los estudiantes que si querían comentarlo con nosotros, solo tenían que pedirlo.

#### 4.5 Tiempo

El tiempo fue el aspecto más comentado en sentido negativo tanto por estudiantes (10 comentarios) como por profesores. Esta categoría engloba comentarios como el hecho de que tenían la sensación de tener prisa, de estar pasando por una experiencia intensa, o de creer que no podrían terminar la tarea. Igualmente, los profesores percibieron esa falta de tiempo, contribuyendo involuntariamente en algunas ocasiones a generarla por hacer comenzar tarde la actividad, permitiendo menos tiempo de los 15 minutos para su realización.

#### 4.6 Ansiedad

Relacionada con la anterior, esta categoría surgió de manera significativa, solamente en los comentarios de los profesores. Se mencionó la percepción de ansiedad en los estudiantes para empezar a escribir; por

ser los primeros en escribir en el mismo documento; por no estar acostumbrados los estudiantes a trabajar con limitación de tiempo; por ser conscientes de que el profesor les estaba observando; o porque su trabajo era compartido, visible y en directo. El profesor que usaba la tableta mencionó haber apagado la proyección en la pantalla de clase para reducir la ansiedad en los estudiantes, de ver el propio trabajo expuesto frente a todo el grupo-clase; la proyección no era indispensable para seguir el trabajo de los grupos para ese profesor, porque podía seguirlo desde la tableta electrónica. Los profesores que dependían del ordenador de la mesa de profesor no pensaron en apagar la proyección, probablemente porque les era más fácil tener el documento proyectado y seguir las evoluciones de los estudiantes a la vez que podían acercarse a los diferentes grupos de estudiantes.

## 5. SUGERENCIAS DE MEJORA

Las principales propuestas (Q3) de mejora fueron unánimes. Se coincidió en que la entrega de un artículo individual durante el semestre reforzaría la PdE y daría la oportunidad de, a los estudiantes más reacios a trabajar en equipo, presentar un trabajo y obtener *feedback* de manera individualizada. En definitiva, la prueba de la semana 10 se realizaba de manera individual y, respecto del año anterior, habíamos eliminado todas las entregas individuales (mediante las cuales, exclusivamente, se había practicado el artículo de opinión en cursos anteriores), lo que tampoco era del todo razonable.

La segunda sugerencia fue la de gestionar mejor el tiempo: primero, controlar mejor los tiempos de clase y ser estrictos en ofrecer al menos los 15 minutos estipulados; y segundo, quizás dar un margen de tiempo posterior a la clase, para que los estudiantes que no hubieran terminado su escritura al finalizar la clase pudieran tener un plazo extra con ese fin.

Estas medidas deberían contribuir, en principio, a rebajar la ansiedad, al modificar las condiciones que provocan dicha angustia.

## 6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Según los resultados de la encuesta, la mayoría de los estudiantes valoran positivamente la PdE, aunque se sugieren áreas de mejora. La inclusión de un trabajo individual durante el semestre aliviará las necesidades de algunos estudiantes y pondrá a prueba la destreza de todo el grupo. Asimismo, es necesario implementar alguna medida explicativa para que los estudiantes a los que les gusta escribir en solitario entiendan los beneficios de escribir también en grupo, por ejemplo, alegando que están expuestos a mucho más *input* escrito y su correspondiente *feedback*, gracias a la PdE. Finalmente, es necesario implementar también un mecanismo mediante el cual el *feedback* dado sea accionable, es decir, que el estudiante tenga que hacer algo con él y que no quede como el punto y final de la actividad y que, de este modo, aseguremos un mayor grado de efectividad de este *feedback*.

Como respuesta a la cuestión de hasta qué punto encaja la actividad con lo que las investigaciones recomiendan sobre la mejora de la destreza escrita, podemos concluir que, en general, la PdE contiene diversos elementos que la literatura al respecto defiende que debería tener; por ejemplo, simplemente dando tiempo en clase para la escritura en grupo o posibilitando un *feedback* diverso tanto en las fuentes como en su tipología.

Un elemento significativo que debe mejorar es la percepción del tiempo, que no debería ser negativa, y por lo cual se deberían introducir algunas medidas en la PdE, como (1) ser muy estrictos con el cumplimiento del tiempo estipulado para la PdE, (2) dar tiempo extra después de la clase para los que no hayan acabado, para reducir la sensación de prisa y, a su vez, de ansiedad, y (3), buscar otros mecanismos para reducir la ansiedad en general durante la PdE.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAUN, V. y CLARKE, V. (2006). 'Using thematic analysis in psychology', *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), pp. 77-101.
- CHAMORRO, M. G. y REY, L. (2013). 'Las creencias de los profesores de inglés sobre la integración de la tecnología en la clase', *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 20, pp. 51-72.
- ELLIS, R. (2009). 'A typology of written corrective feedback types', *ELT journal*, 63 (2), pp. 97-107.
- FERNÁNDEZ, S.S. y KJÆRGAARD, H. W. (2019). 'Formative feedback as grammar teaching', en Christensen, K. R.; Jørgensen, H. y Wood, J. L. (eds.). *The Sign of the V: Papers in Honour of Sten Vikner*, Aarhus University, pp. 169-184.
- FERNÁNDEZ, S. (2022). 'Feedback interactivo y producción escrita en la enseñanza del español LE/L2', *Journal of Spanish Language Teaching*, 9 (1), pp. 36-51.
- FERRIS, D. R. (2014). 'Responding to student writing: Teachers' philosophies and practices', *Assessing Writing* 19, pp. 6-23.
- KJÆRGAARD, H. W. (2018). *Technology-mediated written corrective feedback in the Danish lower secondary classroom*. Tesis Doctoral. Aarhus University [en línea]. Technology-mediated written corrective feedback in the Danish lower secondary classroom - Aarhus University (au.dk) (Junio, 5, 2024).
- KO, S. y ROSSEN, S. (2017). *Teaching online A practical guide*. London: Routledge.
- MANCHÓN, R. M. (2013). 'Learning and teaching writing in the foreign language's classroom. Fostering writing-to-learn approaches', en Driscoll, P., Macaro, E., y Swarbrick, A. (eds.). *Debates in modern languages education*. London: Routledge, pp. 96-106.

- NOMDEDEU-RULL, A. (2011). 'El uso del diccionario en el aula de E/LE: problemas y posibles soluciones', *Foro de profesores de E/LE*, 7, pp. 1-10.
- STORCK, N. (2016). 'Collaborative writing' en Manchón, R. M. y Matsuda, P. K. (eds.). *Handbook of second and foreign language writing*. Berlín, Boston: De Gruyter Mouton, pp. 387-406.
- STRELAND, P. y otros. (2020). 'The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels', *Educational Research Review*, 30.
- WHITTARD, D. (2015). 'Reflections on the one-minute paper', *International Review of Economics Education*, 20, pp. 1-12.

# 16. cómo realizar un *slam* en el aula. La traducción como herramienta pedagógica

**James Kelly**

Edinburgh Napier University / Heriot-Watt University  
j.kelly@hw.ac.uk

## RESUMEN

Despreciado durante largos años, en la última década se ha visto un interés renovado en la traducción como herramienta pedagógica en el aprendizaje de una lengua extranjera. Este artículo describe cómo adaptar para el aula el formato *slam* (o batalla de traducción en vivo), en el cual dos traductores presentan sus versiones de un mismo texto al mismo tiempo). Se trata de una actividad que ofrece una manera dinámica de incorporar la traducción en el proceso de aprendizaje, aprovechando los beneficios de aprendizaje entre pares y fomentando la reflexión crítica sobre la habilidad de escribir en un segundo idioma. El artículo empieza por considerar cómo elegir un texto adecuado para realizar un *slam*, abordando factores como su tamaño, su temática y su estilo. Luego se explicará cómo la teoría Skopos de traducción se puede utilizar para la preparación de la actividad, otorgando a los alumnos un marco para reflexionar sobre las cualidades que constituyen una «buena» traducción. Luego se examinará cada uno de los pasos para realizar el *slam*: primero, cómo guiar a los estudiantes en la preparación del texto,

incorporando tanto el trabajo individual como la revisión entre pares; segundo, cómo presentar las dos versiones diferentes del texto en un formato apropiado, llevando a cabo el *slam*; y, por último, cómo facilitar una reflexión grupal sobre las diferentes versiones del texto creadas por los estudiantes y los puntos y observaciones que surgen durante el proceso.

## **PALABRAS CLAVE**

Traducción, *slam*, expresión escrita, corrección entre pares, alumnos avanzados.

## **ABSTRACT**

Translation slams, where two translators present their versions of the same text in parallel, have become popular among professional translators to hone their skills. This presentation will look at how to use the slam format in a classroom activity as a specific case of using translation for language learning. After being shunned for many years, there has been a resurgence in interest in including translation as part of a broader repertoire of teaching activities. This presentation will present the slam as a dynamic way of incorporating translation into the classroom, with benefits ranging from peer learning and critical reflection, through to increased awareness of what constitutes fluent and accurate writing in L2. It will begin with some reflections on how to choose suitable texts for a slam, in terms of length, subject matter and style. It will then discuss how Scopus and functionalist theories of translation can be used to help students reflect on what makes a good translation in preparation for the activity. We will then look at each of the different steps of running a slam: first, how to guide students in their preparation of the text, incorporating both individual work and collaborative peer review; second how to present the two different versions of the text in the appropriate format and run the slam; and, lastly, facilitating a wrap-up session to reflect on the different versions produced by students and the issues that arise. The presentation will conclude by summarising some of the benefits and learning outcomes of the 'slam' format, including promoting peer learning, critical reflection and stimulating an awareness of different ways of expressing the same idea in the target language.

## KEYWORDS

Translation, slam, written expression, peer correction, advanced learners.

### 1. INTRODUCCIÓN: SOBRE EL USO DE LA TRADUCCIÓN EN EL AULA

Durante largos años, la traducción fue mirada como el patito feo de la pedagogía de los idiomas. Guy Cook, experto en el campo quien ha estudiado la historia de su uso y desuso a fondo, describe su estatus durante el siglo xx, como nada menos de «una paria», observando que «hacia el fin del siglo, con la excepción al nivel universitario, ya no se prestaba atención a la traducción como un candidato serio para ayudar en el aprendizaje de otro idioma» (traducido de Cook, 2010, p. xv). Esta situación, nos cuenta Cook, es debido al hecho de que, a partir del fin del siglo xix, y como producto del auge de nuevas metodologías de enseñanza que privilegiaron la comunicación, las teorías y metodologías de antaño de la traducción de gramática cayeron en desuso y la producción oral pasó a ser el aspecto más valorizado en el aprendizaje de los idiomas. No obstante, durante los últimos años, se ha visto un interés renovado en el uso de la traducción en el aula, junto con un reconocimiento de su gran potencial para facilitar el aprendizaje de los idiomas.

El estudio de Cook se publicó ya hace más de una década y su título *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment (La traducción en la enseñanza de idiomas: Un argumento para su reevaluación)* es bastante revelador. Al menos en parte, este renacimiento se debe al hecho de que, gracias al surgimiento de la traductología como una disciplina académica en la segunda mitad del siglo xx, ya tenemos un entendimiento mucho más complejo de la traducción. Sabemos que se trata de mucho más de un mero proceso de buscar equivalentes en otro idioma y somos conscientes de la multitud de factores que influyen en la producción y recepción de las traducciones. Gracias a esta conciencia, la traducción ya es vista como un proceso creativo, una especie de juego de diferencias entre dos culturas y lenguas. Estas nuevas perspectivas sobre la traducción son plasmadas en el excelente libro escrito por Ángeles Carreres, María Noriega-Sánchez y Carme Calduch,

publicado en 2018, cuyo título, *Mundos en Palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*, nos invita de entrada sumergirnos en el fascinante mundo de la traducción. Estas tres autoras plantean la posibilidad de que más de un renacimiento, estamos presenciando un verdadero giro hacia la traducción, o «translation turn», en el aprendizaje de los idiomas. Reclaman además la inclusión de la traducción como «la quinta destreza», junto con las cuatro tradicionales (la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora), y nos recuerdan que la mediación interlingüística juega un papel clave en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, evidenciando el reconocimiento institucional de su importancia (Carreres y otras, 2018, p. xviii; véase también Colina y Lafford, 2017). Según el Consejo Europeo, «mientras la interacción enfatiza el uso social del lenguaje, la mediación la abarca y la trasciende, enfocándose en la construcción del sentido y/o facilitando la comunicación a través de barreras lingüísticas y comunicativas» (traducido de Consejo de Europa, 2022: 32; véase también Consejo de Europa, 2020: 35-36).

Es en el contexto de este renacimiento que este artículo reflexiona sobre una manera específica en la cual podemos aprovechar de la traducción en nuestras clases de español: el *translation slam*. Se describirá los cuatro pasos principales para realizar un *slam* de traducción en el aula: (1) la elección del texto, (2) el proceso de traducción, (3) el *slam* en sí mismo, y (4) la retroalimentación y la reflexión final. Con esta descripción, el artículo resaltará algunas de las posibilidades pedagógicas de la traducción para trabajar la competencia escrita, junto como el potencial para fomentar la conciencia de las diferencias lingüísticas y culturales que condicionan el proceso de la traducción.

## 2. EL CONCEPTO DEL SLAM

El concepto *slam* nació en los años 1980 en Estados Unidos y se refiere a un concurso de poesía en vivo en el cual los poetas toman turnos presentando su obra en frente de un jurado compuesto de miembros del público (Somers-Willett, 2014). Durante los últimos años, este formato de presentar la obra en público ha sido adoptado en el mundo de la traducción y los traductores profesionales, sobre todo en los países

anglohablantes, para el perfeccionamiento de sus habilidades y también para eventos que buscan visibilizar un trabajo a menudo invisible a un público general.

Ha sido difícil encontrar ejemplos de este tipo de evento en el mundo hispanohablante. Uno de los pocos ejemplos se trata de una «batalla de traducciones en vivo» organizado por el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona para conmemorar el Día Internacional de la Traducción en el año 2017 (CCCB, 2017). Otra posible traducción del concepto sería la palabra «duelo», en el sentido de un «duelo de traductores» y aunque no se han encontrado ejemplos de este uso, tal vez merece la pena comentar que, en francés, se ha adoptado el neologismo de *tra-duel*, como acrónimo formado por la raíz de *traduction* y *duel*.

Sea cual sea la traducción, el concepto se basa en una especie de batalla o duelo donde dos traductores que han preparado dos versiones de un mismo texto se turnan presentando su versión mientras debaten y defienden sus traducciones junto con el público, abriendo paso a un debate cargado de reflexiones críticas en torno al acto de la traducción, inspiradas por las dos versiones del texto. El potencial pedagógico de este formato es alto, lo cual nos lleva a una segunda pregunta: si los participantes de un *slam* realizado por traductores profesionales pueden aprender de este tipo de encuentros, ¿podemos captar esta energía y aprovechar este potencial en nuestra clase?

### 3. ADAPTACIÓN DEL FORMATO AL AULA

El resto de este artículo explicará los aspectos principales de adaptar este formato para la enseñanza de idiomas. De este modo, se tratarán los cuatro pasos principales para realizar un *slam*: el primero, la elección del texto, pues es fundamental que el texto seleccionado se preste a la generación de traducciones divergentes; el segundo, la preparación de la traducción por el estudiantado; el tercero, la presentación de las traducciones, o sea el *slam* en sí mismo, y por último tenemos la reflexión y retroalimentación, una actividad clave al final de la clase para cerrar el círculo de aprendizaje. Aquí es importante aclarar que los pasos descritos en este artículo están pensados principalmente

para alumnos con un nivel avanzado de español (nivel C1 del MCER; Consejo de Europa, 2020), aunque no hay impedimento a su adaptación a niveles inferiores.

### 3.1 La elección del texto

La elección del texto es un paso fundamental, pues si no se escoge bien el texto (por ejemplo, si escogemos algo demasiado «fácil» que no se presta a generar traducciones divergentes), lo más probable es que las versiones terminen por ser muy parecidas y por lo tanto no habrá tanto que debatir durante la presentación. Es importante aclarar que estamos buscando un texto en inglés (un extracto de alrededor de 250 palabras), pues gran parte de lo que queremos probar y desarrollar durante esta actividad es la competencia escrita de los alumnos en español. Como veremos más adelante, lo ideal sería tener dos textos paralelos, o sea un texto en español con una traducción al inglés o un texto en inglés con una traducción al español. Esta decisión de trabajar con textos paralelos nos da una gran ventaja a la hora de la reflexión final sobre las traducciones, pues proveer a los alumnos con una versión del texto original en español les permite comparar su versión y reflexionar aún más sobre las decisiones que se han tomado en el proceso de traducción.

Un ejemplo de un tipo de texto que funciona bien sería un artículo con referencias culturales, una escritura bastante idiomática, y modismos que no se traduzcan fácilmente al español, pues queremos un texto que genere desafíos que van a obligar a los alumnos a reescribirlo en español y no solamente a traducirlo palabra por palabra. La elección del texto también nos ofrece una oportunidad para reflexionar sobre nuestros objetivos pedagógicos de la actividad. Estos pueden ser bastante generales, tales como:

- comprender un texto complejo sobre un tema de actualidad;
- trabajar la mediación interlingüística e intercultural y ser capaz de transmitir toda la información de un texto complejo con adaptaciones para la cultura de destino;
- trabajar la producción escrita;
- practicar la coevaluación y correvisión.

Sin embargo, también es posible de diseñar la actividad para trabajar elementos más específicos, por ejemplo, ciertos aspectos de la gramática, como tiempos verbales y los conectores, o el dominio del alumnado dentro de un campo especializado (p.ej. los negocios).

### 3.2 La preparación de las traducciones

Seleccionado ya el texto a traducir, se puede proceder a la siguiente etapa: la preparación de las traducciones, paso que ocupará alrededor de una hora de tiempo de nuestra clase. El primer punto para destacar aquí es la formulación de las instrucciones para los alumnos. Aquí, podemos apoyarnos en la teoría de Skopos del traductólogo Hans Vermeer, la cual hace hincapié tanto en la claridad del fin de la traducción, como en el receptor del texto (Reiss y Vermeer, 1996). Como nos explica Nord, «en el marco de esta teoría, uno de los factores más importantes que determinan el propósito de una traducción es el destinatario, es decir, el receptor o público al que va dirigido el texto meta, con su bagaje general, sus expectativas y sus necesidades específicas» (2018, p. 16). Entonces hay dos componentes que podemos destacar aquí: un contexto específico para situar la traducción y el tipo de texto que queremos recibir. Consideremos las instrucciones siguientes: «Una aerolínea británica ha encargado la traducción del siguiente artículo para su revista de viajes. Más que traducir el texto literalmente, han pedido algo que capte el espíritu del texto original: un texto que sus clientes españoles puedan disfrutar como si fuera escrito en su propio idioma». Estas instrucciones proveen al alumnado de contexto concreto (una revista de viajes) y una descripción del tipo de texto que deberían producir, recalcando el mensaje que no se busca una traducción literal sino un texto reescrito en español. Sin embargo, tal como se mencionó cuando tratamos la elección del texto en la descripción del primer paso, también es posible diseñar las instrucciones para tomar en cuenta objetivos pedagógicos específicos, por ejemplo, trabajar la incorporación de conectores de relativo o tiempos verbales específicos como los tiempos del subjuntivo.

Habiendo elegido el texto para el *slam* y preparado las instrucciones para el alumnado, ahora se puede comenzar con el proceso de la traducción, el cual procede en dos etapas: la primera se trata de una traducción individual y la segunda de una revisión entre pares, durante la

que cada pareja prepara una versión definitiva del texto a base de sus dos traducciones. Ambas etapas, tanto la traducción individual como la corrección entre pares, nos dan una oportunidad de circular por el aula, leyendo y comentando sobre las traducciones en curso. También nos permite identificar dos parejas para presentar sus traducciones frente a la clase durante el próximo paso, el *slam*. Lo fundamental aquí es escoger dos traducciones suficientemente diferentes para generar un debate en el aula y estimular las contribuciones de los demás.

En cuanto a la parte de la traducción individual, aquí hay dos posibilidades: la primera es que los participantes preparen la traducción antes de la clase y que cada uno traiga su texto hecho. Sin embargo, la gran desventaja de esta alternativa es la posibilidad que no todos realicen esta tarea preparativa. Además, es imposible controlar el uso de la tecnología y herramientas de traducción automática como DeepL y Google Translate en la preparación de su versión del texto. Por lo tanto, se recomienda la segunda alternativa: la traducción *in situ*. En este caso, se necesita tiempo para la preparación de su traducción, por ejemplo, una hora, y con una segunda hora dedicado a realizar el *slam*. Aquí es fundamental poner reglas claras sobre las herramientas (diccionarios, recursos electrónicos, etc.) permitidas durante el proceso. A este respecto, una idea para hacer el proceso más didáctico es crear una mesa con libros de referencia (p.ej. un diccionario bilingüe y un diccionario monolingüe) y un computador. Entonces, se puede entregar a cada estudiante unos billetes o fichas que se pueden canjear por una oportunidad de realizar una consulta a estos recursos (p.ej. ocho fichas por persona; para consultar un diccionario en papel cuesta una ficha, y una búsqueda en Google dos). De esta manera, se puede controlar el empleo de los materiales de referencia, fomentando una reflexión crítica sobre su uso y evitando que un alumno tenga ventaja sobre otro.

Terminada la etapa de la traducción individual, se puede proceder a la revisión entre pares, la cual busca fomentar la capacidad de autorrevisión y la reflexión crítica sobre la escritura. Si conocemos bien a los alumnos, aprovechamos esta oportunidad para escoger las parejas de tal manera que maximice las posibilidades de este tipo de aprendizaje y para emparejar la cancha, evitando que una pareja con dos alumnos muy

fuertes tenga una ventaja sobre los demás. En cuanto al procedimiento, conviene que primero cada pareja intercambie sus textos y cada alumno revise la traducción de su pareja. Para esta actividad, se pueden emplear lápices de color rojo y verde, realizando una primera corrección en rojo para identificar errores (ortografía, significado incorrecto, etc.) y una segunda en verde para pensar en sugerencias para mejorar la traducción (p.ej., instancias donde sea demasiado literal) (Byrd, 2008). Terminadas estas dos correcciones, las parejas pueden proceder a combinar sus traducciones para producir una versión definitiva del texto y entregarla a su profesor.

Si la clase es de larga duración, este es un buen momento para tomar una pequeña pausa antes de comenzar el *slam*. En el caso de que nuestras clases sean más cortas, esto sería un buen lugar para terminar la primera clase, guardando el *slam* para la próxima. En ambos casos, este espacio nos sirve para crear el archivo que contiene las dos traducciones que se van a presentar durante el evento principal. Este segundo paso preparativo se cierra escogiendo a las dos parejas que van a presentar y preparando un documento como el de la Tabla 1, el cual se mostrará en la pantalla principal durante la etapa del *slam*, permitiendo a toda la clase seguir las dos traducciones en paralelo.

Pareja 1 (versión en español)	Texto original (en inglés)	Pareja 2 (versión en español)
Traducción del título por pareja 1	Título del texto original	Traducción del título por pareja 2
Traducción de la primera frase por pareja 1	Primera frase del texto original	Traducción de la primera frase por pareja 2
Traducción de la segunda frase por pareja 1	Primera frase del texto original	Traducción de la segunda frase por pareja 2

Tabla 1. Ejemplo de la tabla para mostrar las dos traducciones en paralelo

### 3.3 ¡Qué comience la batalla!

Preparado este cuadro, en la segunda mitad de nuestra clase o en nuestra segunda clase, según corresponda, podemos invitar a las dos parejas a ponerse en frente de la clase y dar el comienzo al *slam*. Como muchas actividades, se puede apreciar que aquí, por la parte del profesor, el trabajo preparativo es la parte más difícil. Por turnos, el profesor lee la frase en inglés; la primera pareja lee su traducción; y después la segunda. Por cada frase, dejamos un pequeño espacio para hacer preguntas que estimulen una reflexión sobre las traducciones, tales como:

- ¿Qué nos gusta de ellas? ¿qué no nos gusta?
- ¿Hay alguna que prefiramos más que la otra? ¿por qué?
- ¿Alguien quiere sugerir otra traducción?
- ¿Hay aspectos culturales o lingüísticos que dificultan la traducción de la frase?

Al terminar la lectura y las conversaciones sobre la traducción, podemos proceder al cuarto y último paso, la reflexión final.

### 3.4 La reflexión final

Cuando llega la hora de cerrar la actividad, una forma de hacerlo es a través de una votación en la cual los alumnos que no presentaron votan por su versión preferida entre las dos parejas que presentaron, tomando en cuenta tanto la traducción misma como el desempeño de los ponentes durante el debate. Esto se puede hacer otorgando pequeños pedazos de papel para permitir una votación anónima y, para hacer la actividad más didáctica, se puede entregar un premio simbólico (p.ej. unos chocolates o libros) a la pareja ganadora. También podemos aprovechar este momento para preguntar a los alumnos por cuál de las dos traducciones votaron y por qué, dando paso a una conversación más general sobre la impresión creada por cada texto y las técnicas y habilidades inherentes al arte de traducir.

Terminada esta sesión de reflexión, ahora llega el momento de revelar al alumnado la versión paralela del texto en español y compartirlo con la clase (en el primer paso ya habíamos elegido un texto con versiones en ambos idiomas). En este último paso, los propósitos son dos. En primer lugar, permite a los alumnos, después de haber estado absortos en los pequeños detalles del texto, ver resueltos los problemas que han encontrado durante el proceso de traducción y el *slam*. En segundo lugar, permite terminar la sesión con una reflexión sobre los eventuales cambios que hayan ocurrido durante el proceso de traducción, resaltando que no siempre es posible mediar entre dos mundos lingüístico-culturales a través de un proceso de búsqueda de equivalencias directas entre un idioma y otro. Más bien al contrario, las diferencias lingüísticas y culturales requieren habilidades más allá de las cuatro tradicionales de la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora.

#### 4. CONCLUSIONES

Este artículo ha resumido los cuatro pasos principales para realizar un *slam* de traducción en el aula: (1) la elección del texto, (2) el proceso de traducción, (3) el *slam* en sí mismo, y (4) la retroalimentación y reflexión para cerrar el proceso. En su bosquejo de la actividad, contextualizado como parte de un renacimiento del interés por la traducción como una forma didáctica de facilitar el aprendizaje de un idioma extranjero, ha buscado destacar tanto las posibilidades pedagógicas de la traducción para trabajar la competencia escrita de los alumnos con niveles ya avanzados de español, como señalar su potencial para fomentar la conciencia en torno a las diferencias lingüísticas y culturales que separan los dos mundos. Como actividad, el *slam* nos ofrece una forma de introducir al alumnado al mundo de la mediación interlingüística, siendo una competencia clave que nos recuerda que, si bien estamos en un mundo en el cual la tecnología nos facilita cada vez más el acceso a las palabras de otras lenguas, tanto el lenguaje como la comunicación van mucho más allá de las palabras que utilizamos en el proceso de expresarnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁNGELES, C., NORIEGA-SÁNCHEZ, M. y CALDUCH, C. (2018). *Mundos en Palabras: Learning Advanced Spanish through Translation*. London: Routledge.
- BYRD, D. (2008). 'Practical Tips for Implementing Peer Editing Tasks in the Foreign Language Classroom', *Foreign Language Annals*, 36 (3), pp. 434-441.
- CENTRE DE CULTURA CONTEMPORÀNIA DE BARCELONA (CCCB). (2017). *Slam de traducción. Batalla de traducciones en vivo* [en línea]. [www.cccb.org/es/actividades/ficha/slam-de-traduccion/227279](http://www.cccb.org/es/actividades/ficha/slam-de-traduccion/227279) (Noviembre, 23, 2023).
- COLINA, S., y LAFFORD, B.A. (2017). 'Translation in Spanish language teaching: the integration of a «fifth skill» in the second language curriculum', *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (2), pp. 110-123.
- CONSEJO DE EUROPA (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- CONSEJO DE EUROPA (2022). *Enriching 21st-century Language Education: The CEFR Companion volume in practice*. North, B. y otros (eds.). Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- COOK, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- NORD, C. (2018). *Traducir, una actividad con propósito*. Berlín: Frank and Timme.
- REISS, K. y VERMEER, H. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Akal.
- SOMERS-WILLET, S. (2014). 'From Slam to Def Poetry Jam: Spoken Word Poetry and its Counterpublics', *Liminalities: A Journal of Performance Studies*, 10 (3/4), pp. 1-23.



EL PRESENTE VOLUMEN, ***ELEUK ampliando horizontes: propuestas didácticas y avances en investigación***, recoge las propuestas presentadas durante el encuentro anual de la asociación de profesorado de español como lengua extranjera en el Reino Unido ELEUK que tuvo lugar en la Universidad de Leeds en junio de 2023.