

Formación superior e investigación en L2/LE

Contribuciones desde el área del ELE en la UMinho

Pedro Dono López

Ana M^a Cea Álvarez

M^a Dolores Lerma Sanchis

Xaquín Núñez Sabarís

Carlos Pazos-Justo



Formación superior e investigación en L2/LE

Contribuciones desde el área del ELE en la UMinho

Pedro Dono López

Ana M^a Cea Álvarez

M^a Dolores Lerma Sanchis

Xaquín Núñez Sabarís

Carlos Pazos-Justo

**FORMACIÓN SUPERIOR E INVESTIGACIÓN EN L2/LE
CONTRIBUCIONES DESDE EL ÁREA DEL ELE EN LA UMINHO**

EDITORES

Pedro Dono López | Ana M^a Cea Álvarez | M^a Dolores Lerma Sanchis
Xaquín Núñez Sabarís | Carlos Pazos-Justo

© Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho e Autores

CAPA: SAL Studio

PAGINAÇÃO: Pedro Panarra

Edições Húmus, Lda., 2024

Apartado 7081

4764-908 Ribeirão – V. N. Famalicão

Telef.: 926 375 305

humus@humus.com.pt | www.edicoeshumus.pt

IMPRESSÃO: Papelmunde

1.^a EDIÇÃO: Dezembro 2024

DEPÓSITO LEGAL: 541258/24

ISBN: 978-989-9213-68-5

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00305/2020.

ÍNDICE

- 7 Nota introductoria
- 11 El Factor Imagológico en la Enseñanza-Aprendizaje de ELE.
Un Estudio con Estudiantes Malasios
EUGENIA CONDE NOGUEROL
- 37 La Enseñanza Internacional e Institucional del Español.
Análisis del Currículo de las Agrupaciones de Lengua y Cultura
Españolas en el Marco de la Acción Educativa Española en el Exterior
NANCY CASIELLES IGLESIAS
- 69 Estudio de Disponibilidad Léxica de Aprendientes
Portugueses de Español
ISABEL VIRGINIA FERNÁNDEZ
- 97 La Visión Docente Sobre los Programas Culturales incluidos en los
Cursos de Inmersión en Español y el Impacto de la Pandemia sobre la
Presencialidad. El Foco sobre el Aprendizaje Fuera del Aula
NATALIA UMPIÉRREZ SUÁREZ
- 127 Configuración de los Entornos Personales de Aprendizaje en Línea.
Autorregulación en el Contexto de ELE
SERGIO PÉREZ ÁLVAREZ
- 163 Poesía y Ciudadanía en el Aula de ELE
VERA LÚCIA MOREIRA CARVALHO
- 185 Proficiência Lexical em Português Língua não Materna.
Um Estudo Comparativo com Falantes Chineses, Guineenses e Timorenses.
HELENA FREIXO | HY-SYLLONGH ALBERTO CAETANO PINTO | MIN YANG |
PAULA MARIA FRANCISCA DOS REIS | QING ZHU | CRISTINA M. M. FLORES
- 223 Perspectivas de Investigación e Innovación en
Didáctica de la Lengua y la Literatura
ESTER TRIGO IBÁÑEZ

- 247 Apuntes sobre la Interculturalidad en Documentos de Referencia
para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE)
ROCÍO BARROS LORENZO
- 259 L'IA Générative : une Avancée Majeure pour L'Apprentissage des Langues
SÍLVIA ARAÚJO | RADIA HANNACHI

NOTA INTRODUCTORIA

La presente publicación es un buen ejemplo de la necesaria articulación entre formación superior e investigación científica. Esta es consustancial a los estudios de doctorado, pero no es ajena esta vertiente (o no debe serlo) a otros estadios de la instrucción universitaria. Si bien es cierto que la orientación profesionalizante constituye, en buena parte de los segundos ciclos, el vector predominante, consideramos que no debe ser desatendida la dimensión de la iniciación a la investigación: desde su gestación siempre se ha tenido presente en el Máster en Español como Lengua Segunda y Lengua Extranjera (MELSLE) de la Universidade do Minho (UMinho). De hecho, en la reciente revisión curricular del curso, esta componente ha adquirido mayor protagonismo y visibilidad con la creación de una asignatura cuyo nombre reza “Seminario de Iniciación a la Investigación en L2 y LE”. No es de extrañar, por lo tanto, que trabajos académicos realizados en el ámbito del MELSLE hayan trascendido en forma de comunicación o póster científico, presentados principalmente en las “Jornadas Princípios e Práticas na Formação em Línguas”¹ (aunque no exclusivamente), llegando a publicarse como artículos en publicaciones especializadas en ELE.

No es el caso de TFM's presentados en el MELSLE que recibieron en su momento una apreciación muy positiva por parte de los tribunales evaluadores y que, por circunstancias diversas, no tuvieron mayor recorrido. Este hecho, unido a la circunstancia de haber llegado el MELSLE a su 10ª Edición, momento propicio para el balance, nos llevó a echar la vista atrás para observar el camino andado. Los

1 Se trata de un encuentro con carácter formativo y científico organizado anualmente por las direcciones de los másteres en Português Língua Não Materna, Estudos Luso-Alemães y el propio MELSLE, de la Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas de la UMinho, en el que su alumnado tiene la oportunidad de presentar proyectos y productos de su actividad científica.

trabajos preparados y seleccionados para la presente publicación son ilustrativos del amplio abanico temático abordado en la investigación en ELE: una consulta al repositorio institucional de la UMinho² permitirá completar el panorama de la producción científica con origen en nuestro Máster.

En brevísima reseña, presentamos a continuación los estudios incluidos en este volumen. Eugenia Conde aborda las percepciones de los estudiantes malaisios asociadas tanto a la lengua y la cultura españolas como a sus hablantes. La enseñanza internacional del español, en su vertiente institucional, constituye el campo de estudio de la contribución de Nancy Casielles, que se centra en la dimensión curricular de la formación en lengua y cultura españolas en el exterior. Por su parte, Virginia Fernández, en su estudio sobre la disponibilidad léxica del alumnado de ELE de nivel B2, inaugura una serie de investigaciones en este campo que incidirán sobre léxico disponible de los/as estudiantes de español de la UMinho y que verán la luz próximamente. A partir de las percepciones de los docentes implicados en los cursos de inmersión lingüística y cultural para extranjeros en España, Natalia Umpiérrez analiza el diseño, la configuración y ejecución de los programas culturales asociados a dichos cursos. Sergio Pérez Álvarez, a su vez, explora el ámbito de las plataformas digitales para el aprendizaje de lenguas a distancia, poniendo el acento sobre la autorregulación del estudiante. Vera Carvalho, en fin, pone de relieve la importancia del texto poético en la elaboración de materiales didácticos, no solo como instrumento al servicio de la adquisición de la lengua española, sino también en cuanto promotora de valores ciudadanos como la empatía, el respeto, la autonomía, la igualdad y el sentido crítico.

Un balance de diez años de formación e investigación no estaría completo si no contemplase igualmente a aquellas/os colegas que, aun no perteneciendo al Área de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos (AEEHA) de la UMinho, nos han acompañado durante estos años realizando una valiosa e indispensable contribución a la afirmación científica y formativa del MELSLE. De su competencia investigadora y de (parte de) sus intereses científicos son representativos los capítulos a ellos/as debidos. Cristina Flores, docente del MELSLE integrada en el Departamento de Estudos Germanísticos (DEGE) de la UMinho, participa como

2 Disponible en <https://repositorium.uminho.pt/>.

coordinadora de un estudio que se centra en la competencia léxica de hablantes de portugués como L1 y L2 y las variables sociolingüísticas que inciden sobre ella. Desde la Universidad de Cádiz, la profesora Ester Trigo, protagonista de numerosos seminarios y conferencias dirigidas a las/os estudiantes del Máster, nos ofrece una revisión bibliográfica entorno a la investigación y la innovación en España en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura desde su creación. Colaboradora externa de la asignatura de Organización y Gestión Académica del MELSLE, Rocío Barros, Jefa de Estudios en Cursos Internacionais de la Universidade de Santiago de Compostela, se ocupa de conceptos como interculturalidad o pluriculturalidad y su tratamiento en documentos de referencia para la enseñanza de lenguas. Se completa esta parte del volumen con la aportación de Sílvia Araújo, profesora del Área de Estudos Francófonos e Italianos (AEFI) de la UMinho implicada en la docencia de Tecnologías Aplicadas a las Lenguas, en la que aborda un asunto de la mayor actualidad: la inteligencia artificial y su aportación a la enseñanza de lenguas.

Llegamos al final de estas palabras de presentación que han pretendido explicitar la intención del presente volumen y su estructura bipartida. Los editores del mismo, docentes del AEEHA de la UMinho, no quieren dejar de expresar su deseo de que tenga un impacto en sus lectores no solo en el ejercicio de la enseñanza de LE/L2, sino también como inspiración para la investigación en ese campo de estudio.

EL FACTOR IMAGOLÓGICO EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE. UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES MALASIOS

IMAGOLOGICAL FACTOR IN SPANISH AS FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING. A STUDY WITH MALAYSIAN STUDENTS

EUGENIA CONDE NOGUEROL
Universidade da Coruña | eugenia.noguerol@udc.es

En este artículo se presentan los resultados de una investigación que permiten identificar y caracterizar de forma cuantitativa y cualitativa las representaciones culturales de un grupo de estudiantes de ELE malasios acerca de la lengua española y su(s) comunidad(es) de hablantes. Para obtener la información se aplicó un cuestionario a 30 informantes universitarios inscritos en el Bachelor in Spanish Linguistics (Grado en Español) de la University of Malaya durante el curso 2018/2019. Se concluye que muchas de las imágenes están arraigadas en el imaginario general y responden a una mirada idealizada e incluso simplificada, pero respetuosa, hacia lo español y lo hispano. Una investigación por cuestionario de este tipo revela además aspectos que trascienden los objetivos inicialmente propuestos y que, tenidos en cuenta, redundan en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, pues permiten adaptar la práctica docente a los intereses y necesidades reales del alumnado.

Palabras-clave: Representación cultural. ELE. Factor imagológico.

This article presents the results of a research study to identify and characterise quantitatively and qualitatively the cultural representations of a group of Malay students about the Spanish language and its speaker community(ies). To obtain the information, a questionnaire was administered to 30 undergraduate informants

enrolled in the Bachelor in Spanish Linguistics (BA in Spanish) at the University of Malaya during the academic year 2018/2019. It is concluded that many of the images are rooted in the general imaginary and respond to an idealised and even simplified, but respectful, view of Spanish and Hispanic. Questionnaire research of this type also reveals aspects that go beyond the initially proposed objectives and, when taken into account, lead to an improvement in the teaching-learning process of ELE, as they allow teaching practice to be adapted to the real interests and needs of the students.

Keywords: Cultural representation. ELE. Imagological factor.

1. Introducción

En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras uno de los factores que motiva previamente su estudio está en relación con las percepciones culturales positivas que con frecuencia proporcionan una imagen idealizada de dicha lengua y de su comunidad lingüística (Dörnyei 2005)¹. La imagen sociocultural que tiene el aprendiz acerca de la comunidad lingüística puede ser decisiva para el éxito en el aprendizaje de su lengua y para la motivación inicial (Moreno 2014); se aprende una lengua sobre la que ya se tiene una serie de creencias o ideas que afectarán a la motivación, tanto si estas se cumplen como si no.

Estas percepciones o imágenes se basan o apoyan en el bagaje cultural del aprendiente, pero también, en la imagen que esa lengua o país proyecte al mundo, y pueden verse modificadas a lo largo del proceso de adquisición de la lengua extranjera (LE) por otros factores, como el profesorado o la situación contextual e individual. Asimismo, estas imágenes están fuertemente condicionadas por el discurso de representación de la comunidad a la que se pertenece; la percepción de otras comunidades no se sustancia en general en un discurso propio e individual, sino que depende directamente de la imagen que se tiene del *otro* como parte de

1 Las *percepciones* o *creencias* pueden definirse como “interpretaciones, premisas o proposiciones sostenidas psicológicamente como verdaderas y que abarcan una multitud de áreas del conocimiento” (Richardson, 1996:102, citado por Ormeño y Rosas 2015: 207).

una comunidad diferente a la propia. Por tanto, si la lengua no puede separarse de su contexto histórico y cultural, es importante preguntarse cómo afectan las percepciones culturales al aprendizaje: “in what way do affective factors, such as social prestige, assumed superiority, or contrariwise assumed inferiority, or enforcement of a language by a hated nation affect language learning in a child?” (Gardner 1985: 2). ¿Hasta qué punto influye el factor cultural en la motivación de los alumnos? ¿Es determinante? ¿Influye en el tipo de motivación o en la intensidad de la misma? Aunque son cuestiones a las que este trabajo no va a dar respuesta, pues sobrepasarían el objetivo del mismo, sí que se considera afirmativamente que, como ya han demostrado otros estudios, hay una relación directa entre los factores culturales, la representación imagológica que nos hacemos de ellos y el éxito en el aprendizaje de una lengua: “language learner’s images and beliefs about a target language country and culture do influence the outcome of the language learning process” (Castellotti & Moore: 2002, apud Nikitina 2016: 14).

En este artículo se presentan los resultados de una investigación que permiten identificar y caracterizar de forma cuantitativa y cualitativa las representaciones culturales de un grupo de estudiantes de ELE malasios acerca de la lengua española y su(s) comunidad(es) de hablantes. Para obtener la información se aplicó un cuestionario a 30 informantes universitarios inscritos en el Bachelor in Spanish Linguistics (Grado en Español) de la University of Malaya durante el curso 2018/2019. El trabajo se divide en los siguientes apartados:

- Objetivos
- Metodología y materiales
- Marco teórico
- Resultados
- Reflexiones finales

2. Objetivos

La elección del tema que aquí abordamos responde a la necesidad de conocer la naturaleza de las imágenes que los estudiantes universitarios malasios tenían sobre el español y su comunidad lingüística², entendiendo las imágenes “como ideas o creencias que las comunidades han elaborado y elaboran sobre otras comunidades” (Pazos-Justo 2014: 15); o, en otras palabras: “the mental silhouette of the other, who appears to be determined by the characteristics of family, group, tribe, people or race. Such an image rules our opinion of others and controls our behaviour towards them” (Beller 2007: 4).

Para responder a la cuestión de cuáles son las percepciones y las representaciones culturales de los países hispanohablantes y de su comunidad lingüística por parte de este grupo, se establecieron los siguientes objetivos a los que daremos respuesta en los apartados siguientes:

- i. Auscultar y analizar las percepciones culturales generales acerca de la lengua española y su comunidad de hablantes por parte de un grupo de estudiantes malasios.
- ii. Verificar si las impresiones acerca de la cultura meta responden a la simplificación y homogenización del *otro*.

3. Metodología y materiales

La metodología sigue las líneas características de los estudios por cuestionario, pues permiten obtener una gran cantidad de información sobre los sujetos y describir fenómenos diversos. Además, numerosos estudios avalan la fiabilidad de su uso en contextos de estudio como el que aquí llevamos a cabo (Clément y Kruidenier 1983; Moreno 2014; Minera 2009; entre otros). Testimonio de ello son los numerosos estudios que han utilizado cuestionarios para recoger datos sobre

2 La autora trabajó como lectora de español MAEC/AECID en la University of Malaya durante los cursos 2016/2019.

las variables afectivas en el campo de lenguas: Clément & Kruidenier (1983), Gardner (1985), Espí & Azurmendi (1996) y Tragant & Muñoz (2000), entre otros.

Para el análisis del factor imagológico cultural se ha utilizado una metodología cuantitativa y cualitativa, basada en estudios previos, como los de Moreno (2014), Minera (2009), Di Franco (2005) y Atienza *et al* (2005). Se han analizado las respuestas obtenidas tanto de preguntas abiertas para no condicionar a los informantes, como de aquellas que presentan diferencial semántico.

Los cuestionarios sirven para que los aprendientes informen sobre sus propias características personales o actitudes (Larsen-Freeman & Long 1994). Cid *et al* (2002) apuntan que “la motivación para aprender lenguas extranjeras o segundas lenguas se ha convertido en un paradigma cuantitativo para el cual se usan cuestionarios como primera herramienta para recoger los datos necesarios” (Minera: 2010: 3).

Aunque las actitudes, creencias y la motivación son factores afectivos, diversos estudios han demostrado que han pasado a convertirse en “un constructo objetivable a través de técnicas empíricas que dan lugar a conclusiones, generalizaciones e implicaciones metodológicas para la enseñanza” (Minera 2010: 4). No obstante,

no existe el cuestionario idóneo universal para medir variables como la motivación, puesto que cada cuestionario deberá ser elaborado o adaptado al contexto, la situación y características específicas de los informantes (Minera, 2010: 4),

de ahí que haya que elaborar un cuestionario propio acorde tanto al contexto como a los objetivos planteados. Dörnyei & Csizér (2002: 75) señalan que los cuestionarios son “most common way of obtaining large amounts of data in a relatively short period of time in a cost-effective way is by means of standardized questionnaires”.

El propósito del cuestionario es obtener respuestas que nos permitan averiguar las percepciones y las imágenes que tienen los informantes sobre la lengua española, los países de habla hispana y su(s) comunidad(es) lingüística(s) y se compone de 16 preguntas.

Las preguntas 1 y 2 pretenden valorar la percepción personal acerca de su conocimiento sobre la cultura española e hispanoamericana, respectivamente. La pregunta 3 permite analizar las principales fuentes de conocimiento de la cultura española e hispánica aportando 9 posibles elementos de difusión como

son, entre otros, los medios audiovisuales, internet, las clases, libros, etc. Los informantes deberán elegir entre *mucho* y *nada*, según estos hayan sido factores de conocimiento del español para ellos.

La pregunta 4 consta de 13 afirmaciones que se valoran también desde *mucho* a *nada* y nos permite obtener datos acerca del grado de conocimiento que tenían sobre determinados campos de la cultura antes de comenzar a estudiar español: literatura, deportes, cine, música, marcas comerciales, etc.

La pregunta 5 es una pregunta abierta para que indiquen cuáles eran las impresiones que tenían sobre la cultura hispánica antes de estudiar español.

La pregunta 6 tiene como objetivo evaluar si para ellos la realidad lingüística española se parece a la hispanoamericana. Las respuestas se evalúan de *muy similares* a *muy diferentes*.

Para saber cuáles son las imágenes que espontáneamente les vienen a la cabeza cuando escuchan el nombre España, de su país y de Hispanoamérica se han diseñado dos preguntas de respuesta abierta, que se corresponden en el cuestionario con las preguntas 7 y 8.

La pregunta 9 pretende evaluar la actitud hacia la cultura hispana y su comunidad de hablantes. Se han diseñado 13 afirmaciones a las que respondieron según su grado de acuerdo o desacuerdo.

En la cuestión 10 se les pregunta cómo ven su cultura en relación con la hispana, pudiendo elegir entre *muy similares* o *muy diferentes*.

Las preguntas 11, 12 y 13 están diseñadas para saber cuáles son según ellos los problemas sociales que acucian a España, su país y a Hispanoamérica.

Las preguntas 14, 15 y 16 pretenden obtener las características que según los informantes tienen los españoles, los hispanoamericanos y la gente de su país.

Por último, se presentan diferentes cuestiones mediante diferencial semántico para que indiquen cómo perciben España como país y los países Hispanoamericanos.

4. Marco teórico

Ya desde los años 80 autores como Clément & Kruidenier (1983) señalan la relación existente entre el deseo del aprendiz de integrarse en la comunidad lingüística meta y el estatus que percibe sobre la lengua que aprende. Spolsky (1988), por su

parte, afirma que el contexto social puede crear oportunidades para el aprendizaje, pero también para la percepción positiva o negativa que el aprendiz tiene de la segunda lengua. Según Zenotz (2012: 77), dicha percepción es fundamental en las actitudes que se generan con respecto a la L2 y a sus hablantes.

La imagen que un país proyecta en el exterior puede, asimismo, ser decisiva, pues esta afecta o puede afectar a la valoración e interés por el estudio de su lengua. Señala Otero (2013: 131) que “la imagen internacional de un país puede ejercer, y de hecho ejerce, una importante influencia en múltiples dimensiones, desde la cultural y científica hasta la cooperación o las relaciones internacionales”. El estudiante que decide aprender español puede estar influido por las percepciones acerca de la cultura y la comunidad lingüística que posee de antemano, proporcionadas en algunos casos por el estatus de la lengua en el mundo y la imagen que se tiene de ella junto a su cultura. Para Gardner (1985), la lengua debe tratarse como un todo, sin olvidar las percepciones culturales que tienen los estudiantes en el proceso de aprendizaje:

We propose to treat language as a whole: its nature, its history, its relationship to culture, the acquisition of it, the immediate uses to which it can be put, and the development in our students of an appreciation for the gift of tongues (1985: 1).

El factor cultural en la enseñanza de lenguas es también una de las preocupaciones prioritarias de la Didáctica de Lenguas, como así lo demuestran los distintos trabajos publicados por el Consejo de Europa o el Instituto Cervantes. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, del Consejo de Europa (2002 [2001]), en su capítulo 5 incluye la competencia sociocultural entre las competencias generales bajo la denominación de conocimiento sociocultural, y la sitúa fuera de las estrictamente relativas a la lengua, aunque la considera como un aspecto más del conocimiento del mundo. A su vez le concede

la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que en muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos.

Por otro lado, en el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006) se incluye el componente cultural como uno de los cinco componentes en los que se estructura el currículo. El componente cultural se divide a su vez en los referentes culturales (conocimiento general sobre los países hispanos), los saberes y los comportamientos socioculturales (condiciones de vida y organización social) y las habilidades y actitudes interculturales (conciencia y propia identidad cultural, reconocimiento de la diversidad cultural).

Dörnyei (2005: 97) en su Sistema Motivacional del Yo considera que “the identification can be generalized to the cultural and intellectual values associated with the language, as well as to the actual L2” e indica que puede darse una suerte de identificación virtual o metafórica con la carga sociocultural de una lengua. Esa imagen idealizada de la lengua meta no está exenta de problemas. Se suele identificar una lengua con el país de su comunidad de hablantes y en el caso de España, como señalan Kilduff & Núñez-Tabales (2014: 6), “perceptions of Spain are overall stereotyped, simplified, and not true to the current reality of the country”. La tendencia a la homogenización y simplificación del *otro* da lugar a representaciones mentales como las que indica Moreno:

España ha sido además siempre referente de sol, playa, fiesta, alegría y familia, y se ha identificado a los españoles como acogedores y pasionales. El fútbol y la gastronomía también han ayudado a que la marca España resultase más atractiva. Todo esto son estereotipos o percepciones culturales que se poseen acerca del país y que van inevitablemente ligados a la lengua. A pesar de que las percepciones culturales no encajen siempre con la realidad, influyen también a la hora de decidir el estudio de una lengua. (2014: 10).

Por tanto, uno de los factores que más puede influir en los casos en los que el aprendizaje no se da en contextos de contacto entre la lengua materna y la lengua meta, son las percepciones culturales hacia la comunidad lingüística que los estudiantes desarrollan, tanto previamente al estudio de la lengua, propias de su cultura, como durante el proceso de aprendizaje, pero también, gracias a las experiencias vividas en las que sí entran en contacto directo con la cultura de la LE. Atienza *et al* (2006: 23) afirman que las representaciones culturales de los

sujetos no están dadas “al margen de los sujetos ni de los contextos, sino que son, en buena medida, resultado de la actividad cognitivo-afectiva de los primeros en el marco de los segundos, es decir, construcciones sociales y experienciales singulares, intentos renovados y cambiantes por dar sentido y coherencia a lo vivido”.

Hablar de percepciones culturales no es solamente hablar de experiencias con la cultura meta – pues en la mayoría de los casos no se dan por tratarse de contextos en situación de no inmersión, como ocurre en Malasia –. Hinkel (1999: 5) habla de que los valores culturales, las suposiciones y normas adquiridas en el proceso de socialización son tan solo eso, presunciones. En este sentido, cabe mencionar el concepto de “comunidad imaginada” (*imagined community*) de Anderson (1991), aplicado por Norton (2001) al aprendizaje de segundas lenguas, quien afirma que en muchos contextos de aprendizaje de segundas lenguas, la cultura meta puede ser no solo la reconstrucción de comunidades pasadas y de relaciones a través de la historia, sino también una comunidad imaginada, la comunidad deseada que ofrece posibilidades para formar una identidad propia a lo largo del tiempo: “a learner’s imagined community invites an imagined identity” (2001: 5). En palabras de Dörnyei & Ushioda:

I believe that possible selves offer the most powerful, and at the same time the most: 5) versatile, motivational self-mechanism, representing the individuals’ ideas of what they might become, what they would like to become, and what they are afraid of becoming (Norton, 2001: 166 apud Dörnyei & Ushioda 2009: 98).

Se puede decir, así, que si las percepciones culturales que tienen los alumnos son negativas, intentarán no identificarse con las personas de la cultura meta y sentirán un rechazo hacia la comunidad lingüística que podrá afectar a su motivación en el aprendizaje de la LE. Schuman (1986: 385) indica que una culturización insuficiente, puede derivar en una adquisición también insuficiente de la LE: “the degree to which a learner acculturates to the TL group will control the degree to which he acquires the second language”.

5. Resultados

En este apartado se presentan los resultados extraídos de las 16 preguntas en relación a la representación cultural que poseen los informantes malasios sobre el español y su(s) comunidad(es) lingüística(s).

Los 30 informantes son estudiantes de español matriculados en el Bachelor of Spanish Linguistics de la University of Malaya durante el curso académico 2018/2019. Más de la mitad tiene como lengua materna el malayo (56.6%), seguido del chino (43.3%), el inglés (13.3%) y el tamil (6.7%). Presentan edades comprendidas entre los 20 y 25 años (tabla 1); 21 son mujeres (70%) y 9 hombres (30%):

Tabla 1. Edad/N.º de informantes (N).

Edad	N
20	2
21	7
22	3
23	9
24	5
25	4

Fuente: elaborado por la autora.

El grado de motivación que consideran tener hacia el aprendizaje del español es alto, pues los resultados de su percepción oscilan entre *muy elevado* (40%), *elevado* (43,3%) y *medio* (16,7%). Si bien el perfil general del aprendiente de ELE en Malasia es el de gente joven, con una actitud muy positiva hacia el aprendizaje de lenguas y el conocimiento de nuevas culturas, la mayoría de ellos no situaba el español entre las opciones prioritarias para su estudio: el perfil es mayoritariamente mujer de entre 20 y 25 años que no escoge español como primera opción para su carrera, pero que, a pesar de ello, muestra una actitud favorable hacia la lengua.

En cuanto al período de tiempo que han empleado estudiando español, comprobamos que del total de informantes, 9 llevan estudiándolo entre 6 meses y un

año (30%); 4 de ellos, entre uno y dos años (13,3%), otros 3 durante más de dos años (10%) y 14 durante más de 3 años (46,7%). Si ponemos en relación este tiempo estudiando español con la percepción personal que tienen acerca de su competencia lingüística en la LE, podemos ver – como se muestra en la tabla 2 – que 11 estudiantes señalan que su conocimiento de la lengua es *bajo* (36.6%), de los cuales, 6 llevan más de 3 años estudiando español, 1 más de dos años, 3 entre 6 y 12 meses y 1 de ellos entre 1 y 2 años. De los 16 estudiantes que señalaron poseer un nivel *medio* (53.3%), 7 llevan más de 3 años, 2 de ellos más de 2 años, 5 de ellos entre 6 meses y un año, y 2, entre 1 y 2 años. Dos estudiantes señalaron poseer un nivel *muy bajo* de español y 1 *muy alto*.

Tabla 2. Tiempo y percepción.

Tiempo	Percepción conocimiento				
	<i>muy bajo</i>	<i>bajo</i>	<i>medio</i>	<i>alto</i>	<i>muy alto</i>
6 meses -1 año	1	3	5		
1 año - 2 años	1	1	2		
≥ 2 años		1	2		
+ 3 años		6	7		1
Total	2	11	16		1

Fuente: elaborado por la autora.

Los datos de la tabla 2 reflejan, por tanto, que ningún informante considera tener un nivel *alto* de la lengua, y tan solo 16 de ellos, un nivel *medio*. Asimismo, ningún estudiante sitúa su nivel de español en un C1-C2. Un 63,3% (16 estudiantes) se autopercibe en un nivel B1-B2, frente a un 36,7 % (11 estudiantes), que se sitúa en un nivel A1-A2.

Cabe resaltar el hecho de que un 66,7% de los estudiantes (20) nunca han estado en España o en un país de habla hispana, frente a tan solo un 26,7% (8 estudiantes) que ha estado entre 3 y 6 meses, y 2 de ellos (6,7%), entre 6 y 12 meses, por lo que de forma mayoritaria las representaciones culturales y las imágenes les han llegado por medios distintos al contacto por inmersión con la comunidad de hablantes.

En relación con el conocimiento sobre las culturas española e hispanoamericana, el 60% (18 de ellos) se autopercibe con un conocimiento *medio* de ambas, y un 23,3% (7 estudiantes) *bajo* de ambas. Los datos que la tabla 3 pone de manifiesto indican que los principales medios de conocimiento de la cultura, según las respuestas obtenidas han sido *internet* (19 estudiantes) y las *clases* (17 estudiantes), seguidos de los *libros*, los medios de comunicación como la *televisión* o la *radio*, los *festivales* y el *cine*:

Tabla 3. Medios de conocimiento del español.

	Internet	TV	Clases	Libros	Amigos	Cine	Festivales	Restaurantes
<i>Muy alto</i>	19	5	17	4		3	6	6
<i>Alto</i>	8	12	11	13	8	13	12	11
<i>Medio</i>	3	11	2	11	12	12	12	11
<i>Nada</i>		2		2	10	2		2

Fuente: elaborado por la autora.

Al preguntarles cuáles eran aquellos campos del saber sobre las culturas española o hispanoamericana en los que consideraban que no tenían ningún conocimiento antes de iniciar los estudios de español (tabla 4), afirman no tener conocimientos sobre *política* (66.6%), *literatura* (63.3%), *arquitectura* o *moda* (53.3%), *cine* (46.6%) y *marcas y empresas* (40%). No hay campos concretos en los que consideran que tienen un nivel de conocimiento *alto*, pero sí sitúan un conocimiento medio en cuanto a *comida*, *música* o *actividades turísticas*.

Tabla 4. Campos del saber en español.

	N	%
Literatura española / hispanoamericana	19	63.3
Deporte español / hispanoamericano	9	30
Cine español / hispanoamericano	14	46.6
Comida española / hispanoamericana	6	20
Música española / hispanoamericana	5	16.6
Marcas y empresas españolas / hispanoamericanas	12	40
Arquitectura española / hispanoamericana	16	53.3
Política española / hispanoamericana	20	66.6
Turismo español / hispanoamericano	5	16.6
Moda española / hispanoamericana	16	53.3
Arte español / hispanoamericano	15	50
Tradiciones españolas / hispanoamericanas	11	36.6
Historia española / hispanoamericana	15	50

Fuente: elaborado por la autora.

Es llamativo que a pesar de los datos obtenidos, que manifiestan tener un índice bajo de conocimiento ante determinados saberes de la cultura, muestran una impresión *positiva* (86.6%) de estas antes de empezar a estudiar español (26 señalan una imagen positiva frente a 4, *negativa*). Consideran España e Hispanoamérica como realidades lingüísticas y culturales ni muy parecidas ni muy diferentes, sino que optan por un término medio. Así, a la pregunta de cómo perciben la cultura española/hispánica en relación a la propia, un 27,6% la percibe *muy distinta*; un 31% como *distinta*, un 24,1% *ni diferentes ni iguales*, un 13,8% como *parecidas* y un 3,4% como *muy distintas*.

Por otra parte, las palabras que sienten fuertemente asociadas a España son las siguientes, mostradas en la tabla 5: *flamenco* (86.6%), *fiesta* (83.3%), *turismo* y *deportes* (73.3%), *toros* y *música* (70%), pero también, *tradición* (60%), *sol* (53.3%), *naturaleza* y *gastronomía* (46.6%) y *playa* (43.3%):

Tabla 5. Palabras asociadas.

Palabras	N	%
Flamenco	26	86.6
Fiesta	25	83.3
Turismo	22	73.3
Deportes	22	73.3
Toros	21	70
Música	21	70
Tradición	18	60
Sol	16	53.3
Naturaleza	14	46.6
Gastronomía	14	46.6
Playa	13	43.3

Fuente: elaborado por la autora.

Identifican y tienen construida una imagen de España como un país rico en turismo y tradiciones, a pesar de que las desconocen. En las preguntas abiertas, señalan otros factores que valoran como positivos, entre los que destacan el *fútbol*, *los toros*, *la siesta*, y *las celebraciones*. Estas imágenes no son exclusivas de Malasia, sino que están generalizados internacionalmente, tal y como señala Noya (2002).

Frente a ello, la siguiente tabla muestra los términos que obtuvieron un índice más bajo de asociación con España (tabla 6). Los datos demuestran que términos como *tecnología*, *innovación*, *lluvia*, *esquí*, *pobreza* o *vanguardia* tienen un porcentaje muy bajo en cuanto a su relación con España (10% o menos). Palabras como *desarrollo*, *diversidad*, *educación*, *multiculturalidad*, *moda*, *crisis* y *emigración* tampoco reciben un grado de asociación alto (25% y menos):

Tabla 6. Palabras menos asociadas.

	N	%
Emigración	8	26.6
Crisis	7	23.3
Moda	7	23.3
Religión	6	20
Multiculturalidad	6	20
Educación	6	20
Diversidad	5	16.6
Desarrollo	5	16.6
Vanguardia	3	10
Pobreza	3	10
Esquí	2	6.6
Lluvia	2	6.6
Innovación	1	3.3
Tecnología	1	3.3

Fuente: elaborado por la autora.

Se observan diferencias destacables en relación al grado de *acuerdo o desacuerdo* acerca de los rasgos de personalidad con que caracterizan a los españoles y a los hispanoamericanos (tabla 7). Por un lado, el porcentaje que asocia a los españoles como *educados* es superior al obtenido para los hispanoamericanos (un 76.3% de aquellos, frente al 43.3% de estos). Por otro lado, un alto porcentaje percibe a los españoles como *modernos y civilizados* (70%), frente a los hispanoamericanos, que obtienen tan solo cerca del 30%. Únicamente el término *extrovertidos* obtuvo un mayor número de asociaciones para referirse a los hispanoamericanos. En general, no ven a unos ni otros como *arrogantes* o *vagos*:

Tabla 7. Personalidad.

	Espanoles	Hispano-americanos
Educados	76.3%	43.3
Modernos	70%	33.3%
Civilizados	70%	36.6%
Tolerantes	66.6%	46.6%
Extrovertidos	66.6%	70%
Arrogantes	16.6%	16.6%
Vagos	6.6%	6.6%

Fuente: elaborado por la autora.

En respuesta a las preguntas abiertas sobre las características que les otorgan a los habitantes de su país, puede decirse que son positivas. Se ven a sí mismos como personas *amables, serviciales, tolerantes, amistosos, generosos, bilingües y familiares*, aunque también manifiestan, en menos proporción, adjetivos como *perezosos, competitivos e impacientes*. A los españoles los consideran *abiertos, apasionados, a la moda, expresivos, fiesteros, felices, activos y ruidosos*. Estos datos demuestran que hay una tendencia a ver a los españoles y a los hispanos como gente que disfruta de la fiesta, del baile y la música. En un país como Malasia, en que muchas libertades están recortadas por principios religiosos y los modos de comportamiento, sujetos a reglas, contemplan al otro por oposición, ciertamente alejados de sus preceptos y posiblemente idealizados como una sociedad que posee menos límites que ellos.

Por otro lado, como muestran los datos de la tabla 8, los países hispanoamericanos alcanzan un mayor porcentaje con respecto a España como *religiosos, corruptos y conflictivos*; a su vez, España es vista como un país más *desarrollado y tolerante*.

Tabla 8. Características del país.

	España	Países hispanos
tolerante	70%	60%
desarrollado	70%	26.6%
religioso	40%	56.6%
corrupto	30%	50%
conflictivo	16.6%	43.3%

Fuente: elaborado por la autora.

Su actitud hacia la cultura es muy positiva en general y presentan índices muy elevados con respecto a afirmaciones del tipo: *me gustaría tener más amigos españoles/hispanos; me gusta la música española, me gustaría parecerme a los españoles o me gustan las tradiciones de España*. Asimismo, confiesan seguir la prensa española y no tener dificultad en trabajar con gente con diferentes valores y tradiciones, por lo que la tendencia es muy positiva y aperturista.

En la tabla 9 se exponen las respuestas que han dado sobre imágenes que asocian cuando escuchan el nombre de España, Hispanoamérica o de su propio país, clasificadas en paradigmas semánticos para facilitar el análisis cualitativo de las mismas y que se han podido clasificar en 19 categorías semánticas³:

Tabla 9. Imágenes sobre los países.

	Malasia	Hispanoamérica	España
Cultura tradiciones	Multiculturalidad (x6)	Danzas tradicionales (x5), tradición, bailes, canciones	Flamenco, toros, bailes (x2)
Símbolo	Bandera, himno		
Sentimiento	Orgullo, dignidad Unidad		Pasión, libertad

3 En trabajos previos con estudiantes malasios, Nikitina (2016) se enfoca en el análisis de lo que considera estereotipos sobre los países de la lengua meta (Target Language Countries) de 80 aprendientes en una universidad pública de Malasia, de los cuales, 23 estudian francés, 26, alemán y 31, español. Las respuestas obtenidas de los estudiantes de español fueron clasificadas en 12 categorías semánticas relativas a “naturaleza”, “ocio”, “cultura popular”, “país”, “arte”, “ciudades”, “gente”, “lengua”, “emociones”, “paisaje”, “turismo” y “otros”.

Percepción	Vistoso, hermoso, Colorido	Hermosa, interesante, amable y pobre, asombrosa, colorida, maravilla, interesante, colores	Interesante, color rojo, grande
Comida/ bebida	Comida (x5), Nasi Lemak (x4), roti canai	Margarita, taco (x2), tortilla, comida, burrito	Tapas (x2), paella (x5), buena comida, marisco, pasta
Lenguas	Multilingüe, dialectos	Dialectos, latín	
Naturaleza	Islas, bosque	Naturaleza, selva del Amazonas	
Gente	Malayos, Multirracial 6 Razas, etnias	Indígenas (x2), gente de diferentes razas, gente alegre y amable, nativos, gente amistosa pero pobre	Gente guapa, alegre, amigable, buena, habladores, unidos por el deporte
Religión	Varias religiones, islam		
Paisaje urbano	Torres Petronas		clubs, arquitectura
Política	Mal gobierno, corrupción, crisis colonialismo Primer ministro		
Deporte	Bádminton		Fútbol (x5)
Historia		historia	Lleno de lugares históricos (x2), patrimonio
Lugares	montaña, playa	Colombia, México	Madrid (x3), Córdoba, Barcelona La Sagrada Familia
Viajar			Turismo
Ocio		Telenovela (x3), fiesta, festivales, películas	Relax y fiestas, festivales (x5)
Música		Canciones latinas, música y baile (x2), flamenco	Canciones
Personajes	Primer ministro	Frida Kahlo, Diego Rivera, Pablo Escobar	Gaudí, Miró
Arquitectura		Arquitectura	

Fuente: elaborado por la autora.

Si observamos la tabla 9, podemos afirmar que en relación a su país, Malasia, tienen una clara autoimagen de un país multicultural, multilingüe, diverso, con diferentes religiones y etnias. Sin embargo, no se percibe esa representación mental cuando hablan de España e Hispanoamérica, cuyas culturas tienden a homogeneizar, y de las que aportan elementos simbólicos como los *toros*, la *paella*, *salsa* y el *flamenco* o el *color rojo* y la *pasión*. Ven estas culturas como singulares en sí mismas, pero a la vez, carentes de pluralidad.

Sienten orgullo patriótico por su país y citan el *himno* y la *bandera*, al igual que mencionan el espíritu religioso y el islam. Hay referencias también al clima cálido y a la naturaleza: *playas* y *montañas*. La comida también está presente y citan algunos platos típicos, tanto de Malasia como de Hispanoamérica, que relacionan con los *tacos mexicanos* y de España, el *marisco*, la *paella*, e incluso la *pasta*; se hace referencia al *colonialismo* y citan las *torres Petronas* como lugar simbólico. Llama la atención que varios informantes citen la *corrupción* y la *debilidad* por la que está pasando la moneda en su país. Asocian España con ciudades como Barcelona, Madrid; y Córdoba y Granada, probablemente por su relación con el mundo islámico. También nombran a Gaudí y Miró y el arte como imágenes que les recuerdan a España.

Las imágenes de Hispanoamérica son menos ricas y un 60% de los informantes escriben *no sé*. Algunos la asocian con *chicas guapas* y con las *drogas* y el *narcotráfico*, citando también a Pablo Escobar. Por otro lado, sorprende la determinación con la que se hacen eco de los problemas sociales, tanto de su país como de España e Hispanoamérica. Resumimos en la tabla 10 las respuestas de los informantes.

Se comprueba que antes de estudiar español tenían en general un concepto lúdico de los hispanohablantes, como gente que según ellos sabe disfrutar y divertirse, señalan, entre otros motivos, que a los españoles les gusta festejar y tienen una larga historia en ello. Como imágenes negativas algunos señalan que son *demasiado amigables* y *los vídeos de canciones tienen un alto contenido sexual*; también se señala la *sensualidad* y la *relajación* como aspectos negativos asociados a la cultura española.

Por último, en la tabla 10 se exponen las respuestas relativas a la percepción de los problemas sociales que acucian a su país, a España y a Hispanoamérica. Se aprecia una elevada sensibilidad general y llama la atención que consideren

la *homosexualidad* y al *colectivo LGBT* como un problema social. En Malasia la homosexualidad es ilegal y está penada con cárcel, por lo que probablemente la vean como algo negativo para la sociedad. Son críticos con su propia cultura y hablan de *racismo* y *discriminación* junto con la *corrupción* como grandes problemas que sufre su país. Las tres etnias que conviven en Malasia (chinos, indios y malayos), además de un gran número de comunidades indígenas, tienen consideraciones diferentes por parte del gobierno, lo que crea desigualdades en muchos aspectos. Los informantes parecen ser conscientes de ello y lo califican como un problema social.

Tabla 10. Percepción de los problemas sociales.

Malasia	España	Hispanoamérica
tráfico humano, tráfico de drogas	sufrimiento económico, desempleo	Tráfico de drogas, educación
corrupción, soborno, crimen	crisis económica y política	sufrimiento económico, corrupción política,
holgazanería	corrupción política	sobornos
desigualdad étnica, racismo, sexismo	inmigrantes	desempleo
desempleo, pobreza	LGBT,	Matrimonio a temprana
percepción negativa	la falta de aceptación de la	edad
hacia las cosas pequeñas,	religión	inseguridad, altas tasas
materialismo,	dependencia del turismo	criminales
desigualdad en educación	globalización (influenciada	pobreza, falta de derechos
problema de religiones,	por la cultura y la música	de la mujer, machismo
falta de libertad	estadounidense, etc.)	racismo
abuso de drogas,	racismo	
alcoholismo	falta de educación y	
falta de limpieza	seguridad	
vandalismo	libertad excesiva a edad	
atascos	temprana	
aborto	adicción al alcohol, drogas,	
falta de respeto por el color	marihuana	
de la piel y el tipo de cuerpo	intimidación, agresión sexual,	
Suicidio adolescente	fiesta, sexo y robo, crimen	
Brecha entre ricos y pobres	violencia doméstica,	
sexo gratis	pobreza, aborto	
	mercado negro	
	falta de respeto del estu-	
	diente hacia el maestro	

Fuente: elaborado por la autora.

6. Conclusiones y reflexiones finales

Aunque es evidente que una investigación como la mostrada en páginas precedentes ha de ser revisada y mejorada, pues los datos son cambiantes, al igual que los sujetos objeto de estudio, cabe señalar que el caudal de información obtenido ha sido suficiente, mostrando valiosos y cuantiosos datos en relación a las representaciones imagológicas del español y de su comunidad de hablantes por parte del grupo analizado. Ello ha permitido conocer las verdaderas motivaciones de los aprendientes, así como sus creencias acerca de la LE estudiada, para así poder canalizar los esfuerzos y redirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia aquellos objetivos concretos que respondan a sus verdaderos intereses y necesidades. Entre otras acciones, se hace necesario ampliar y diversificar los productos culturales que consumen los aprendientes, aprovechando su alta capacidad de recepción para ampliar su conocimiento y profundizar en aquellos aspectos culturales y lingüísticos que desconocen.

A modo de conclusión y a la luz de los datos arrojados por el cuestionario, podemos señalar algunos aspectos que nos parecen interesantes. En primer lugar, se aprecia una mirada respetuosa e idealizada hacia lo español e hispano, pero también simplificada, lo que podría deberse a la necesidad de entender al otro en su conjunto como una *heteroimagen* con la que en muchos aspectos se identifican y, aquellos con los que no, se idealizan: ven en el otro las cualidades que creen no poseer.

El 40 % del grupo muestra un nivel de motivación *muy alto* hacia el aprendizaje de la lengua y *alto* en un 43.3%, pero un 16.6% muestra un nivel *medio*. Este aspecto ha de tenerse en cuenta para trabajar aquellos factores que pueden afectar a la motivación en el marco de unas condiciones adecuadas para el desarrollo de un aprendizaje significativo.

Asimismo, ninguno de los informantes considera tener un nivel *alto* en su competencia lingüística en español y 11 un nivel *bajo*, a pesar de que 6 de ellos llevan más de 3 años estudiando la lengua. Estos datos podrían estar relacionados con un nivel de autoconfianza bajo, de ahí que sea recomendable establecer rutinas que aporten seguridad y muestras de refuerzo positivo, así

como dinámicas con actividades que sean de su interés y en las que ellos sean los protagonistas de su propio proceso.

Son varios los aspectos que demuestran que las competencias cultural e intercultural han de ser reforzadas. Así, aunque el 86.6% de los informantes tiene una impresión positiva de la cultura española/hispana, son varios los campos en que afirman tener apenas unos pocos conocimientos o ninguno: política, literatura, arquitectura, moda o cine. Madrid, Barcelona, Granada o Córdoba aparecen como imágenes metonímicas de España, ciudades que si bien nos representan, suponen la invisibilización de la diversidad territorial que conforma a España. Desconocen las diferencias entre España y los países Hispanoamericanos y asocian a estos últimos adjetivos como *corruptos*, *conflictivos* y *religiosos*. Además, ven más *educados*, *modernos* o *civilizados* a los españoles que a los hispanoamericanos. Siguen asociando España con términos como *flamenco*, *toros*, *fiesta*, *turismo*, *playa*, *deportes* y *música*, y desechan su relación con ideas como *innovación*, *vanguardia*, *tecnología*, *lluvia*, *educación* o *crisis*. A su vez, se observa un alto grado de capacidad crítica tanto hacia su país como hacia España e Hispanoamérica, pues reconocen muchos de los problemas sociales: pobreza, desigualdad, racismo, discriminación o desempleo.

Datos como los aquí expuestos arrojan mucha luz sobre cómo se va desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuáles son los factores emocionales y afectivos que afectan al alumando en los que el docente debería reparar. Las representaciones mentales mostradas son reflejo de determinadas creencias, en ocasiones limitadas y limitantes, que se deben trascender mediante la ampliación, reflexión y la diversificación de contenidos culturales, herramientas que ayudan a entender al *otro* en su pluralidad. Muchas de las ideas preconcebidas han sido construidas durante la experiencia previa a la etapa universitaria, por lo que un programa de enseñanza de ELE debería tener como prioridad, primeramente, la detección de estas representaciones culturales y, posteriormente, la adquisición de nuevos conocimientos que posibiliten el desarrollo de nuevos lazos cognitivos que destierren creencias que poco o nada tienen que ver con la realidad.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- Atienza Merino, J.L. et al (2005). *¿Cómo se ven? ¿Cómo nos ven? Atrapados en los estereotipos una investigación sobre las representaciones culturales de estudiantes extranjeros de la Universidad de Oviedo*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Beller, M. (2007). Perception, image, imagology. En M. Beller & J. Leerssen (Eds.). *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters*, (pp. 4-16). Amsterdam / New York.
- Cid, E., Grañeda, G. & Tragant, E. (2002). On the Development of a Data-Based Questionnaire on Motivation. Fifty Years of English Studies in Spain (1952-2002). *Actas del XXVI Congreso de AEDEAN* (pp. 349-354).
- Clément, R. & Kruidenier, B.G. (1983). Orientation and second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 273- 293.
- Consejo de Europa (2002 [2001]). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducido por el Instituto Cervantes. Madrid: Anaya.
- Di Franco, C. (2012). *La Relación lengua-cultura en el aprendizaje de E/LE por parte de los italianófonos*. Consultado en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/16/16_0277.pdf
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2002). Motivational dynamics in second language acquisition: Results of a longitudinal nationwide survey, *Applied Linguistics*, 23, 421-462.
- Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications*. Oxford: Blackwell.
- _____ (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- _____ & Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters Limited.
- _____ & Hadfield, J. (2014). *Motivating learning*. New York: Routledge.
- Espí, G. & Azurmendi, A. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 11, 63- 76.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London; Baltimore, Md., U.S.A.: E. Arnold.

- Hinkel, E. (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca nueva.
- Kilduff, K., & Núñez-Tabales, J. M. (2014). Country Image Management: Brand Spain in the United States (US). *Regional and Sectoral Economic Studies*, 14(2), 5-16.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de lenguas*. Madrid: Gredos.
- López Morales, H. (1994). *Métodos de Investigación Lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Minera Reyna, L. E. (2009). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8. Consultado en: https://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5b3b23628.pdf
- Minera Reyna, L.E. (2010). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Red-ELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* (19). Consultado en: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2010/segunda.html>
- Moreno Bruna, A.M. (2014). La motivación en el aprendizaje de ELE de los estudiantes de traducción e interpretación en Flandes según el “Sistema motivacional del Yo” de Zoltán Dörnyei”, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 18. Consultado en: <http://marcoele.com/descargas/18/moreno-motivacion.pdf>
- Nikitina, L. (2016). A longitudinal study of language learners’ images about Russia. *Journal of Language and Cultural Education*. 4(2), 103-117.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom, en M. P. Breen (Ed.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow, England: Longman, 159-171.
- Noya, J. (2002). *La imagen de España en el exterior. Estado de la cuestión*. Real Instituto Elcano de Estudio internacionales y estratégicos.
- Ormeño, V. & Rosas, M. (2015). Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 207-228.
- Otero, M. (2013). La imagen país, crucial para la competitividad de las empresas. *Economía industrial*, 387, 131-134.

- Pazos-Justo, C. (2014). Imagen de España y los españoles en Portugal: reflexiones para el ámbito de E/LE. En Eduardo Tobar (Ed.) *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (pp. 14-28).
- Schumann, J. (1986). An Acculturation Model for Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7(5), 379-392.
- Spolsky, B. (1988). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Tragant, E. & Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En Muñoz, C. (Ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística, 81-105.
- Zenotz, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 12, (pp. 81-105).

LA ENSEÑANZA INTERNACIONAL E INSTITUCIONAL DEL ESPAÑOL. ANÁLISIS DEL CURRÍCULO DE LAS AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS EN EL MARCO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN EL EXTERIOR

INTERNATIONAL AND INSTITUTIONAL TEACHING OF SPANISH. ANALYSIS OF THE SYLLABUS OF *THE SPANISH LANGUAGE AND CULTURE LESSONS PROGRAM* IN COMPARISON TO THE SYLLABUS OF THE INSTITUTO CERVANTES

NANCY CASIELLES IGLESIAS

Escuela Oficial de Idiomas de Ourense | ncasielles@edu.xunta.gal

La Acción Educativa Española en el Exterior (AEEE) engloba un amplio abanico de programas orientados a la promoción y difusión de la lengua y la cultura españolas fuera de nuestro país. Estos programas tienen tres tipos de destinatarios bien definidos: los hijos de ciudadanos españoles residentes en el exterior, los escolares y adultos extranjeros que desean conocer nuestra lengua y nuestra cultura y el profesorado de español como lengua extranjera. Este trabajo describe los diferentes programas y acciones que la constituyen y realiza un estudio detallado de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, comparando el currículo de las mismas con el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Palabras-clave: Acción Educativa Española en el Exterior. Agrupaciones de Lengua y Cultura Española. Plan Curricular del Instituto Cervantes.

The Spanish Government implements an Overseas Educational Plan (OEP) which includes a wide range of educational programs aiming to promote cultural relations and to improve the quality of Spanish language learning. These programs are targeted mainly at children of Spanish citizens abroad, young and adult foreign students who wish to learn about our culture and to improve their Spanish

language skills and teachers of Spanish as a foreign language worldwide. This paper describes the different plans and actions that encompass the OEP, placing particular emphasis on the Spanish Language and Culture Lessons program and comparing its syllabus with the syllabus of the Instituto Cervantes.

Keywords: Spanish Government Overseas Educational Program. Spanish Language and Culture Lessons program. Syllabus of the Instituto Cervantes.

1. Introducción

La Acción Educativa Española en el Exterior, en adelante AEEE, es un conjunto de iniciativas de índole educativa que el Estado español lleva a cabo en países extranjeros. La AEEE forma parte del denominado poder blando (Nye, 2004), es decir, el abanico de estrategias de persuasión que los diferentes gobiernos utilizan para atraer el interés de otros pueblos, creando así una predisposición positiva hacia su cultura, lo cual resulta en una mayor probabilidad de alcanzar sus objetivos políticos. La AEEE tiene un doble objetivo. Por un lado, “atender las necesidades educativas de la población española residente en el extranjero a fin de mantener los vínculos culturales y lingüísticos. Por otro lado, promocionar y difundir la educación, la lengua y la cultura españolas más allá de nuestras fronteras” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018). La promoción y difusión de la lengua española tienen, por tanto, un peso muy importante en ambos objetivos, de ahí la pertinencia de esta cuestión a la hora de seleccionar la temática de este trabajo, que formó parte del Trabajo de Fin de Máster del Máster en Español Lengua Segunda de la Universidade do Minho.

La estructura del Ministerio de Educación en el exterior se vertebra en torno a las Consejerías de Educación, que son órganos técnicos de las Misiones Diplomáticas y de las Representaciones Permanentes de España y actúan bajo la dependencia jerárquica del Embajador. Además, también existen Agregadurías de Educación, oficinas de representación del Ministerio de Educación dependientes orgánicamente de las Consejerías de Educación. Por último, existen una Dirección de Programas y una red de centros de recursos en el exterior. A cada uno de estos centros se destinan Asesores Técnicos de Educación.

Los programas más importantes de la AEEE son:

- a) Los centros de titularidad del Estado español. Se trata de 22 centros públicos de españoles que se ubican en siete países diferentes y conforman uno de los programas más importantes de la AEEE, ya que durante el curso 2017-2018 contaron con 8.800 alumnos y 675 profesores. La mayor parte de estos centros están localizados en Marruecos, con 11 unidades, 349 profesores y 4.384 alumnos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, p. 540).
- b) Centros de titularidad mixta. Existen dos centros de este tipo, uno en Argentina y otro en Brasil.
- c) Centros de convenio. Existen en 11 países iberoamericanos. Una vez superadas las pruebas correspondientes, el alumnado de estos centros recibe, además de la titulación de su país, las españolas, según corresponda, de Graduado en Educación Secundaria o Bachillerato, esta última de carácter genérico, sin especificación de modalidad.
- d) Escuelas Europeas. En la actualidad, se imparte español como lengua extranjera en todas las Escuelas Europeas y, además, existen secciones lingüísticas españolas en seis.
- e) Secciones españolas en centros educativos extranjeros. Estas secciones se ubican en diversos países y organismos internacionales y su objetivo es ampliar las posibilidades de recibir educación española en el contexto de experiencias educativas interculturales.
- f) Auxiliares de conversación. Mediante memorandos suscritos entre España y diferentes países, los participantes en este programa trabajan como ayudantes de prácticas de conversación en español, bajo la dirección de un profesor tutor, en centros educativos de estos países. Se trata de un programa recíproco, por lo que también existen auxiliares de conversación extranjeros en España.
- g) Profesorado visitante. A diferencia de los auxiliares de conversación, los profesores visitantes deben cumplir unos requisitos establecidos por cada estado o nación que siempre incluyen una experiencia docente previa.
- h) El Instituto Cervantes. Tiene tres fines: en primer lugar, promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español; en segundo

lugar, fomentar cuantas medidas y acciones contribuyan a la difusión y la mejora de la calidad de estas actividades; en tercer lugar, contribuir a la difusión de la cultura española en el exterior en coordinación con los demás órganos competentes de la Administración del Estado y restantes Administraciones Públicas.

- i) Las Agrupaciones de Lengua y Cultura Española (ALCE), sobre las que profundizaremos en los siguientes apartados.

3. Las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas

El origen de las ALCE se sitúa a finales de la década de 1960 con la creación del Consejo Escolar Primario, cuyo fin era “velar por la educación de los hijos de los emigrantes españoles en los distintos países, facilitándoles una auténtica igualdad de oportunidades con respecto a los que residen en España”.¹

Las llamadas entonces “clases complementarias” estaban dirigidas a los niños escolarizados en centros educativos extranjeros y su finalidad era, precisamente, complementar la formación que recibían. Originalmente, estas clases complementarias abarcaban tres materias: la formación religiosa, la lengua y literatura españolas y la geografía e historia de España y llegaron a existir cientos de aulas distribuidas por toda Europa en las que se impartían estas enseñanzas complementarias.

La primera mención explícita a las ALCE en la normativa de la AEEE aparece en el Real Decreto 564/1987², cuyo capítulo IV está dedicado a las enseñanzas complementarias para alumnos españoles escolarizados en centros de los países de residencia de sus padres. En él se indica que la administración española promoverá la integración de las enseñanzas de lengua y cultura española en los

1 Orden del 28 de julio de 1969 por la que se crea el Consejo Escolar Primario para la Enseñanza de los Emigrantes Españoles. Boletín Oficial de Estado (Madrid) (185): 12230-12231. 4 de agosto de 1969. Consultado el 26 de mayo de 2020. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1969/08/04/pdfs/A12230-12231.pdf>

2 Real Decreto 564/1987, de 15 de abril, por el que se regula la acción educativa en el exterior. Boletín Oficial del Estado (Madrid) (102): 12623-12628. Consultado el 28 de mayo de 2020. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1987/04/29/pdfs/A12623-12628.pdf>

sistemas educativos de los distintos países, dirigidas a los alumnos españoles allí escolarizados. Cabe destacar aquí la desaparición de la referencia a la religión y a la geografía e historia de España. Para los alumnos que no pueden acceder a este régimen de integración, se establecen aulas específicas de lengua y cultura españolas y, para garantizar la coordinación y la participación ordenada de los diferentes sectores de la comunidad escolar, dichas aulas se integran en una estructura superior: las ALCE. Los aspectos normativos generales de las ALCE han permanecido inmutables desde entonces y, en la actualidad, sigue siendo el único programa de la AEEE que está destinado exclusivamente a las niñas y niños de nacionalidad española o que tengan al menos un progenitor español (lo cual garantiza su derecho a la nacionalidad española), ya que el resto de programas está abierto a todas las nacionalidades, aunque en algunos de ellos puedan tener preferencia de inscripción los ciudadanos españoles.

En la actualidad, las ALCE constituyen una extensa red de aulas que se extiende por tres continentes y en la que el Gobierno de España invierte grandes recursos para atender a un número de alumnado superior a 15.000 en el curso 2017-2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, p.547). En la siguiente tabla se puede ver la distribución de las ALCE por países y localidades.

Tabla 1. Ubicación de las ALCES.

País	Sede de la Agrupación
Alemania	Frankfurt
	Hamburgo
	Stuttgart
Australia	Sydney
Austria	Viena
Bélgica	Bruselas
Canadá	Montreal
Estados Unidos	Nueva York
Francia	Lyon
	París

Irlanda	Dublín
Luxemburgo	Luxemburgo
Países Bajos	Ámsterdam
Reino Unido	Londres
Suiza	Berna
	Ginebra
	Lausana
	Zúrich

Fuente: elaborado por la autora a partir de los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/aaaa/programas-aaaa.html>

Nota. La información aquí reflejada se corresponde con los datos de 2020, pudiéndose haber producido cambios con posterioridad.

3. Organización y funcionamiento de las ALCE

Para poder inscribirse en una ALCE, es necesario cumplir los siguientes requisitos:

- Tener nacionalidad española o que la tengan el padre o la madre.
- Cumplir siete años o más en el año natural en el que comienza el curso y no haber cumplido dieciocho en el momento de dicho comienzo.
- Estar escolarizado en los niveles educativos anteriores a la universidad del sistema escolar reglado de un país extranjero durante el mismo curso para el que solicita su inscripción en las clases de lengua y cultura españolas.
- No haber obtenido el Certificado de Lengua y Cultura Españolas en cursos anteriores.
- No haber causado baja en una ALCE.

El alumnado que se inscribe por primera vez en una ALCE ha de realizar una prueba de nivel que mide la competencia en las cuatro destrezas comunicativas (comprensión y expresión oral y escrita), excepto en el caso del alumnado de siete años, que realiza únicamente las pruebas orales.

Las enseñanzas de las ALCE están orientadas a la consecución del adecuado nivel de competencia lingüística, al conocimiento de la realidad sociocultural española y al enriquecimiento intercultural. Para ello, toman como referencia el *Marco Común Europeo de las Lenguas* (MCERL)³ y se articulan de la siguiente manera:

Tabla 2. Distribución de las enseñanzas de ALCE

Etapa	Nivel	Curso	Edad
A	A1	A.1.1	7-8
	A2	A2.1	8-9
		A2.2	9-10
B	B1	B1.1	10-11
		B1.2	11-12
	B2	B2.1	12-13
		B2.2	13-14
C	C1	C1.1	14-15
		C1.2	15-16
		C1.3	16-17

Fuente: elaborado por la autora

Cada Consejería de Educación establece acuerdos con las autoridades del país en el que se ubica para la cesión de espacios. El conjunto de profesorado y alumnado que desarrolla su actividad educativa en un mismo local constituye un Aula de Lengua y Cultura Españolas. A su vez, las aulas forman parte de la estructura organizativa superior que es la ALCE con el fin de garantizar su coordinación pedagógica, rentabilizar los recursos humanos y materiales que se le asignan y prestar la debida atención al alumnado y a todos los niveles del ámbito territorial que le corresponde. Al frente de cada ALCE hay una persona directora, que coordina a todo el equipo docente. El profesorado dedica 30 horas semanales a la presencia directa en las aulas, de las cuales 21 de ellas son de impartición directa de clases presenciales y seguimiento de las sesiones no presenciales.

3 Instituto Cervantes (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-D-Anaya. Recuperado el 3 de junio de 2020, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

El alumnado se distribuye en grupos específicos de cada uno de los niveles, en función de su competencia lingüística en español y, cuando el número de estudiantes lo permite, se atiende también al criterio de edad. No obstante, cuando existen razones que lo justifican, la Consejería de Educación puede autorizar grupos multi-nivel u otros planteamientos excepcionales. El alumnado recibe tres horas semanales de clase, de las que al menos el 50% son presenciales y el resto en línea. La enseñanza en línea se imparte a través de la plataforma virtual *Aula Internacional*.⁴ Cada persona tutora de enseñanza online tiene un mínimo de 50 y máximo de 160 matriculadas por curso (puede aumentar en casos excepcionales). Los tutores de los grupos en línea dinamizan los foros, asignan al alumnado las tareas y sus plazos de realización, comprueban la participación y hacen un seguimiento individualizado del proceso de aprendizaje. También generan informes periódicos sobre la actividad del alumnado, que posteriormente se tienen en cuenta para la evaluación y control de asistencia por parte del profesor presencial. Para coordinar las enseñanzas en línea, la Unidad de Acción Educativa en Exterior del Ministerio de Educación nombra a una persona coordinadora de cada nivel, que asesora al profesorado de todas las ALCE sobre la gestión, seguimiento y evaluación de los cursos virtuales y dinamiza el trabajo en equipo entre el profesorado a su cargo. Para calcular el tiempo de dedicación de la docencia en la enseñanza en línea, se utiliza la siguiente tabla:

Tabla 3. Dedicación del profesorado a la enseñanza en línea

Alumnado	Horas lectivas semanales	
	Nivel A	Nivel B
50-70	3	4
70-101	4	5
101-130	5	6
131-160	6	7
>160	7	8

Fuente: elaborado por la autora

4 <http://www.mecd.es/cidead/alce2>

En cuanto a las clases presenciales, por norma general, el número máximo de alumnado por grupo es de 23, o de 18 si el grupo es multi-nivel, aunque puede incrementarse el número en 5 personas si existen razones excepcionales que lo justifiquen. El número mínimo para constituir un grupo es de 14. La asistencia a las clases presenciales es obligatoria y la ausencia injustificada superior al 25% da lugar a la baja en el programa.

Para facilitar la coordinación entre el tutor presencial y el tutor en línea, se utilizan materiales afines que han sido diseñados y desarrollados por el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD): para los grupos presenciales, los cuadernos del alumno editados por el Ministerio de Educación *Mis unidades de Español*, compuestos por unidades de trabajo temáticas en torno a diferentes bloques (vivienda, emociones, trabajo, transporte, etc.) y para los grupos en línea, la plataforma Moodle Aula Internacional.

En lo relativo a la evaluación, existen dos parámetros: la actitud demostrada y el grado de consecución de los objetivos de cada curso y nivel, siendo éste último el que determina la promoción a cursos o niveles superiores. La valoración del rendimiento se basa en la evaluación continua través de la observación directa del desenvolvimiento del alumnado en la clase y del análisis de los ejercicios y actividades que se le proponen. No obstante, para acreditar los niveles B1, B2 y C1 es imperativo superar una prueba final. No es necesario cursar todos los años de un nivel para superarlo, sino que es suficiente con demostrar que se han adquirido las competencias correspondientes a dicho nivel. Las pruebas finales de B1, B2 y C1 son comunes para todas las ALCE y se celebran al mismo tiempo. Constan de cuatro partes: comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral. Las pruebas finales de nivel son supervisadas por una comisión evaluadora compuesta por tres docentes de la ALCE, actuando uno de ellos como presidente.

En lo referente a la provisión de puestos de trabajo en las ALCE, el Ministerio de Educación convoca anualmente un concurso de méritos entre funcionarios de carrera para cubrir estos puestos. La mayoría de las plazas están asignadas a maestros, aunque en ocasiones hay algunas reservadas para profesorado de Educación Secundaria o de Escuelas Oficiales de Idiomas. Los puestos se ocupan por períodos de 2 años, renovables por períodos de otros 2 años, hasta un máximo de 6 años, siempre previa evaluación positiva del trabajo desarrollado.

4. Análisis del currículo de las ALCE y comparación con el Plan Curricular del Instituto Cervantes

4.1 Índice

El currículo de las ALCE aparece como un anexo a la *Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas*. Dicho documento contiene un índice muy general, con apartados sin numerar, en el que no quedan demasiado claros los diferentes apartados ni la relación de subordinación que existe entre ellos, por lo que considero que sería necesario reescribirlo de una manera más clarificadora y visual en la que se distinga entre la introducción, las tres etapas y los cinco componentes del currículo. Debido a la longitud de este documento (más de 300 páginas), un índice minucioso y pormenorizado ayudaría al lector a identificar los aspectos que desea consultar en un momento concreto.

4.2. Introducción: justificación y declaración de intenciones

El primer capítulo del currículo de las ALCE es una introducción en la que encontramos, por un lado, una justificación para su actualización y, por otro lado, una declaración de intenciones con respecto del objetivo general del mismo.

La justificación para la actualización del anterior currículo, publicado originalmente en 2002, radica en varios aspectos. En primer lugar, han pasado ocho años en los que el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas han ido evolucionando. En segundo lugar, los usuarios de las ALCE se han ido transformando desde un punto de vista sociocultural: han aumentado los hijos de matrimonios mixtos, así como el nivel socioeconómico y cultural de las familias y se aprecia una actitud más reflexiva hacia el español como lengua de prestigio. Finalmente, un hecho de crucial importancia es la publicación, en el año 2006, de la nueva versión del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) que desarrolla, en términos de objetivos y contenidos para la enseñanza y el aprendizaje, los niveles comunes de referencia del MCERL del Consejo de Europa. De hecho, la proyección y referencialidad del PCIC ha tenido una incidencia notable en el

currículo de las ALCE, que adapta y, en cierta medida, sintetiza el documento del Instituto Cervantes.

El objetivo de esta nueva versión del currículo de las ALCE es, por lo tanto, doble. Por un lado, garantizar la correspondencia con el MCERL y el acceso del alumnado a una certificación de dominio de la lengua que asegure la equivalencia con otros programas curriculares europeos e internacionales. Por otro lado, atender las necesidades derivadas de la diversidad de perfiles del alumnado.

En cuanto a los niveles de concreción curricular, se establecen dos. El primero es el propio currículo, junto con las medidas de orden administrativo y procedimental que correspondan para su puesta en práctica. Se establece que el segundo nivel de concreción corresponde desarrollarlo a cada ALCE y para ello debe tomar en consideración los diferentes perfiles de cada grupo que la componen, puesto que determinados elementos del currículo pueden resultar más relevantes para un grupo que para otro, para un aula que para otra, dependiendo de varios factores como pueden ser: el nivel de conocimiento previo de la lengua, su cercanía o distancia con respecto de la lengua del país y factores socioculturales. Este segundo nivel de concreción equivale en un centro educativo al Proyecto Curricular en el que se adecua el currículo a las características idiosincrásicas de cada centro, así como a su entorno (Álvarez Vallina, 2011). Mientras que el artículo 121 la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece que será el Claustro quien fije y apruebe la concreción de los currículos en los centros educativos, en el caso de las ALCE, el artículo 5 de la Orden EDU/3122/2010 determina que esta tarea recae sobre una Comisión Técnica constituida en el seno de la Consejería de Educación y de la cual forman parte el propio Consejero (o persona en quien delegue), un Asesor Técnico, la persona en quien recae la dirección de la ALCE y un miembro del profesorado. La concreción curricular que realice la Comisión Técnica debe ser práctica y estar orientada a su aplicación en el aula. Así mismo, debe contener una secuenciación de los objetivos generales y de los contenidos de cada bloque, seleccionados para cada año de los diez cursos, también las orientaciones metodológicas generales, teniendo en cuenta las necesidades y características educativas, culturales y lingüísticas de la zona o del país en el que radica la ALCE, así como los materiales curriculares y recursos didácticos del profesorado y los materiales que puede utilizar el alumnado. Por último, debe contener los

criterios de evaluación, con indicación de los procedimientos e instrumentos de evaluación correspondientes, todo ello de manera clara y precisa⁵. Se constata, por lo tanto, que en todo lo referente a la concreción curricular, el currículo de las ALCE se adapta perfectamente tanto a la legislación educativa general para las enseñanzas en España, como a la normativa específica de la AEEE, lo cual aporta una coherencia lógica y deseable.

En lo relativo a las perspectivas y dimensiones del currículo, en él confluyen dos perspectivas: la del alumno como sujeto de aprendizaje y la de la lengua como objeto de estudio. Dentro de la primera perspectiva se distinguen tres dimensiones que aparecen también explícitamente detalladas en el PCIC (apartado de Objetivos generales):

- a) El alumno como agente social: ha de ser capaz de desenvolverse en determinadas transacciones en relación con sus propias necesidades, participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad de hablantes de español a la que accede y manejar textos orales y escritos con sus propias necesidades y objetivos.
- b) El alumno como hablante intercultural: ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de las nuevas culturas a las que accede, principalmente la de España.
- c) El alumno como aprendiz autónomo: ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo.

5 Resolución de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional por la que se dictan instrucciones para regular la planificación, la organización, el funcionamiento, la evaluación y las actividades de finalización de curso de las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior. 11 de febrero de 2019. Consultado el 7 de junio de 2020. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a81c21be-5f68-44f3-8313-1a70cb146b7b/resolucionalce2019-firmada.pdf>

4.3. Tratamiento de los objetivos

En cuanto al tratamiento de los objetivos y contenidos, el currículo especifica que para su definición se han tenido en cuenta las características del alumnado de las ALCE: edad, madurez psicológica, entorno de aprendizaje y expectativas de uso de la lengua. Se distinguen dos tipos de objetivos en el currículo: el de nivel y el de etapa.

Los objetivos de nivel se definen en distintas escalas de concreción. Cuando se trata de la dimensión del alumno como agente social, los objetivos de nivel se definen en el primer nivel de concreción, es decir, en el propio currículo, para cada uno de los niveles 1 y 2 y se corresponden con los ámbitos en los que se ha de desenvolver el alumnado: realizar transacciones, participar en interacciones sociales y manejar textos orales y escritos. Sin embargo, para los objetivos de nivel 1 y nivel 2 de las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo, el currículo establece que debe ser cada ALCE quien los determine en el segundo nivel de concreción curricular.

En lo que se refiere a objetivos de etapa, estos se presentan en una lista única y solo en relación a las dimensiones de hablante intercultural y de aprendiente autónomo. Los objetivos del alumno como hablante intercultural hacen referencia a la visión de la diversidad cultural, el papel de las actitudes y los valores afectivos, el conocimiento de los referentes culturales y rasgos socioculturales de España, la participación en situaciones interculturales y el papel de intermediario cultural. Los objetivos del alumno como aprendiente autónomo hacen referencia al control y la planificación del aprendizaje, la gestión de los recursos disponibles, el control de los factores psico-afectivos, la cooperación con el grupo y el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje. En ambas dimensiones, el enfoque de los objetivos de etapa es progresivo: de aproximación en la etapa A, de profundización en la etapa B y de consolidación en la etapa C.

Al comparar esta estructura de presentación de objetivos con la que se realiza en el PCIC, se puede apreciar que ambas son idénticas, con la única salvedad de que el PCIC cubre todos los niveles, mientras que el currículo de las ALCE solo alcanza hasta el nivel C1.

4.4. Tratamiento de los contenidos

Los contenidos en el currículo de las ALCE se presentan distribuidos en cinco componentes (funcional, nocional, gramatical, cultural y de aprendizaje), mientras que en el PCIC se presentan en doce. Todos los inventarios de contenidos del PCIC están integrados en alguno de los componentes del currículo de las ALCE, excepto uno de ellos: los géneros discursivos y productos textuales.

Tabla 4. Inventarios del PCIC y su integración en los componentes del currículo ALCE

Currículo ALCE		Plan Curricular del Instituto Cervantes		Inventario del PCIC sin correspondencia en el currículo ALCE
Componente funcional	Funciones	Tácticas y estrategias pragmáticas		Géneros discursivos y productos textuales
Componente nocional	Nociones generales	Nociones específicas		
Componente gramatical	Gramática	Pronunciación y prosodia	Ortografía	
Componente cultural	Referentes culturales	Saberes y comportamientos socioculturales	Habilidades y actitudes interculturales	
Componente de aprendizaje		Procedimientos de aprendizaje		

Fuente: elaborado por la autora

Otra diferencia entre ambos documentos en lo que se refiere a los contenidos es el orden en el que estos se presentan. En el currículo de las ALCE, el orden de los componentes es el que aparece en la tabla anterior. En el PCIC, el orden es: gramática - pronunciación y prosodia - ortografía - funciones - tácticas y estrategias pragmáticas - géneros discursivos y productos textuales - nociones generales - nociones específicas - referentes culturales - saberes y comportamientos socio-culturales - habilidades interculturales - procedimientos de aprendizaje. Se aprecia,

por lo tanto, que la única similitud en el orden de presentación radica en que ambos documentos sitúan en último término los contenidos culturales y de aprendizaje.

Al contrario de lo que ocurre en el PCIC, el currículo de las ALCE no hace una introducción a cada uno de los inventarios. Se presenta un índice de cada uno de ellos e, inmediatamente después, la relación de categorías y subcategorías, y los ejemplos ilustrativos de cada exponente.

4.4.1. El componente funcional

En el componente funcional encontramos dos bloques de contenidos: los de funciones y los de pragmática.

Los contenidos de funciones se presentan por niveles, desde el A1 hasta el C1 y se dividen en seis categorías que coinciden plenamente con las categorías del inventario de funciones del PCIC. Estas categorías se dividen, a su vez, en subcategorías. Las subcategorías incluidas en *Dar y pedir información* coinciden con las del PCIC. Sin embargo, algunas subcategorías del resto de apartados se han sintetizado o incluso omitido con respecto a las que aparecen en el PCIC.

**Tabla 5. Diferencias entre el currículo ALCE y el PCIC
en lo relativo a los contenidos funcionales**

ALCE	PCIC
2.6. Preguntar si se está de acuerdo 2.78. Expresar acuerdo y desacuerdo	2.6. Posicionarse a favor o en contra 2.7. Preguntar si se está de acuerdo 2.8. Invitar al acuerdo 2.9. Expresar acuerdo 2.10. Expresar desacuerdo 2.11. Mostrar escepticismo 2.12. Presentar un contra-argumento
2.8. Expresar certeza y evidencia	2.13. Expresar certeza y evidencia 2.14. Expresar falta de certeza y evidencia
2.10. Expresar obligación y necesidad	2.17. Expresar obligación y necesidad 2.18. Expresar falta de obligación y necesidad
2.11. Preguntar por el conocimiento de algo y la habilidad para hacer algo 2.12. Expresar conocimiento, desconocimiento y habilidad para hacer algo	2.19. Preguntar por el conocimiento de algo 2.20. Expresar conocimiento 2.21. Expresar desconocimiento 2.22. Preguntar por la habilidad para hacer algo 2.23. Expresar habilidad para hacer algo

2.14. Expresar lo que se recuerda y lo que no se recuerda	2.25. Expresar lo que se recuerda 2.26. Expresar lo que no se recuerda
3.1. Preguntar por gustos, intereses y preferencias 3.2. Expresar gustos, intereses y preferencias 3.3. Expresar aversión	3.1. Preguntar por gustos e intereses 3.2. Expresar gustos e intereses 3.3. Expresar aversión 3.4. Preguntar por preferencias 3.5. Expresar preferencia
3.9. Expresar alegría, satisfacción y diversión 3.10. Expresar tristeza y aflicción	3.12. Expresar alegría y satisfacción 3.13. Expresar tristeza y aflicción 3.14. Expresar placer y diversión
4.2. Pedir ayuda, favores y objetos	4.2. Pedir un favor 4.3. Pedir objetos 4.4. Pedir ayuda 4.5. Rogar 4.6. Repetir una orden previa o presupuesta 4.7. Responder a una orden, petición o ruego
4.10. Ofrecer e invitar	4.14. Ofrecer e invitar 4.15. Solicitar confirmación de una propuesta previa
Sin equivalente	4.23. Ofrecerse para hacer algo
4.18. Animar, tranquilizar y consolar	4.24. Tranquilizar y consolar 4.25. Animar
5.4. Presentar a alguien 5.5. Responder a una presentación	5.4. Presentar a alguien 5.5. Responder a una presentación 5.6. Preguntar por la necesidad de una presentación 5.7. Solicitar ser presentado
5.7. Dar la bienvenida	5.8. Dar la bienvenida a alguien 5.9. Responder a una bienvenida
5.12. Felicitar y formular buenos deseos	5.16. Felicitar 5.17. Formular buenos deseos
6.2. Preguntar por una persona y responder	6.3. Preguntar por una persona y responder 6.4. Pedir una extensión o habitación y responder 6.5. Preguntar si se puede dejar un recado
6.8. Organizar la información y conectar elementos	6.12. Organizar la información 6.13. Conectar elementos 6.14. Reformular lo dicho 6.15. Destacar un elemento
6.9. Introducir las palabras de otros	6.16. Introducir palabras de otros 6.17. Citar

Sin equivalente	6.18. Abrir una digresión 6.19. Cerrar una digresión 6.20. Rechazar un tema o aspecto del tema 6.22. Indicar que se puede reanudar el discurso 6.24. Conceder la palabra
6.13. Concluir el relato	6.26. Concluir el relato 6.27. Introducir un nuevo tema 6.28. Proponer el cierre 6.29. Aceptar el cierre 6.30. Rechazar el cierre introduciendo un nuevo tema 6.31. Despedirse y responder a las despedidas

Fuente: elaborado por la autora

Con respecto a los contenidos de pragmática, estos se presentan por etapas (A-B-C), mientras que en el PCIC se presentan por niveles, desde A1 hasta C2. Hay dos categorías: construcción e interpretación del discurso y modelización. Tanto las categorías como las subcategorías son idénticas a las del PCIC con dos únicas excepciones. Los exponentes que presenta el currículo de las ALCE son idénticos en algunos casos y casi idénticos en otros, con respecto a los exponentes del PCIC, si bien se aprecia que la relación de exponentes es claramente más prolija en el PCIC.

4.4.2. Componente nocional

Como hemos visto anteriormente, el componente nocional en el currículo de las ALCE está dividido en dos grandes bloques que se corresponden con inventarios separados en el PCIC: las nociones generales y las nociones específicas. Las categorías de las nociones generales son exactamente equivalentes a las del PCIC y coinciden con este en presentar los exponentes por niveles en vez de por etapas:

- a) Nociones existenciales
- b) Nociones cuantitativas
- c) Nociones espaciales
- d) Nociones temporales
- e) Nociones cualitativas
- f) Nociones mentales

En las subcategorías del bloque de nociones generales encontramos pequeñas diferencias con respecto al PCIC. Algunas de las que aparecen en el PCIC se presentan en el currículo dentro de otra categoría, otras no tienen equivalente, en varios casos se han condensado varias subcategorías del PCIC en una sola en el currículo de las ALCE y, viceversa. En un caso concreto, una sola subcategoría del PCIC se ha dividido en siete en el currículo de las ALCE, a mi modo de ver, de manera acertada, ya que se trata de una subcategoría muy extensa que cubre varios aspectos del desarrollo curricular.

En lo que se refiere al bloque de las nociones específicas, las categorías coinciden en ambos documentos con una única excepción. De la categoría *Religión y filosofía* del PCIC, *Religión* se integra en *Gobierno, política y sociedad*. Por su parte, *filosofía* se integra, solo en parte, en *Literatura y pensamiento* en el currículo de las ALCE. Aún así, se trata del bloque de componentes con la mayor lista de categorías:

- a) Individuo: dimensión física
- b) Individuo: dimensión perceptiva y anímica
- c) Identidad personal
- d) Relaciones personales
- e) Alimentación
- f) Educación
- g) Trabajo
- h) Ocio
- i) Información y medios de comunicación
- j) Vivienda
- k) Servicios
- l) Compras, tiendas y establecimientos
- m) Salud e higiene
- n) Viajes, alojamiento y establecimientos
- o) Economía e industria
- p) Ciencia y tecnología
- q) Gobierno, política y sociedad
- r) Actividades artísticas
- s) Geografía y naturaleza

Con respecto a las subcategorías del componente nocional, si bien hay una equivalencia casi total entre ambos currículos, existe alguna excepción. Por ejemplo, la subcategoría *Servicios financieros* del PCIC no figura en el currículo de las ALCE. También, en algunos casos, los exponentes se presentan en diferentes niveles. Por ejemplo, dentro de categoría *Actividad laboral*, varios exponentes, como *Negociar/firmar/ampliar/renovar un contrato* o *Trabajar por cuenta propia/por cuenta ajena/a tiempo parcial/a tiempo completo/como autónomo/media jornada/por hora*, se presentan en el nivel B2 en el PCIC, mientras que en el currículo de las ALCE lo hacen en C1. Estos cambios son lógicos si tenemos en cuenta que la mayoría del alumnado es menor de edad y, por lo tanto, su conocimiento de la actividad laboral o asuntos financieros es escaso.

También llama la atención la reordenación que se hace en el currículo de las ALCE de la categoría *Actividades artísticas*, intercambiando y mezclando subcategorías sin ningún motivo aparente y rompiendo la línea de continuidad que se aprecia en el resto de categorías.

4.4.3. Componente gramatical

Como hemos visto, el componente gramatical del currículo de las ALCE consta de tres bloques de contenidos que se corresponden con los inventarios de *Gramática*, *Pronunciación y prosodia* y *Ortografía* del PCIC.

Las categorías se corresponden entre ambos documentos, con la excepción de *La base de la articulación*, que se ha omitido en el currículo de las ALCE. La mayor diferencia en este componente radica en que los inventarios de *Gramática* y *Ortografía* se presentan en el PCIC por niveles, desde el A2 hasta el C2, mientras que en el currículo se hace por etapas: A-B-C. En el caso de la *Pronunciación y prosodia*, se presentan en ambos documentos por etapas.

4.4.4. Componente cultural

El componente cultural en el currículo de las ALCE es el que presenta más diferencias con respecto al PCIC. En primer lugar, se observa una disparidad estructural, ya que las tres categorías que lo conforman se corresponden con tres inventarios independientes del PCIC: *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*. Consecuentemente, las subcategorías del currículo se corresponden con categorías del PCIC. El enunciado

de las mismas es idéntico excepto en la primera de ellas, ya que en el currículo de las ALCE se ha omitido la alusión a los países hispanos en la subcategoría de conocimientos generales. No obstante, esta omisión es solo formal, y los exponentes sí hacen referencia a cuestiones relacionadas con Hispanoamérica. Estas son las subcategorías del componente cultural:

- a) Conocimientos generales
- b) Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente.
- c) Productos y creaciones culturales
- d) Condiciones de vida y organización social
- e) Relaciones interpersonales
- f) Identidad colectiva y estilo de vida
- g) Configuración de una identidad cultural plural
- h) Asimilación de los saberes culturales
- i) Configuración de una identidad plural
- j) Interacción cultural
- k) Mediación cultural

La segunda diferencia entre ambos documentos tiene un calado mayor, puesto que supone un esfuerzo considerable de concreción curricular por parte los redactores del currículo de las ALCE. Esta diferencia radica en que las categorías de *Referentes culturales* y *Saberes y comportamientos socioculturales* se exponen en el currículo por etapas (A-B-C), mientras que en el PCIC se exponen por fases (aproximación-profundización-consolidación). No obstante, es necesario señalar que, en la introducción a cada etapa, se establecen como criterios de gradación la accesibilidad y la universalidad –criterios que también rigen en el PCIC. Esta diferencia en la presentación de contenidos no es meramente nominal, ya que los contenidos de las etapas A, B y C del currículo no se corresponden en todos los casos con los recogidos en las fases de aproximación, profundización y consolidación respectivamente del PCIC, sino que se ha llevado a cabo una reorganización de los mismos y se ha establecido una etapa dentro del aprendizaje en la que se deben introducir estos contenidos. Es decir, mientras que en el PCIC se establece una independencia entre el nivel de conocimiento lingüístico y el nivel de conocimiento cultural, en el currículo de las ALCE se vincula el nivel de

conocimiento cultural al lingüístico, al introducir determinados conceptos culturales en un nivel concreto de enseñanza de la lengua. Veamos algunos ejemplos que ilustran estas diferencias:

Tabla 6. Diferencias entre el currículo ALCE y el PCIC en lo relativo a los contenidos culturales

Exponente del currículo	Fase del PIC	Etapas en ALCE
Referentes culturales		
Símbolos de los poderes del Estado y las instituciones banderas, himnos nacionales.	Aproximación	B
Titulaciones graduado, bachiller, egresado...	Profundización	C
Vías fluviales de navegación más importantes Amazonas, Paraná, Río de la Plata, Canal de Panamá.	Aproximación	C
Referentes literarios infantiles Cuentos, poesías, rimas, trabalenguas, adivinanzas	Sin equivalencia	A
Saberes y comportamientos socioculturales		
Concepto y tipos de unidad familiar familias de dos / tres generaciones, familias monoparentales, parejas de hecho, matrimonios.	Aproximación	C
Horarios de los establecimientos públicos y otros servicios horarios de apertura y cierre, horario continuado, horario partido, diferencias entre horario de verano y de invierno.	Aproximación	B
Acontecimientos y fechas para la compra de libros ferias del libro, el día del libro, el libro y la rosa en el día de Sant Jordi.	Profundización	C
Concepto de segunda vivienda	Profundización	C
Páginas web infantiles en español	Sin equivalencia	A

Fuente: elaborado por la autora

Por la elección de la etapa en la que se incluye cada exponente, así como por la introducción de exponentes que no se encuentran presentes en el PCIC, se puede deducir que en la elaboración del currículo de las ALCE se ha tenido muy en cuenta la edad del alumnado matriculado en las mismas.

En lo que concierne al bloque de *Habilidades y actitudes interculturales*, se observa una gran similitud con el PCIC. Al igual que en este documento, en cada categoría se diferencian tanto habilidades como actitudes. Las categorías, subcategorías y exponentes son los mismos en ambos documentos con dos excepciones: en las categorías *Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)* y *Mediación cultural* se han eliminado las referencias a la reparación, corrección y ajustes. Se deduce que esto puede ser debido a que el alumnado de las ALCE no tiene aún la madurez o la experiencia suficientes para adquirir estas habilidades. Por lo demás, el currículo de las ALCE simplemente sintetiza la redacción que el PCIC presenta en este inventario.

4.4.5. Componente de aprendizaje

El componente de aprendizaje en el currículo de las ALCE se corresponde con el inventario *Procedimientos de aprendizaje* del PCIC y las categorías que lo componen son también las mismas:

- a) Contenidos de procedimientos de aprendizaje
- b) Uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje en la realización de tareas

No obstante, sí existen diferencias sustanciales en lo que se refiere a subcategorías y exponentes. En algunos casos, las diferencias son producto de una labor de síntesis en el currículo de las ALCE ya que varias subcategorías del PCIC se presentan en una o dos subcategorías en el currículo, sin que esto afecte en demasía a la esencia del contenido. En otras ocasiones, se ha realizado una selección de subcategorías y las diferencias radican en la eliminación en el currículo de elementos del PCIC que pueden requerir de una madurez psicológica de la que carece el alumnado de las ALCE por razones de edad, ya que se trata de procesos cognitivos complejos.

**Tabla 6. Diferencias entre el currículo ALCE y el PCIC
en lo relativo al componente de aprendizaje**

ALCE	PCIC
Conciencia y regulación del proceso de aprendizaje.	Conciencia y regulación del proceso
Observación y análisis.	Observación sistemática (observación y auto-observación) Análisis.
Interpretación y valoración.	Interpretación. Valoración.
Planificación del aprendizaje	
Formulación de metas y objetivos.	Formulación de necesidades, metas y objetivos.
Regulación de tiempos y condiciones del aprendizaje.	Regulación y control de tiempos destinados al aprendizaje y al uso de la lengua. Regulación y control de las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje y uso de la lengua.
Gestión de medios de apoyo.	Selección, creación y explotación de medios mecánicos o tecnológicos.
Gestión de fuentes de información y consulta.	Gestión y explotación de fuentes de información y consulta.
Búsqueda de oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua.	Creación y explotación de oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua.
Sin equivalencia.	Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua
Regulación y control de los factores afectivos	
Autoestima.	Autoconcepto (autoestima, autoimagen, autoeficacia).
Planificación de la tarea	
Sin equivalencia.	Monitorización del proceso.
Realización de la tarea	

	Aplicación de procedimientos de procesamiento y asimilación. Aplicación de procedimientos de control y gestión de los factores afectivos. Aplicación de procedimientos de cooperación.
Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua.	Aplicación de procedimientos de evaluación del producto.
Elaboración e integración de la lengua.	Valoración de la contribución de la tarea al logro de los objetivos de comunicación y aprendizaje. Aplicación de procedimientos de corrección y reparación del producto. Reproducción de aspectos parciales o globales de la tarea en otras situaciones de comunicación o aprendizaje.

Fuente: elaborado por la autora

4.5. Orientaciones metodológicas

El currículo de las ALCE reconoce la dificultad que entraña en la enseñanza de lenguas dar cabida a situaciones comunicativas fuera del entorno escolar. Sin embargo, la idiosincrasia del alumnado de las ALCE, que necesariamente tiene nacionalidad española o al menos uno de sus progenitores la tiene, hace que sea posible utilizar el contexto familiar para apoyar el aprendizaje de la lengua. Por este motivo, se recomienda encarecidamente la participación de la familia en el proceso de aprendizaje mediante el uso del español en la casa.

Así mismo, se hace hincapié en la importancia de crear un clima positivo en el aula, con un diseño de tareas y una selección de materiales que sean variados, resulten atractivos y estén adaptados a los intereses, necesidades, capacidades y expectativas del alumnado, lo cual redundará en un incremento de la motivación del mismo.

En lo que respecta a los materiales, se propone el uso de aquellos que sean auténticos y que estén adaptados para facilitar la comprensión de los textos y fomentar en el alumnado la comunicación mediante estrategias de comprensión y expresión oral y escrita. También se recomienda que las actividades de aula se enfoquen hacia distintos modelos de interacción: trabajo individual, en parejas o cooperativo a través de grupos, así como a favorecer la implicación del alumnado en la realización de tareas y en la toma de decisiones.

El currículo resalta la necesidad de llevar a cabo un análisis realista de las necesidades de cada grupo para que las tareas y actividades que se propongan vayan en consonancia con las mismas y sean similares a las tareas y actividades que el alumnado realiza en su entorno de comunicación en español en calidad de agentes sociales e interlocutores culturales. En base a ello, el currículo propone el desarrollo de unidades didácticas basadas en tareas como eje de articulación del programa de enseñanza. Estas tareas deben incluir actividades y ejercicios, con su correspondiente explotación didáctica, cuya realización permita alcanzar el objetivo final de cada tarea, que será uno de los objetivos recogidos en cada nivel o etapa.

En lo que se refiere al papel que debe jugar el profesorado de ALCE, el currículo destaca que no puede limitarse a constituir un modelo de actuación lingüística, sino que debe ejercer diversas labores como la de analizar las necesidades del alumnado y sus estilos de aprendizaje, planificar la enseñanza a partir de los datos recabados, seleccionar los medios, recursos y materiales didácticos más adecuados y elaborar otros complementarios, conducir el proceso de aprendizaje mediante la realización de tareas en situaciones de comunicación motivadoras, evaluar el progreso del alumnado, reconducir el programa si surgen nuevas necesidades y orientar al alumnado para que desarrolle su autonomía a partir del reconocimiento de sus potencialidades.

El currículo confiere al alumnado un papel clave, ya que en torno a él se lleva a cabo toda la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. De él se espera que sea participativo, que exprese sus preferencias, necesidades y expectativas y que asuma su propia responsabilidad en el proceso de aprendizaje a partir de las orientaciones del profesorado, así como que colabore con el resto del grupo para crear un clima de cooperación.

El currículo también hace mención de la importancia de los medios tecnológicos en estas enseñanzas, que tienen la consideración de *blended learning*, es decir, que combinan la presencialidad con la educación a distancia. Por ese motivo, en las clases presenciales debe incorporarse el uso de nuevas tecnologías y materiales diseñados específicamente para formatos digitales con el objetivo de aumentar la eficacia de las actividades y de motivar al alumnado, que por su edad suele estar más habituado a entornos digitales. Además, estos materiales digitales también permiten que el profesorado dirija el trabajo de refuerzo fuera del aula en función de las necesidades de cada alumno.

En cuanto a la integración de los diferentes componentes curriculares, el currículo de las ALCE establece que, aunque estos se presenten en listas de especificaciones, orientaciones y criterios, en realidad las tres dimensiones de lengua, cultura y aprendizaje deben atenderse de forma integrada en el trabajo de aula en relación con las necesidades y expectativas del entorno en el que se sitúa cada grupo. Para ello resulta imprescindible llevar a cabo un estudio detallado del entorno de cada ALCE y la planificación de un segundo nivel de concreción curricular, para cuya elaboración el currículo señala específicamente a los responsables del programa en cada una de las ALCE. Lamentablemente, tras haber consultado las páginas web de cada una de las ALCE, solo he encontrado cuatro que hayan publicado este segundo nivel de concreción: Australia, Hamburgo, Lyon y París. Respecto del resto, en la mayoría de los casos no consta si no lo han llegado a desarrollar o si lo han desarrollado, no lo han publicado. En algún caso concreto, tras las oportunas consultas con profesorado destinado en la ALCE, he podido obtener la información de que sí se ha llevado a cabo el desarrollo de este segundo nivel de concreción, pero no ha sido aprobado aún por la Comisión Técnica. Desde la publicación del currículo de las ALCE han pasado ya 14 años, tiempo suficiente para haber realizado esta labor, por lo que sería muy conveniente que todos los centros lo hicieran.

4.6. Orientaciones metodológicas

El currículo plantea la evaluación como un procedimiento multidimensional que se puede llevar a cabo a lo largo de todo el curso (evaluación continua y formativa) o al final del mismo (evaluación sumativa) y que, partiendo del análisis de necesidades del alumnado, utiliza diferentes herramientas según el objetivo que se quiera evaluar en cada momento. En general, propone potenciar la autoevaluación y la coevaluación para valorar el progreso en cualquiera de las tres dimensiones que articulan el currículo (el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo).

Para evaluar la competencia lingüística, propone como ejemplos de herramienta de evaluación las pruebas o ejercicios relacionados con las distintas actividades de la lengua. Para la evaluación de la competencia cultural o la autonomía en el

aprendizaje, propone herramientas basadas en la observación de comportamientos y/o la interacción con el profesorado, por ejemplo, los diarios del alumnado o del profesorado, protocolos de observación, cuestionarios de autoevaluación y portafolios. Para las ALCE situadas dentro de la Unión Europea, el currículo propone específicamente la utilización del Portfolio Europeo para las Lenguas en la versión adaptada a cada país y en los niveles que correspondan con el tramo de edad. En cualquier caso, se establece que el desarrollo y aplicación de estas herramientas debe llevarse a cabo en el segundo nivel de concreción, es decir, son las propias ALCE las que deben dar instrucciones sobre cuáles, cómo y cuándo utilizarlas.

El currículo ofrece una serie de criterios de evaluación en relación con los objetivos de nivel y de etapa que no constituyen instrumentos de medida, sino que son más bien orientaciones de cara a que cada ALCE elabore estos instrumentos de evaluación de manera más precisa y detallada en el segundo nivel de concreción curricular. En la introducción a cada etapa (A-B-C) se presentan los criterios de evaluación de cada uno de los niveles de esa etapa en relación con la dimensión del alumno como agente social y se indican las condiciones y restricciones en las que debe desarrollarse la situación comunicativa, entre otras:

- a) necesidad de preparación previa
- b) nivel, distorsiones e interferencias del sonido
- c) legibilidad de los textos escritos
- d) presiones de tiempo
- e) grado de familiaridad del alumno con la situación
- f) la naturaleza de:
 - las transacciones: finalidad, ámbito en el que se ubican, etc.
 - las interacciones necesarias: grado de intención colaborativa de los interlocutores, características del discurso, etc.
 - los textos: extensión, complejidad, apoyos visuales, etc.

Así mismo, también se indica el nivel de logro en el que debe situarse la actuación lingüística del alumnado en función de cinco factores:

- a) el alcance
- b) la corrección

- c) la coherencia y la cohesión
- d) la fluidez
- e) la adecuación

Estos factores coinciden con los ámbitos que componen las escalas analíticas utilizadas por el Instituto Cervantes como criterios y procedimientos de evaluación de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), junto con la escala holística (Instituto Cervantes, 2014).

Con respecto a los criterios de evaluación correspondientes a los objetivos de nivel de las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo, el currículo establece que deben ser definidos por cada ALCE en el segundo nivel de concreción curricular.

4.7. Resultados de la comparación entre el currículo de las ALCE y el PCIC

Como síntesis del estudio realizado sobre las ALCE, concluyo que, si bien el Gobierno de España realiza un esfuerzo considerable para apoyar la difusión de la lengua y la cultura españolas en el exterior, los notables recortes que ha sufrido la AEEE en los últimos años han afectado inevitablemente a este programa. Mi opinión es que las ALCE deben contar con una mayor carga horaria de presencialidad, puesto que una hora y media semanal no parece suficiente para alcanzar los objetivos tan amplios que se enmarcan en su currículo.

Con respecto al currículo de las ALCE, aunque en su introducción se define como un primer nivel de concreción curricular, mi percepción personal es que en realidad se trata del segundo nivel de concreción. La selección de categorías, subcategorías y exponentes, en su mayoría idénticos o con cambios poco significativos con respecto al PCIC, no es casual ni se puede considerar como un simple referente. El PCIC es en realidad el primer nivel de concreción curricular y equivale al diseño curricular base elaborado por el Ministerio de Educación para las enseñanzas en otras materias. Como es característico del segundo nivel de concreción, el currículo de las ALCE lleva a cabo una adaptación del PCIC en base a la idiosincrasia y especificidad de los centros en los que se aplica y, sobre

todo, a la edad del alumnado al que va dirigido y equivale al desarrollo curricular que realizan las Comunidades Autónomas. Utiliza para ello varias estrategias:

- a) Eliminación de contenidos que son irrelevantes para el alumnado menor de edad. Por ejemplo, los asuntos financieros.
- b) Cambio de nivel o de etapa de los contenidos para adaptarlos a la edad del alumnado. Por ejemplo, *Negociar/firmar/ampliar/renovar un contrato*, se presenta en el nivel B2 en el PCIC, mientras que en el currículo de las ALCE lo hace en C1.
- c) Eliminación de contenidos que requieren procesos cognitivos demasiado complejos para el alumnado de las ALCE. Por ejemplo, la valoración de la contribución de la tarea al logro de los objetivos de comunicación y aprendizaje.
- d) Introducción de contenidos que no figuran en el PCIC pero que son relevantes para el alumnado de las ALCE. Por ejemplo, las páginas web de contenido infantil en español.
- e) Reorganización de los contenidos del PCIC para vincularlos a una etapa concreta del aprendizaje. Por ejemplo, los contenidos de *Referentes culturales* y de *Saberes y comportamientos socioculturales*.

Es una lástima que la mayoría de las ALCE no haya desarrollado o no hayan hecho público el segundo nivel de concreción que se estipula en su currículo. Considero que la Inspección Educativa debería tener este factor en cuenta cuando realiza la evaluación del profesorado y de las asesorías técnicas de cara a la renovación de sus mandatos en el exterior.

5. Conclusiones

Dentro de los estudios de Español como Lengua Extranjera, no se le ha dedicado una atención minuciosa a los estudios oficiales y, menos aún, a los estudios que conforman la AEEE. Es por ello que en este trabajo he querido abordar, desde una perspectiva histórica y de organización curricular, este tipo de estudios.

El análisis que he realizado intenta ofrecer una base para futuros estudios que puedan evaluar la eficacia de las ALCE en la consecución de sus objetivos. Sería interesante, por ejemplo, realizar un estudio comparativo entre el nivel alcanzado por el alumnado de las ALCE, a través de sus pruebas internas, y el resultado que obtendría en el caso de realizar los exámenes DELE del Instituto Cervantes. También sería interesante conocer en qué medida interviene la implicación de la familia en la adquisición del español por parte del alumnado de las ALCE (si uno, ambos o ninguno de los progenitores habla habitualmente español, si el alumnado convive con miembros de su familia extensa –abuelos, primos, etc.). Una investigación posterior también puede iluminarnos sobre la perspectiva del alumnado y del profesorado de las ALCE (que en su mayoría está conformado por maestros y maestras no especialistas en ELE) la organización de los horarios lectivos y cómo influye la distribución de los grupos presenciales y telemáticos en la organización escolar y en la consecución de los objetivos de las ALCE.

Considero que el estudio comparativo que he llevado a cabo entre el currículo de las ALCE y el PCIC resulta innovador porque en él, no solo he comparado ambos documentos desde un punto de vista de contenido, sino que he intentado buscar una explicación lógica a los cambios, omisiones, inserciones y reordenación que se han introducido en el currículo de las ALCE. También he hecho propuestas de mejora, como un nuevo índice y he señalado los aspectos del currículo que no se han implementado en la mayoría de las ALCE, como el desarrollo de su segundo nivel de concreción.

La limitación de tiempo y extensión me ha impedido profundizar en aspectos que para mí tienen un interés particular, como es el análisis de la dimensión cultural/intercultural en el currículo de las ALCE y su aplicación en el aula en un contexto en el que el alumnado recibe solo 90 minutos de docencia presencial complementada con otros 90 minutos de atención telemática.

Si bien mi interés por la enseñanza de ELE y por la AEEE viene de lejos, la gran oportunidad que he tenido de realizar las materias que conforman el currículo del Máster en Español Lengua Segunda y Lengua Extranjera de la Universidade do Minho han acrecentado mi interés por ambos campos de investigación. El conocimiento que este máster me aportado, no sólo no ha mitigado mis ansias de avanzar y profundizar en el conocimiento de la lengua española y su enseñanza en el contexto de una lengua extranjera, sino que me han hecho tomar conciencia de

mis lagunas y de todo lo que me queda por aprender. Como decían los clásicos: Hoc unum scio, me nihil scire.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Vallina, N. (2011). Niveles de concreción curricular. *Pedagogía Magna* (10), 151-158. Recuperado el 8 de junio de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628307>
- Instituto Cervante. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-D-Anaya. Recuperado el 3 de junio de 2020, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Recuperado el 4 de junio de 2020, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Instituto Cervantes (2014). *Guías de exámenes DELE*. Recuperado el 15 de junio de 2020, de <http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/default.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *El Mundo estudia español. 2018*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado el 30 de mayo de 2020, de https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/el-mundo-estudia-espanol-2018_180043/
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2017-2018*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado el 30 de mayo de 2020, de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f35ae94-f996-4ceb-b-3f0-21b2e421ec26/i19cee-informe.pdf>
- Nye, J. S. (2004). *Soft Power. The Means to Success in World Politics*. Cambridge, MA: Public Affairs.

Referencias legislativas

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (Madrid) (106): 17158-17207. 4 de mayo de 2006. Consultado el 2 de junio de 2020. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Orden del 28 de julio de 1969 por la que se crea el Consejo Escolar Primario para la Enseñanza de los Emigrantes Españoles. *Boletín Oficial de Estado* (Madrid) (185): 12230-12231. 4 de agosto de 1969. Consultado el 26 de mayo de 2020. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1969/08/04/pdfs/A12230-12231.pdf>

Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas. *Boletín Oficial del Estado* (Madrid) (292): 100227-100533). 3 de diciembre de 2010. Consultado el 7 de junio de 2020. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2010/12/03/pdfs/BOE-A-2010-18555.pdf>

Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los «diplomas de español como lengua extranjera (DELE)». *Boletín Oficial del Estado* (Madrid) (268): 39489-39491. 8 de noviembre de 2002. Consultado el 3 de junio de 2020. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2002/11/08/pdfs/A39489-39491.pdf>

Resolución de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional por la que se dictan instrucciones para regular la planificación, la organización, el funcionamiento, la evaluación y las actividades de finalización de curso de las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior. 11 de febrero de 2019. Consultado el 7 de junio de 2020. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a81c21be-5f68-44f3-8313-1a70cb146b7b/resolucionalce2019-firmada.pdf>

ESTUDIO DE DISPONIBILIDAD LÉXICA DE APRENDIENTES PORTUGUESES DE ESPAÑOL

STUDY OF LEXICAL AVAILABILITY OF PORTUGUESE LEARNERS OF SPANISH

ISABEL VIRGINIA FERNÁNDEZ
mivirginia@gmail.com

Oriunda de Francia, e iniciada en los años 50 del siglo XX, la Disponibilidad Léxica (DL), campo lingüístico-estadístico, tiene como finalidad el análisis del léxico disponible (LD) de una determinada comunidad de habla recogido mediante pruebas asociativas en torno a centros temáticos. Si bien, en su génesis, tuvo en su punto de mira la enseñanza de lenguas -el francés- pronto se convirtió en una herramienta polivalente y generosa al servicio de otras áreas científicas, como la etnolingüística, la psicolingüística o la dialectología, entre otras (Trigo, 2011).

En los 70, la DL tomó impulso de la mano de Humberto López Morales, cimentando lo que es hoy teoría y método de los estudios que de ella parten a través del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPHDL), a partir del cual se han ido tejiendo investigaciones en todo el mundo hispano con la finalidad de recoger el LD en lengua castellana. Décadas más tarde, con ese mismo objetivo, otro punto de partida y una renovada finalidad, Alberto Carcedo (1998) favoreció la prosperidad de los estudios de DL en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Es al amparo de esta última vertiente, todavía poco explorada en Portugal (Fernández dos Santos, 2014; Gamazo, 2014; Rubio, 2016), que transcurrió la investigación que aquí se presenta: la recogida y el análisis del LD de universitarios portugueses que estudian ELE en la *Universidade do Minho* (Fernández Gómez, 2021).

Palabras clave: Disponibilidad léxica. ELE. Centro de interés. Léxico Disponible. Aprendizaje de lenguas.

Initiated in the 1950s in France and initiated in the 1950s, the Lexical Availability (LA), a linguistic-statistical research field, aims to analyse the available lexicon (AL) of a given speech-community collected by means of associative tests around thematic centres. Although its original focus was on language teaching -the French language to be more precise, it soon became a versatile and generous tool at the service of other scientific areas, such as ethnolinguistics, psycholinguistics and dialectology, among others (Trigo, 2011).

In the 1970s, DL gained momentum with Humberto López Morales, who established the foundations of the theory and method of the studies that stem from it through the Pan-Hispanic Project on Lexical Availability (PPHDL), from which research has been carried out throughout the Spanish-speaking world with the aim of collecting the available lexicon (AL) in the Spanish language. Decades later, with the same objective, a different starting point and a renewed purpose, Alberto Carcedo encouraged the prosperity of LA studies in the field of teaching Spanish as a Foreign Language (SFL). It is under this last aspect, still little explored in Portugal (Fernández dos Santos, 2014; Gamazo, 2014; Rubio, 2016), that the research presented here found its *raison d'être*: the collection and analysis of the AL of Portuguese university students who study SFL at the University of Minho (Fernández Gómez, 2021).

Keywords: Lexical availability. ELE. Centre of interest. Lexical Availability. Language learning.

1. Introducción

Los preceptos utilizados en el aprendizaje de lenguas clásicas han escoltado durante siglos la enseñanza de las lenguas, sea nativa o extranjera, privilegiando sobre todo la gramática sobre el vocabulario (Siqueira, 2007). La que se ha dado en llamar “enseñanza tradicional”, cuyo foco principal era el funcionamiento de una lengua, ha ido cediendo espacio a la adquisición de léxico (Bartol Hernández,

2010). Sin embargo, y aunque hoy en día se considere ganada esa batalla, permanece el complejo laberinto de palabras que una lengua posee, pues, a pesar de la desenvoltura con la que los manuales abordan los aspectos gramaticales, el triaje del vocabulario que debe adquirir un aprendiz ha colocado en algunos apuros a los académicos a la hora de destilarlo, entorpeciendo la optimización de su selección para aplicaciones diversas. Es esta aspereza del léxico lo que los estudiosos pretenden limar, desde hace décadas, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, y no son pocos los que defienden que los aprendientes se aproximen al léxico de forma sistemática. Fue ese el punto de partida de los estudios iniciales basados en la Disponibilidad Léxica: Qué vocabulario enseñar a la par de la gramática.

En su momento, y con el objetivo de discriminar el que debería adquirir un aprendiz, los lingüistas utilizaban listas de frecuencia como recurso legítimo y provechoso para la demarcación de las palabras. No obstante, esas listas revelaban serias limitaciones y una cierta vulnerabilidad al no contener aquellas que, sin ser muy frecuentes, resultaban muy útiles y necesarias en conversaciones cotidianas. Debilitando el arraigo de esas vicisitudes surge la Disponibilidad Léxica (DL), que acomete la recolección de vocablos, dentro de un determinado colectivo, con el objetivo de captar el que se vendría a llamar “léxico disponible”, es decir, el guarnecido por aquellas palabras a las que un hablante recurre fácilmente cuando el contexto lo requiere. Yendo más lejos incluso, también lo sería por aquellas que quedan, en ocasiones, “en la punta de la lengua” (Mackey, 1971).

2. El léxico como foco en el origen de la Disponibilidad Léxica

La disponibilidad léxica como terreno de investigación tuvo su inicio en los años 50 del siglo pasado, después de la Segunda Guerra Mundial, en el marco de los proyectos lingüísticos educativos de la UNESCO para la alfabetización y la reducción de la pobreza. Fue en este contexto, y con la preocupación del gobierno francés frente a la creciente preeminencia e influjo de la lengua inglesa, cuando el Ministerio de Educación de Francia encomendó a una comisión de lingüistas, integrada por los profesores Georges Gougenheim, Paul Rivenc, René Michéa y André Sauvageot, la elaboración de un manual básico, con niveles diferentes, para

la enseñanza del francés, no solo en los países integrantes de la Unión Francesa, como a los inmigrantes que llegaban al país o a extranjeros que desearan aprender la lengua por motivos de ocio, estudios, turismo o con fines comerciales.

Si bien en un primer momento la disección del vocabulario elemental asentó en las ya mencionadas listas de frecuencia, compiladas a partir del número en que las palabras eran registradas por niños nativos de entre 9 y 12 años, rápidamente atestiguaron que en tales listados faltaban aquellas que, sin ser tan usuales, aparecían en actos comunicativos de la realidad cotidiana y que no podían estar ausentes en el léxico fundamental. Esta constatación dejó patente que frecuencia y utilidad no siempre iban de la mano: no solo se debía atender al número de veces que surgía una palabra, sino también a los tópicos que provocaban su aparición. El tramo de edad con el que se trabajó inicialmente, jóvenes preuniversitarios, es una característica común en los trabajos en DL, pues garantiza que el caudal de palabras debitado no esté impregnado de tecnicismos que no aparecerían en una conversación rutinaria.

Fue entonces puesta en práctica la recolección de palabras a partir de unas pruebas utilizando técnicas de la psicología asociativa (Paredes, 2015) en las que se solicitaba a los participantes que registrasen, durante un tiempo determinado (15 minutos), todas las palabras que les evocase un determinado tópico (lo que pasó a designarse centro de interés). El desafío consistía en activar aquellas que ya existirían en su memoria (su *lexicón*). Delimitar el tiempo de respuesta permitiría que el corpus que se obtuviese estuviese compuesto por aquellas palabras que acudían a la memoria más fácilmente: las palabras “más disponibles” se abrían paso materializándose en los primeros lugares de las listas producidas.

De esta forma, junto a las surgidas en las listas de frecuencia (palabras de orden gramatical, sobre todo, o *atemáticas*), consideradas más estables, fueron bien recibidas las palabras recolectadas a través de la metodología utilizada en la DL pues, aunque menos constantes o frecuentes, se consideraron igualmente esenciales para una correcta comunicación, siendo apellidadas de *temáticas*, por primera vez, por Michéa (1953). La aplicación de los resultados de estas pruebas vendría a suponer una contribución innegable en la enseñanza de lenguas (Paredes, 2015) pues con toda probabilidad las palabras recogidas serían aquellas con las que un aprendiente entraría en contacto más rápidamente y las que debería (re) producir o interpretar en una situación comunicativa real.

En las últimas décadas, la inmensa mayoría de los trabajos de investigación en DL basa sus cálculos y sus análisis cuantitativos en la aplicación de la fórmula¹ matemática creada por López Chávez y Strassburger Frías (2000), que contempla, a través de la facilidad con la que un vocablo es actualizado, la sinergia entre su orden de aparición y su frecuencia.

3. La Disponibilidad Léxica y la comunidad hispanohablante: el PPHDL

Los estudios de Disponibilidad Léxica iniciados por el grupo de lingüistas franceses fueron llevados a otro nivel de la mano del Profesor Humberto López Morales, quien coordina el llamado Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPHDL), cuyo objetivo principal es la elaboración de diccionarios de DL para los distintos territorios de habla hispana.

Las pautas establecidas en este ambicioso proyecto han logrado que sea posible cotejar los resultados de los estudios que han sido y van siendo llevados a cabo, no solo a nivel lingüístico, sino también desde una perspectiva etnográfica y cultural, siendo punto de anclaje para otros tipos de análisis. Se presentan aquí las principales características de los trabajos:

- a) cada estudio se corresponde con una determinada comunidad de habla;
- b) las variables sociológicas de los sujetos a partir de las que se procede al análisis básico son: sexo, tipo de localidad de residencia, nivel socio-cultural y centro en el que estudian (privado o público);

1 Fórmula utilizada para hallar la disponibilidad léxica de una palabra, desarrollada por desarrollada por López Chávez y Strassburger Frías, donde:

$$D(P_j) = \sum_{i=1}^n e^{-2,3 \times \left(\frac{i-1}{n-1}\right)} \times \frac{f_{ji}}{I_1}$$

D (P_j): Disponibilidad de la palabra j
 n: Máxima posición alcanzada por la palabra
 i: Número de posición de que se trata
 j: Índice de la palabra escogida
 e: Número natural (2.718181818459045)
 f_{ji}: Frecuencia absoluta de la palabra j en la posición i
 I₁: Número de participantes en la encuesta

- c) aplicación de criterios análogos para la edición de los datos (Paredes, 2015);
- d) los centros temáticos son 16:
 - 1. Partes del cuerpo; 2. La ropa; 3. Partes de la casa; 4. Los muebles de la casa; 5. Comidas y bebidas; 6. Objetos colocados en la mesa para la comida; 7. La cocina y sus utensilios; 8. La escuela; 9. Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto; 10. La ciudad; 11. El campo; 12. Medios de transporte; 13. Trabajos del campo y el jardín; 14. Animales; 15. Juegos y diversiones; 16. Profesiones y oficios.Respecto a estos centros de interés, cabe decir que están muy próximos de algunos de las áreas léxicas propuestos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).
- e) las encuestas deben ser realizadas por estudiantes preuniversitarios o recién ingresados en la universidad;
- f) el tiempo utilizado por los informantes para escribir en cada uno de los centros de interés o temáticos es de 2 minutos.

El PPHDL es hoy más que un designio académico irguiéndose centinela del rico legado de la lengua castellana al recolectar modas, neologismos, influencias venidas por doquier y todo tipo de aspectos socioculturales en cada una de las diferentes sociedades de habla hispana.

4. Los estudios de DL en ELE

La extensa geografía en la que se integra el idioma español –incluyendo a colectivos de inmigrantes y a comunidades bilingües en todo el mundo– lo han consagrado ya objeto de estudio en la arena de la DL a través del PPHDL. No obstante, en línea con los estudios desarrollados en ese ámbito, se encuentran innumerables investigaciones sobre léxico disponible en español como lengua extranjera (ELE), e incluso como segunda lengua, habiendo cumplido ya sus bodas de plata desde la iniciada, a título experimental, por Alberto Carcedo, en 1998, en un proyecto con estudiantes finlandeses aprendientes de español en el que utilizó los principios metodológicos del referido proyecto. A partir de sus trabajos, otros han visto la

luz a través de la participación de estudiantes de ELE en el extranjero: Alemania (Hugo, 2003), China (Lin, 2012, Hidalgo-Gallardo, 2019), Eslovenia (Šifrar Kalan, 2009), Marruecos (Serfati, 2016), Islandia (Magnúsdóttir, 2012), Turquía (González Fernández, 2013) o Portugal (Fernández dos Santos, 2014; Rubio, 2016; Fernández Gómez, 2021); muy interesantes son también los estudios realizados con aprendientes en inmersión lingüística en países de habla hispana (Samper Hernández, 2002), así como los llevados a cabo con participantes bilingües, por ejemplo en Polonia (López González, 2008), o en Estados Unidos (Verdeses-Mirabal, 2011) e incluso en España (Gómez-Devís, 2004), por citar solo algunos.

Inaugurada esta nueva travesía, existen todavía numerosos puertos por explorar y etapas que cumplir. El estudio que aquí sucintamente se presenta pretende ser un análisis, a título exploratorio, de la aplicación de las técnicas empleadas en DL en una población de estudiantes portugueses, en línea con los estudios iniciados por Alberto Carcedo.

5. Estudio de DL con estudiantes portugueses de ELE

Este estudio exploratorio se sirvió de la metodología léxico-estadística, más exactamente de pruebas asociativas de DL, para analizar cuantitativa y cualitativamente el léxico disponible de un grupo de estudiantes universitarios portugueses aprendientes de Español como Lengua Extranjera (ELE), con nivel B2 de acuerdo con el MCERL.

5.1. Caracterización de la población muestral

El colectivo de informantes estuvo constituido por 2 grupos de universitarios portugueses aprendientes de ELE que cursaban, en ese momento, el tercer curso de las licenciaturas en Lenguas Aplicadas (n=21) y en Lenguas y Literaturas Europeas (n=19), de la *Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas* de la *Universidade do Minho*, durante el año lectivo 2020/2021. La muestra tuvo un total de 42 informantes, pues también realizaron la encuesta dos estudiantes de otras licenciaturas, de edades comprendidas mayoritariamente entre los 19 e los 24 años, predominando el sociolecto femenino.

En el grupo fueron incluidos tres estudiantes de Erasmus de nacionalidades brasileña (1) y francesa (2), bien como una estudiante de nacionalidad china. Fue decidido admitir sus contribuciones considerando la eventualidad de que pudiesen aportar algún dato de interés para la investigación (tipo “*wild cards*”). Cabe referir que, extrañamente, ningún informante indicó haber estudiado en escuelas de idiomas, aunque un número elevado de los participantes alegase conocer 3 o más lenguas.

A pesar de no haber sido considerado el nivel sociocultural como variable para análisis, este fue determinado a partir del grado de habilitaciones literarias de los progenitores indicados por los informantes, aplicándose la lógica usada por Ortolano (2005). La Tabla 1 muestra los datos sociológicos y socioculturales de los 42 informantes y las **5 variables contempladas**, señaladas con (*), en este estudio que serán abordadas más específicamente en el apartado 5.4.

Tabla 1. Datos sociológicos y socioculturales de los dos grupos de informantes (N=42)

Variables*		Código de la variable N	G1 Lengua y Literaturas Europeas		G2 Lenguas Aplicadas	
			%	N	%	
Sexo*	Hombre (H)	1	10	48 %	3	14 %
	Mujer (M)	2	11	52 %	18	86 %
Edad	19 a 24 años		18	86 %	21	100 %
	25 a 30 años		3	14 %	0	0
Nacionalidad	Portuguesa		20	95 %	18	85,72 %
	Brasileira		0	0	1	4,76 %
	China		0	0	1	4,76 %
	Francesa		1	5%	1	4,76 %
Establecimiento escolar (u otros) donde aprendió Español*	Escuela pública	1	10	48 %	16	76 %
	Academia/Escuela de idiomas	2	0	0	0	0
	Autodidacta	3	2	9 %	2	10 %
	Universidad	4	8	38 %	3	14 %
	Otro (sin especificar)	5	1	5 %	0	0

<i>Variables*</i>		Código de la variable N	G1 Lengua y Literaturas Europeas		G2 Lenguas Aplicadas	
			%	N	%	
<i>Duración*</i>	>1 año	1	0	0	0	0
	1 año	2	2	10 %	0	0
	2 años	3	8	38 %	3	14 %
	3 años o más	4	11	52 %	18	86 %
<i>Curso</i>	Lenguas Aplicadas	1			21	100 %
	Lenguas y Literaturas Europeas	2	19	90 %		
	Estudios Culturales	3	1	5 %		
	Otro	4	1	5 %		
<i>Lenguas que conoce*</i>	1 lengua	1	1	5 %	0	0
	2 lenguas	2	8	38 %	0	0
	3 lenguas o más	3	12	57 %	21	100 %
Nivel sociocultural	Nivel primario		5	24 %	7	33 %
	Nivel secundario		11	52 %	8	38 %
	Nivel universitario		5	24 %	6	29 %

5.2. Metodología de investigación

Este proyecto de investigación obedeció a las siguientes tres fases:

- aplicación de las encuestas a los informantes;
- edición o lematización de las unidades léxicas registradas a partir de criterios específicos que permitieron estandarizar la edición del material recogido; y
- análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados. Fueron respetados los principios metodológicos adoptados en DL, adaptándose, sin embargo, algunas especificidades una vez que los datos obtenidos proceden de aprendientes de español cuya lengua materna era el portugués, factor que origina la principal divergencia con respecto a los estudios amparados por el PPHDL.

Por lo que se refiere a los dos instrumentos utilizados para la recogida de datos, los participantes respondieron, en primer lugar, a una *encuesta* en la que debían registrar diversos datos sociobiográficos, tales como *sexo*, *edad*, *local de residencia*, *lengua materna*, *nivel de estudios de los progenitores* o *curso universitario que frecuentaban*, entre otros, algunos de los cuales se constituirían variables para el estudio. El segundo instrumento fue la *prueba de DL* en sí, que giró en torno a 16 centros temáticos (CI) con el objetivo de analizar su grado de conocimiento sobre estos y contrastar, en la medida de lo posible, los resultados obtenidos con los de trabajos análogos. Estaba compuesta por 4 hojas divididas en 4 columnas cada una, totalizando 16 columnas pautadas sin numeración.

Asegurándoles que no se trataba de una prueba de evaluación y que sería anónima, se explicó a los estudiantes que les serían dados 2 minutos para escribir en cada columna todas las palabras que les acudiesen a la mente sobre las diversas temáticas que, paulatinamente, serían proyectadas con ese intervalo. Como instrucciones básicas se pidió encarecidamente que respondiesen individualmente, que no escribiesen en un centro de interés anterior cuando les sobrase tiempo y que no dejaran de escribir una palabra por el hecho de dudar cómo se escribía.

Una vez recogidos los cuestionarios, las listas producidas fueron transcritas en una hoja de cálculo de Excel en la que los informantes y su producción por CI fueron identificados por cadenas numéricas a partir de las variables, su número de informante y el número de CI (por ejemplo, 12143 117 13). A continuación, se procedió a la lematización, es decir, al proceso de edición y preparación de las palabras para su posterior tratamiento estadístico, con base en los criterios definidos después de un análisis atento de los términos obtenidos.

Este procedimiento debe ser meticuloso para poder llegarse a la armonización de las palabras debidas por el conjunto de informantes. El documento Excel final fue transformado posteriormente en un documento en formato “.txt”, donde, después de la concatenación de las secuencias numéricas referidas anteriormente, fue colocado el caudal léxico producido por informante y CI, para que fuese posible su procesamiento, a través del software Dispogen².

Ejemplo: 21143 142 03 habitación, sofá, cocina, mesa, cama

2 El software Dispogen es una herramienta para el análisis de la Disponibilidad Léxica, creada en la Universidad de Concepción (Chile) por el Dr. Max Echeverría.

Una vez cargado y procesado, fue posible obtener los datos que permitirían el análisis del caudal léxico proporcionado por los informantes (número de palabras y vocablos, índice de disponibilidad léxica, índice de frecuencia, índice de cohesión, etc.).

5.3. Variables

Para analizar el LD del conjunto de informantes fueron seleccionadas 5 variables: *sexo*, *curso*, *lugar donde el estudiante aprendió la lengua española*, *cuánto tiempo la estudió* y *conocimiento de otras lenguas*. Todas ellas, a excepción de la variable *sexo*, están estrechamente relacionadas con el aprendizaje de ELE.

La variable conocimiento de otras lenguas, usada en otros estudios (Santos Díaz, 2015), consideró el llamado modelo del “doble iceberg” de Cummins, que sostiene que el estudio de un idioma puede promover una mayor facilidad para adquirir otro diferente -pues hay reglas que subyacen en cualquier lengua- y que las destrezas lingüísticas que una persona adquiere en una lengua “pueden ser transferidas a otra siempre que se den ciertas condiciones” (Huguet-Canalís, 2009). En este contexto, y teniendo en cuenta la alta probabilidad de que nuestros informantes conociesen otras lenguas extranjeras además de la española debido a las licenciaturas que cursaban, se consideró que esta variable podría evidenciar cierta diferencia en la productividad, si no entre ambos grupos, con otros trabajos análogos.

5.4. Centros de Interés

Los centros de interés (CI) adoptados en este estudio son los que figuran en la Tabla 2, en la que se indican, además, las siglas que los representan:

Tabla 2. Centros de Interés del estudio

01 CUE El cuerpo humano	05 PAN Pandemia	09 CAM El campo	13 PRO Profesiones y oficios
02 ROP La ropa	06 COC La cocina y sus utensilios	10 TRA Medios de transporte	14 ESP España y los españoles
03 CAS La casa	07 ESC La escuela	11 ANI Los animales	15 ASP Aspecto físico y carácter
04 ALI Alimentos y bebidas	08 CIU La ciudad	12 JUE Juegos y distracciones	16 ORD Ordenadores e Internet

La adopción de estos CI permitiría cotejar los resultados con los de otros trabajos realizados; se prescindió de algunos menos productivos utilizados en el PPHDL, para dar lugar a otros algo más novedosos y actuales, como es el caso del CI 05 Pandemia, utilizado en un estudio reciente llevado a cabo por Ávila Muñoz et al. (2020), del CI 15 ASP y del CI 16 ORD, considerado por Luján (2014), bien como el CI 14 España y los españoles. Este último CI permitiría una aproximación a las percepciones de los estudiantes teniendo en cuenta la proximidad geográfica y la afinidad cultural con el pueblo español por parte de los portugueses, habiendo sido utilizado también por Gamazo (2014) y Rubio (2016) en sus investigaciones con estudiantes portugueses, lo que propiciaría además un análisis contrastivo.

5.5. Criterios de Edición

La edición del corpus en los estudios de DL se reviste de una importancia indiscutible, pues implica necesariamente un proceso de estandarización de las unidades léxicas aportadas por el conjunto de los informantes. Este estudio tuvo en cuenta las orientaciones generales del PPHDL y aquellos criterios propuestos por Samper Hernández (2002) una vez que abordamos un estudio de DL en ELE. A grandes rasgos, se procedió a:

- la eliminación de palabras repetidas y de determinantes (artículos, por ejemplo);

- la corrección ortográfica de palabras escritas en portugués (*gaspacho* > *gazpacho*) o híbridas hispano-portuguesas (*sonridente* > *sonriente*);
- unificación de formas gráficas (covid 19-covid-covid19 > COVID-19)
- la normalización de palabras con variantes flexivas, a excepción de los siguientes casos: *pluralia tantum*, sustantivos en complementos de verbo (jugar a las cartas), locuciones nominales con plurales inherentes (cuidados intensivos, relaciones internacionales), diferenciación semántica (*deber/ deberes; muerte/muertes*), concepto de pluralidad (muchos acentos), diferencia de género (*gallo/gallina*). Sin embargo, se mantuvo el femenino en palabras como *niñera*;
- la utilización de paréntesis en el caso de que fuese registrado el mismo sustantivo en expresiones diferentes (*site – (web)site*);
- la conservación de lexías y grupos compuestos, de sintagmas nominales y de grupos adjetivales/adverbiales/verbiales;
- la preservación de marcas comerciales, juegos y programas televisivos y la homogeneización del uso de apócope (*bici* > *bicicleta*);
- la eliminación de las palabras incoherentes (*apañado***, *prieseo***);
- la corrección, en español, de las palabras escritas incorrectamente debido a:
 - confusión gráfica o fonética: *notche** > *noche* (port. *noite*); *estraño** (port. *estranho*) > *extraño*; *influyencia** > *influencia*; *cozina** (port. *cozinha*) > *cocina*;
 - confusión con el diptongo “ue” por transferencia negativa de la LM: *huerno**, *orno** (esp. *horno*; port. *forno*); *consuela** (esp. *consola*, port. *consola*); *puento** (esp. *punto*, port. *ponto*); *uevo** (port. *ovo*) > *huevo*;
 - uso del dígrafo “ll” en lugar de “l”: *pello** (esp. *pelo*); *águilla** (esp. *águila*; port. *águia*); *pantallones** (esp. *pantalones*);
 - que, por transferencia negativa desde el portugués, resultaron en un híbrido, especialmente por la semejanza entre las lenguas: *zenora** (port. *cenoura*) > *zanahoria*; *engeniero**, *engenero** (port. *engenheiro*) > *ingeniero*.
- Fueron también corregidas aquellas que:

- permitían, sin lugar a duda, deducir su correspondiente en español: *formiga* > *hormiga*; *forno* > *horno*.
 - permitían deducir la palabra que el informante pretendía: *gardata** (port. *gravata*; esp. *corbata*); *rines** (port. *rins*; esp. *riñones*) gracias a su colocación o secuencia en un CI determinado;
 - contenían el sonido /s/ o /θ/ que, debido a la confusión con la LM, promovieron que fuese cometido un error en su registro: *assossiações**, *dedicação**, *presencia**. Este fenómeno se deberá sin duda a la ausencia de contraste entre /s/ y /θ/ en la lengua portuguesa;
 - fueron escritas en español después de aplicadas normativas del nuevo acuerdo ortográfico de la lengua portuguesa: *ótimo** > esp. *óptimo*; *atualmente** > esp. *actualmente*.
- Fueron aceptadas en las listas, después de corregidas en portugués, las palabras que, sin semejanza con la palabra en español, fueron “españolizadas” a través de analogías muy particulares:
- sufrieron alguna mutación en su forma original portuguesa con una clara intención de “españolizarlas”: *cabelerero** - *cabelero** (port. *cabeleireiro*; esp. *peluquero*) > *cabeleireiro*; *golfino** - *golfinho** (port. *golfinho*; esp. *delfín*) > *golfinho*;
 - fueron registradas correctamente en portugués: *charmoso* (esp. *encantador*); *desleixado* (esp. *descuidado*); *copo* (esp. *vaso*).

Este fenómeno, a nuestro ver, puede deberse a varios motivos, entre los cuales:

- i. que el informante considere que la palabra en español es idéntica a la portuguesa, a semejanza de lo que ocurre en un gran número de vocablos;
 - ii. que el informante debite la palabra teniendo en cuenta una de las instrucciones que le fueron dadas: que no dejase de escribir una palabra que le hubiera acudido a la mente en un CI, aunque no estuviera seguro de cómo se escribía.
- Extranjerismos:
- Fueron actualizadas y preservadas palabras oriundas de otras lenguas (neologismos): *babysitter*, *chat*, *jeans*, *bullying*, *dark web*,

Bluetooth, pizza, shopping, entre otras, pues su inmensa mayoría está ya lexicalizada y entronizada en los hablantes;

- Fueron corregidos aquellos extranjerismos ya adoptados y adaptados al español: *leggings* (ing. leggings), *espaguetti* (it. spaghetti), *pulóver* (ing. pullover);
- Fueron consideradas intrusas en el ejercicio y, por consiguiente, rechazadas, palabras no portuguesas: *bambino* (it.), *yatch* (ing.), *boat* (ing.), *finestra* (it.), *chez** (ing. chess), *kangaroo**, *comcombre** (fr.), entre otras.

La amplitud de las relaciones asociativas de las palabras dentro de los CI fue preservada por los propios informantes, por lo que, a diferencia de otros estudios, no fue preciso eliminar ninguna palabra que se alejase inexplicablemente del núcleo temático del CI o que hubiese sido introducida en él de forma absurda.

El grado de coincidencia del léxico registrado por los informantes en un determinado CI se conoce como Índice de Cohesión (ICOH) por lo que cuanto más coincidente sea el caudal léxico por CI, más elevado será su grado de disponibilidad para el conjunto de sujetos (Valencia, 1997). En este estudio se manifestaron índices de cohesión inferiores a 0,2 (máx. posible: 1).

Enfocándonos en las particularidades que se revelan en estudios de DL en ELE, debemos referir que, como sería de esperar, son frecuentes los errores ortográficos de informantes no nativos, debidos sobre todo a un aprendizaje insuficiente o a la falta de conocimientos. Esta premisa y la intención que entrañan las pruebas de DL permitieron justificar la "supuesta" magnanimidad en este estudio en relación con la corrección de errores y a la admisión de vocablos escritos en la lengua materna de los informantes con el pretexto de no disminuir su disponibilidad léxica, habiendo ellos, conscientes de sus errores al registrar las palabras, cumplido con lo solicitado. El único límite razonable que se observó fue la eliminación de términos extranjeros en lenguas diferentes al español o al portugués.

Fue también adoptado un criterio asociativo, y no temático, manteniendo todas las respuestas aportadas por los informantes, a semejanza de la tendencia seguida por trabajos precedentes, como los de Hernández Muñoz (2006) o Trigo (2011), criterio este que permitió acoger palabras asociadas directa o indirectamente al CI y que va, sin duda, al encuentro de la intencionalidad de las pruebas de DL.

Este proceso de normalización también reveló las estrategias de los estudiantes para dar buena cuenta de su lexicón particular al proporcionar palabras confiadas por sus conocimientos y especialmente por la afinidad entre ambas lenguas. A semejanza de lo que ya refirió Samper Hernández (2002), tratándose de informantes no nativos, fue posible distinguir diferentes tipos de errores ortográficos a los que fueron aplicados criterios específicos convergentes a su corrección e inclusión en las listas de DL, como aquellas escritas incorrectamente por confusión gráfica o fonética o las que, gracias a su colocación o secuencia en un CI determinado, permitieron deducir la palabra que el informante pretendía. También se incluyeron las que, sin semejanza alguna con la palabra en español, sufrieron alguna mutación en su forma original portuguesa con una clara intención de “españolizarlas”.

Se decidió incluir extranjerismos, bien como palabras registradas correctamente en portugués (*charmoso*, *desleixado*), pues este fenómeno, a nuestro ver, pudo deberse a varios motivos:

- i. que el informante considerase que la palabra en español era idéntica a la portuguesa; y
- ii. que el informante registrase la palabra teniendo en cuenta una de las instrucciones que le fueron dadas: que no dejase de escribir una palabra que le hubiera acudido a la mente en un CI, aunque no estuviera seguro de cómo se escribía. Centrado nuestro interés en los informantes portugueses y retomando el origen y objetivo de las pruebas de DL, se consideró que las palabras estaban nítidamente “disponibles” para aquellos, aunque estuvieran “indisponibles” en la lengua objeto. De esta forma quedarían patentes los vacíos léxicos de los estudiantes de los que los profesionales podrían tomar buena nota y utilizar para fines didácticos. Este criterio se desvía del adoptado por investigadores como Samper Hernández (2002) o Nalesso (2018). Se encontró, sin embargo, una decisión similar en Gómez Devís (2004) con las palabras en valenciano que evocaron sus informantes preuniversitarios. Fueron consideradas intrusas en el ejercicio y, por consiguiente, rechazadas, un número insignificante de palabras no portuguesas y que no forman parte del vocabulario habitual, o que ni pueden ser consideradas como

neologismos (*comcombre**). Por otra parte, llama la atención el hecho de que quedase plasmado un elevado número de lexías compuestas (unidades fraseológicas, frases compuestas o sintagmas nominales) destacándose que este tipo de lexías fue actualizado con un elevado grado de corrección, expresivo del conocimiento que los informantes poseen de las combinaciones léxicas, como ya observó Lewis (1997).

Finalmente, son dignos de mención los cerca de 40 falsos amigos o cognados registrados que fueron fácilmente reconocidos por haber sido hallados en determinados CI o bien por su asociación a las palabras inmediatamente posteriores o anteriores. A modo de ejemplo, referiremos aquí algunos:

Palabra	Significado en español	Semejante en español	En Portugués
lâmpada	bombilla	lámpara	> candeeiro
legumes	vegetales	legumbres	> leguminosas
sótan* (port. sótano)	buhardilla	sótano	> cave
tapete	alfombrilla, alfombra	tapete	> napron

En el caso de los cognados siempre existirá la incertidumbre de si el informante conocería el verdadero significado de la palabra que registró o si la casualidad jugó en su favor.

5.6. Resultados

Lejos de ser una técnica rudimentaria, la metodología de la DL permitió, una vez más, con este trabajo de incursión, franquear el umbral de esa fortaleza que alberga el mundo particular de cada individuo y desvendar, en primera mano, el vocabulario que más rápidamente afloró en la memoria de los informantes a partir de un estímulo dado: el centro de interés.

A continuación, se describirán de forma concisa y a grandes rasgos los principales resultados obtenidos en este estudio en relación a esos centros temáticos y el efecto

de la aplicación de las variables previamente definidas con la intención de validar si estas influenciarían de forma significativa el número de palabras y vocablos actualizados después de la criba de los datos obtenidos en los 16 centros de interés.

Antes de dar inicio al recuento, se debe dejar claro que en DL *palabra* y *vocablo* no son sinónimos: el número de palabras refleja el total que ha proporcionado un colectivo, en cuanto que el número de vocablos revela el número de palabras diferentes después de eliminarse las repetidas. Así, el número total de palabras (o unidades léxicas) actualizadas por nuestros informantes fueron 9087 a las que se corresponden 3551 vocablos. El promedio de palabras evocadas por informante para el conjunto de CI fue de 216 y el de vocablos 85.

Por lo que se refiere a los **centros de interés**, se adivinará en seguida que existirán diferencias de producción entre los diferentes CI, dependiente o independientemente de la aplicación de variables. Hablaremos así de rangos en la productividad. Por lo que se refiere a palabras y vocablos, la mayor diferencia se observó en el CI 01 CUE, que actualizó 686 palabras, de las cuales sólo se materializaron 144 vocablos y en el CI 07 ESC, que produjo 706 palabras, de las cuales solo 246 vocablos. En este punto, se recordará al lector que el índice de cohesión relaciona el grado de coincidencia del léxico registrado por los informantes. En la Tabla 3 se indican los resultados generales por centro de interés por lo que se refiere a número total de palabras, vocablos, promedios e índice de cohesión. La columna "Rango" expresa el lugar que ocupa el CI de acuerdo con el número de palabras recaudadas.

Tabla 3. Índices generales del conjunto de informantes (N=42).

Rango	Centro de Interés	Total Palabras	Total Vocablos	Promedio Palabras	Promedio Vocablos	Índice de Cohesión
1º	07. La escuela (07 ESC)	706	246	16,81	5,86	0,07
2º	01. El cuerpo humano (01 CUE)	686	144	16,33	3,43	0,11
3º	16. Ordenadores e Internet (16 ORD)	624	323	14,86	7,69	0,05
4º	08. La ciudad (08 CIU)	593	230	14,12	5,48	0,06
5º	04. Alimentos y bebidas (04 ALI)	591	206	14,07	4,90	0,07
6º	13. Profesiones y oficios (13 PROF)	588	209	14,00	4,98	0,07

Rango	Centro de Interés	Total Palabras	Total Vocablos	Promedio Palabras	Promedio Vocablos	Índice de Cohesión
7°	03. La casa (03 CAS)	584	211	13,90	5,02	0,07
8°	11. Los animales (11 ANI)	569	193	13,55	4,60	0,07
9°	12. Juegos y distracciones (12 JUE)	568	318	13,52	7,57	0,04
10°	05. Pandemia (05 PAN)	566	229	13,80	5,59	0,06
11°	15. Aspecto físico y carácter (15 ASP)	558	277	13,61	6,76	0,05
12°	14. España y los españoles (14 ESP)	555	280	13,21	6,67	0,05
13°	09. El campo (09 CAM)	539	247	12,83	5,88	0,05
14°	10. Medios de transporte (10 TRA)	521	188	12,40	4,48	0,07
15°	02. La ropa (02 ROP)	441	129	10,50	3,07	0,08
16°	06. La cocina y sus utensilios (06 COC)	398	121	9,48	2,88	0,08
Total		9.087	3.551			

Tabla: Fuente propia

Por lo que se refiere a productividad, el CI 07 ESC se reveló el más fructífero, superando las 700 palabras, seguido por el CI 01 CUE y el CI 16 ORD, presentándose como menos jugoso el CI 06 COC. Sin embargo, debe notarse que, a pesar de ser más productivo el CI 07 ESC, no lo es así en número de vocablos, una vez que los CI que más palabras diferentes (vocablos) arrojan son el CI 16 ORD y el CI 12 JUE, con 323 y 318 vocablos, respectivamente.

Sobre los centros de interés, y después de mostrar los más y menos fértiles, resaltaremos única y sucintamente los resultados obtenidos en aquellos más novedosos y que difieren de los adoptados en el PPHDL, a saber 05 PAN, 14 ESP; 15 ASP; y 16 ORD.

Siendo, en el momento en que fue elaborado el estudio, un asunto de tremenda actualidad, no resultó extraño que el CI 05 Pandemia se revelase un centro temático con una notable producción: 566 palabras (10° lugar) y 229 vocablos (8° lugar), con un promedio de palabras por informante de 13,5. Sin duda que, por fuerza de la amplia difusión de los medios de comunicación y la inmersión de los aprendientes en esta materia, la memoria de los informantes fue ampliamente movilizada, permitiéndoles dejar constancia en este centro la esencia de las pruebas de DL.

El CI 14 ESP registró 555 palabras -que, filtradas, dieron lugar a 280 vocablos-, un número elevado que lo sitúa en tercer lugar en rango de productividad. Con

un carácter difuso, esto es, poco cohesionado si se atiende al elevado número de palabras, pero con menos coincidencias (50,5%), probablemente el hecho de que el título de este centro contuviese el nombre de un país influenció a los informantes, quienes evocaron aproximadamente 20 nombres de ciudades. En línea con este fenómeno, se observó la asociación que este CI promovió con países hispanohablantes (*Guatemala, Perú o Guinea Ecuatorial*) e incluso a gentilicios (*mexicano o argentino*). Los primeros lugares en las listas lo ocuparon lugares e imágenes típicas españolas, como *paella, tapa o flamenco*, seguidas por imágenes tipificadas de la cultura, aunque más dispersas. Como sería de esperar, quedaron actualizadas también personalidades famosas, al mismo tiempo que hicieron acto de presencia palabras del área de la gastronomía. Por su heterogeneidad, este CI denotó un elevado conocimiento de la cultura española por parte de los aprendientes, muy probablemente debido a los manuales que puedan haber usado durante su recorrido escolar, una vez que los datos sociológicos recogidos indicaron que un escaso número de aprendientes habían visitado España o un país hispanohablante por un período de tiempo que permitiese otra conclusión.

Ya el CI 15 ASP contabilizó 558 palabras y 277 vocablos. También este demuestra que la productividad no es directamente proporcional con la cantidad de vocablos. La principal característica de este CI es que precipitó principalmente adjetivos, categoría que documenta cualquier descripción, no solo física, sino psicológica. No en vano los primeros 10 vocablos con mayor IDL son adjetivos calificativos. A pesar del elevado número de palabras pertenecientes a esta clase gramatical, fueron evocados también sustantivos, principalmente aquellos que refieren cualidades distintivas del ser humano, como son *humildad, amabilidad, bondad, igualdad o solidaridad*. Surgieron también algunas lexías compuestas: *mala disposición, estatura mediana, pelo castaño, habla mucho, ojos azules, color de piel, buen humor, buena postura, piel clara/oscura o poco inteligente*. Una muestra del carácter *asociativo* de la prueba es, a título de ejemplo, la actualización del vocablo *reloj* en este CI. A pesar de que pudiera considerarse intrusa, no fue eliminada con la convicción de que su aparición se relacionase con la *puntualidad*, con la manera de comportarse o de funcionar de una persona con regularidad, rasgo este que evidentemente puede asociarse a este CI.

Por fin, el último CI de la encuesta, 16 ORD, resultó ser el más expansivo en cuestión de vocablos, dando origen a 323 elementos, y uno de los más fructíferos

en palabras (624, ocupando el tercer lugar). Entre las 20 palabras más disponibles, predominaron sobre todo las que evocaron el subtema Internet. Tan sólo *ratón*, *teclado* y *ordenador* guardaban relación pertinente con el subcentro Ordenadores; a lo largo de la lista aparecieron, cómo no, algunas marcas comerciales (*Asus*, *Apple*, *MacBook*, *HP*...). Este CI debe sin duda su fertilidad en vocablos a la era de la información en que vivimos y la familiaridad de los jóvenes con internet y la tecnología. Los informantes vertieron en las listas un elevado número de sustantivos, aunque también proporcionaron verbos: *pesquisar*, *hablar*, *estudiar*, *trabajar*, (*navegar en*) *internet*, *explorar* o *aprender*, por ejemplo. Se consignaron también vocablos menos positivos, como *dark web*, *adicción*, *falsa información*, *fake news* o *dependencia*. Igualmente se dieron cita en este CI aplicaciones y plataformas que inundan hoy las plataformas virtuales (*Tik Tok*, *Myspace*, *Scam*, *Snapshot*, *Wattpad*), figuras conocidas (*Bill Gates*, *Steve Jobs*) e incluso países populares por el desarrollo y la manufactura de tecnología (*China*, *Japón*), así como un buen número de lexías compuestas (*ordenador fijo*, *ver posts*, *tarea escrita*) y frases completas (*hablar con otras personas*, *hacer amigos*, *contactar con personas que ya no vemos hace mucho*). Este CI nos ha permitido reiterar la relevancia de las pruebas de DL al haber sido evocadas aportaciones recientes a la lengua: neologismos, expresiones y conceptos utilizados en un determinado momento, como es el caso de *videollamada*, *video clase*, *Zoom* o *servicio online*, palabras que eran perfectas desconocidas hace una década.

Por lo que se refiere a las **variables**, el factor *sexo* constató una diferencia significativa en el promedio de palabras con una clara superioridad de la población femenina en todos los CI, tendencia semejante en estudios como el de Santos Díaz et al. (2021) o Gómez Devís (2004), entre otros. En contrapartida, el promedio de vocablos arrojó una prevalencia del sociolecto masculino en 9 centros temáticos. La variable *curso* permitió comprobar alguna superioridad numérica del grupo de la licenciatura en *Línguas e Literaturas Europeas* en la evocación de palabras, si bien también se confirmó alguna simetría en la producción de vocablos entre los aprendientes de ambos cursos.

En relación con la variable *conocimiento de otras lenguas*, de elevada pertinencia en los estudios de DL aplicados a aprendientes de ELE, posibilitó discernir en qué medida saber otras lenguas interviene en el aprendizaje de otra LE, bien como qué interferencias pueden, a su vez, originar. La supremacía de los que afirmaron

conocer más lenguas quedó patente, a semejanza de los resultados obtenidos por otros investigadores, como Alberto Carcedo (1998) con estudiantes finlandeses, Magnúsdóttir (2012) con estudiantes preuniversitarios islandeses o González Fernández (2013) con estudiantes preuniversitarios turcos, entre otros. De todas maneras, se pudo comprobar a través de la lematización que las transferencias surgieron no por contaminación de otras lenguas, sino, muy especialmente, por la lengua materna, el portugués, preeminentemente más cercana a la lengua española que otras. Es con ella que se han producido la generalidad de intromisiones, especialmente a nivel formal, y con la que se abre el libro de las estrategias que podrán haber utilizado los estudiantes portugueses en el aprendizaje de ELE y, en este estudio, en su producción de LD. Sin duda, la lengua materna amparó y favoreció a nuestros informantes, quienes, con bastante probabilidad, exploraron el calco, las semejanzas entre vocablos, los cognados e incluso la aplicación de analogías entre vocablos de ambos idiomas. La transferencia como fenómeno ha sido comprobado en otros estudios (Palapanidi, 2021).

Atendiendo al *número de años de aprendizaje*, y al contrario de lo esperable, un mayor número de años de aprendizaje de español no comportó una *especial* superioridad numérica en la productividad entre los grupos en aprecio. Por lo que se refiere a un análisis general del promedio de palabras, la media obtenida por informante permitió concluir una producción satisfactoria, 13,5 palabras por CI por informante, si se toma como referencia la de la población nativa establecida en cerca de ≥ 20 por CI.

Finalmente, la Tabla 4 deja constancia de las 20 palabras con mayor índice de disponibilidad en este estudio. En ella también aparecen, en las tres últimas columnas, las palabras más disponibles en las 3 investigaciones con las que cotejamos algunos resultados por CI a lo largo de este estudio: Samper Hernández (2002), Carcedo [apud Samper Hernández (2002)] y Fdez. dos Santos (2014). Es notable la coincidencia de los vocablos **perro**, **coche**, **profesor**, **autobús** y **cocina** entre los 8 vocablos con mayor índice de disponibilidad en los 4 estudios.

Tabla 4. Lista de los vocablos más disponibles en el conjunto de CI

Rango	CI	Vocablo	IDL	% Aparición	Samper Hdez. (2002) [1]	Carcedo [en Samper Hdez. (2002)] [2]	Fdez. dos Santos (2014) [3]
1°	11 ANI	perro	0,86	95,24	coche (TRA)	lámpara (ILU)*	silla
2°	10 TRA	coche	0,80	83,33	perro	perro	mesa
3°	11 ANI	gato	0,80	97,62	mesa	profesor (PRO)	autobús
4°	13 PRO	profesor	0,79	97,62	gato	plato	coche
5°	10 TRA	autobús	0,74	85,71	profesor	coche	ojo
6°	03 CAS	cocina	0,70	83,33	(auto)bús	gato	perro
7°	07 ESC	profesor	0,69	95,24	tren	mesa	cocina
8°	8 CIU	coche	0,65	76,19	árbol	cocina (CAS)	armario
9°	01 CUE	ojo	0,63	88,10	pantalón	mano	pantalón(es)
10°	04 ALI	agua	0,62	78,57	silla	cabeza	moto
11°	01 CUE	cabeza	0,61	76,19	avión	tren	
12°	10 TRA	avión	0,61	80,95	plato	libro	
13°	01 CUE	pierna	0,59	92,86	calle	calle	
14°	10 TRA	bicicleta	0,59	76,19	ojo	ojo	
15°	01 CUE	mano	0,58	80,95	cocina	cama	
16°	02 ROP	pantalón	0,57	73,81	cuchillo	silla	
17°	03 CAS	habitación	0,57	61,90	cama	autobús	
18°	01 CUE	brazo	0,51	76,19	cabeza	agua	
19°	13 PRO	médico	0,50	66,67	camiseta	cuchillo	
20°	09 CAM	animal	0,50	69,05	fútbol	cerveza	

* En los trabajos de Samper Hernández y de Carcedo fueron utilizados los CI de: Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto (ILU), Objetos colocados en la mesa para la comida (MES) y Los muebles de la casa (MUE), no aplicados en este estudio.

[1] y [2]: Datos extraídos de Samper Hernández (2002)

6. Consideraciones finales

En este estudio, y utilizando los instrumentos usados en las investigaciones de DL –la aplicación de una encuesta sociobiográfica y de unas pruebas asociativas –, ha sido posible identificar la competencia léxica de dos grupos de aprendientes portugueses de ELE, de nivel B2, que registraron su “léxico disponible” en 16 centros de interés. En función de las variables aplicadas, fue también objetivada la identificación de las diferencias entre los dos grupos de estudiantes en materia de vocabulario.

Esta línea de investigación basada en la DL ha demostrado cuán provechosa puede ser al permitir una selección criteriosa del vocabulario que debe ser enseñado en una lengua extranjera, una vez que los estudios arrojan datos empíricos acerca de las palabras más disponibles que han dejado en consigna los informantes e, igualmente, sobre sus lagunas léxicas.

Sin ser propiamente un objetivo, nuestro análisis ha puesto al descubierto del mismo modo, no solo las palabras más disponibles para el colectivo de participantes, sino los errores más frecuentes que cometen los aprendientes portugueses de ELE. Ha puesto incluso de relieve algunas estrategias que utilizan para la producción de palabras a partir de su lengua materna -incitadora de logros y, en contrapartida, instigadora de malogros.

Por lo que se refiere al caudal léxico debitado, podríamos confirmar su nivel B2, de acuerdo con el MCER. Sería necesario sin embargo proseguir esta investigación en otros estadios académicos de los participantes, para comprobar la evolución de su competencia lingüística. Los estudios de DL en ELE con informantes de habla portuguesa están todavía en ciernes, por lo que es inexcusable que no se lleven a cabo nuevas investigaciones para consolidar esta vertiente.

Si bien el PPHDL tiene claras las pautas que deben seguir los estudios por el auspiciados, todavía no hay directrices bien definidas para la lematización del caudal léxico proporcionado por los aprendientes de una LE; deducimos que se puede deber al hecho de que cada estudio debe contemplar en mayor o menor grado las especificidades de la lengua materna de los aprendientes, u otras que estos conozcan, por lo que cada investigador debe tomar las decisiones que le parezcan más oportunas y enriquecedoras para el ejercicio que se proponga.

En general, y por citar algunas prerrogativas de la aplicación práctica que ofrecen los estudios de disponibilidad léxica, las listas de LD debitadas por las diferentes comunidades de habla permiten:

- proporcionar una visión precisa de la situación léxica de una comunidad de habla o de un colectivo de individuos (Paredes, 2015);
- contribuir para comprender mejor la manera según la cual está organizado el lexicón mental de nativos y aprendientes de LE (Bartol Hernández, 2010);
- engrosar la base de datos que sirve de recurso a los diseñadores de materiales para la enseñanza de lenguas por lo que a selección del vocabulario se refiere, evitándose una selección arbitraria (Palapanidi, 2012);
- establecer criterios para la selección del léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras (Palapanidi, 2012);
- comprobar las diferentes fases de la adquisición de léxico (Hidalgo Gallardo, 2017);
- observar el tipo de error que cometen los informantes a nivel formal y también a nivel semántico (Magnusdóttir, 2012);
- analizar los efectos de los factores sociales (sexo, lengua materna, nivel sociocultural, entre otros) en la disponibilidad léxica de aprendientes de LE, bien como de otras variables menos aplicadas en los estudios, tales como el lugar de nacimiento o el nivel de español, por ejemplo (Verdeses-Mirabal, 2012);
- comparar la producción de diferentes colectivos, nativos o no (López González, 2014);
- a través de una apropiada selección, acercar la competencia léxica de los aprendientes en LE a la de los nativos;
- registrar el léxico de las diversas comunidades de habla a lo largo del tiempo.

Una vez que se accede al lexicón de nativos y aprendientes a través de estímulos temáticos, sería sumamente interesante que, además de mantener los CI clásicos, fuesen adoptados otros que aporten vocablos relacionados con otras temáticas, especialmente en ELE, que permitan actualizar otras categorías léxicas (adjetivos, verbos u otros) o bien la evocación de léxico en ELE para fines específicos. Por todas estas razones y otras más, no hay duda de que se debe continuar a promover nuevos emprendimientos en el terreno de la Disponibilidad Léxica que permitan la custodia del patrimonio léxico y acompañar su evolución.

Referencias bibliográficas

- Ávila Muñoz, A., Santos Díaz, I. y Ibáñez, E. (2020). Análisis léxico-cognitivo de la influencia de los medios de comunicación en las percepciones de universitarios españoles ante la COVID19. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 84, 85-95. <https://doi.org/10.5209/clac.70701>
- Bartol Hernández, J. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. p. 85 - 107. En R. Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (Eds.), *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José M. Enguita Utrilla* (pp. 85-107). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".
- Carcedo González, A. (1998). Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español/LE. *Rilce. Revista De Filología Hispánica*, 14(2), 205-224. <https://doi.org/10.15581/008.14.26972>
- Fernández dos Santos, M. (2014). Disponibilidad léxica en alumnos de español lengua extranjera del Distrito de Oporto (Portugal). En E. Tobar Delgado y M. E. Mañas Cerezo (Coords.), *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 92-104). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1db67ea5-d7c1-4dcc-8b53-30149a473d74/retos-ensenanza.pdf>
- Fernández Gómez, I. V. (2021). *Estudio de Disponibilidad Léxica en estudiantes universitarios portugueses de ELE* [Tesis de maestría]. Universidade do Minho.
- Gamazo Carretero, E. (2014). Estereotipos en el léxico disponible de universitarios portugueses. En E. Tobar Delgado y M. E. Mañas Cerezo (Coords.), *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 28-42). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1db67ea5-d7c1-4dcc-8b53-30149a473d74/retos-ensenanza.pdf>
- Gómez Devís, B. (2004). *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: reflexión metodológica, análisis sociolingüístico y aplicaciones* [Tesis doctoral]. Universitat de València.
- González Fernández, J. (2013). La disponibilidad léxica de los estudiantes turcos de español como lengua extranjera. *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, 16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152424003>
- Hernández Muñoz, N. (2006). *Hacia una Teoría cognitiva integrada de la Disponibilidad Léxica: el Léxico Disponible de los estudiantes Castellano-manchegos* [Tesis doctoral]. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hidalgo Gallardo, M. (2017). *La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales* [Tesis doctoral]. Universidad de Jaén.

- Hidalgo Gallardo, M. (2019). *Factores y fuentes que inciden en el léxico disponible de estudiantes sinohablantes de ELE*. Monografías ASELE (Tesis Doctorales). N° 23.
- Hugo, N.H. (2003). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Huguet-Canalís, A. (2009). La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 67(244), 495-510. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3876>
- Lewis, M. (1997). Pedagogical implications of the lexical approach. En J. Coady y T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 255-270). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, J. (2012). El estudio de Disponibilidad Léxica de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera. *marcoELE. Revista de Didáctica ELE*, 14.
- López González, A. (2008). La disponibilidad léxica en las secciones bilingües de español en Polonia. En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. R. Delgado Polo y M. I. Fernández Barjola (Eds.), *El profesor de español LE-L2: actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp.567-581). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- López González, A. (2014). *Disponibilidad léxica: Teoría, método y análisis*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Luján, C. Y Bolaños, A. (2014). Disponibilidad léxica y anglicismos informáticos en los centros de interés: Internet, software y hardware. *Revista Odisea*, 15, 101-126.
- Mackey, W. F. (1971). *Le vocabulaire disponible du français*. Tome I. Paris. Ed. Didier.
- Magnúsdóttir, S. (2012). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera. Estudio sobre el léxico disponible en alumnos de ELE en la secundaria en Islandia* [Memoria de Máster inédita]. Universidad de Islandia.
- Michéa, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les langues modernes*, 47, 338-344.
- Nalesso, G. (2018). El desarrollo de la competencia léxica de estudiantes italianos universitarios de ELE. *Orillas. Rivista d'Ispanistica*, 7, 381-394.
- Ortolano, B. (2005). Estudios de disponibilidad léxica sobre una muestra de alumnos de Ayamonte (Huelva). *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 9.
- Palapanidi, K. (2012). La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11.

- Palapanidi, K. (2021). La incidencia del conocimiento de otras lenguas extranjeras románicas en la disponibilidad léxica de aprendices griegos de español. En M. Saracho Arnáiz y H. Otero Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español como lengua extranjera: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 442-456). ASELE.
- Paredes, F. (2015). Disponibilidad léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula. *Linred: Lingüística en la Red*, 13, 2015-2016.
- Rubio Sánchez, R. (2016). Estudio de disponibilidad léxica en 60 aprendices portugueses de español. En N. Domínguez García, M. C. Fernández Juncal y J. L. García Alonso (Coords.), *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera* (pp.107-128). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera* (Colección Monografías, 4). Málaga: ASELE.
- Santos Díaz, I. (2015). La influencia del conocimiento de varias lenguas extranjeras en el léxico disponible. En Gordejuela Senosiáin, A. et al. (Eds.) *Lenguas, lenguaje y lingüística. Contribuciones desde la Lingüística General* (pp. 477-484). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Santos Díaz, I., Trigo, E., y Oliva, M. (2021). Disponibilidad léxica del futuro profesorado de enseñanza secundaria. ¿Existen diferencias diasexuales? *Revue Roumaine de Linguistique*, 66(4), 397-413.
- Serfati, M. (2016). La disponibilidad léxica de estudiantes marroquíes de nivel universitario: resultados generales. *Philologica Canariensia*, 22, 105-116.
- Šifrar Kalan, M. (2009). Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia. *Verba Hispanica*, 17(1), 165-182.
- Siqueira, V. (2007). El aporte de la gramática para la enseñanza/aprendizaje del léxico. *Actas del IV simposio internacional de didáctica "José Carlos Lisboa"* (pp. 327-334). Río de Janeiro: Instituto Cervantes.
- Strassburger Frías, C. y López Chávez, J. (2000). El diseño de una fórmula matemática para obtener un índice de disponibilidad léxica confiable. *Anuario de Letras*, 38, 227-251.
- Trigo, E. y González, A. (2011). Estudio del comportamiento de la variable sexo en el léxico disponible de los preuniversitarios sevillanos. *Diálogo de la Lengua*, III, 28-41.
- Valencia, A. (1997). Disponibilidad léxica: muestreo y estadísticos. *Onomázein*, 2, 197-226. <https://doi.org/10.7764/onomazein.2.09>.
- Verdeses-Mirabal, R. T. (2012). Disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, California. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11.

LA VISIÓN DOCENTE SOBRE LOS PROGRAMAS CULTURALES INCLUIDOS EN LOS CURSOS DE INMERSIÓN EN ESPAÑOL Y EL IMPACTO DE LA PANDEMIA SOBRE LA PRESENCIALIDAD.

EL FOCO SOBRE EL APRENDIZAJE FUERA DEL AULA TEACHERS VIEW ON THE CULTURAL PROGRAMMES INCLUDED IN SPANISH LANGUAGE IMMERSION COURSES AND THE IMPACT OF THE PANDEMIC ON PHYSICAL ATTENDANCE. FOCUSING ON LEARNING OUTSIDE THE CLASSROOM

NATALIA UMPIÉRREZ SUÁREZ

Centro de Linguas, Universidade da Coruña | natalia.umpierrez.suarez@gmail.com

El presente artículo recoge las principales aportaciones de una investigación que explora la perspectiva del docente de ELE en relación con el diseño, configuración y ejecución de los programas culturales ofrecidos en los cursos de inmersión lingüística y cultural para extranjeros en España. A través del testimonio de docentes implicados en este tipo de cursos, se propicia un espacio para la reflexión sobre aspectos relacionados con la configuración y gestión de aquellos programas que incluyen actividades de carácter extracurricular que, a su vez, están integrados en el curso como complemento a su oferta académica. Dicho análisis nos permite identificar el papel del profesorado en el diseño y ejecución de programas culturales, así como obtener su visión sobre el impacto que el componente cultural subyacente o derivado de dichos programas ejerce sobre el alumnado y su desarrollo intercultural, tomando como referencia los inventarios del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español (PCIC)*. En este trabajo, además, reflexionamos sobre los roles de los guías/monitores y sobre el reto que supone diseñar y ofrecer cursos de inmersión, productos clave del sector del turismo idiomático, en el contexto de pandemia del COVID-19, en el que la presencialidad, que desde siempre ha caracterizado a este tipo de cursos, se ha visto condicionada o totalmente anulada.

Palabras clave: Cursos de inmersión. ELE. Interculturalidad. Programa cultural. *Study abroad*. Turismo idiomático.

This article is part of a postgraduate work consisting of research about the perspective of ELE (Spanish as a Foreign Language) teachers in relation to the design, configuration and execution of cultural programmes offered in language and cultural immersion courses for foreigners in Spain. Through the testimony of different teachers involved in these kind of courses, this work provides a place for reflection on aspects related to the configuration and management of those programmes that include extracurricular activities which, in turn, are integrated into the course as a complement to its academic offer. This analysis gives us the tools to identify the role of the teaching staff in the design and implementation of cultural programmes, as well as to gather their views on the impact that the underlying or derived cultural component of these programmes has on the students and their intercultural development, taking the MCER/ CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*) and PCIC inventories (*Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*) as a reference. The author of this work also reflects on the instructors and on the challenge of designing and offering immersion courses (key services of the language tourism sector) in the context of the COVID-19 pandemic, in which physical attendance, which has always characterized this type of course, has been conditioned or completely suppressed.

Keywords: Cultural programme. ELE. Immersion courses. Interculturality. Language tourism. Study abroad.

1. Introducción

A continuación se recogen las principales aportaciones del trabajo de fin de máster titulado *El diseño de los programas culturales ofrecidos por los cursos de inmersión en español desde la perspectiva del coordinador-docente de grupos de estudiantes extranjeros la lupa sobre el aprendizaje fuera del aula*, realizado por

Natalia Umpiérrez Suárez, con la orientación del profesor doctor Xaquín Núñez Sabarís. La versión original de este trabajo puede consultarse en el repositorio de la Universidade do Minho (RepositóriUM), el que ha sido incluido también en la sección ‘Estudios e informes’ de la web de FEDELE (Federación de asociaciones de escuelas de español en España).

Este trabajo pretende analizar la perspectiva del docente de ELE en relación con el diseño, configuración y ejecución de los programas culturales ofrecidos en los cursos de inmersión lingüística y cultural para extranjeros en España como complemento a su oferta académica. De hecho, en el título del trabajo de fin de máster hacíamos referencia a ‘la lupa sobre el aprendizaje fuera del aula’ porque es precisamente fuera del aula donde tiene lugar el programa cultural al que nos referimos, aquella oferta de actividades de carácter extracurricular, propiamente culturales, más o menos lúdicas, divulgativas y/o turísticas que vienen integradas en la oferta del propio curso de español como complemento del aprendizaje e inmersión cultural que este facilita. Y, para poner el foco sobre lo que ocurre fuera del aula, analizamos cómo se conciben los programas culturales e intentamos definir el papel que tiene el/la docente de ELE con relación al diseño, desarrollo y ejecución de este tipo de programas.

Cuando en este estudio hablamos de ‘coordinadores’ o ‘docentes’ nos referimos a aquellos profesores de ELE, que pueden ejercer su profesión tanto en España como en el extranjero, que coordinan o dan clase a grupos de estudiantes en cursos de inmersión en España que complementan su oferta académica con un programa cultural integrado en el mismo. Este perfil de docente es nuestro informante principal, del que obtuvimos testimonio a través de un **cuestionario anónimo** de preguntas abiertas que nos permite recoger con rigor, exactitud y fidelidad sus aportaciones (disponible en ANEXO I).

A su vez, durante el desarrollo de esta investigación, y como complemento a los temas tratados en el cuestionario, no quisimos obviar el contexto del momento, un contexto sin precedentes hasta la fecha desde la existencia de los cursos de inmersión, ya que tanto el diseño como la ejecución de los programas culturales se vieron fuertemente condicionados por la pandemia mundial del COVID-19: se puso en riesgo la presencialidad que caracteriza el desarrollo de este tipo de programas y, por consiguiente, la posibilidad de llevarlos a cabo.

Para hablar de los retos a los que se enfrentaba la puesta en marcha de programas culturales en dicho contexto, realizamos una **serie de entrevistas** (disponible en ANEXO II) a profesionales vinculados a distintas entidades que ofrecen cursos de inmersión lingüística y cultural en España. Buscábamos reflexionar sobre la viabilidad o la necesidad de reformular esta oferta académica en el contexto de la ‘nueva normalidad’ y futuras posibles ‘nuevas normalidades’ en las que podíamos desembocar con la evolución de la situación sanitaria global.

Nuestros entrevistados fueron: Dña. Pilar Taboada de Zúñiga Romero, directora/gerenta de Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela (USC); D. José Miguel Sánchez Llorente, consejero delegado de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca (USAL) y D. Gonzalo Martínez Nogueira, director de Campus Spain (entidad que gestiona la oferta del programa inmersivo Spanish LCA en el Centro de Linguas de Vigo).

Por lo tanto, este trabajo presenta una doble vertiente: por un lado, analizamos la perspectiva docente en relación con el diseño, desarrollo y ejecución de los programas culturales; y, por otro, nos acercamos a las expectativas y retos que, en contexto de pandemia y de cara al futuro, enfrentan las entidades que ofertan cursos de inmersión a la hora de poder realizarlos.

Además, nos apoyamos en la **observación directa**, de la que surge la motivación por profundizar en la temática abordada. Dicha observación por parte de la autora de esta investigación se llevó a cabo durante el desempeño de su experiencia profesional como monitora sociocultural y como asesora estudiantil en diversas entidades relacionadas directamente con la enseñanza de español para extranjeros en cursos de inmersión (Santiago de Compostela – 2018, 2019; Vigo – 2020).

Esta experiencia nos ha demostrado que hay distintas formas o procedimientos a la hora de definir, diseñar y ejecutar un programa cultural (dentro de un curso de inmersión), así como que estas tareas pueden ser acometidas por muy diferentes perfiles dependiendo de la entidad que ofrezca el curso: docentes, monitores, personal administrativo no docente... o, incluso, por agentes externos a la entidad organizadora del curso, pero que colaboren estrechamente con ella. Por lo tanto, la realidad evidencia que la tarea de la que hablamos (refiriéndonos de aquí en adelante a ‘tarea’ como “definición, diseño y ejecución de un programa cultural”) no siempre es llevada a cabo por el mismo tipo de

profesional, ya que este puede estar más o menos vinculado a la entidad que pone en marcha el curso y, además, estar más o menos familiarizado con el currículo académico de dicha entidad.

2. Pertinencia y objetivos de la investigación

Nuestras observaciones, extraídas de la experiencia profesional, nos han hecho reflexionar sobre una serie de cuestiones concretas que podrían resumirse así: ¿Intervienen los/as docentes en la tarea? ¿Directa o indirectamente? Si intervienen indirectamente o no se les da esa opción, ¿se tiene en cuenta su perspectiva o el currículo académico del curso a la hora de realizar la tarea? ¿La posibilidad de que no se incluya la perspectiva docente en la tarea puede hacer que esta se decante por una perspectiva comercial? ¿Prima la visión comercial sobre la académica?

Para dar respuesta a estas cuestiones hemos elaborado el ya citado cuestionario (disponible en ANEXO I) en el que un grupo de informantes nos da su testimonio, y con el que, a mayores, también abordamos la adecuación del programa cultural respecto al currículo académico ofrecido en el curso, el impacto del programa sobre distintas competencias y habilidades del estudiante, la figura de guía–monitor para estudiantes internacionales (formación y aptitudes), la adaptación de las actividades que configuran el programa cultural al nivel de español de los estudiantes, la hospitalidad en el trato ofrecido al estudiante internacional y, por último, la evaluación del grado de satisfacción respecto al programa cultural por parte de estudiantes y docentes: ¿existe dicha evaluación? Y, si existe, ¿es tomada en consideración por parte de las escuelas para implementar mejoras?

En definitiva, las variadas situaciones observadas nos han hecho reflexionar sobre los aspectos que aquí analizamos. Aspectos que consideramos que, tanto las entidades que ofrecen cursos de inmersión en español como las investigaciones en ELE, tienden a dejar de lado o, simplemente, no consideran prioritarios. Por dicho motivo, entendemos que esta investigación es pertinente y relevante, ya que se pretende que pueda ser de interés y de cierto impacto, en la medida de su alcance, para las instituciones y agentes docentes y culturales implicados en este tipo de cursos. Además, contribuimos a definir el papel de docente de ELE respecto al diseño, definición y/o ejecución de los programas culturales: ¿qué

papel desempeña el/la docente? ¿Dejamos de lado la perspectiva académica primando otras o, incluso, simplemente no la tenemos en cuenta?

Estas preguntas que nos hacemos, y que son la base de nuestro trabajo, nos llevan a definir los objetivos del mismo:

- Identificar el papel del/la docente como agente fundamental en la enseñanza de la cultura española y, concretamente, a la hora de definir, diseñar y ejecutar el programa cultural de los cursos de inmersión.
- Evaluar el equilibrio entre la dimensión académica y la comercial en la configuración de los programas culturales ofrecidos por los cursos de inmersión.
- Diagnosticar aspectos principalmente cualitativos relativos a la perspectiva docente sobre los programas de inmersión, incluyendo el diagnóstico de la acogida y atención al estudiante como parámetros de calidad en los programas de inmersión.

De cara al futuro, con los resultados de esta investigación, pretendemos:

- Que estos resultados sean relevantes para las instituciones del sector de la enseñanza de español para la planificación y ejecución de sus programas culturales.
- Que se reconsidere el papel de los/las coordinadores/as-docentes en el diseño y configuración de los programas culturales ofrecidos en los cursos de inmersión en español.

En definitiva, más que ofrecer una muestra representativa, este trabajo busca poner encima de la mesa aspectos que consideramos, en cierta medida, olvidados o ignorados: queremos introducir la cuestión, reflexionar sobre ella y hacer reflexionar para ‘aportar luz’ y así ayudar a profesionales y entidades del sector ELE a orientarse, planificarse y actualizarse con relación a la oferta cultural integrada en sus cursos de inmersión: ¿cómo nos enfrentamos a la tarea? ¿Le damos el espacio y relevancia que requiere y merece? ¿Tenemos en cuenta la perspectiva docente a la hora de abordarla?

3. Exposición de análisis de resultados

En el cuestionario (enviado entre diciembre de 2020 y febrero de 2021) han participado 13 informantes, todos ellos docentes de ELE que ejercen su actividad profesional en distintas partes del mundo (España, Italia, Taiwán, Estados Unidos, Polonia, Líbano y Reino Unido): son coordinadores de grupos de estudiantes que viajan a España para realizar un curso de inmersión en español, o bien docentes que imparten clases a estos estudiantes en dichos cursos de inmersión en territorio español.

A través de sus respuestas, nos hemos percatado de que al hablar de ‘programa cultural’ es muy habitual pensar en los contenidos o aspectos culturales tratados dentro del aula y no tanto en aquellos que se dan fuera de ella pero que también forman parte del curso. Y es que el potencial de los cursos de inmersión radica, en gran parte, en la oferta de programa cultural que ofrezcan. Podríamos decir que cualquier entidad puede ofrecer un curso de español asegurando unos estándares mínimos de calidad, pero otra cosa es que dicha entidad sepa qué tipo de programa cultural ofrecer; cómo diseñarlo; desarrollarlo, plantearlo y ejecutarlo; y, sobre todo, cómo hacer partícipes a los docentes en el mismo, teniendo en cuenta su perspectiva y sin descuidar su adecuación a los estándares académicos.

A veces, esta omisión que hace que las actividades sean diseñadas al margen del currículo académico y de las necesidades e intereses reales de los estudiantes, puede derivarse de un interés puramente comercial de quien pone en marcha el curso. De todas formas, hemos llegado a la conclusión de que el hecho de que la perspectiva comercial tenga una fuerte carga a la hora de diseñar y desarrollar un programa cultural es algo totalmente lógico y necesario. Tendemos a asociar lo ‘comercial’ con intereses meramente lucrativos o como una cuestión de ‘venta y de negocio’, sin embargo, la perspectiva comercial es un factor elemental en este tipo de cursos, producto estrella del ‘turismo idiomático’, concepto que, según Iglesias (2018), en algunos estudios se refiere como ‘turismo lingüístico’ y, ocasionalmente, como ‘estancias lingüísticas’.

Según datos del informe sectorial correspondiente al año 2019, publicado por la Federación Española de Escuelas de Español como Lengua Extranjera (FEDELE), España es el principal país receptor de turistas idiomáticos de español, frente a otros competidores, destacando su clima, oferta cultural, seguridad u oferta de ocio. Según

las estadísticas, se estima que el número total de alumnos de español que viajó a España con el fin de estudiar español y conocer la cultura en el año 2019 está en torno a los 907.760, “una cifra nada despreciable para el sector turístico y para el sector de la enseñanza de lenguas extranjeras” (Timor y Muñoz, 2020).

El reclamo de este tipo de cursos frecuentemente se basa en ‘vender una experiencia en terreno’ mientras se ofrece formación inmersiva en la lengua y cultura meta. Por nuestra parte, en este sentido, observamos que para garantizar la adecuación del programa cultural a los estándares académicos se hace imprescindible una buena coordinación entre el equipo/departamento que gestione el programa cultural y el equipo docente/académico: muy probablemente, no haya una fórmula perfecta de gestión que asegure el éxito en la configuración y ejecución de los programas culturales. Por ello concluimos que lo fundamental, sea cual sea el modelo organizativo de los elementos implicados en el curso de inmersión, es el trabajo coordinado entre diferentes equipos en aras de ofrecer programas culturales y académicos de calidad, adecuados y que cumplan con los objetivos, necesidades e intereses de los estudiantes.

Por este motivo, observamos que tiene especial presencia en las respuestas de nuestros informantes la urgencia de coordinación entre lo que podemos categorizar, a falta de uniformidad terminológica, como ‘equipo académico/docente’ y ‘equipo de cultura’. En este punto cabe resaltar que, para nosotros, el simple hecho de que no exista una terminología precisa para referirnos a ese ‘equipo de cultura’ que pone en marcha el programa cultural, que dicho equipo no se reconozca como tal en el organigrama de una entidad, así como la falta de encaje institucional para el mismo, ya nos demuestra que el apartado extracurricular no es una cuestión prioritaria o suficientemente relevante para las escuelas ni para las instituciones de ELE.

Por lo tanto, solo una buena coordinación entre equipos hace posible crear un contexto favorable que tenga en cuenta que:

- Existen diferentes niveles de lengua española entre los/las participantes en las actividades de extensión: hay que prestar atención a los diferentes intereses, necesidades y perfiles del alumnado. Esta adecuación permitiría que se viese el programa cultural como algo complementario y no tanto como extra o secundario.

- Ser de nivel de lengua inicial no debería ‘dejar fuera de ninguna actividad a nadie’: se debe tener en cuenta a los estudiantes de niveles iniciales para que puedan participar en las actividades del programa cultural e integrarlos en las mismas. Esto implica prestar atención también al propio formato de la actividad y a cómo se desarrolla.

A través del relato de nuestros informantes vemos que hay una alerta que se repite: por lo general, se detecta ausencia de adecuación de las actividades culturales para estudiantes de niveles iniciales o principiantes absolutos. No tener esta realidad en cuenta y no planear o adecuar actividades pensando en los alumnos de estos niveles puede provocar su frustración o rechazo a participar en las mismas. Un riesgo similar puede producirse con los estudiantes de niveles más avanzados, ya que el hecho de que las actividades no se adecuen a su nivel puede provocar en ellos sensación de aburrimiento o suscitar actitudes pasivas.

En definitiva, ante la detectada ausencia de actividades para estudiantes de niveles iniciales, una coordinación entre equipos haría más fácil la adaptación de las mismas y la posibilidad de dar respuesta al reto que supone ofrecerlas a estudiantes con distintos niveles competenciales (en este caso, de español): una posible solución que se extrae del relato es que el/la docente en el aula, y previamente a la actividad, ‘allane el terreno’ y haga una especie de preparación dotando al estudiante de vocabulario o recursos útiles para introducir el tópico o anticipando dinámicas que el estudiante inicial desarrollará durante la actividad. Observamos que esta podría ser una solución óptima para adecuar, en cierta medida, la actividad para el alumnado de nivel inicial.

Entendemos así, además, que una actividad del programa cultural tiene ‘un antes, un durante y un después’. Desde el momento en que la estamos diseñando tendremos que tener en cuenta, entre otras cosas, el objetivo de la misma, la pertinencia y, sobre todo, a quién va dirigida. Asimismo, una actividad tiene un ‘después’, ya que planteando explícitamente una postarea (derivada de la actividad) o no, siempre va a dejar una puerta abierta a que el estudiante explore, en clase o por sí mismo, el tópico tratado o cualquier aspecto al que haya llegado a través de la actividad, pudiendo ser esta de gran impacto para el fomento de su aprendizaje autónomo.

Lo que vemos claro es que para el momento en el que llevamos a cabo la actividad se hace necesario una sólida planificación, que requiere buscar vías

para la adecuación del programa cultural (y en consecuencia, que las actividades motiven) y este proceso pasa por:

- **Adecuar los contenidos que se traten en la actividad (materiales incluidos):** ¿están bien planteados?, ¿resultan repetitivos respecto a lo que ya se ha visto en el aula, refuerzan aprendizajes y/o resultan innovadores e interesantes?
- **Observar cómo se plantea la actividad:** en relación a la estructura, planificación, tiempos... y prestando especial atención a quién guíe o dinamice la actividad: ¿está planteándola o guiándola de manera adecuada para un grupo de estudiantes internacionales?, ¿tiene en cuenta que se dirige a personas de diferentes culturas?, ¿cae en el error de hablarles como si se estuviese dirigiendo a un grupo de nativos?, etc.
- **Dotar a toda la actividad de una perspectiva lúdica:** por ejemplo, tras varias horas de clase, se hace necesario que el estudiante perciba el programa cultural como un momento diferente, más relajado o divertido, aunque este tenga igualmente una carga formativa importante, generalmente, de carácter más implícito. Esta perspectiva lúdica hace referencia tanto al contenido de la actividad como a su desarrollo, ya que pasaría también por dinamizarla.
- **Integrar al alumno y fomentar su participación:** es necesario que las actividades no limiten el papel del estudiante convirtiéndolo en un simple oyente pasivo, sino que busquen su participación e implicación. Debemos conseguir que se sienta parte activa durante el desarrollo de las actividades (aunque estas no sean juegos/yincanas...). Su papel será participativo y, además, poder escuchar sus ideas/sugerencias es otra vía para las escuelas hacia la personalización y adecuación completa de sus programas.

Cuando permitimos que el estudiante se sienta parte del programa cobra un peso importantísimo el factor afectivo. Para ello, jugará un papel fundamental el hecho de contar con guías/monitores con actitudes y competencias interculturales. Este aspecto está estrechamente relacionado con la cuestión de la hospitalidad abordada en la investigación y en la que profundizaremos más adelante.

Este último punto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de escuchar, tanto a alumnos como a profesores, para saber qué les interesa, qué les gusta, cuáles son sus objetivos... para que toda esta información pueda ser analizada y contemplada por la escuela que ofrece el curso. Entendemos que, parte del éxito del programa cultural, radicará en cómo se sienta el usuario en este sentido (tanto estudiantes como coordinadores): ¿son escuchados y se trabaja por ofrecerles lo mejor y satisfacer sus intereses y objetivos?

Llegamos a la conclusión de que, en un entorno tan competitivo y cambiante como es el de los cursos de inmersión, con un claro componente comercial y/o turístico (idiomático) es fundamental personalizar lo máximo posible estos programas a las necesidades e intereses de cada grupo. Obviamente, esto no implica que la escuela acepte todas las demandas de estudiantes y coordinadores, ya que tendrá que sopesar la viabilidad de responderlas y tener en cuenta factores como los recursos con los que cuente, entre otros. Pero sí se hace necesario que desde la escuela se observen esas necesidades e intereses concretos (así como los objetivos/motivación por los que el alumno estudia la lengua) para poder dar respuesta a los mismos, en la medida de lo posible, ajustando su oferta a la demanda, anticipándose a ella e, incluso, creándola. Para ello, apreciamos que es esencial el uso de ciertos mecanismos de evaluación o satisfacción que permitan a las escuelas acercarse a lo que busca y necesita el cliente, y no aplicarlos sólo en el momento posterior a la estancia.

Nos llama la atención que, cuando preguntamos a nuestros informantes sobre los sistemas de evaluación relativos a los programas culturales, hay una respuesta unánime: por lo general, los estudiantes dan su feedback con relación a su satisfacción con cada actividad (en su sentido más amplio), pero no se evalúan aspectos concretos ni se observa que se dé opción a sus profesores/coordinadores de realizar esta evaluación. Además, se detecta una tendencia general que indica que las escuelas no tienen en cuenta, o al menos suficientemente, los resultados de estos medidores para poder hacer mejoras o cambios en su oferta de programas.

Conocer mejor la demanda va a permitir personalizar la oferta y poder ofrecerla ‘a la carta’ considerando que hay, además, necesidades y entornos cambiantes, no solo de un año para otro, sino también dentro del periodo de una misma estancia. Observamos también que realizar este tipo de ajustes sería especialmente necesario en estancias de corta duración, ya que la escuela tendrá que tener en cuenta la

duración del curso y planificar contenidos en base a los objetivos buscados. Por ello, aquí es importante también la coordinación para que las actividades no se solapen o repitan, sobre todo en cursos cortos, ya que puede provocar una gran pérdida de tiempo y/o recursos.

Cuando hablamos de ‘anticiparse a la demanda’ observamos que uno de los factores fundamentales que diferencian un curso de otro es el marco geográfico en el que se desarrollan. Por lo tanto, su programa cultural no debería diseñarse al margen de este, sino que debería valerse de todos los recursos y oportunidades que dicho emplazamiento ofrezca.

Conforme iba avanzando la presente investigación, fuimos reparando en el papel que juega la perspectiva comercial en este tipo de cursos y entendiendo que cierta actividad o programa cultural responda a una orientación turística y/o comercial no significa que tenga que descuidarse la parte académica. Como ya hemos mencionado, no tiene por qué ser algo negativo cuando los programas culturales están bien planteados y son complementarios a la oferta académica. En definitiva, las escuelas que ofrecen programas de inmersión se guían por el marco que impone el sector del turismo idiomático y su objetivo principal va a ser atraer estudiantes al territorio y poner en valor el mismo y sus recursos, factores que marcan la experiencia inmersiva de los estudiantes de español.

A la hora de buscar el valor añadido del curso, observamos que las escuelas no solo deben poner el foco en lo que pueden ofrecer, sino también en lo que sus usuarios les pueden pedir y, por ello, será clave conocer lo mejor posible a los usuarios y sus experiencias para mejorarlas (p.ej. cursos específicos de deportes, audiovisual, vino...). Además, como hizo mención alguno de nuestros informantes, no está de más prestar también atención a las edades de los participantes en las actividades. Observamos que no tiene por qué suponer un problema reunir estudiantes de diferentes edades en una misma actividad, pero, probablemente, sus intereses o motivaciones para acercarse a la lengua y cultura españolas sean muy diversas y esto es lo que tendremos que considerar para hallar un equilibrio que permita satisfacer a unos y a otros.

En esa pretensión de satisfacer al usuario, observamos que a veces no es tan fácil saber qué es lo que busca o qué le interesa. Por lo tanto, cuando llevamos a cabo una actividad, que esta no parta inicialmente de un interés explícito de los estudiantes no significa que no les interese o que no les pueda llegar a interesar (puede

que ni conociesen el tema o la posibilidad de hacer una determinada actividad). Aquí, una vez más, reparamos en la importancia de acompañarlo en la actividad e integrarlo, así como en la conveniencia de que el guía o monitor sea capaz de crear grupo, ya que estaremos prestando atención a todos los componentes, también los afectivos, para que sea una experiencia, aunque novedosa, satisfactoria.

Entendemos que, cuando se adecúa un programa cultural, cuando se desarrolla atendiendo a la perspectiva docente y cumple con los objetivos planteados, provoca un gran impacto sobre el estudiante porque:

- Se propician ciertos aspectos y contextos que no podrían darse en el aula y se le da la posibilidad al estudiante de que se acerque a ellos.
- Desde el momento que propiciamos este tipo de contextos que implican interacción con nativos u otros estudiantes en la LE, le damos la posibilidad de desarrollarse como hablante intercultural, agente social y/o aprendiente autónomo.
- Le permite comparar su cultura con la cultura meta, apreciar las diferencias e ir configurando su identidad cultural global: podrá “reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre las comunidades del país meta y el del origen” (Huan, 2015).

Como se refleja a través del relato de nuestros informantes, este impacto del programa cultural sobre el estudiante va a depender, en gran medida, del grado de participación activa que tenga en la actividad. Por ello necesitamos que sean actividades participativas e integradoras, aunque también entre en juego la predisposición/motivación/actitud del alumno, algo que se puede potenciar desde la escuela, pero que no depende totalmente de ella. En este sentido, inferimos que la escuela debería hacer todo lo que esté de su mano para potenciar esa motivación en los estudiantes, independientemente de los objetivos que tenga cada uno de ellos con la realización de la inmersión.

Algunos de nuestros informantes sostienen que el aprendizaje autónomo, por lo general, se potencia más en adultos, pero entendemos que el factor edad no tendría por qué ser determinante en este sentido, ya que la motivación por llevar a cabo la inmersión puede depender de otros factores como, por ejemplo, la razón por la que el estudiante se forma en la lengua y cultura meta. Nuestros informantes

también nos sugieren alguna forma de potenciar el aprendizaje autónomo como, por ejemplo, la realización de postareas que lleven a la reflexión, a asimilar los contenidos o a buscar una continuidad. En esta línea, entendemos que hay que observar también el grado de autonomía que se potencia con el programa cultural basándonos en la atención general que se da desde la escuela/centro y desde el coordinador al alumno: ¿se fomenta su independencia y su conocimiento autónomo?

Ante estas cuestiones nos damos cuenta de que resulta imprescindible facilitar recursos al estudiante para que luego este pueda sacarle por su cuenta el máximo partido a su estancia de inmersión. A raíz de esto reparamos en la importancia del papel que juegan guías y monitores, y no sólo con relación al contenido, planteamiento del programa cultural y su adecuación, ya que funcionan como mediadores fomentando el diálogo intercultural: tomando como referencia las palabras de uno de nuestros informantes, “los monitores logran que los estudiantes entiendan el aprendizaje del idioma desde la cultura, fomentando la competencia intercultural”.

Cuando en el cuestionario preguntamos sobre la importancia que se le da a la figura del monitor observamos que esta dependerá, en gran medida, de cómo cada escuela la perciba, del rol que le otorgue y también de la importancia que dé a dicho rol. Además, queríamos reflexionar sobre qué formación y aptitudes debe tener. En este sentido, se puede decir que la importancia o necesidad de contar con un monitor dependerá de cuáles sean sus competencias y de cuáles sean sus tareas, y esto será lo que determine el perfil que tenga que cumplir.

Observamos que, para algunos docentes, es deseable que este perfil cuente con formación como monitor de tiempo libre o animador sociocultural, especialmente si hay que coordinar y/o dinamizar grupos de estudiantes. Esto último está muy ligado con algo que ya comentábamos anteriormente cuando hablamos de la adecuación de las actividades y de cómo los guías o monitores se deberían dirigir a los estudiantes del curso de inmersión, ya que no se hará de la misma manera que se haría con un grupo de nativos. Y es que, como varios de nuestros informantes han señalado, estamos ante estudiantes de diferentes procedencias y culturas y, por lo tanto, desde la escuela se debe poner en marcha los mecanismos que sean posibles para minimizar el shock cultural que puede sufrir el alumno. Por ello, consideramos fundamental un aspecto que menciona uno de nuestros informantes: “los monitores no necesitan formación docente como tal, pero sí conciencia intercultural”.

Entendemos que tener conciencia intercultural implica mantener una actitud tolerante, empática y libre de prejuicios. La influencia del guía o monitor puede llegar a ser muy relevante, puesto que contribuye en el proceso de aculturación del estudiante facilitándole inputs que le ayuden a desarrollar su componente cultural a través de los tres inventarios incluidos en el PCIC: a asimilar saberes y comportamientos socioculturales, a obtener referentes culturales y propiciando que el estudiante adquiera y desarrolle también habilidades y actitudes interculturales (Instituto Cervantes, 2006). Por lo tanto, el guía o monitor debe acompañar y guiar al alumno en su aprendizaje proporcionándole esos inputs significativos, pero también dándole las claves para que los decodifique, asimile y, si procede, asuma e incluya en la configuración de su identidad cultural. Esto es fundamental porque, aunque los alumnos perciban diferencias entre su cultura y la cultura meta, no siempre tienen herramientas o recursos para decodificar/asimilar la información y adquirir actitudes interculturales.

Observamos, por lo tanto, que es deseable que el monitor cuente con cierta conciencia intercultural y que su bagaje cultural también puede ser un plus en este sentido. A ello debemos añadir la importancia de que el monitor conozca el territorio en el que se enmarca el curso. Esto le permitirá funcionar como enlace entre el contexto geocultural y el estudiante: ser capaz de asesorarlo cuando necesite algo o tenga algún interés específico, y de darle todos los recursos posibles para que conozca la ciudad, todo lo que puede hacer en ella, así como los agentes que intervienen en la vida cultural y de ocio de la ciudad. A partir de esta reflexión nos damos cuenta, además, de que el monitor no sólo funciona como puente entre el estudiante y el territorio, sino también, muchas veces, entre el estudiante y la escuela, ya que el monitor puede asesorarle, dependiendo de qué necesite el estudiante, aclarándole a quién y cómo debe dirigirse.

Algunos de nuestros informantes apuntan que sería conveniente que el monitor contase con formación docente, principalmente en español LE/L2. Entendemos, en este caso, que habría que observar cuál es el rol que va a desempeñar el monitor y, en base a ello, considerar este requisito formativo: si va a jugar un papel con cierto peso y rol docente, requerirá de una formación determinada.

De todas formas, aquí cabe destacar que, aunque el monitor no cuente necesariamente con formación docente, es deseable que conozca el contexto académico y las dinámicas propias de los cursos de inmersión, así como aspectos

relativos al aprendizaje de lengua y cultura españolas (p. ej. saber nociones básicas sobre el funcionamiento del DELE). Entendemos, por lo tanto, que los monitores deben conocer los intereses académicos de los alumnos y su contexto de aprendizaje.

A través del cuestionario también nos interesaba profundizar sobre el uso que se hace de lenguas diferentes al español para detectar las tendencias en la práctica. Es interesante ver cómo, en este sentido, hay diferentes pareceres, ya que mientras para algunos docentes debe usarse el español en todo momento, otros entienden que habrá situaciones que la comunicación requerirá utilizar el inglés o emplear alguna pequeña traducción (p. ej. en un caso de urgencia o cuando la comunicación es totalmente imposible). Entendemos, como apuntan algunos de nuestros informantes, que si la comunicación eficaz entre monitor o docente con los estudiantes pasa en un momento puntual por usar el inglés, debe usarse, ya que esto ayudará al alumno principalmente a su llegada, sobre todo si se trata de un alumno de niveles iniciales o principiante absoluto de español.

Pero, al margen de esto, observamos que, durante la realización de las actividades culturales, se da el contexto idóneo para que monitores o guías fomenten el uso del español por parte de los estudiantes y entre ellos. En definitiva, observamos que la orientación debe ser la de trabajar para que el estudiante perciba la inmersión en todo momento como algo positivo para él. Una vez más hay que tener en cuenta el nivel de español de los participantes de los programas culturales; cuanto más presente tengamos este aspecto y adecuemos los programas lo máximo posible a los diferentes niveles, menor posibilidad habrá de que tengan presencia otras lenguas diferentes al español. Tanto del relato de nuestros informantes como de nuestra experiencia profesional concluimos que el papel de aquellos que acompañan al alumnado, tanto docentes como monitores o guías, es fundamental para empoderarlos, animarlos a que hablen sin miedo o vergüenza a cometer errores, reforzando su autoestima y evitando su rechazo ante lo nuevo o desconocido.

Se trata, al fin y al cabo, de que el alumnado perciba la inmersión como una oportunidad de constante aprendizaje, y la escuela, por lo tanto, debería fomentar que los estudiantes desarrollen actitudes positivas hacia todo lo que implica un contexto de inmersión para conseguir que se den las circunstancias más favorables para el aprendizaje de la lengua y cultura españolas y para la adquisición y desarrollo de sus habilidades y actitudes interculturales. Con esta investigación

vemos que el impacto del programa cultural sobre estas habilidades y actitudes, sobre la adquisición y desarrollo de saberes y comportamientos socioculturales y sobre la adquisición de referentes culturales es, según nuestros informantes, considerablemente alto.

En esta línea, sea cual sea el grado de implicación del alumno, entendemos que la escuela o sus docentes nunca tendrían que dar por hecho que ‘la motivación del alumno es mínima’, sino adoptar unos principios que se basen en una actitud positiva y activa para que su experiencia sea óptima y satisfactoria, así como para ayudarlo en la adquisición y desarrollo de las competencias. Según Pinar (2015), el tipo de motivación para aprender la L2 mantenida durante la estancia en el extranjero está directamente relacionada con la actitud hacia la cultura anfitriona y condiciona la intensidad de las relaciones sociales mantenidas. Por nuestra parte observamos que, en un contexto de *study abroad*, la cantidad de input que recibe el estudiante a través de los procesos de aprendizaje incidentales puede ser muy alta, por lo que entendemos que puede llegar a ser una gran fuente de motivación. Esto se puede traducir, a su vez, en el refuerzo de su autoestima y potencial como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

Aunque es posible que este impacto sobre la dimensión cultural del alumno que se le reconoce en el PCIC, tal y como apuntó uno de nuestros informantes, no se refleje o se detecte en el alumno hasta tiempo después de haber finalizado su estancia inmersiva. Igualmente, este impacto, menor o mayor, se puede presuponer porque a través del programa cultural se propician circunstancias favorables para que se produzca: se dan muestras reales de lengua que favorecen la interacción y la comprensión de cuestiones culturales y pragmáticas que mejorarán la competencia comunicativa del alumno.

Esta reflexión nos lleva a otro punto esencial de esta investigación, ya que para que se produzcan las circunstancias favorables necesarias en el contexto de inmersión consideramos que es esencial la hospitalidad, tanto entenderla como asimilarla y ponerla en práctica en el día a día de la escuela y, principalmente, de cara al alumnado: todos nuestros informantes coincidieron a la hora de señalar la alta importancia del concepto de hospitalidad en el trato con el alumnado por parte de las escuelas de español. En este sentido, entendemos que desde la propia escuela debe aplicarse un principio de empatía elemental, esto es, “ponerse en lugar del interlocutor y sumergirse en su cultura. Saber cómo vive, de qué habla

y, sobre todo, qué le agrada y qué le ofende es fundamental para una comunicación fluida” (de Santiago, 2010).

Partiendo de las respuestas de nuestros informantes, pero también de nuestra experiencia, observamos que la hospitalidad cobra especial relevancia desde incluso antes del inicio del curso. Al fin y al cabo, ofrecer un curso de inmersión es ofrecer una experiencia turística y, por lo general, la idea de vivir una estancia inmersiva en el extranjero ya es de por sí, en cierta manera, ilusionante, cuanto más si sabes que a tu llegada serás muy bien recibido. Seguramente, el estudiante recordará por siempre su primer contacto en el terreno de la lengua y cultura meta y, por ello, la cálida recepción y acogida, por lo que las primeras orientaciones a su llegada serán aspectos clave.

En ocasiones, es el monitor o el coordinador de acogida quien recibe a los estudiantes a su llegada al país donde se desarrollará el curso por lo que, en este sentido, su figura cobra especial relevancia. En definitiva, se debe intentar que el estudiante esté cómodo y se sienta arropado, prestando atención a este aspecto en todo momento para contribuir, desde la escuela, a la regulación de los factores afectivos como el estrés cultural, la desconfianza o el recelo. Entendemos, por lo tanto, que se debe contribuir a evitar en la medida de lo posible el choque cultural en el alumno, fomentando la configuración de su identidad cultural plural, ayudándole a la asimilación de los saberes culturales y favoreciendo la interacción y mediación cultural.

La empatía, la tolerancia, la amabilidad y la comprensión son los elementos principales sobre los que nuestros informantes consideran que deben asentarse el programa y las dinámicas de las escuelas, quienes también consideran que los coordinadores y docentes involucrados en estos cursos deben ser conscientes de la importancia de la hospitalidad y sus efectos en el desarrollo y éxito del programa.

Entendemos que los cursos de inmersión deberían tener como base y principio la hospitalidad, funcionando las escuelas como anfitrionas dispuestas a proporcionar la mejor experiencia inmersiva posible para sus alumnos. Pero, para ello, creemos fundamental la existencia de indicadores que permitan a los centros recoger un feedback (tanto de estudiantes como de docentes) con el que poder analizar y, a partir de él, hacer mejoras o implementar cambios, tanto en programas académicos como en culturales (donde nos interesa poner, en este caso, el foco).

Por este motivo, con una de las preguntas del cuestionario (nº15), interrogamos a nuestros informantes acerca de si observan que existan sistemas de evaluación que permitan tanto a estudiantes como a sus docentes/coordinadores expresar su grado de satisfacción con los programas culturales que las escuelas de acogida ponen en marcha durante la inmersión. Además, les preguntamos si observan que se les permita evaluar la calidad formativa que se pone en marcha a través de cada actividad. Por lo tanto, no es sólo cuestión de emplear sistemas que permitan decir a estudiantes y profesores si la actividad, en líneas generales, ha sido de su agrado o no, sino de valorar cómo se ha planteado, si era adecuada al nivel de lengua de los estudiantes, si resultan repetitivas respecto a los contenidos vistos en clase, si se solapan o si refuerzan lo aprendido en el aula, etc. Tener en cuenta estos aspectos permitirá a las escuelas velar por el satisfactorio desarrollo de sus actividades, atendiendo a contenidos, formato, adecuación a los diferentes niveles y pertinencia de las mismas.

Nos llama especialmente la atención que, según nuestros informantes, apenas se detecta la existencia de sistemas de evaluación para que el profesorado opine respecto a la configuración, diseño o ejecución de los programas culturales. Cabe también destacar que ninguno de nuestros informantes observa que las escuelas tengan en cuenta los medidores para mejorar o adaptar su oferta. Por lo tanto, comprobamos que no sólo deberíamos poner en marcha sistemas de evaluación que nos permitan medir el grado de satisfacción en relación con los programas culturales, sino también, considerarlos efectivamente. En definitiva, vemos que de nada sirve poner en marcha herramientas de este tipo si no las tenemos en consideración y cuando, en realidad, podrían ser muy útiles.

Esta podría ser una de las vías formales que permitiese dar voz a coordinadores y docentes con respecto a todo lo que concierne a los programas culturales. En cuestiones sencillas, aunque relevantes como esta, es donde apreciamos una muestra de que los docentes no son suficientemente escuchados o no se les implica de la manera en la que se les debería implicar a la hora de diseñar y poner en marcha este tipo de programas.

4. La visión de los expertos del sector ELE

A través de lo que sugieren nuestros entrevistados¹ (a partir de la entrevista recogida en el ANEXO II), todos ellos vinculados a la gerencia de escuelas de español o a la gestión de cursos de inmersión, la enseñanza de español online se ha alzado como una opción que ha permitido a las escuelas mantener, en cierta manera, sus cursos. Sin embargo, no se han podido realizar estancias inmersivas como tal y, por lo tanto, no se ha podido explotar ese valor añadido que caracteriza este tipo de cursos: la experiencia inmersiva en terreno.

Como han apuntado, las escuelas han podido continuar enseñando español en la medida que se han reinventado y que han podido migrar sus aulas (incluso incluyendo alguna adaptación de las actividades del programa cultural) al entorno virtual, pero, desde el momento en el que los estudiantes no han podido viajar a España o, aquellos que lo han hecho, no han podido disfrutar de los programas culturales como era habitual hasta la llegada de la pandemia, los cursos de inmersión han perdido, en gran parte, su razón de ser, lo que ha provocado un grave impacto en el sector.

La mejora gradual de la crisis provocada con la pandemia, ha permitido restablecer la actividad poco a poco y tomando las medidas sanitarias oportunas. Cabe destacar, de todas formas, y aunque se han mostrado optimistas, el llamado que hacen sobre la falta de apoyos que encuentran ante el gran reto que supone recuperarse del impacto provocado en el sector por la crisis del COVID-19. Consideran, además, que es preciso que los representantes del sector reivindiquen la importancia de este, ya que esta situación crítica ha trasladado a primer plano y ha dejado entrever el abandono que sufre ya desde antes de la pandemia.

Esto nos lleva a hablar de la urgencia de que se reconozca suficientemente el papel del turismo idiomático en España. Los motivos para hacerlo los resumen muy pertinentemente Timor y Muñoz (2020) cuando apuntan lo siguiente:

1 Nos referimos aquí no a los destinatarios del cuestionario, sino a los destinatarios de nuestra entrevista, ya citados en la introducción de este texto: Dña. Pilar Taboada de Zúñiga Romero, directora/gerenta de Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela (USC); D. José Miguel Sánchez Llorente, consejero delegado de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca (USAL) y D. Gonzalo Martínez Nogueira, director de Campus Spain (entidad que gestiona la oferta del programa inmersivo Spanish LCA en el Centro de Linguas de Vigo).

El impacto económico que genera contribuye a la financiación del sistema tributario español, a emplear profesores y a crear muchos empleos indirectos. Y no solo eso, ya que además, contamos con los beneficios sociales que la presencia de estudiantes internacionales aporta para el desarrollo del entorno sociocultural y futuras relaciones internacionales de España realzando nuestro idioma como lengua internacional.

5. Conclusiones

Tomando como referencia los objetivos con los que iniciamos esta investigación, hemos identificado el papel del docente como agente fundamental en la enseñanza de la cultura española y, concretamente, a la hora de definir, diseñar y ejecutar el programa cultural de los cursos de inmersión. Respecto a esta cuestión, hemos visto que el docente no es tenido suficientemente en cuenta y que reclama ser escuchado y formar parte activa en el proceso.

Del mismo modo, también monitores o guías deben ser tenidos en cuenta en este sentido. Al fin y al cabo, tanto estos como los docentes son los que comparten gran parte del tiempo con el estudiante durante su estancia inmersiva. Podemos decir que ambas figuras funcionan como enlace entre el estudiante y la lengua/cultura meta, entre el estudiante y el centro educativo, entre el estudiante y ‘su nuevo universo’, en definitiva. Son testigos en primera persona de las inquietudes, necesidades y comportamientos de esos estudiantes – clientes – usuarios y, simplemente a través de la observación directa, ya pueden dar muchas pistas a las escuelas de hacia dónde y cómo orientar sus acciones.

A su vez, nos hacemos conscientes de la importancia de contar con perfiles que puedan entender y trabajar en contextos interculturales: asumir la interculturalidad, practicarla y transmitirla a los estudiantes. Esto implica contar con profesores y monitores capaces de dar inputs y referentes a los alumnos, y capaces de dotarlos de herramientas que les permitan decodificar la nueva cultura y desenvolverse en ella, reconociendo las diferencias con la propia y configurando su identidad cultural global. Entendemos que la práctica de habilidades interculturales, con una actitud abierta y tolerante, es la mejor manera para fomentar su desarrollo en quien tenemos enfrente.

Por otro lado, hemos reflexionado acerca del equilibrio entre la dimensión académica y la comercial en la configuración de los programas culturales ofrecidos por los cursos de inmersión. Y, en este sentido, podemos resaltar que hallar el equilibrio real entre una dimensión y otra se perfila como la clave del éxito de los cursos de inmersión, ya que son productos turísticos, concretamente los productos estrella del sector del turismo idiomático en España y, por lo tanto, es inevitable que se conciban desde una perspectiva comercial. Un producto de estas características precisa sustentarse sobre valores añadidos que sean capaces de atraer estudiantes que, en este caso, son turistas idiomáticos. Por lo tanto, entendemos que, siempre que no se descuide la perspectiva académica, los programas deben concebirse también desde una perspectiva comercial que ayude a las escuelas a cumplir con sus objetivos.

Los testimonios de nuestros informantes también nos han valido para hacer ese diagnóstico de aspectos principalmente cualitativos relativos a la perspectiva docente sobre los programas de inmersión, incluyendo el diagnóstico de la acogida y atención al estudiante como parámetros de calidad en los programas de inmersión. Concretamente, nos hemos centrado en el concepto de hospitalidad y hemos concluido que debe ser la pauta que rijan las dinámicas de escuelas y entidades vinculadas a los cursos de inmersión: debe ser la protagonista desde incluso antes de la llegada del alumno al territorio donde va a formarse en la lengua y cultura meta.

Este aspecto cobra aún más importancia tras el impacto de la pandemia en el sector de la enseñanza de ELE, cuando se hace tan necesario recuperar la confianza, principalmente emocional, que permita restablecer la situación del sector y devolverle la perspectiva de crecimiento futuro que se preveía antes de estallar la pandemia.

Este trabajo, además, nos ha permitido reflexionar sobre la importancia de ambas figuras (monitores y docentes) y ser conscientes de la relevancia de la implicación de ellas en el programa cultural. Gracias a los testimonios de nuestros informantes, hemos logrado poner sobre la mesa y alentar una reflexión que consideramos muy pertinente y necesaria. Porque, en esencia, la formación que emana de los programas culturales siempre se ha contemplado como algo complementario y, por lo tanto, en muchas ocasiones, no están suficientemente integrados en el currículo ni son incluidos en ningún tipo de evaluación (o sólo en evaluaciones referidas a la satisfacción general con el programa cultural).

No darles la importancia o el protagonismo suficiente a los programas culturales en las escuelas supone que se considere una cuestión extra o complementaria al programa académico. Pero, como hemos visto, se hace necesario que exista un equilibrio y coordinación entre los equipos académicos y los equipos de cultura, para que lo que ocurra ‘fuera del aula’ sea el complemento perfecto a lo que ‘ocurre dentro’, y viceversa, obedeciendo a criterios comerciales, pero también a criterios académicos.

Hoy en día, se hace aún más necesaria la unión de los equipos y la labor conjunta de los ‘trabajadores de la resistencia’ en los que se han convertido distintos profesionales del sector ELE en España ante la crisis del COVID-19. Ya señalamos la necesidad de recuperar la confianza, principalmente la emocional, y, en este camino, debe haber cabida para generar climas de confianza que permitan reconocer e integrar a los docentes, así como a tener en cuenta todo lo que pueden aportar con relación al diseño y desarrollo de los programas culturales.

Queda patente que la cuestión que aborda este trabajo tiene un amplio recorrido por explorar. En cierta medida, en esta investigación hemos adoptado una perspectiva un tanto transversal, conscientes de que la lengua y la cultura son elementos vivos y que, cuando hablamos de aprender cultura, hablamos de la posibilidad de conquistar todo un universo de conocimientos y experiencias nuevas y/o diferentes. Entrar en contacto con un nuevo universo cultural implica hacerlo también con un nuevo universo personal. En esta incursión, los agentes implicados en la inmersión del alumno de ELE tienen un peso fundamental: contribuirán, en mayor o menor medida, al desarrollo de todo el componente cultural del individuo frente a la lengua y cultura meta y, en definitiva, intervendrán en el desarrollo de su identidad cultural global.

Las conclusiones a las que hemos llegado a través de esta investigación y de nuestra experiencia personal nos hacen ser conscientes de que cualquiera de los agentes implicados en la inmersión de un estudiante puede dejar una huella imborrable en el camino de este. Por nuestra parte, como profesionales de ELE, por lo tanto, recae el honor y responsabilidad de hacerlo con la mayor dedicación, profesionalidad y cuidado posible. Con toda la dedicación, profesionalidad y cuidado que requiere dar forma a un nuevo universo.

Referencias

- De Santiago, J. (2010). La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias. *MarcoELE. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 11. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/11/05.de-santiago.pdf>
- FEDELE (Federación española de escuelas de español en España como lengua extranjera) (2020). *Informe sectorial 2019*. Disponible en: <https://fedele.org/wp-content/uploads/2021/04/Informe-sectorial-FEDELE-Espa%C3%B1ol-en-Espa%C3%B1a-2019.pdf>
- Huan, Y. T. (2015). El papel de la cultura en la enseñanza de ELE: Análisis de la asignatura del bloque cultura de los cuatro Departamentos de Español en Taiwán (2013-2014). *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 27. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d935f1d9-fb02-48fb-8b6c-0c32c61f5988/2015-redele-27-1-yun-ting-huang-2-pdf.pdf>
- Iglesias, M. (2018). Turismo idiomático en España. En *Marco teórico. International journal of scientific management and tourism*, 4(1), 29-59. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6358765>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Pinar, A. (2015). Diferencias individuales y de aprendizaje de lenguas en el extranjero: análisis de experiencias de estudiantes japoneses de español. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 27. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:05766991-87c4-4d08-81f2-30846186bb86/2015-redele-27-13-alex-pinar-pdf.pdf>
- Timor, M. C., & Muñoz, D. T. (2020). Plurilingüismo, inmersión lingüística y educación en el sector privado español. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2020*. Madrid: Bala Perdida Editorial S.L. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/timor_trigo/p01.htm

Anexos

ANEXO I: Preguntas incluidas en el cuestionario facilitado a las personas informantes.

1. Según su punto de vista, ¿cómo incluyen las escuelas de español que ofrecen cursos de inmersión la perspectiva docente en la definición, diseño y ejecución de su programa cultural? (Si es que la incluyen).
2. A grandes rasgos, ¿cree que las escuelas tienen en cuenta la perspectiva académica a la hora de elaborar los programas culturales en los cursos de inmersión?
☐ Totalmente ☐ Bastante ☐ Suficiente ☐ Poco ☐ Nada
Argumente y justifique su respuesta:
3. En líneas generales, ¿considera que los programas culturales integrados en los cursos de inmersión responden a las necesidades académicas de los estudiantes?
☐ Totalmente ☐ Bastante ☐ Suficiente ☐ Poco ☐ Nada
Argumente y justifique su respuesta:
4. Basándose en su experiencia y conocimiento, ¿considera que el programa cultural complementa los contenidos tratados en clase (los que figuran dentro del programa académico del curso) o se diseñan al margen de estos?
Los complementa:
☐ Totalmente ☐ Bastante ☐ Suficiente ☐ Poco ☐ Nada
Argumente y justifique su respuesta:
5. ¿Considera que a la hora de diseñar programas culturales para los cursos de inmersión prevalece la perspectiva comercial sobre la académica?
☐ Totalmente ☐ Bastante ☐ Suficiente ☐ Poco ☐ Nada
Argumente y justifique su respuesta:

6. En el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) se desarrollan, entre otros, los conceptos de alumno/a como “hablante intercultural”, como “agente social” y como “aprendiente autónomo”. Poniendo el foco sobre estos conceptos, reflexione:
- ¿En qué grado sitúa el impacto que el programa cultural tiene sobre el/la alumno/a en relación con su desarrollo como hablante intercultural?
 - ¿En qué grado sitúa el impacto que el programa cultural tiene sobre el/la alumno/a como agente social?
 - ¿En qué grado considera que el programa cultural activa y fomenta el aprendizaje autónomo del alumno/a?
7. ¿Qué grado de importancia le otorga a las actividades culturales ofertadas en el programa del curso y a la consiguiente posibilidad del/ de la estudiante de adquirir a través de ellas conocimiento empírico?
- ☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Suficiente ☐ Poco ☐ Nada
- ¿Cree que estas actividades activan y fomentan el papel del/ de la estudiante como hablante intercultural y el desarrollo de su conciencia intercultural? Justifique brevemente su respuesta.
- ☐ Totalmente ☐ Bastante ☐ Suficiente ☐ Poco ☐ Nada
8. ¿Cree necesario el soporte o guía de monitores/as debidamente formados/as para el acompañamiento del alumnado durante el desarrollo de las actividades? ¿Cree que los/las monitores/as debieran tener formación docente? ¿Qué tipo de formación y aptitudes considera que deberían tener? (entendiendo “monitor/a” como: monitor/a para estudiantes extranjeros/as que estudian español y que por ello - por ser monitor/a para un perfil muy específico-requiere de una formación/aptitudes específicas).
9. Tomando como referencia los parámetros del MCER (“saber”, “saber hacer”, “saber ser”, “saber aprender”) y poniendo el foco directamente sobre los establecidos por el PCIC, ¿considera, en definitiva, que el programa cultural ayuda al alumnado en relación a...

- La adquisición y desarrollo de saberes y comportamientos socioculturales?
- La adquisición de referentes culturales?
- La adquisición y desarrollo de habilidades y actitudes interculturales?

Añada una reflexión sobre estas cuestiones si lo cree necesario.

10. Basándose en su experiencia, ¿considera que se tiene en cuenta el nivel de español de que los/las estudiantes a la hora de diseñar y ejecutar el programa cultural del curso?

☐ Totalmente ☐ Bastante ☐ Suficiente ☐ Poco ☐ Nada

- ¿Cree que las actividades del programa cultural se adaptan al nivel de español de los/las estudiantes?

☐ Totalmente ☐ Bastante ☐ Suficiente ☐ Poco ☐ Nada

Argumente y justifique su respuesta:

11. ¿Cree que se usa suficientemente la lengua española durante el desarrollo de las actividades culturales? Puede argumentar su respuesta.

☐ Totalmente ☐ Bastante ☐ Suficiente ☐ Poco ☐ Nada

12. ¿Cree que se debe emplear el inglés como lengua vehicular en el caso que no haya entendimiento entre estudiantes y monitores/as o guías durante las actividades?

- ¿Está de acuerdo con este enunciado? Justifique su respuesta: *“Hay que intentar usar el español a toda costa para que se produzca una inmersión lo más completa posible del alumnado”*.

☐ Totalmente ☐ Bastante ☐ Suficiente ☐ Poco ☐ Nada

13. Indique brevemente cómo cree que repercute el uso de la lengua española que se hace durante el desarrollo de las actividades culturales sobre el aprendizaje lingüístico del alumnado.

14. ¿Qué grado de importancia le otorga usted a la hospitalidad en el trato con el alumnado por parte de las escuelas de español?
- ☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Suficiente ☐ Poco ☐ Nada
- ¿Sobre qué aspectos relativos a la hospitalidad en el trato al alumnado considera que debe asentarse un curso de español (y por extensión su programa cultural)?
15. Basándose en su experiencia, ¿observa que las escuelas utilicen sistemas de evaluación para que los/las estudiantes manifiesten su grado de satisfacción con el programa cultural ofertado?
- ¿Y para evaluar el grado de satisfacción del profesorado con dicho programa?
 - ¿Y para que el profesorado evalúe la actividad formativa puesta en marcha a través de cada actividad?
 - ¿Cree que estos medidores son tenidos en consideración por las escuelas y que sus resultados derivan en la mejora o adaptación de su oferta? Justifique sus respuestas.

**ANEXO II: Preguntas incluidas en el formulario *Entrevista:*
*‘Retos actuales - Programas culturales en contextos de COVID-19’.***

- El contexto de pandemia condiciona la viabilidad de los programas culturales que se integran en los cursos de inmersión. ¿Cambiará o ya ha cambiado el enfoque de dichos programas tal y como hasta hoy los conocíamos?
- Peligra la presencialidad que caracteriza a la ejecución de los programas culturales. ¿A qué retos se enfrentan las escuelas? ¿Están preparadas? ¿Ya han realizado algunos cambios o adaptaciones en este sentido para adecuar los programas culturales al nuevo contexto? ¿Qué necesitan?
- ¿Es necesario reformular los programas culturales? ¿Hasta qué punto? ¿Es necesario buscar alternativas? ¿Las hay?
- ¿Cómo va a afectar el nuevo contexto pandemia/ pospandemia en el desarrollo de los programas?
- ¿Qué medida tendrá el impacto de la pandemia sobre la oferta de programas culturales? ¿Y sobre la demanda? ¿Echan en falta apoyos para paliar este impacto?

CONFIGURACIÓN DE LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE EN LÍNEA AUTORREGULACIÓN EN EL CONTEXTO DE ELE

CONFIGURATION OF PERSONAL ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS SELF-REGULATION IN THE CONTEXT OF SFL

SERGIO PÉREZ ÁLVAREZ

Universidad de Granada | sergio.perez@clm.ugr.es

Entre las diversas posibilidades que han introducido las nuevas tecnologías, encontramos la opción de estudiar idiomas de forma flexible a través de plataformas digitales que permiten realizar clases particulares en línea.

El punto de partida de este trabajo es mi experiencia como docente en varias plataformas de aprendizaje de idiomas en línea, que presentan un modelo educativo estandarizado para todos los estudiantes. Después de varios años impartiendo clases en estos espacios virtuales, he detectado algunas deficiencias relacionadas con los entornos virtuales de aprendizaje, la ausencia de herramientas de monitorización del aprendizaje autónomo y la autorregulación de los alumnos.

En primer lugar, en este trabajo se ha realizado un análisis contrastivo de las plataformas de enseñanza de idiomas en línea más relevantes, con el objetivo de identificar posibles mejoras que refuercen el desarrollo de una competencia autónoma transversal a diversos contextos docentes. En segundo lugar, se implementó un proyecto empírico con estudiantes individuales en línea que tenía como objetivo desarrollar la autorregulación del aprendizaje a través de herramientas didácticas como, por ejemplo, el portafolio reflexivo digital.

Los resultados de este trabajo buscan introducir más herramientas de aprendizaje en estas plataformas educativas comerciales.

Palabras clave: Aprendizaje autónomo. Autorregulación. Entornos virtuales de aprendizaje. Monitorización. Plataformas de enseñanza de idiomas en línea.

Among the various possibilities that new technologies have introduced, we find the option of studying languages in a flexible way through digital platforms that allow private lessons on internet.

The starting point of this work is my experience as a teacher in various online language learning platforms, which present a standardized educational model for all students. After several years teaching in these virtual spaces, I have detected some deficiencies related to virtual learning environments, the absence of monitoring tools for autonomous learning and student self-regulation.

In the first place, a contrastive analysis of the most relevant online language teaching platforms has been carried out, with the aim of identifying possible improvements that reinforce the development of an autonomous competence transversal to various teaching contexts. Afterwards, an empirical project was implemented with individual students online that aimed to develop self-regulation of learning through didactic tools such as the digital reflective portfolio.

The results of this work seek to introduce more learning tools in these commercial educational platforms.

Keywords: Autonomous learning. Monitoring. Online language learning platforms. Self-regulation. Virtual Learning Environments (VLE).

1. Introducción

La digitalización del mundo ha supuesto un cambio en la forma de buscar y recibir datos, de comunicarnos y expresarnos. Esto también se ha traducido en una revolución educativa, especialmente en el campo de la enseñanza de idiomas, donde el avance de las tecnologías de información y comunicación (TIC) ha hecho evolucionar la forma en la que enseñamos y aprendemos. Las plataformas de enseñanza en línea ofrecen un modelo educativo estandarizado en el que el estudiante tiene un control absoluto sobre la organización de su proceso

de aprendizaje, pero esto se hace a costa de herramientas de monitorización del aprendizaje. El objetivo de este trabajo ha sido analizar si estas plataformas de enseñanza de español en línea incluyen mecanismos que favorezcan la autorregulación y el aprendizaje autónomo del estudiante, así como proponer una estrategia para mejorar su diseño

1.1. Marco teórico

En esta primera parte del artículo se profundizará en varias nociones que permitirán comprender mejor diversos aspectos relacionados con la investigación realizada sobre la autorregulación en la enseñanza de idiomas en línea, como la autorregulación y la motivación del estudiante en línea, la diferencia entre entornos personales y virtuales de aprendizaje, y la diferencia entre el autoaprendizaje y el aprendizaje autónomo. Concluiremos con un elemento clave en este trabajo, el portafolio reflexivo del estudiante.

1.2. Autorregulación

La metacognición puede entenderse como un proceso responsable de regular los enfoques del aprendizaje. Concretamente, la capacidad metacognitiva en el estudiante sirve como intermediaria entre el estilo de aprendizaje de cada estudiante y los requisitos particulares de las situaciones de aprendizaje que experimenta (Biggs, 1989: 12).

Partiendo de modelos metacognitivos, podemos establecer una relación entre estos y la autorregulación. Según Esteve y Arumí (2006: 121-122), la autorregulación consiste en la toma de conciencia por parte del estudiante de lo que sabe y de lo que no, así como de los conocimientos que necesita y las actividades cognitivas que precisa para conseguir un objetivo determinado a través de una monitorización constante de su actuación conforme a la tarea propuesta.

Para Lopes da Silva (1999: 18), la autorregulación implica que el alumno desarrolle habilidades que le permitan saber diagnosticar de manera realista lo que sabe y lo que necesita aprender; saber desarrollar planes de aprendizaje; y

saber controlar los procedimientos utilizados en el proceso: autocomprobación, autoevaluación y autocorrección.

Para que esto sea posible, será necesario que el estudiante reciba la instrucción formal adecuada y que esta se realice con programaciones estratégicas enfatizando esta dimensión. También será preciso un gran esfuerzo por parte del profesor para que el alumno entre en la dinámica de la autorregulación, y que el alumno adopte una forma de proceder a la hora de desarrollar instrumentos y actitudes que fomenten la autonomía en el aula.

1.3. Motivación en las clases en línea

Uno de los factores fundamentales para el éxito del aprendizaje en línea es la motivación. La falta o pérdida de motivación es un factor clave en el abandono de los cursos en línea. Esto genera que se cuestionen los supuestos que determinan a los estudiantes en línea como independientes, autodirigidos e intrínsecamente motivados. Destacamos el estudio de Kim & Frick (2011), quienes proponen un marco teórico sobre la motivación del alumno durante el transcurso de los cursos en línea. Clasifican los factores que afectan a la motivación del alumno a distancia en tres categorías: factores internos, externos o personales.

Los factores internos en esta clasificación establecida por Kim & Frick (2011) se corresponden con las características del curso en sí. La sobrecarga cognitiva, la dificultad de las tareas que componen el curso, la falta de flexibilidad durante el proceso de aprendizaje o los problemas técnicos pueden disminuir la motivación del alumno al aumentar su ansiedad (2011: 16). Los factores externos o personales aluden a aspectos del entorno de aprendizaje, como puede ser el apoyo al alumno con dificultades técnicas u otro tipo de problemáticas como falta de tiempo por motivos laborales o personales (2011: 17-18).

El aprendizaje en línea requiere un incremento de la autorregulación, de la motivación intrínseca y de la independencia del alumno. Por tanto, el diseño de contextos de aprendizaje digital requiere una atención cuidadosa para garantizar el mantenimiento sostenido de la motivación del estudiante en línea a lo largo del curso.

1.4. Entornos personales de aprendizaje y entornos virtuales de aprendizaje

Tratamos la diferencia entre los entornos personales de aprendizaje y los entornos virtuales de aprendizaje (en adelante usaremos sus siglas en inglés: *Personal Learning Environment* – PLE, y *Virtual Learning Environment* – VLE). Dentro de las numerosas definiciones de los entornos personales de aprendizaje podemos observar dos tendencias: una que define los PLE desde el punto de vista tecnológico, y otra con un enfoque educativo, incluyendo las estrategias y metodologías que intervienen en el proceso de aprendizaje. Aunque es necesario indicar que un PLE no está compuesto exclusivamente de herramientas TIC o elementos tecnológicos, el concepto de PLE debe desarrollarse de forma práctica, teniendo siempre en cuenta cómo integrar la tecnología en el aprendizaje formal. En esa integración, las herramientas TIC tienen un papel destacado, más allá de ser simplemente un instrumento para proporcionar al estudiante materiales digitalizados.

En lo que respecta al segundo grupo, queremos destacar las definiciones realizadas por Fiedler y Pata (2009), calificados como una colección de instrumentos, materiales y recursos humanos que el estudiante usa en un momento determinado en el contexto de un proyecto o proceso educativo. Por otro lado, Adell y Castañeda (2010), en una línea similar, conciben el PLE como un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades utilizadas habitualmente por el estudiante. El concepto de PLE sigue generando debate, por lo que dependerá en gran medida de los gustos y las necesidades del estudiante. Entre las diferentes propuestas de implementación destacamos la realizada por Sclater (2008), que proporciona una clasificación con tres procedimientos de implementación diferentes para un PLE: por un lado, aplicaciones de escritorio con capacidad para trabajar sin conexión; por otro, computación en la nube haciendo uso de herramientas y servicios web; y, además, el propio conjunto de aplicaciones informáticas (tanto de escritorio o como aplicaciones *web*) que cada persona utiliza habitualmente para aprender.

Independientemente de la cantidad o el tipo de elementos que conformen un PLE, la clave es que docentes y aprendientes tomen conciencia de cómo intervienen las diferentes herramientas que componen los PLE en el proceso de aprendizaje, customizando las herramientas en función de su uso y del contexto

de aprendizaje. Determinamos entonces que los PLE no son solo un conjunto de instrumentos o materiales para aprender, sino un espacio que permite identificar todas las estrategias que adopta el estudiante en un contexto de aprendizaje híbrido.

Como gran parte de nuestras actividades diarias se desarrollan en Internet, los PLE suelen estar constituidos por herramientas *web*, plataformas y servicios de redes sociales, utilizados tanto en el ámbito educativo como en el ámbito personal del estudiante. Mencionar Internet y las TIC genera confusiones entre los PLE y los VLE. Por ello es necesario concretar el concepto de entorno virtual de aprendizaje.

Podemos definir los VLE como espacios restringidos, concebidos y diseñados para que las personas que acceden a los mismos de forma telemática desarrollen procesos de incorporación de habilidades y saberes. El alumno tiene acceso a un entorno creado por las instituciones de forma restringida para su formación educativa. Autores como Adell y Castañeda (2013) establecen dentro de la definición de VLE una clara diferenciación entre: - entornos virtuales rígidos, para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la administración educativa a través de plataformas de *Learning Management System* (en adelante LMS) como *Moodle*¹ o *Blackboard*² (como complemento y refuerzo de modalidades presenciales), y - entornos virtuales de aprendizaje más flexibles, abiertos a propuestas de los participantes, cercanos a los PLE y al contexto de la web 3.0.

En cualquier caso, ya sean entornos rígidos o flexibles, el objetivo es facilitar al alumno su progreso durante el proceso de aprendizaje y fomentar la implicación y la interacción en un entorno que facilita el aprendizaje activo y colaborativo que permite la creación de redes de conocimiento y aprendizaje.

Determinamos entonces que los PLE, a diferencia de los VLE, son un entorno constituido por diferentes herramientas de comunicación que permiten al estudiante, en función de sus intereses y necesidades, concebir un proceso de aprendizaje como una experiencia personalizada. A pesar de que los VLE tienen el potencial de ser configurados de forma flexible, autónoma y autogestionable, estos pueden ser muy semejantes.

1 *Moodle*: <https://moodle.org/>

2 *Blackboard*: <https://www.blackboard.com/>

1.5. Aprendizaje autónomo y autoaprendizaje

La expansión de internet y el potencial de las nuevas tecnologías ha fomentado la autonomía del aprendiz y ha flexibilizado las modalidades de aprendizaje, de forma que los alumnos pueden optar por cursos completamente en línea o cursos en formato semipresencial. En este punto, se hace necesario plantear qué entendemos por autonomía y por autoaprendizaje.

Esteve et al. (2004: 2) definen la autonomía como el ejercicio activo por parte del alumno de las responsabilidades como aprendiz, así como la misma capacidad de aprender. El estudiante organiza su propio proceso de aprendizaje de manera intencional, consciente, explícita y analítica. Tiene la opción de negociar con un tutor aspectos tales como la planificación del curso, la secuencia más idónea para los objetivos particulares, la adecuación de contenidos o el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias de aprendizaje, pero lo fundamental es que el aprendiente sea capaz de tomar sus propias decisiones.

Por otro lado, el autoaprendizaje es un proceso por el que un individuo adquiere nuevos conocimientos por sí mismo, sin la ayuda de un tutor, desarrollando un conjunto de habilidades y actitudes que les permiten determinar cuáles son las mejores herramientas y métodos para adquirir nuevos conocimientos y realizar experimentos de manera independiente hasta alcanzar el objetivo planteado. Como señalan Esteve et al. (2004: 2), el simple hecho de confrontar al aprendiz con una situación de autoaprendizaje (la situación de aprendizaje sin la presencia física del profesor) no garantiza en absoluto que éste sea autónomo. Por tanto, entendemos que la principal diferencia entre el aprendizaje autónomo y el autoaprendizaje radica en que en el primero se establecen unas metas, recursos y tiempos definidos, con la posibilidad de negociar los mismos con el tutor del curso, mientras que el autoaprendizaje se basa en las necesidades del día a día, sin que medie un tutor en el proceso. Para este artículo, donde consideramos las clases privadas en línea con tutores en plataformas en línea, profundizamos en estrategias de aprendizaje autónomo. Manrique (2004) establece una clasificación de estrategias necesarias para desarrollar de manera efectiva el aprendizaje autónomo en línea:

- Desarrollo de estrategias afectivo-motivacionales:
Es fundamental que los estudiantes sean conscientes de sus propias capacidades y estilos de aprendizaje, y que generen y desarrollen confianza en sus capacidades y habilidades, logrando mayor motivación intrínseca en todas sus actividades de aprendizaje.
- Desarrollo de estrategias de autoplanificación:
Con el objetivo final de desarrollar e implementar un plan de estudio realista, efectivo y factible, teniendo en cuenta todos los factores que condicionan el estudio. Ese plan elaborado permitirá detallar aspectos relacionados con las tareas y sus condiciones de realización.
- Desarrollo de estrategias de autorregulación:
Dirigidas a la aplicación de estrategias específicas para el estudio y el aprendizaje como la revisión continua de los avances alcanzados o el resultado obtenido en sus tareas según las metas de aprendizaje trazadas.
- Desarrollo de estrategias de autoevaluación:
Orientadas a la evaluación de los estudiantes, de las tareas o actividades realizadas y de las estrategias utilizadas. Los estudiantes pueden comparar información y valorar la efectividad que ha tenido su planificación previa y la manera en la que participaron en sus respectivos cursos. También evalúan el nivel logrado en las metas de aprendizaje.

1.6. Portafolio reflexivo del estudiante

El portafolio, desde una perspectiva educativa, supone una representación de los aprendizajes alcanzados con un carácter narrativo, surgiendo como una experiencia continua durante el aprendizaje y poniendo énfasis en los procesos para promover una reflexión sobre el aprendizaje.

Entre las diferentes funcionalidades de los portafolios podemos hablar del portafolio como técnica de evaluación, que permite evaluar tanto el proceso como el resultado final, motiva al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje, promueve la capacidad de resolución de problemas y provee a los docentes de información para realizar ajustes en los contenidos de las próximas lecciones o del curso acordes a las necesidades de los estudiantes (Barragán, 2005: 125).

Este portafolio no se limita a la mera recopilación de actividades y tareas de las lecciones, sino que ayuda a realizar una reflexión sobre los logros y dificultades para la consecución de las competencias genéricas y específicas propuestas. Pueden estar formulados por el docente con la doble intención de que los estudiantes sean conscientes de sus errores, y para destacar sus fortalezas y que el estudiante reflexione sobre qué estrategias ha usado para tener éxito.

El caso particular que nos ocupa en este trabajo, las clases individuales en línea en plataformas de aprendizaje de idiomas, hace que nos centremos en portafolios reflexivos en formato digital. Ante la ausencia de interacciones con otros estudiantes y las características de plataformas donde se imparten las clases, el portafolio reflexivo puede ser un espacio clave que pretende ampliar la conciencia sobre el aprendizaje y favorece el desarrollo de la autorregulación.

Por otro lado, no hay una duración preestablecida o predeterminada por curso, la duración del proceso de aprendizaje dependerá del número de clases que el aprendiente adquiera. De esta forma, el alumno tiene acceso a un espacio virtual que guía su proceso de aprendizaje, contando en todo momento con el acompañamiento del profesor, que a su vez puede usar esta herramienta para comprobar si el desempeño del estudiante fuera de las horas de clase se corresponde con los objetivos trazados previamente. Por ello, el portafolio reflexivo electrónico cobra especial importancia para desarrollar estrategias metacognitivas.

Por último, puede establecerse una relación entre los portafolios reflexivos del estudiante y los PLE. Ambos ponen al estudiante en el centro de su aprendizaje y tienen por objetivo que sean conscientes del propio proceso que se está desarrollando, si bien el portafolio invita a una reflexión particular después de una lección, un tema o un periodo de tiempo determinado.

2. Marco metodológico

El marco metodológico comienza con la descripción de la metodología de investigación. A continuación, se establecen los objetivos generales y específicos y las fases del proyecto. Posteriormente se muestra el análisis contrastivo de plataformas de enseñanza de idiomas en línea y se describe la formación del grupo de control y del grupo experimental, así como los instrumentos de investigación

empleados. El trabajo finaliza con las conclusiones del análisis contrastivo, el análisis y la comparación de resultados de los instrumentos de investigación, y las propuestas de mejora.

2.1. Metodología de la investigación

El método de investigación empleado en este proyecto va a ser el estudio de caso. Se aplica en investigaciones que implican una dimensión empírica sobre un fenómeno particular dentro de un contexto de vida real utilizando diversas fuentes de evidencia (Robson, 2002). En este caso, ese contexto real son las clases individuales de español en línea en plataformas de enseñanza. En el estudio de caso se pretende que el alumno se percate por sí mismo de todo el proceso de construcción de su propio conocimiento (Simons, 2011).

Por otro lado, se trata de un método de investigación que va más allá de describir y entender hechos o situaciones; pretende desarrollar teorías más generales sobre el fenómeno observado. En el estudio de caso existen diversidad de técnicas de recopilación de datos, lo cual permitirá realizar una triangulación, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas, para mostrar evidencias más sólidas de los resultados obtenidos. Así pues, la investigación se implementó en este trabajo empírico a través de dos grupos diferentes: un grupo de control y otro experimental. El objetivo era comprobar la existencia de diferencias significativas en lo que respecta al aprendizaje de cada uno de los grupos gracias a diferentes instrumentos de investigación que permitieron recoger datos cualitativos y cuantitativos. Estos mismos instrumentos sirvieron para monitorizar la implementación de los objetivos de la investigación que se describirán en el siguiente apartado.

2.2. Justificación de la investigación, objetivos generales y específicos

La justificación para realizar este trabajo parte de mi experiencia como profesor de español en línea en plataformas de enseñanza de idiomas desde el año 2015. En estos años, observé que existen alumnos que, a pesar de haber adquirido paquetes de 5, 10 ó 20 lecciones, no los concluyen, es decir, no acuden a clases que ya han

abonado y abandonan las plataformas de enseñanza en línea. Considerando que el problema podía ser la autorregulación de los estudiantes y la estructura de las plataformas, el presente trabajo tenía como propósito los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

- Analizar diferentes plataformas de enseñanza en línea y determinar de qué manera su arquitectura puede influir en la autorregulación del estudiante.
- Diseñar mecanismos para ampliar el desarrollo de la competencia autónoma de los estudiantes en un contexto de aprendizaje híbrido de enseñanza no reglada.

Objetivos específicos:

- Mejorar el diseño de los espacios virtuales de aprendizaje incluidos en las plataformas de enseñanza en línea de idiomas (por ejemplo, el módulo 0) y elaborar una propuesta.
- Diseñar herramientas para aumentar la conciencia sobre la administración del tiempo por parte del estudiante.
- Ampliar la competencia metacognitiva de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje en una modalidad flexible e híbrida.
- Analizar y monitorizar el desarrollo de las estrategias metacognitivas y de autorregulación en los estudiantes en contexto híbrido.
- Determinar si el nuevo diseño de la plataforma favorece el autoaprendizaje.

2.3. Fases de implementación del proyecto

Debido a las carencias detectadas durante varios años como profesor en estos espacios virtuales, fui creando actividades interactivas para diferentes niveles. Desde principios de octubre hasta diciembre de 2020 fui integrando dichas actividades en la estructura de un LMS, para que los estudiantes tuvieran acceso a estos ejercicios de forma organizada, integradas en unidades didácticas, y como profesor, para controlar la actividad del estudiante, al poder observar el número de intentos o los errores cometidos en un ejercicio concreto. Además, se buscó

un LMS complementario, de forma que los estudiantes dispusieran de diferentes alternativas en función de su nivel.

El siguiente paso del proyecto consistió en una encuesta a profesores de español en línea (Anexo I) con la intención de conocer su opinión sobre las estructuras de las plataformas y los niveles de motivación o autorregulación de sus alumnos. Esta encuesta se compartió en diferentes grupos para profesores de ELE en línea de la red social *Facebook* durante la primera semana de enero de 2021, aceptando respuestas durante dos semanas, hasta el día 16 de enero.

Prácticamente al mismo tiempo, durante las dos primeras semanas de enero, realizamos un análisis contrastivo de las plataformas de enseñanza de idiomas en línea más populares, evaluando en cada una de ellas las herramientas integradas.

El siguiente paso consistió en la creación y difusión de un cuestionario para alumnos en línea, el pretest (Anexo II). De los 33 estudiantes a los que impartí clases individuales en línea de forma habitual en los meses anteriores (al menos dos clases al mes en los seis meses previos al comienzo de esta investigación), 22 accedieron a participar en este trabajo completando el mencionado pretest. El objetivo del pretest era recopilar datos biográficos e información sobre la motivación extrínseca e intrínseca de los estudiantes para conformar dos grupos. El pretest se distribuyó entre los 22 alumnos que decidieron participar entre los días 11 y 15 de enero. Con los resultados obtenidos, separamos a los participantes en dos grupos de 11 estudiantes, constituyendo el grupo de control y el experimental, tratando que ambos grupos fuesen lo más homogéneos posible a partir de la información obtenida en el pretest (Anexo II).

Posteriormente, comenzaron las clases en línea en ambos grupos. La duración de esta fase se extendió durante 16 semanas (desde el 20 de enero hasta el 20 de mayo de 2021), periodo en el que cada alumno realizó entre 10 y 20 sesiones sincrónicas de una hora de duración. Durante este periodo, al finalizar cada clase, los alumnos pertenecientes al grupo experimental recibieron el tercer instrumento de investigación (Anexo III – Portafolio reflexivo del estudiante). La elaboración del portafolio se fue desarrollando a lo largo de las lecciones y la información recogida en él ayudó a ampliar las situaciones de comunicación entre docente y discente. Transcurridas dieciséis semanas, cuando los alumnos completaron los paquetes de clases adquiridos, se les enviaron los últimos instrumentos de investigación, completando esta fase entre el 24 de mayo y el 4 de junio de 2021. Los

miembros del grupo de control recibieron un cuestionario (Anexo IV – Posttest a los alumnos del grupo de control) y los miembros del grupo experimental recibieron otro cuestionario diferente (Anexo V – Posttest a los alumnos del grupo experimental). A partir de los datos recogidos en los portafolios reflexivos y los cuestionarios posteriores realizados a ambos grupos, se completó el estudio con el análisis y la comparación de la información obtenida y la elaboración de las propuestas de mejora de las plataformas y las conclusiones.

2.4. Análisis contrastivo de plataformas

Se realizó un análisis contrastivo de las principales plataformas en las que se ofrecen clases de español en línea individuales, con el objetivo de comprobar si el diseño implementado por las mismas favorece la autorregulación por parte de los estudiantes.

En el análisis se examinaron diferentes dimensiones tecnológicas de las plataformas y su relación con el desarrollo de estrategias metacognitivas en el aprendizaje del idioma. En primer lugar, observamos la apariencia de la página *web* en general y los perfiles de profesores disponibles. En segundo lugar, desgranamos la interfaz de clase o aula virtual y el espacio de trabajo. Después, observamos cómo se produce y cómo se muestra la retroalimentación entre estudiante y profesor al acabar la lección. Por último, tuvimos en consideración la forma en que las plataformas orientan al estudiante que pueda tener problemas por su nivel de competencia digital a través de una sección de ayuda en el portal *web* o un módulo 0 o de inicio de curso.

Son numerosas las plataformas existentes en el mercado y se entiende que, al ser un sector en auge, aparecerán más plataformas y aplicaciones de aprendizaje de idiomas en el futuro. Se analizaron las siguientes plataformas: *Preply*³, *italki*⁴, *Verbling*⁵, *Classgap*⁶ y *Verbalplanet*⁷. El criterio principal tenido en cuenta para la selección fue el número de visitas que reciben las páginas *web* de cada

3 *Preply*: <https://preply.com/>

4 *Italki*: <https://www.italki.com/>

5 *Verbling*: <https://www.verbling.com/>

6 *Classgap*: <https://www.classgap.com/>

7 *Verbalplanet*: <https://www.verbalplanet.com>

plataforma, lo cual nos permitió reducir el análisis a aquellas que son las más utilizadas por los estudiantes. Tomamos como referencia su clasificación en el Ranking Alexa⁸, una herramienta básica del marketing digital que mide el tráfico y la participación de internet en todo el mundo, estableciendo una clasificación del rendimiento de una página web en relación con el millón de páginas más popular de la red a nivel global.

En la tabla 1 se recoge de forma esquemática la información correspondiente al análisis contrastivo de las cinco plataformas:

	<i>Preply</i>	<i>italki</i>	<i>Verbling</i>	<i>Classgap</i>	<i>Verbalplanet</i>
Interfaz de clase con videollamada	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Espacio de trabajo	Sí	No	Sí	Sí	No
LMS	Sí	No		No	No
Módulo O	No	No		No	No
Retroalimentación	<i>Lesson Summary</i>	Comentario en perfil público	Informe de clase y valoración gamificada	Comentario en perfil público	Comentario en perfil público

Observamos que todas las plataformas, con la excepción de *VerbalPlanet*, incluyen su propio servicio de videollamada dentro de un espacio o interfaz de clase. Destacan los espacios de trabajo de *Preply* y *Verbling*, ambos muy completos, con desplazamiento sincrónico, subida y descarga de archivos y documentos editables, notas o biblioteca para almacenar y clasificar los materiales usados en cada lección que el alumno complete. Respecto a la integración de un LMS, tan solo *Preply* cuenta con un sistema que permite que el alumno visualice de forma estructurada su progreso en el aprendizaje del idioma. El resto de las plataformas dejan en manos del profesor y de las herramientas que este decida utilizar ese análisis o evaluación del progreso. La ausencia de LMS implica que, en caso de que el alumno decida cambiar de profesor, el nuevo docente no podrá ver el trabajo realizado previamente por el alumno.

8 Ranking Alexa: <https://www.alexa.com> – El servicio dejó de funcionar en mayo de 2022.

En cuanto al módulo 0, prácticamente ninguna plataforma incluye mecanismos que sirvan de ayuda a aquellos estudiantes con un nivel inferior de competencia digital. Tan solo *Verbling* permite acceder a un simulacro de clase para que el estudiante practique con las mismas herramientas y aplicaciones que usará en el transcurso de una clase real.

En la mayoría de estas páginas, la retroalimentación que el estudiante recibe tiene una orientación más comercial que académica (comentario visible a todos los usuarios de la página), para que los alumnos puedan tener una idea preconcebida de cómo serán las clases con el profesor seleccionado. Las excepciones se presentan en los casos de *Preply* y de *Verbling*, que permiten realizar un informe detallado para el alumno al finalizar cada clase.

Este análisis nos lleva a concluir que prima el aspecto comercial sobre el aspecto académico en estas plataformas. Se preocupan por la experiencia del usuario en cuanto a la interfaz y al diseño de la página *web*, pero no incluyen un espacio que muestre la evolución en el proceso de aprendizaje del alumno, para que este pueda autorregularse, ni tienen en cuenta posibles problemas respecto a la destreza digital de los estudiantes.

2.5. Descripción del grupo de control y del grupo experimental

En lo relativo a la composición de ambos grupos, se trató de realizar una distribución homogénea de los 22 alumnos que participaron en el estudio, de forma que cada grupo incluyera alumnos con circunstancias, motivaciones y objetivos descritos en las siguientes categorías: a) alumnos que aprendían español por motivos profesionales (clases de español para los negocios); b) alumnos que aprendían español para obtener un certificado que acredite su nivel (preparación de exámenes DELE); c) alumnos que aprendían español por motivos personales y familiares (pareja española, antepasados españoles, planes de futuro en España); y, por último, d) alumnos que aprendían español como actividad de ocio.

Eran estudiantes en línea de 12 países diferentes (Alemania, Brasil, China, Corea, Escocia, Estados Unidos, Inglaterra, Italia, Japón, Lituania, Polonia y Rusia); cuyas edades se situaban entre los 22 y los 76 años. Todos los alumnos habían recibido clases en línea antes de participar en esta investigación.

A continuación, desarrollamos las principales diferencias entre el grupo de control y el grupo experimental en cinco categorías:

- **Espacio de trabajo:** el espacio de trabajo se compone de elementos que facilitan el correcto desarrollo de las clases en línea como: subida y descarga de archivos y documentos, notas, documentos colaborativos o biblioteca para organizar y consultar los materiales usados en cada lección. En el grupo de control, únicamente los alumnos que han adquirido su paquete de clases a través de la plataforma *Preply* o *Verbling* disponen de un espacio de trabajo durante el transcurso de las lecciones. Para el resto de los alumnos del grupo de control, la ausencia de un espacio de trabajo se suple a través de diferentes acciones como compartir pantalla o herramientas como *Google Docs*. En el caso del grupo experimental, todos los estudiantes contarán con un espacio de trabajo completo con todas las herramientas necesarias para la realización de la lección síncrona.
- **LMS:** En el caso del grupo de control, ninguna de las plataformas cuenta con un LMS integrado, de manera que los materiales didácticos que recibe el estudiante dependerán exclusivamente de la planificación realizada por el profesor, en función de los objetivos del estudiante y del número de clases adquirido. En el grupo experimental disponen de dos LMS específicos, organizados por niveles y lecciones, y tienen la opción de acceder a los mismos durante la clase y después de la misma para continuar con su proceso de aprendizaje autónomo. Estos dos LMS son *Spanish Online Institute*⁹ (creado para este trabajo y su uso posterior) y *Hablamos*¹⁰, de la editorial Edinumen. Asimismo, en función de las necesidades de cada estudiante se pueden agregar actividades adicionales externas a ambos LMS durante cada lección síncrona.
- **Portafolio reflexivo:** todos los alumnos del grupo experimental han recibido al finalizar cada clase un portafolio reflexivo en forma de cuestionario en línea a completar en cuatro pasos, detallados en el

9 *Spanish Online Institute*: <https://spanishonlineinstitute.com/>

10 *Hablamos*: <https://edinumen.es/hablamos/>

próximo apartado. En lo que concierne al grupo de control, no se emplea ningún instrumento.

- Retroalimentación: en el caso del grupo experimental, el portafolio reflexivo funciona como un flujo permanente de información entre el profesor y el alumno después de cada lección. En el grupo de control vendrá determinada por el sistema que cada plataforma tenga implementado.
- Módulo 0: los alumnos del grupo experimental pueden acceder al mismo siempre que lo precisen. Tanto *Hablamos* como *Spanish Online Institute* incluyen un módulo 0 con textos y videotutoriales sobre el uso de los respectivos LMS. Respecto a los miembros del grupo de control, los estudiantes deben acceder a la sección de ayuda de las páginas *web* de su respectiva plataforma.

En la siguiente tabla se muestran las principales diferencias entre los dos grupos descritas anteriormente.

Tabla 2

	Grupo de control	Grupo experimental
Espacio de trabajo	Limitado, solo disponible para alumnos de <i>Verbling</i> y <i>Preply</i>	Espacio de trabajo de la plataforma y de <i>Spanish Online Institute</i> disponible para todos
LMS	No	<i>Hablamos</i> y <i>Spanish Online Institute</i>
Portafolio reflexivo	No	Sí
Retroalimentación	En la plataforma, comentario público, con orientación comercial	Además del <i>feedback</i> enviado a través del portafolio reflexivo, mensajería directa y privada
Módulo 0	No	Sí

Nota. Elaboración propia.

Podemos concluir que las principales diferencias entre ambos grupos son la implementación de los LSM y el uso de los portafolios reflexivos.

2.6. Instrumentos de investigación

Para la realización de este trabajo se diseñaron e implementaron diferentes herramientas e instrumentos de investigación. Por un lado, dos LMS para el grupo experimental y, por otro lado, cuatro cuestionarios en línea a través del *software* de administración de encuestas *Google Forms*, y el portafolio reflexivo creado a través del servicio *ActiveCampaign*. Comenzamos describiendo en primer lugar los dos LMS.

Hablamos es un curso de español de 120 lecciones interactivas integrado en la plataforma ELEteca 4.0, diseñado para cursos híbridos (*blended learning*) o a distancia (*e-learning*). Cubre los niveles A1, A2 y B1 del *Marco común europeo de referencia*¹¹ (MCER, 2002) y del *Plan curricular del Instituto Cervantes*¹² (PCIC, 2005). Está estructurado en seis niveles, cada uno con 20 lecciones, con contenidos diseñados para que los estudiantes puedan aprender y practicar el español de manera autónoma y/o tutorizada. Cada lección incluye al menos cuatro unidades didácticas, que se corresponden con varias horas académicas cada una. Los profesores tienen un acceso directo al trabajo realizado por sus estudiantes y pueden descargarse informes de desempeño. Además, cuentan con todas las funcionalidades avanzadas que ofrece la plataforma: crear clases, activar o desactivar actividades, o establecer plazos de entrega.

Por otro lado, *Spanish Online Institute* es una plataforma creada de forma expresa por el equipo docente de *Spanish Online Institute* para este estudio y su uso posterior integrado en la página web de la compañía. Ha sido creada en *Accessally*¹³, que permite una customización absoluta de la plataforma. A diferencia de *Hablamos*, incluye un servicio de videollamada integrado en el espacio de trabajo y está estructurado en 6 niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) con 25 lecciones cada uno. Cada lección incluye entre cuatro y seis unidades didácticas, que se corresponden con dos horas académicas cada una. Además, los docentes

11 *Marco común europeo de referencia*: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

12 *Plan curricular del Instituto Cervantes*: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

13 *Accessally*: <https://accessally.com/>

pueden comprobar la cantidad de veces que los estudiantes han accedido al LMS o a una actividad determinada, o el tiempo que han dedicado a completar una actividad concreta.

En este trabajo, para los alumnos de niveles comprendidos entre A.2, B.1.1 y B.1.2, las lecciones se han complementado con el curso *Hablamos* de la editorial Edinumen. Para los alumnos cuyo objetivo es la realización del examen DELE y de niveles B2.1. y B2.2, se ha usado la plataforma de *Spanish Online Institute*.

Tanto *Hablamos* como *Spanish Online Institute* dan acceso a todo el material desde la adquisición del paquete de clases y cada una de las lecciones incluye varias unidades didácticas, que a su vez cuentan con diferentes estrategias de aprendizaje dirigidas a que los estudiantes no solo adquieran información, sino también puedan interpretarla, analizarla, organizarla y comunicarla posteriormente de manera coherente y sistematizada, para que los estudiantes logren una mayor autonomía y autorregulación en su proceso de aprendizaje.

Pasamos a describir el resto de los instrumentos de investigación, los cuestionarios en línea a través de *Google Forms*, y el portafolio reflexivo para los estudiantes del grupo experimental. El primero es el cuestionario a profesores (Anexo I). Consta de siete preguntas con la intención de obtener impresiones de profesores de español que llevan trabajando en línea durante algunos años para ver por qué consideran ellos que los alumnos abandonan las clases en línea, si hay motivos generados por problemas de motivación o aprendizaje autónomo. El segundo instrumento de investigación, Pretest (Anexo II) se envió a los 22 estudiantes que forman parte del proyecto antes de realizar la división entre grupo de control y grupo experimental. El cuestionario incluye preguntas dirigidas a obtener información sobre las motivaciones intrínsecas y extrínsecas de los estudiantes, y su reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.

El Portafolio reflexivo de los estudiantes (Anexo III) es una actividad de carácter voluntario en la que se completan las dimensiones de la competencia metacognitiva, abarcando la conciencia acerca de los procesos cognitivos, el monitoreo y la evaluación. Se ha empleado con los miembros del grupo experimental con el propósito de que observen y razonen lección a lección sobre su proceso de aprendizaje del idioma. Los estudiantes recibían el mismo de forma automática en la bandeja de entrada de su correo electrónico al finalizar cada lección. Este formulario se compone de cuatro pasos:

- El primer paso del portafolio reflexivo consiste en identificar los objetivos y contenidos de la clase que acaba de completar el estudiante, agrupados en tres competencias: gramatical, léxica y comunicativa.
- En el segundo paso se propone al estudiante que considere los comentarios y aclaraciones realizados por el profesor durante el transcurso de la lección en dos apartados: uno desde un punto de vista positivo, de forma que el estudiante visualice su evolución en cada clase; y otro con un matiz más crítico, de forma que el estudiante sea consciente de errores que se repiten con frecuencia.
- El tercer paso consiste en resaltar el trabajo a realizar para la siguiente lección en dos apartados: en forma de tareas o actividades propuestas para complementar lo que se ha realizado durante la lección, así como temas específicos a preparar para las próximas clases con la intención de fomentar el aprendizaje autónomo del aprendiente.
- En el cuarto paso se pretende que reflexione sobre aquello que considera que debe mejorar en su proceso de aprendizaje y que sea consciente de todo lo que ha avanzado desde el momento que comenzó a estudiar en línea.

Una vez completados todos los pasos, el estudiante envía el documento y se genera otro en formato PDF o *Word*, que reciben tanto el profesor como el alumno.

El cuarto instrumento de la investigación, Posttest para el grupo de control (Anexo IV) es completado por parte de los alumnos del grupo de control tras finalizar los paquetes de lecciones, con preguntas centradas en la ausencia de herramientas adicionales a las proporcionadas por cada una de las plataformas.

El quinto y último instrumento de investigación, Posttest para el grupo experimental (Anexo V) se envía tras finalizar los paquetes de lecciones. Se pretende averiguar si las herramientas adicionales empleadas durante las clases han tenido efecto en el proceso de aprendizaje del idioma.

2.7. Análisis y comparación de resultados entre el grupo de control y el grupo experimental

Analizamos los datos cualitativos y cuantitativos recopilados a lo largo del trabajo. Con la información aportada por los estudiantes en el pretest (Anexo II), se realizó la distribución en dos grupos: uno de control y otro experimental. En ambos grupos, los alumnos tuvieron la opción de adquirir un paquete de 10 ó 20 clases, a realizar en las siguientes 16 semanas. De las 180 clases adquiridas en el grupo de control, se completaron 155, se cancelaron 11 y cuatro no se programaron, ya que el estudiante comunicó que dejaba de estudiar español. En este grupo de control no se empleó ninguna herramienta adicional en clase. Las clases del grupo de control se impartieron en *Zoom* y *Skype*, y en los espacios de trabajo de *Preply* y *Verbling* para los alumnos de dichas plataformas.

En el grupo experimental, de las 190 clases adquiridas en el grupo experimental, se completaron 179 y se cancelaron 11. Ningún estudiante abandonó las clases durante el periodo del estudio.

La principal diferencia respecto al grupo de control radicó en las herramientas adicionales aplicadas. Las clases se llevaron a cabo en *Zoom*, *Skype*, en el servicio de videollamada integrado en *Spanish Online Institute* y en los espacios de trabajo de *Preply* y *Verbling*, integrando en los mismos el LMS de *Spanish Online Institute* y *Hablamos*.

Se monitorizó la progresión de los estudiantes del grupo experimental con la combinación de la información compartida por el estudiante en el portafolio reflexivo y la recopilación de datos del sistema de gestión de estudiantes de *Spanish Online Institute*, que permitió tener una visión general del desempeño del estudiante y orientar al mismo con mayor precisión en su proceso de aprendizaje autónomo.

Por otro lado, desde el punto de vista del estudiante del grupo experimental, tanto el portafolio reflexivo como el conjunto de tareas y actividades incluidas en el LMS ya realizadas están visibles y disponibles en cualquier momento, de forma que le permite observar y entender su progreso en el proceso de aprendizaje del idioma.

2.8. Respuestas a los cuestionarios y síntesis descriptiva a partir de los portafolios reflexivos recibidos

Analizamos algunas de las respuestas recibidas en los instrumentos de investigación diseñados e implementados. Comenzamos por el Anexo I, con la pregunta número cinco: “¿Considera que los estudiantes de español en línea con los que ha trabajado de forma individual saben organizar bien su proceso de aprendizaje y sus horas de estudio?”. Destacamos las respuestas relacionadas con el caso particular de los estudiantes que se preparan para obtener un certificado oficial. Tres de los profesores que respondieron “Sí” trabajan exclusivamente en la preparación de exámenes oficiales, y tres de los cuatro docentes que respondieron “Otro” diferencian entre los estudiantes que se preparan para obtener un certificado oficial y los que tienen cualquier otro propósito, explicando que los primeros suelen ser conscientes de la cantidad de horas de estudio necesarias para el examen.

Es necesario destacar también la respuesta a la pregunta número seis: “¿Cree que los estudiantes son verdaderamente conscientes de las horas de trabajo autónomo necesarias para estudiar un idioma en línea antes de decidirse por esta modalidad?”. Los profesores anticipan problemas de autorregulación en los estudiantes ya que entienden que estos no reflexionan lo suficiente sobre su proceso de aprendizaje.

En el segundo instrumento, el pretest, (Anexo II), señalamos la pregunta número dos: “¿Por qué quiere o necesita aprender español?”; y la pregunta número cuatro: “¿Por qué ha elegido esta modalidad de enseñanza (clases en línea individuales)?”, orientadas a conocer las motivaciones intrínsecas y extrínsecas de los estudiantes para aprender español y distribuir a los estudiantes de la forma más homogénea posible a partir de la información aportada. Con la intención de vislumbrar si los estudiantes han reflexionado anteriormente sobre su proceso de estudio, se incluye la pregunta número seis: “¿Ha realizado una estimación de cuántas horas de trabajo autónomo va a suponer? Es decir, horas de trabajo individual asociadas a cada hora de clase en línea con su profesor.” Destaca como la gran mayoría de los encuestados, independientemente de su motivación, no han reflexionado sobre la cantidad de horas necesarias para avanzar en su proceso de aprendizaje.

En el Anexo IV, el postest, son de especial interés las respuestas de los estudiantes a las preguntas número tres: “¿Cree que una estructura y una planificación

visible sobre su proceso de aprendizaje le habría ayudado a obtener mejores resultados?"; y la pregunta número siete: "Si decide adquirir otro paquete de clases y continuar estudiando español en línea, ¿cree que sería necesario añadir a la plataforma elementos que le pueda ayudar a mejorar su aprendizaje de español?".

La mayoría de los encuestados del grupo de control considera necesaria una planificación y organización visible que les permita visualizar su progreso en el aprendizaje del idioma. Al finalizar el proyecto, 8 de los 11 miembros del grupo de control adquirieron otro paquete de clases, en los que se han incorporado las estructuras empleadas en el grupo experimental: el curso *Hablamos*, y el LMS de *Spanish Online Institute*.

En el Anexo V, comentamos la pregunta número siete: "Si decide adquirir otro paquete de clases y continuar estudiando español en línea, ¿modificaría algún aspecto del diseño o la arquitectura de la plataforma que le pueda ayudar a mejorar su aprendizaje de español?". Ningún estudiante responde que no, y los estudiantes que han optado por la respuesta "Tal vez" añaden como observación que lo hacen porque consideran necesarias más actividades en la estructura para practicar entre lección y lección, y así lo han demandado durante el transcurso de las clases en línea a través del portafolio reflexivo.

Al finalizar el proyecto, 10 de los 11 miembros del grupo experimental han adquirido otro paquete de clases, en los que se continúa trabajando con *Hablamos* y el LMS de *Spanish Online Institute*.

Profundizamos a continuación en las respuestas recibidas en el portafolio reflexivo (Anexo III), relacionadas con la autorregulación y los cambios generados por el uso de LMS y portafolios reflexivos. Llevamos a cabo una metodología de análisis cualitativa para poder representar la percepción de los informantes seleccionados. Elaboramos con las respuestas un relato expositivo de los datos aportados por nuestros informantes, el total de 11 alumnos que forman el grupo experimental, a los que iremos identificando como Informante 1 (INFOR1), Informante (INFOR2) y así sucesivamente. Además, complementamos la información especificando en qué semana del trabajo se han producido las respuestas más relevantes para ser incluidas en esta síntesis. No incluimos las respuestas del primer y el tercer paso del formulario, ya que estos pasos funcionan como guía o programa del curso.

- En las semanas 3, 5, 9 y 14, seis alumnos recalcan de forma positiva que el hecho de contar con una estructura visible (refiriéndose al LMS) les permite ser más conscientes de sus errores en comparación con las clases realizadas en las plataformas. INFOR2 e INFOR4 consideran importante la posibilidad de comprobar sus errores y repetir las actividades en las que han cometido equivocaciones tras la clase. “Puedo repetir muchos veces hasta que yo ya no hago errores” aporta INFOR2; mientras INFOR4 comenta en una línea similar: “Con el tiempo de clase no está suficiente, después repito las actividades para dejar de tener los mismos errores todo el tiempo”. También menciona INFOR10 que “ahora no puedo ignorar mis errores porque están ahí todo el tiempo” aludiendo a la posibilidad de volver a realizar las actividades propuestas o volver a repasar en cualquier momento tanto el portafolio reflexivo como las actividades realizadas previamente.
- Durante el transcurso de la investigación, en concreto en las semanas 4, 5 y 6, cinco estudiantes del grupo experimental mencionan que les gustaría tener más actividades disponibles, para practicar y afianzar los contenidos vistos durante la sesión síncrona. INFOR3 escribe “creo que más actividades ayudarán a mí”, o INFOR7, que declara “pienso que para algunas temas no son suficientes actividades”. INFOR9, por su parte, opina “en este nivel estudiamos gramática más complicada y en las clases tenemos ya las actividades completas, necesito más”. Por ello, se procedió a añadir actividades adicionales en los niveles B1 y B2 de *Spanish Online Institute*.
- En las semanas 12 y 13 tres estudiantes muestran su preocupación tras haber completado todas las actividades relativas al presente de subjuntivo y sentir que cometen demasiados errores o que después de un número considerable de lecciones, no han conseguido entender bien cómo usarlo.
- Entre las semanas 9 y 16 cinco estudiantes apuntan carencias del LMS relacionadas con las actividades de expresión oral y comprensión auditiva. INFOR1 e INFOR4 escriben que “hay pocos actividades de audio en estos módulos” y “pienso que tenemos muchos textos pero pocos audios” respectivamente. INFOR6 comenta que “puedo practicar muchas actividades de muchas temas aunque pienso que aquí no puedo mejorar mi mala pronunciación”.

- Entre las semanas 11 y 16 varios estudiantes recuerdan una pregunta del cuestionario inicial, en la que se planteaba a los estudiantes si habían reflexionado sobre la cantidad de horas de trabajo autónomo necesarias después de cada clase. Compartimos lo expresado por INFOR9: “antes no pensaba en cuantas horas tengo que estudiar después de una clase, ahora entiendo que necesito estudiar más, es importante tener un plan como en *Spanish Online Institute*”. También destacamos la respuesta de INFOR6: “Antes no quería preguntar al profesor cuantas horas necesito estudiar para estar en el nivel B1 o B2, ahora puedo entender por mi mismo o probar hacer un cálculo de mis horas de estudio”.
- En las semanas 15 y 16 se reciben la mayoría de las respuestas a la cuarta pregunta del cuarto paso del portafolio reflexivo. En la misma se pide al estudiante que considere en qué ha mejorado desde que comenzó las clases en línea. Subrayamos en este punto como los informantes que provienen de la plataforma *italki* destacan sobre el resto en la valoración de la estructura o arquitectura del LMS, entendemos que propiciado por la ausencia de esta en la plataforma mencionada. INFOR7 escribe que “antes, con otros profesores, esperaba que ellos me decían que tengo que estudiar y me enviaban actividades a mi correo electrónico o en el chat de Skype, ahora puedo ver que actividades hacer y practicar las actividades que quiero con el consejo de mi profesor”.

Podemos concluir que este instrumento y el apoyo del profesor han ayudado a los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje, considerando sus horas de estudio, revisando sus errores y midiendo su progreso y mejora.

Hay que comentar que fue necesario usar tiempo de algunas lecciones para explicar cómo responder paso a paso el portafolio reflexivo, lo cual nos lleva a pensar que será necesario incluir en el módulo 0 información adicional sobre cómo completar el portafolio y las ventajas de hacerlo, ya que parte de los informantes no consideró necesario realizar el portafolio reflexivo después de cada clase.

Otro punto para considerar es la reformulación de las preguntas incluidas en el paso cuatro, ya que probablemente no tiene sentido que los estudiantes contesten desde una perspectiva global todas las semanas.

2.9. Propuestas de mejora de las plataformas

Entendemos que sería necesario que las plataformas no dejen solo en manos del profesor todo lo relativo al desarrollo de la metacognición. Para ello es necesario que cuenten con *interfaces* de clase completos, que doten sus páginas web de un espacio de trabajo con herramientas que permitan al alumno visualizar su progreso en el proceso de aprendizaje del idioma y evaluar si esa progresión se corresponde con lo esperado.

En el caso de que las plataformas no implementen ninguna mejora, los profesores tienen la opción de aplicarlas por sí mismos, integrando LMS o espacios de trabajo.

En nuestro caso de estudio, implementamos esa integración de LMS en nuestras lecciones en línea a través de dos opciones diferentes: por un lado, se ha trabajado con *Hablamos*, y con la plataforma de *Spanish Online Institute*, creada para el grupo experimental en esta investigación y su uso posterior, a través del servicio *Accessally*. Al igual que *Accessally*, existen múltiples opciones comerciales en el mercado, como pueden ser *LearnDash*¹⁴, *TalentLMS*¹⁵, *Tovuti*¹⁶ o *LifterLMS*¹⁷, aunque pueden suponer un desembolso considerable que no todos los docentes estén dispuestos a asumir. Se puede optar también por LMS de código abierto y gratuitos como *Moodle* o *Dokeos*¹⁸. La diferencia radica en que las primeras están ideadas para la venta de productos, por lo que a largo plazo pueden ser una opción más favorable para que el profesor deje de depender de las plataformas mencionadas en el análisis.

Para tratar de solventar los déficits de autorregulación detectados en el pretest, donde vimos que los estudiantes no suelen reflexionar sobre la cantidad de horas de trabajo autónomo necesarias, el profesor o las plataformas pueden tratar de indicar, en cada unidad o después de cada clase, una estimación del tiempo correspondiente de estudio, repaso y práctica de todo lo planteado durante la lección.

Por último, siempre será una buena opción crear o hacer más visible un módulo 0 con todo lo relativo al funcionamiento del aula virtual y del espacio de trabajo, aunque en los cuestionarios los alumnos no han mostrado problemas significativos

14 *LearnDash*: <https://www.learndash.com/>

15 *TalentLMS*: <https://www.talentlms.com/>

16 *Tovuti*: <https://www.tovutilms.com/>

17 *LifterLMS*: <https://lifterlms.com/>

18 *Dokeos*: <https://www.dokeos.com/>

Conclusión

En función de lo observado en el análisis contrastivo de plataformas, podemos concluir que su arquitectura tiene un enfoque más comercial que académico, ya que integran pocos elementos que permitan a los alumnos reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Estas plataformas son entes comerciales dinámicos que van actualizando cada cierto tiempo las herramientas disponibles para la realización de las clases en línea, aunque nada garantiza que todas adopten innovaciones que permitan desarrollar la competencia autónoma del estudiante. Respecto al otro objetivo general establecido, el uso de actividades estructuradas dentro de un LMS en el que se indica la duración estimada de las lecciones y de los módulos, y el uso del portafolio reflexivo han permitido a los componentes del grupo experimental concienciarse sobre la importancia de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, con observaciones más precisas sobre sus errores. En cuanto a los objetivos específicos, la mejora del diseño de los espacios virtuales de aprendizaje de las plataformas dependerá en gran medida de su éxito empresarial. Todos aquellos profesores que impartan clases en plataformas tienen la opción de no esperar a la implementación de mejoras en las plataformas, usando servicios como *Accessally* o *LearnDash*, para introducir en sus lecciones herramientas que permitan al estudiante reflexionar sobre su proceso de aprendizaje del idioma y visualizar su progreso, de forma que puedan establecer objetivos más realistas frente al exceso de flexibilidad promulgado por las plataformas (estudia cuando quieras y donde quieras), precisamente por su carácter comercial. Además, implementar mecanismos como LMS supondrá un valor añadido a las lecciones del profesor, lo que les permitirá diferenciarse de otros profesores de la plataforma. Por otro lado, es necesaria la mejora del diseño del módulo 0 respecto a las secciones de ayuda que ofrecen las plataformas analizadas en el estudio contrastivo, de forma que los estudiantes siempre tengan disponible un recurso al que acudir en caso de dudas o problemas con el uso de determinadas herramientas necesarias para el desarrollo de las clases sincrónicas o de su proceso de estudio. En lo referente al diseño de herramientas para aumentar la conciencia sobre la administración del tiempo por parte del estudiante valoramos el impacto del portafolio reflexivo en la autorregulación de los estudiantes. En los portafolios reflexivos vimos que la estructura de los LMS, donde se informa de manera orientativa de la duración de las actividades,

unidades didácticas y lecciones, ha permitido a los estudiantes ser conscientes de la cantidad de horas de estudio que precisan. Con relación a la ampliación de la competencia metacognitiva de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje en una modalidad flexible e híbrida, el hecho de completar el portafolio hace que el alumno reflexione sobre cómo aprender y sobre su evolución. En lo relativo al análisis y monitorización del desarrollo de las estrategias metacognitivas y de autorregulación en los estudiantes en un contexto, las herramientas de monitorización incluidas en el LMS permiten comprobar aspectos como la cantidad de intentos empleados para realizar una actividad de forma correcta o la cantidad de tiempo que pasa el alumno en la plataforma. En lo que respecta a determinar si el nuevo diseño de la plataforma favorece el autoaprendizaje, observamos que tanto el portafolio como la estructura del LMS proporcionan autonomía, ya que los estudiantes destacan que no necesitan preguntar al profesor qué actividades hacer o no dependen de recibir las actividades para la siguiente lección en el correo electrónico. Por último, la combinación de estudiantes y profesores en línea, plataformas, y herramientas que permitan la reflexión sobre el proceso de aprendizaje autónomo nos lleva a pensar en la necesidad de que las plataformas mencionadas en el análisis contrastivo dejen de explotar únicamente el concepto de flexibilidad (aprende cuando quieras, donde quieras y como quieras) como la principal ventaja de las clases individuales en línea, y empiecen a considerar la posibilidad de ofrecer sus clases en una modalidad que se aproxime al *blended learning*, con clases síncronas en línea y LMS o espacios de trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo del estudiante y permitan la reflexión para favorecer el proceso de aprendizaje del idioma.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. & Castañeda, L. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 29-51). Alcoy: Marfil.
- AlexaRank (s.f.). *Website Traffic Statistics*. Recuperado de: <https://www.alexa.com/siteinfo>
- Alfageme-González, M. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 25, 209-226. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/720/750>

- Álvarez, D. (5 de marzo de 2012). Los PLE en el marco europeo de Competencias Digitales. *Eaprendizaje*. Recuperado de: <https://e-aprendizaje.es/2012/03/05/los-ple-en-el-marco-europeo-de-competencias-digitales/>
- Attwel, G. (2013). ¿Dónde vamos con los Entornos Personales de Aprendizaje? En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 189-192). Alcoy: Marfil.
- Barragán, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 4(1), 121-140. Recuperado de: <https://relatec.unex.es/article/view/189>
- Beltrán Baquerizo, G. E., Amaiquema Márquez, F. A., & López Tobar, F. R. (2020). La motivación en la enseñanza en línea. *Revista Conrado*, 16(75), 316-321. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-316.pdf>
- Biggs, J. (1989). Approaches the Enhancement of Tertiary Teaching. *Higher Education Research and Development*, 8(1), 7-25. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/0729436890080102>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (trad. Instituto Cervantes). Secretaría General Técnica del MECD y Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa (2001). *Portafolio europeo de las lenguas*. Recuperado de: <http://sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html>
- Esteve, O. Arumí, M., Cañada, M. D. (2004). Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje. *English Language and Literature Studies*, 12, 12p. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10230/24751>
- Esteve, O. y Arumí, M. (2006). Preparando el camino hacia la autorregulación en la clase de lengua extranjera: la función de la mediación. *Actas del Simposio Conmemorativo del 40º Aniversario de la Escuela Oficial de Idiomas de Valencia*, 117-136. Recuperado de: https://www.academia.edu/10482840/Preparando_el_camino_hacia_la_autorregulaci%C3%B3n_en_la_clase_de_lengua_extranjera_la_funci%C3%B3n_de_la_mediaci%C3%B3n
- Fiedler, S., & Pata, K. (2009). Distributed learning environments and social software: In search for a framework of design. In *Social Computing: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*, 403–416, IGI Global. Recuperado de: <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-984-7.ch028>

- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Recuperado de: http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Kim, K.J., & Frick, T. W. (2011). Changes in student motivation during online learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 1-23. <https://doi.org/10.2190/EC.44.1.a>
- Lopes da Silva, A. (1999). *Questionário de componentes da aprendizagem autoregulada*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Manrique, L. (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de educación a distancia*. Recuperado de: <https://files.pucp.education/departamento/educacion/2020/02/21174038/lileya-manriqueel-aprendizaje-autonomo-en-la-educacion-a-distancia.pdf>
- Martín Peris, E., Arjonilla, A., Atienza, E., Castro, M. D., Higuera, M., Inglés, M., Vañó, A. (2005). *Portafolio europeo de las lenguas. Diccionario de términos clave de ELE del CVC*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/portafolioeurlenguas.htm
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (Vol. 2). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Santamaría González, F. (2010). Evolución y desarrollo de un Entorno Personal de Aprendizaje en la Universidad de León. *Digital Education Review*, 48-60. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/277271152_Evolucion_y_desarrollo_de_un_Entorno_Personal_de_Aprendizaje_en_la_Universidad_de_Leon
- Sclater, N. (2008). Web 2.0., personal learning environments, and the future of learning management systems. *Education Center for Applied Research: Research Bulletin*, 13. Recuperado de: <http://www.educause.edu/ECAR/Web20PersonalLearningEnvironme/163047>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Torres, L. (2016). *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/106175>

Anexo I – Cuestionario a profesores

Configuración de los entornos personales de aprendizaje en línea: autorregulación en el contexto de ELE. Cuestionario previo a profesores en línea.

Respondiendo a las siguientes preguntas, colaborará en la elaboración de este Trabajo Fin de Máster. Gracias de antemano por su participación.

1) ¿Trabaja usted en este momento como docente de español en línea?

- Sí
- No

2) ¿Cuánto tiempo lleva dando clases de español en línea?

3) En su experiencia y opinión, ¿por qué los estudiantes dejan las clases de español en línea?

- Han completado su objetivo inicial
- Falta de motivación
- Dificultades para autorregularse o problemas de organización
- Otro:

4) Si en la respuesta anterior ha elegido falta de motivación, ¿cuáles crees que son las causas que la generan?

5) ¿Considera que los estudiantes de español en línea con los que ha trabajado de forma individual saben organizar bien su proceso de aprendizaje y sus horas de estudio?

- Sí
- Tal vez
- No, pero han solicitado la ayuda del profesor
- No, y por eso han acabado dejando las clases
- Otro

6) ¿Cree que los estudiantes son verdaderamente conscientes de las horas de trabajo autónomo necesarias para estudiar un idioma en línea antes de decidirse por esta modalidad?

7) Si trabaja en plataformas como *italki*, *Verbling* o similares, ¿cree que el formato y diseño de estas debería ayudar al proceso de aprendizaje (para que el alumno sea más consciente de en qué nivel se encuentra, qué le queda por estudiar para completar el mismo, etc.) o esa responsabilidad corresponde únicamente al profesor con cada uno de sus alumnos?

Anexo II – Pretest para el grupo de trabajo

Configuración de los entornos personales de aprendizaje en línea: autorregulación en el contexto de ELE. Cuestionario previo a alumnos.

Antes de comenzar a estudiar español en línea, le rogamos que complete el siguiente cuestionario sobre sus expectativas de aprendizaje y su nivel de destreza digital:

1) Datos personales

Nombre:

Apellidos:

Edad:

Nacionalidad:

2) ¿Por qué quiere o necesita estudiar español?

3) ¿Cuánto tiempo lleva estudiando español?

4) ¿Por qué ha elegido esta modalidad de enseñanza (clases en línea individuales)?

5) ¿Cree que va a aprender más o menos que en otra modalidad de estudio como las clases presenciales individuales o clases presenciales en grupo?

6) ¿Ha realizado una estimación de cuántas horas de trabajo autónomo va a suponer? Es decir, horas de trabajo individual asociadas a cada hora de clase en línea con su profesor.

7) En caso afirmativo, ¿cuántas horas considera que serán necesarias para la correcta evolución en su nivel de idioma?

8) ¿Considera que su nivel de destreza digital es suficiente para aprender español en línea?

9) ¿Cree que se debe dedicar tiempo de clase a la explicación del uso de herramientas por parte del profesor o esta cuestión debería solventarse con vídeos o tutoriales fuera del tiempo de clase?

Anexo III – Portafolio reflexivo para los estudiantes del grupo experimental

Profesor:

Fecha y hora:

Clases restantes en el paquete:

¿Qué se ha trabajado en la clase de hoy?

Competencia gramatical

Competencia léxica

Competencia comunicativa

Observaciones realizadas por el profesor durante la clase

Aspectos que dice que domino y hago bien en clase

Errores que se repiten y me ha corregido más de una vez

Trabajo para la próxima clase

Actividades propuestas

A preparar y revisar para la próxima clase

Preocupaciones del estudiante

Aspectos a mejorar

No consigo entender o considero que no avanzo en...

¿Qué he mejorado desde que comencé las clases en línea?

Anexo IV - Postest a alumnos del grupo de control

Configuración de los entornos personales de aprendizaje en línea: autorregulación en el contexto de ELE. Cuestionario posterior a alumnos que no forman parte del grupo de control.

Después de completar un paquete de clases en línea (10 ó 20 clases) con su profesor durante el periodo transcurrido entre el 20 de enero y el 20 de mayo, solicitamos su colaboración para completar el siguiente cuestionario:

1) Datos personales

Nombre:

Apellidos:

Edad:

Nacionalidad:

2) ¿Ha cumplido sus expectativas la modalidad de clase elegida (clases individuales en línea)?

3) ¿Cree que una estructura y una planificación visible sobre su proceso de aprendizaje le habría ayudado a obtener mejores resultados?

4) En el cuestionario previo al comienzo de su paquete de clases, le preguntábamos sobre su estimación de horas de trabajo autónomo. Tras completar el paquete de clases, ¿ese cálculo que realizó fue adecuado?

5) ¿Cree que un resumen o un tutorial sobre las aplicaciones a usar en clase hubiera sido de ayuda?

6) ¿Ha necesitado buscar más información para el manejo de alguna de las aplicaciones usadas durante la clase o las explicaciones del profesor y las incluidas en el módulo 0 han sido suficientes?

7) Si decide adquirir otro paquete de clases y continuar estudiando español en línea, ¿cree que sería necesario añadir a la plataforma elementos que le pueda ayudar a mejorar su aprendizaje de español?

Anexo V – Posttest a alumnos del grupo experimental

Después de completar un paquete de clases en línea (10 ó 20 clases) con su profesor durante el periodo transcurrido entre el 20 de enero y el 20 de mayo, solicitamos su colaboración para completar el siguiente cuestionario:

1) Datos personales

Nombre:

Apellidos:

Edad:

Nacionalidad:

2) ¿Ha cumplido sus expectativas la modalidad de clase elegida (clases individuales en línea)?

3) ¿Ha sido de ayuda la estructura y planificación visible sobre su proceso de aprendizaje?

4) En el cuestionario previo al comienzo de su paquete de clases, le preguntábamos sobre su estimación de horas de trabajo autónomo. Tras completar el paquete de clases, ¿ese cálculo que realizó fue adecuado?

5) En el caso de contar con Módulo 0 en sus clases en línea, ¿ha sido de ayuda la información incluida en el mismo?

6) ¿Ha necesitado buscar más información para el manejo de alguna de las aplicaciones usadas durante la clase o las explicaciones del profesor y las incluidas en el módulo 0 han sido suficientes?

7) Si decide adquirir otro paquete de clases y continuar estudiando español en línea, ¿modificaría algún aspecto del diseño o la arquitectura de la plataforma que le pueda ayudar a mejorar su aprendizaje de español?

POESÍA Y CIUDADANÍA EN EL AULA DE ELE

POETRY AND CITIZENSHIP IN THE SFL CLASSROOM

VERA LÚCIA MOREIRA CARVALHO
veralmoreirac@gmail.com

En este capítulo se hablará del proyecto desarrollado en el contexto del Máster de Español como Lengua Segunda y Lengua Extranjera de la Universidade do Minho, en el que se han creado cinco unidades didácticas que, a través de poemas españoles contemporáneos, pretenden ofrecer a los estudiantes una perspectiva diferente de la poesía, trabajando no sólo las competencias comunicativas y generales, sino que también las competencias personales y ciudadanas. Con ello se persigue captar la atención de los alumnos y motivarlos para que aprendan una lengua extranjera, en este caso, el español.

Al mismo tiempo que mejoran su conocimiento de la lengua, también desarrollarán su visión crítica del mundo, así como valores ciudadanos como la empatía y el respeto a los demás, desde una perspectiva intercultural

La poesía se convierte, de este modo, en un artefacto comunicativo, a partir de una concepción actual y renovada de la enseñanza de ELE, que conduce a la creación de actividades diferenciadas y dinámicas.

Palabras-clave: Poesía. Interculturalidad. ELE. Didáctica de literatura.

This chapter will talk about the project developed in the context of the Master's Degree in Spanish as a Second and Foreign Language, in which five didactic units have been created which, through contemporary Spanish poems, aim to offer students a different perspective on poetry, working not only on communicative and general competences, but also on personal and citizenship competences. The aim is to capture the students' attention and motivate them to learn a foreign language, in this case Spanish.

At the same time as they improve their knowledge of the language, they will also develop their critical vision of the world, as well as citizenship values such as empathy and respect for others, from an intercultural perspective.

Poetry becomes, in this way, a communicative artefact, based on a current and renewed conception of teaching SFL, which leads to the creation of differentiated and dynamic activities.

Keywords: Poetry. Pluriculturalism. SFL. Didactics of literature.

1. Introducción: La poesía aplicada a la enseñanza de ELE

El objetivo principal de este trabajo fue el proyecto que dio como resultado la elaboración de cinco unidades didácticas que tenían por objeto el fomento de la lectura, el interés por la poesía española contemporánea y, en consecuencia, la práctica de valores ciudadanos a través de los poemas seleccionados.

Valores como la empatía, el respeto, la autonomía, la igualdad y el sentido crítico es lo que se pretende cultivar en una propuesta de didáctica de la literatura. Con este objetivo, se seleccionaron cinco poetas españoles e hispanoamericanos: Sara Búho, Elvira Sastre, Jesús García, Lilith Lobos y Alberto Ramos. Con sus textos se trabajan algunos de los temas de nuestra sociedad, como la ansiedad, el feminismo, la política y la sociedad en Venezuela y Colombia, el racismo y la homofobia.

Por razones de espacio y naturaleza, aunque mencionaremos y abordaremos la concepción en su conjunto, ejemplificaremos únicamente con una de ellas, a fin de que permita ofrecer una muestra concreta de la concepción general y que se podrá consultar en el anexo de este capítulo.

Para la creación de estas unidades, se partió de los principios orientadores del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2011) en cuyos objetivos se propone el desarrollo de determinadas competencias del alumno como agente social, hablante intercultural y también como aprendiente autónomo.

Estas dimensiones revelan su importancia para que los estudiantes mejoren sus competencias ciudadanas y puedan expresarse y posicionarse críticamente en los asuntos de la actualidad.

Con este objetivo, comenzamos a explorar la poesía para mostrarla como un arma revolucionaria en la que su munición son las palabras y que, por tanto, lleva a desarrollar el lado más humanista del estudiante/ciudadano.

Por eso, el proyecto acaba utilizando la poesía como mecanismo de aprendizaje y cambio personal a través de los temas reflejados en cada uno de los poemas seleccionados.

Por motivos de interés personal, he seleccionado especialmente la poesía para seguir mostrando su potencial como herramienta primordial en el ámbito de la enseñanza y la adquisición de lenguas.

Para muchos el texto lírico puede resultar complejo o difícil de comprender, pero en realidad es un enorme tesoro para quienes se atreven a descifrarlo:

La poesía ayuda a descubrir el pensamiento humano, lo que hay en el interior de las personas y esto hace que las personas se hagan sensibles a todas aquellas cosas que son parte de su vida. La poesía enriquece la sociedad, dijo Roberto Arizmendi, poeta mexicano, durante el Festival de Poesía Internacional 2015 en Guanacaste. La poesía se define como “un género literario considerado como una manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra”, pero es mucho más que sólo un género literario. Ella representa pensamientos y sentimientos, logra que aquel que la lea pueda identificarse con las palabras escritas, pueda sentir lo mismo que quien la escribió. Abre espacios para la reflexión y compasión. En síntesis: nos hace mejores personas, y por lo tanto, como bien menciona Arizmendi, nos ayuda a crear una mejor sociedad. (Morales, 2015)

Partiendo de la poesía como punto principal para la evolución personal y académica de cada alumno, se procede a la creación de unidades didácticas. Para

ello, se partió de un conjunto de aspectos y documentos esenciales que ayudaron a orientar y construir de la mejor manera posible cada uno de los ejercicios de las unidades. Este es el caso del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, que establece precisamente que los estudiantes pueden adquirir una segunda lengua o lengua extranjera de diversas maneras, aunque “mediante la exposición directa a un uso auténtico de la L2”, pueden aprender de manera eficaz “leyendo textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados, ni adaptados (...)” (Consejo de Europa, 2001: 141).

Esto demuestra que, al ser los textos poéticos un auténtico texto escrito, sirven de ejemplo para los alumnos, que tendrán así un contacto casi directo y real con la lengua. Al hacerlo, se familiarizan con la cultura y la literatura de la lengua. Además, los poemas son textos con un vocabulario propio diverso y a menudo muy rico.

Por lo tanto, cada vez es más importante desmitificar la complicación que se atribuye a la interpretación de la poesía, dada su importancia para la adquisición de una lengua extranjera (y en general para enseñanza), y cuando se dinamiza a través de metodologías activas, los alumnos pueden interesarse aún más, no sólo por ella, sino también por los conocimientos sobre ella.

2. Los principios orientadores del alumnado, las actividades de mediación y el concepto de la pluriculturalidad

Con el fin de que las unidades didácticas tuvieran cierta cohesión, para su diseño se tuvieron en cuenta los principios orientadores del alumnado descritos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2011) ya referidos.

Con el objetivo de que los alumnos consigan desarrollar la autonomía en su propio proceso de aprendizaje de la lengua, también podrán desarrollar su capacidad para hablar en determinados contextos que así lo requieran en la lengua en cuestión. Asimismo, podrán “tender puentes” entre su lengua materna y la lengua extranjera, dando lugar a la comprensión de dos realidades diferentes, mostrando las diferencias culturales que puedan existir, lo que les concederá otra perspectiva sobre el tema e, indirectamente, desarrollarán algunos valores ciudadanos como el respeto y la empatía por este tipo de cuestiones.

Todo este trabajo se realizó a través del contexto poético y la visión que los poetas españoles e hispanoamericanos contemporáneos construyen sobre lo que viven y aprenden. Esto es de enorme importancia porque contribuirá a desarrollar la inteligencia emocional de los alumnos, además de ayudarles a comprender mejor sus propios pensamientos y sentimientos y, lo que es más importante, a saber expresarlos.

Además de centrarse en el aprendizaje de contenidos a través de las actividades propuestas, también se estaría aprendiendo a entender y a escuchar lo que realmente piensan y sienten los alumnos.

Sumado a los principios orientadores del alumnado del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, también se utilizó el concepto de mediación en las actividades creadas para cada unidad, teniendo en cuenta las observaciones a este respecto del *Marco Común de Referencia para las Lenguas*:

En la mediación, el/la usuario/a y/o aprendiente actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas (...). La mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados y la transmisión de nueva información de manera adecuada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional. (Consejo de Europa, 2020: 103)

De este modo, las actividades de mediación ofrecen a los alumnos la posibilidad de mejorar su comunicación o cómo pueden actuar en un determinado contexto comunicativo de la lengua, utilizando no sólo los conocimientos de la LE/L2, sino también los mecanismos de uso de su lengua materna.

Así, los alumnos se situarán en el contexto cultural o social de la LE y, con ello, adquirirán una serie de estrategias comunicativas y culturales que les pueden ser útiles durante su proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua en cuestión. Éstas, al ser actividades de un grado de complejidad más exigente, también se revelan como más dinámicas, en la medida que potenciarán la comunicación o

expresión escrita, siendo una forma de atraer la atención de los alumnos hacia el aprendizaje de la LE.

Al tratarse de poesía (un texto real y auténtico), se pueden crear actividades de mediación en la que los alumnos, según el MCERL, puedan construir nuevos significados sobre el texto, adaptar el lenguaje, facilitar la comunicación e, incluso, se puede fomentar el trabajo en equipo, algo que está presente a lo largo de las cinco unidades didácticas creadas.

Hago hincapié en el trabajo en grupo porque creo que es un punto clave en cualquier nivel de aprendizaje de la lengua, ya que además fomentará valores importantes, no sólo para el ámbito escolar, sino para que, en el futuro, puedan ser personas y ciudadanos que sepan actuar en consecuencia, respetando las diferentes opiniones y, por tanto, sabiendo trabajar en equipo.

Para concluir este aspecto, añadiría que desde la poesía se puede motivar a los alumnos y se pueden cambiar y revolucionar algunos de sus pensamientos. Creo que no hay nada mejor que un poema para crear empatía en ellos, ya que un texto lírico está lleno de sentimientos y emociones que nos pueden ayudar a comprender mejor lo que somos o lo que son y sienten los demás y, por lo tanto, cultivar importantes valores cívicos: tener respeto y empatía por los demás.

Para dar aún más consistencia a las actividades propuestas, se aplicó el concepto de pluriculturalidad. Se trata de un concepto amplio, pero importante para el mundo de la enseñanza de idiomas en general. Por eso, el MCERL lo define de la siguiente forma:

Promueve la necesidad de que los aprendientes, como agentes sociales, aprovechen al máximo todos sus recursos y experiencias lingüísticos y culturales para participar plenamente en contextos sociales y educativos, consiguiendo una comprensión mutua, accediendo al conocimiento y, a su vez, desarrollando aún más su repertorio lingüístico y cultural. (Consejo de Europa, 2020: 137)

La competencia pluricultural está enlazada con la plurilingüe y es importante porque es una forma de que los alumnos enriquezcan su repertorio lingüístico e incluso su repertorio cultural, ya que pueden utilizar sus conocimientos y experiencia no sólo en la lengua en cuestión, sino también en todos los conocimientos que posean.

Así, el alumno será capaz de actuar en cualquier contexto que la lengua requiera, además de mejorar considerablemente sus conocimientos culturales de la misma.

Asimismo, el alumno estará adquiriendo unos contenidos culturales que pueden ser diferentes de los suyos en algunos aspectos, por lo que también aprenderá a respetar las diferencias y cambios que existan entre su propia cultura y la cultura de la lengua meta. Esto es importante porque debe haber proximidad y respeto por los demás, de ahí la elección de los respectivos temas que se tratan en los poemas elegidos. Además de reflejar la cultura, tanto española como hispana, se está haciendo que el alumno desarrolle su propia perspectiva sobre valores humanos y sociales que les harán ciudadanos activos y conscientes de la sociedad actual.

La poesía, en este caso, tratará de actuar como una de las vías para cultivar precisamente estos valores, ya que retrata una variedad de temas (amor, amistad, muerte, vida, etc.) en los que se pueden trabajar valores importantes, a la vez que se sensibiliza a los alumnos sobre temas de actualidad.

3. Fundamentos didácticos de las unidades

Para fundamentar la creación de las unidades didácticas es importante clarificar y resaltar su importancia no sólo a nivel académico, sino también acerca de aspectos globales. En 1999, en la ciudad de París, la UNESCO decidió declarar el 21 de marzo como “día mundial de la poesía”. Según esta organización, el principal objetivo de esta decisión es que se trata de una forma de promover la diversidad lingüística a través de la expresión poética. También tiene el propósito de promover la enseñanza de la poesía, mostrando que no se trata de un “arte antiguo y complejo”, sino que puede permitir la libre circulación de ideas en verso, fomentando así la creatividad y la innovación (personal y profesional). Al final, la poesía también puede darnos una perspectiva diferente pero maravillosa sobre un determinado tema.

Mi idea principal siempre ha sido mostrar que la poesía no es un género literario complejo ni difícil de entender y aprender, al contrario, es una herramienta didáctica muy dinámica y atractiva para los alumnos. Si a la poesía le añadimos un conjunto de ideas y la incorporación de otras artes en las actividades, se puede llegar a un resultado aún más interesante. Este fue, quizás, mi mayor reto durante la creación de las actividades, ya que fue necesaria no sólo mucha investigación,

sino también mucha creatividad para “salir de la caja” en la que a menudo se empaqueta la enseñanza en general.

Debo confesar que siempre he considerado las metodologías de enseñanza vigentes poco actualizadas e inadecuadas para la eficacia de la adquisición de contenidos, ya que, en la mayoría de los contextos escolares, sólo se trata de que los alumnos absorban toda la información para aplicarla en un examen final. No creo que esto refleje realmente las competencias reales de los alumnos. Al fin y al cabo, no estamos poniendo a prueba su creatividad, ni siquiera su pensamiento crítico: estamos viendo cuánto pueden memorizar y asociar información para dejarla en las respuestas de un examen.

Creo que puede convertirse en un proceso diferente y más dinámico, como siempre debería haber sido, sin que se vea como una obligación o como algo aburrido. Por supuesto que siempre se convierte en un reto para ambas partes, tanto para profesores como para alumnos, pero creo que al final, se termina aprendiendo el doble y, termina siendo de hecho, un aprendizaje para toda la vida.

Por eso, teniendo en cuenta mi experiencia como estudiante y como profesora, decidí crear un conjunto de actividades que trabajasen las destrezas lingüísticas, incorporando al mismo tiempo importantes temas de actualidad, de manera que las artes estuviesen presentes en la enseñanza de ELE (dibujo, música, literatura, etc.), Todo ello combinado con el trabajo y la absorción de contenidos lingüísticos como la adquisición de nuevo vocabulario, el desarrollo de la escritura creativa y también la comunicación y la interacción dentro de un contexto específico.

Para cumplir los objetivos del trabajo, también es importante recordar que hay que pensar en el tipo de alumnos a los que se aplicarán estas actividades, es decir, su edad, su nivel en el idioma, sus necesidades de aprendizaje o lo que quieren lograr en su proceso personal de adquisición de la lengua. Por supuesto que resulta algo complejo, ya que es difícil de crear algo que pueda gustar a todo el mundo, pero es fundamental recordar que estamos ante una generación de jóvenes muy conectados con las nuevas tecnologías.

Teniendo esto en cuenta, y como soy una convencida del buen uso de lo digital y su implementación en el ámbito de la enseñanza, decidí crear las unidades didácticas conectadas a la plataforma Padlet, dando lugar al diseño de ejercicios en los que los alumnos tuviesen que utilizar otros recursos como sus teléfonos móviles o sus ordenadores.

De esta forma, todo el desarrollo de la unidad queda reflejado en la mencionada plataforma, donde los estudiantes se encuentran dentro de una especie de “clase virtual” y donde todos sus miembros pueden leer y compartir sus opiniones respecto a las actividades. Esta fue una de las ideas aportadas por la profesora Ana Cea, quien también me ayudó a mejorar algunos aspectos a la hora de aplicar la primera unidad (“¿Y la poesía está en la vida?”) en sus clases. Pudimos ver lo que funcionaba y lo que no funcionaba tan bien y lo ajustamos de la mejor manera, llegando al resultado final tal y como está ahora.

La experiencia y la consiguiente aplicación de la unidad en las clases me dieron una perspectiva diferente sobre cómo se podrían organizar mejor las unidades y esto fue esencial para la creación de las siguientes.

Así, tras todos los consejos y la experiencia de las clases impartidas con la primera unidad, surgieron las demás propuestas en el siguiente orden:

- 1) “¿Y la poesía está en la vida?” (Tema: Ansiedad)
- 2) “La mejor arma revolucionaria” (Tema: Política y sociedad hispanoamericana);
- 3) “Homofobia” (Tema: Prejuicios contra la sexualidad de las personas);
- 4) “Somos todos uno” (Tema: Racismo);
- 5) “Nosotras” (Tema: Feminismo).

Todas estas unidades se basan en un poema de un poeta español o hispanoamericano actual, de manera que también se refleje un tema de actualidad que todavía causa controversia o no está tan bien aclarado. Uno de los objetivos es dar a conocer a los poetas hispánicos, pero sobre todo trabajar con los alumnos temas de nuestra sociedad, para que reflexionen y se formen sus propios puntos de vista sobre ellos.

Tras una investigación para elegir los poemas que mejor representaban los asuntos que quería abordar en cada unidad, elegí tres poetas españoles, añadiendo también dos poetas hispanoamericanos, para poder trabajar también su cultura.

Para abordar el tema de la ansiedad, elegí a la joven poeta: Sara Búho. Ya conocía su trabajo a través de sus redes sociales, donde acostumbra a expresarse y compartir sus sentimientos sobre la realidad actual en forma de poemas cortos. Es, por lo tanto, un tema muy actual que se intensificó aún más precisamente durante la pandemia y que, de alguna manera, se vuelve común a todos nosotros.

En la siguiente unidad, decidí introducir también la cultura y la poesía hispanoamericanas en mi proyecto. Como tengo amigos poetas al otro lado del océano, me pareció oportuno contactar con Jesús García para que me facilitara uno de sus poemas sobre su perspectiva de la sociedad en la que vive actualmente (Venezuela y Colombia). Es una persona que, de hecho, sigue luchando por sus ideas y que se arriesga a crear proyectos literarios que puedan revolucionar la sociedad. Me refiero a su proyecto (y trabajo) en las calles de Colombia donde con sólo una máquina de escribir crea poemas directamente para la gente que se lo pide. Por eso mismo, me pareció relevante añadir a mi proyecto una perspectiva y quizás, una realidad diferente a la nuestra, para que la gente pueda ser consciente de qué tipo de cultura y realidad existe al otro lado del océano.

Para la tercera unidad, decidí elegir un tema muy recurrente en nuestra sociedad, con el fin de aclarar las mentes de nuestro futuro, por lo que opté por un joven poeta español que retrata este tema de una manera ligera, breve, directa y sincera.

En la siguiente unidad, es igualmente importante comprender la perspectiva de una persona que sufre constantemente con el racismo. Creo que muchas personas no lo entienden y, por lo tanto, lo ignoran, porque lo minimizan e, incluso, a veces, lo tratan como una broma. Por eso, en esta unidad, se puede encontrar un hermoso poema de una poeta hispanoamericana que hace una oda y homenaje a la mujer negra.

Por último, no podía dejar de incluir a una de las poetas españolas más jóvenes y conocidas: Elvira Sastre. Además de haber elegido este tema que tan bien retrata la propia poeta, lo cierto es que también podría haber optado por la unidad de homofobia, ansiedad, sexualidad o incluso, sobre aspectos críticos, ya que es una de las poetas que no se limita artísticamente y que es bastante activa social y políticamente.

Al crear las tareas, se prestó especial atención a determinados aspectos porque me gustaría que cada actividad mostrara la opinión, la creatividad y, sobre todo, el potencial de cada alumno. Ya se trate de escribir, comunicar o dibujar. El objetivo de estas tareas es también que los alumnos participen y no tengan miedo de adoptar una postura sobre un determinado tema.

Aunque fue un reto, porque aún no tenía experiencia ni noción de hasta dónde podía llegar o qué podían hacer en las actividades, decidí dejarme guiar por lo

que, para mí, debe ser prioritario en el proceso de enseñanza: los alumnos, la innovación (en actividades, lecciones, contenidos) y la empatía en la clase.

Por ello, se creó y planificó un conjunto de tareas que sería factible aplicar en una clase. Por lo tanto, hay una mezcla de actividades de comprensión oral (para absorber la información cultural), actividades de lectura (de los poemas o breves extractos de información), actividades de vocabulario (utilizando plataformas digitales para crear las respuestas), actividades comunicativas (para pensar, discutir una frase, el poema o el tema), actividades visuales (para ver un vídeo o comentar una imagen), actividades de dibujo (para representar sus opiniones sobre algo) y, por último, en todas las unidades didácticas hay una tarea final, más compleja y exigente, que pretende estimular la creatividad y la reflexión de los alumnos, además de ser una culminación de todo lo que han trabajado a lo largo de la unidad.

Todas estas unidades se discuten y aplican en la plataforma Padlet. Además del hecho de que uno de los focos de este proyecto es la poesía, en medio de la organización del trabajo, pensé que sería aún más interesante si otras artes también se incluyesen en las actividades, por lo que las unidades incluyen la inserción de canciones sobre el tema de la unidad, el uso de plataformas virtuales de dibujo (en tiempo real) para que los estudiantes tengan acceso durante la lección y puedan crear sus respuestas, también la idea del microrrelato para desafiar a los estudiantes en la escritura creativa.

Llegué a la conclusión de que las artes, además de ser de extrema relevancia para la sociedad, añaden una inmensa riqueza al proceso de enseñanza-aprendizaje. Dinamizan la enseñanza por la gran variedad de actividades posibles que pueden crear, así como, por el simple hecho de ser arte, es decir, refleja verdadera y directamente la humanidad, las emociones, los sentimientos y los pensamientos, algo que debería ser prioritario transmitir también a los alumnos, contribuyendo así para su desarrollo personal, potenciando su creatividad y talento de forma escrita, artística, musical, teatral, etc. Pero lo más importante es que desarrollen una cierta sensibilidad para comprender el mundo en sus diferentes esferas.

4. “¿Y la poesía está en la vida?”

En el proceso de construcción del proyecto conducente al Trabajo de Fin de Máster, antes de abordar la realización del conjunto de unidades, se diseñó una primera unidad “¿Y la poesía está en la vida?”, que se pilotó en un contexto real, a efectos de verificar su eficacia didáctica. Para evidenciar la consiguiente aplicación de la poesía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se decidió crear una primera unidad que se aplicaría en el aula. Esta primera unidad tuvo como tema principal la ansiedad. Con la intención de promover valores humanísticos a través de la poesía, los ejercicios creados proporcionan una serie de herramientas (e información) sobre cómo los alumnos pueden enfrentarse a esta situación, ya sea de forma personal o incluso colectiva.

Para dinamizar aún más el desarrollo de la unidad, se decidió utilizar la plataforma *Padlet* para que todos pudieran estar insertos en el trabajo, y poner la tecnología al servicio de un trabajo colaborativo, que recogiese las opiniones, ideas y trabajos de los alumnos a través de la “sala virtual” que esta aplicación *Padlet* nos permite crear. De este modo, profesores y alumnos pueden añadir sus respectivas correcciones o trabajos y todos pueden tener acceso en tiempo real.

Para esta unidad se necesitaron dos clases de dos horas cada una para completar todas las actividades. Además del *Padlet*, se utilizaron otras herramientas digitales para agilizar el proceso de adquisición del idioma, así como para atraer la atención de los alumnos hacia el tema en cuestión. Por ejemplo, se utilizó *Witeboard*, una plataforma en línea de dibujo en tiempo real que permite ver el resultado final de cada uno al mismo tiempo, es decir, la actividad pide la interpretación del tema de la ansiedad por parte de los alumnos y, por tanto, cada uno debe representar gráficamente lo que el tema representa para ellos. El resultado fue bastante interesante. Así como todas las actividades previas que hay en la unidad culminarán (y ayudarán) a realizar la tarea final que se pide: crear una grabación, vídeo, episodio de podcast declamando un poema sobre la ansiedad de un poeta español o hispanoamericano contemporáneo.

La unidad acaba exigiendo imaginación y la creatividad por parte de los alumnos y sigue trabajando los distintos componentes de la lengua, la interpretación, la lectura, expresión escrita e incluso la comprensión oral. Además de incluir las

distintas artes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: no sólo la poesía, sino también, en este caso, el dibujo y la música.

4.1. Resultados sobre la aplicación de la unidad didáctica en la clase

Para percibir las ventajas o los puntos negativos de la aplicación de esta unidad didáctica “¿Y la poesía está en la vida?” en las dos clases impartidas, se decidió elaborar un cuestionario final para conocer la opinión de los alumnos sobre las actividades y sobre el proceso de enseñanza (en general) de la literatura.

Al tratarse de una clase con sólo 8 alumnos que estudiaban español C1, únicamente se obtuvieron 8 respuestas en total. En cualquier caso, más que el interés por el resultado cuantitativo, era más importante conocer la percepción del alumnado y su sensibilidad hacia la propuesta.

Se formularon las siguientes preguntas: si les gusta (leer) la poesía; cuál es el mejor método para enseñar literatura; si la unidad didáctica ha cambiado su perspectiva sobre la poesía; cuál ha sido la actividad más interesante; cómo se han sentido durante la unidad; si se debería cambiar algo en su diseño; qué les ha parecido la metodología aplicada (para enseñar poesía) empleada; por último, cuáles son las competencias (personales o académicas) que creen que se pueden adquirir con la poesía y la unidad didáctica aplicada.

Todos los alumnos respondieron positivamente a todas las preguntas formuladas y se pudo concluir, no sólo en estas respuestas, sino incluso durante las clases, que estuvieron implicados en el proceso, lo que dio lugar a un ambiente ameno y constructivo y a un trabajo creativo por su parte. Por último, las actividades propuestas no sólo incluyen la poesía, sino que acaban apostando por otros componentes para trabajar la propia lengua. Por lo tanto, ofrecen a los alumnos una gama dinámica y diferenciada de actividades, por ejemplo de dibujo, comprensión oral, escritura y expresión oral. De este modo, proporcionamos una variedad de ejercicios capaces de cautivar a los alumnos para que aprendan el idioma a través de la poesía.

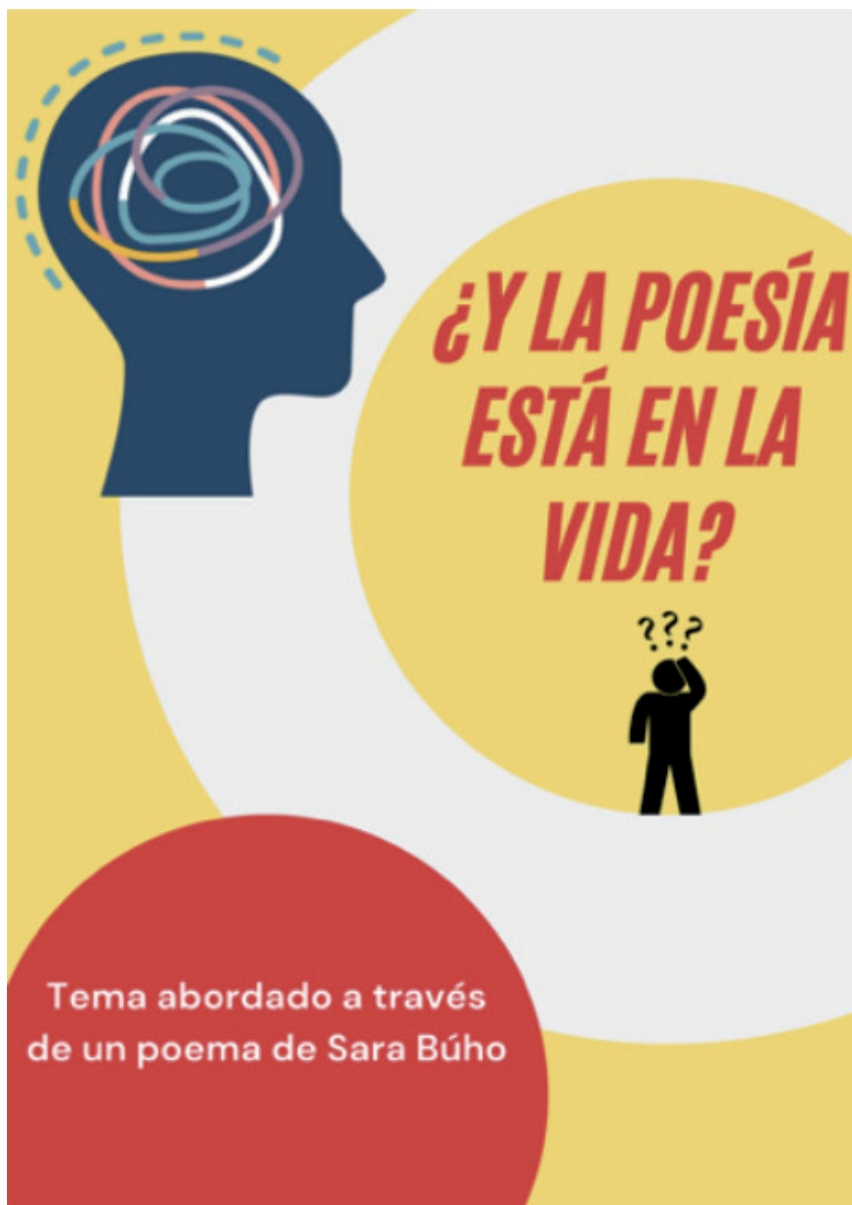
La presencia de distintas formas de arte y su estudio desarrollan en el ser humano una sensibilidad que le permite percibir y apreciar conscientemente sus múltiples valores. Por ejemplo, la música desarrolla la concentración, agudiza

el oído e influye en el crecimiento de la percepción. La literatura a través de la lectura de obras diferentes enriquece nuestro lenguaje con nuevas palabras, frases, expresiones, gracias a lo cual el mismo se hace más amplio y rico. El teatro, basado en la presentación de obras literarias, permite desarrollar la creatividad individual y grupal mediante la dramatización e interacción de los estudiantes. La danza promueve y facilita el trabajo o estudio en equipo. Y por fin, el dibujo o la pintura ayuda a percibir y entender mejor el significado del léxico nuevo o de la situación que representa. (Szymańska, 2014)

Por lo tanto, con este dinamismo, los alumnos no sólo desarrollan sus habilidades comunicativas, en el idioma en cuestión, sino que también ejercen algunos valores ciudadanos muy importantes para su futuro: la empatía, el respeto por los demás, la capacidad no sólo de hablar correctamente, sino también de escuchar, y su lado más humanista. Las opiniones vertidas, aun teniendo en cuenta la limitación de la muestra, permite concluir que los estudiantes desean un método donde se les invite a pensar y expresarse libremente, con actividades dinámicas para que la adquisición de los contenidos sea más fácil y divertida.

6. Una lección para el aula

UNIDAD DIDÁCTICA 1 - La ansiedad



Ficha de la unidad didáctica

Título	¿Y la poesía está en la vida?
Nivel de la actividad	B1+/B2/C1
Destinatarios	Estudiantes de lengua española con interés en la literatura española y que quieran profundizar sus conocimientos y destrezas en el idioma.
Duración	1 o 2 sesiones de 2 horas.
Objetivos	- Obtener conocimientos sobre la literatura contemporánea española; - Sensibilizar a los estudiantes sobre asuntos sociales actuales; - Ser capaces de ver la poesía como un “arma” de revolución y cambio de mentalidad; - Fomentar el diálogo, la conciencia y el pensamiento crítico; - Practicar la escritura creativa y la expresión.
Destrezas	Interacción oral; Escritura; Comprensión lectora.
Dinámica	Actividades en grupos o parejas y también algunas individuales.
Materiales	Proyecciones (vídeos, fotos, artículos, etc). Móvil u otro dispositivo que tenga acceso a la internet.



Para trabajar y desarrollar la unidad didáctica será necesario la utilización del **Padlet** a la cual puedes tener acceso a través del siguiente enlace: <https://padlet.com/veralmoreirac/mp48itlrOytxaoyb>



1. Uno de los temas de los que más se habla en la actualidad es **la ansiedad**. ¿Conocéis este problema? ¿Sabéis en qué consiste? ¿Conocéis a alguien que haya pasado por algo parecido?

“La ansiedad no puede evitarse, pero sí reducirse. La cuestión en el manejo de la ansiedad consiste en reducirla a niveles normales y en utilizar luego esa ansiedad normal como estímulo para aumentar la propia percepción, la vigilancia y las ganas de vivir”.

Podéis visualizar el vídeo desde el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=MU8JZUnIj5w>

- 1.1. ¿Crees que la ansiedad, al final, puede resultar algo positivo para nosotros?
 - 1.2. ¿Cómo se siente normalmente una persona que sufre de ansiedad constantemente?
 - 1.3. Las personas que sufren de ansiedad tienen tanto síntomas mentales como síntomas físicos. Menciona un síntoma referido en el video.
 - 1.4. ¿Cómo crees que se puede disminuir la ansiedad?
2. El transcurso de la pandemia ha sido trascendental para la humanidad y todos hemos sufrido sus consecuencias en mayor o menor medida. ¿Cómo te sentiste (o te sigues sintiendo) debido a todo esto que ha sido causado por el virus?

A continuación, aparece un poema de una escritora contemporánea de España compartido en sus redes sociales en el momento del primer aislamiento social que provocó el COVID-19 y podrás ver una de las perspectivas de la situación pero en forma de poema.

Lee el siguiente poema (más de una vez) y **piensa** en la perspectiva que está aquí reflejada.

¿Para la escritora fue algo positivo o negativo? Justifica tu respuesta.

Ansiedad día tres:

Ha sido difícil levantarse,
Pero más aún conciliar
El dolor con la victoria.
La sensación de vencerse
Como si en ti hubiera un enemigo
Esperando señalar tu caída.

Dicen

Haz lo contrario a lo que te pida el cuerpo,
Y mi cuerpo no pide nada, no habla,
Ni tan siquiera se mira a sí mismo.

Dicen

Respeta esta tristeza,
Y del respeto al miedo hay unos minutos:
El despertar,
El frío,
La lágrima,
Un par de pensamientos recurrentes.

No estoy hecha para competir
Ni contra el mundo ni contra mí,
Por eso sólo me queda
Compartir esta tristeza hecha poema
Con la esperanza de convertir
La batalla en un baile
Con el mundo y conmigo.

Sara Búho

1.2. ¿Cuáles creéis que son los pensamientos, sentimientos, sensaciones, consecuencias de la ansiedad?

Escribe un total de 10 palabras y **añádelas** a una nube de palabras:

www.wordart.com/create

(Puedes utilizar tu móvil para hacer esta actividad y compartir el resultado final en el Padlet de la unidad didáctica).

1.2.2. Escucha el reportaje del programa “Puntos de Vista” en el que se habla de la más reciente publicación: “*Fragilidades*”, de Sara Búho.

Sara Búho menciona que necesitó un largo proceso para aceptar sus fragilidades. ¿Crees que la ansiedad se trata de una fragilidad? **Justifica** tu respuesta y **comparte** tus ideas en el Padlet.

1.2.3. “La poesía está en la vida”.

- ¿Cuál es vuestra opinión sobre esta frase dicha por Sara Búho durante el vídeo?
- ¿De qué forma puede estar la poesía asociada a la ansiedad?

2. A continuación está una imagen que refleja cómo las personas se pueden sentir cuando están en un momento de ansiedad, nervosismo o ataques de pánico y miedo.

- ¿Qué creéis que ocurre en estos momentos en la cabeza de las personas?

Escribid un pequeño texto (máximo 10 líneas) sobre la imagen.

3. Imaginad que tenéis que dar un consejo a un amigo que está pasando por momentos constantes de ansiedad/pánico/miedo.

Escribid ese consejo en **solamente una frase** y después explicad brevemente por qué elegisteis esas palabras.

Ejemplo: Lo que te puedo recomendar es que cierres los ojos y respires tranquilamente. Eso te ayudará de alguna forma.

4. **Escucha** la canción de Fran Fernández que se llama precisamente “*Ansiedad*”.

¿Crees que la música puede ser un medio para aliviar nuestra ansiedad, así como para Sara Búho escribirlo fue un medio de hablarlo y sentirse mejor?

Completa los espacios que faltan de la letra.

Enero se está haciendo largo

Hay muestras de frío en los labios

Los árboles se están mirando,

No entienden nada.

Intento encontrar_____.

La gente no habla mi idioma.

Todo lo veo azul,

La alegría está_____.

Alguien me tiende una mano

Y aunque lo agradezco,

Siento que cuando la encuentro desaparezco.
Tengo una _____
Llena de fantasmas,
Pero hay una cosa que todavía me salva
Aunque tú no me entiendas
Aunque yo no me explique
Sentir que me abrazas.
Sentir que me abrazas.
Claro que sé que la vida _____
Pero te pido que entiendas que yo no lo vea
No es que no quiera moverme
Es que no veo _____.
Siento que cuando camino todo se rompe.
Alguien me cuenta que el tiempo tendrá la respuesta
A veces pienso que todo _____.
Suelen decirme que busque _____ y _____
Pero hay una cosa que todavía me salva
Aunque tú no me entiendas
Aunque yo no me explique
Sentir que me abrazas.
Sentir que me abrazas.
¿Cuánta _____ cabe en un corazón
Hasta que estalla?
¿Cuántas _____ que
No sirvieron de nada?
Pero hay una cosa que todavía me salva
Aunque tú no me entiendas
Aunque yo no me explique
Sentir que me abrazas.
Sentir que me abrazas.

4.1. ¿Crees que hay semejanzas entre el poema de Sara Búho y la canción de Fran Fernández? ¿Cuáles son las formas que los dos artistas se refieren a la temática?

Representad cada una de las perspectivas a través de un simple **dibujo** en el siguiente enlace: <https://witeboard.com/7ef9d570-3c08-11ec-8a37-2318a50062d3> Todos pueden tener acceso al enlace y **añadir** sus respectivos dibujos al Padlet.

5. Visualiza el siguiente vídeo de uno de los poemas de Sara Búho: <https://www.youtube.com/watch?v=CcCNgFT8W8w>

La poesía funciona como un arma de revolución para cambiar mentalidades y con eso pasar mensajes importantes a las personas, pero también puede funcionar como una “terapia” para quien pasa por ansiedad y no les gusta tanto hablar directamente sobre eso.

De forma parecida, **cread** un vídeo con imágenes o una grabación de audio (en estilo de podcast), en que tendréis que declamar un poema sobre la temática que hemos trabajado.

- Podéis elegir un poema de un poeta español (o hispanoamericano) contemporáneo;
- Podéis, incluso, escribir un poema sobre la temática;
- Ambos formatos deben tener como máximo 2/3 minutos.

Al final, **compartid** el resultado en el Padlet.

7. Conclusión

Con la confección de las cinco unidades didácticas y esta que acabamos de mostrar, se pretendió demostrar que a través de la poesía contemporánea podemos motivar a los alumnos para que aprendan una lengua extranjera; además desarrollar competencias ciudadanas como el respeto, la empatía y la opinión crítica; que la interpretación o el estudio de textos poéticos no tiene por qué ser aburrido y difícil, sino que es posible crear actividades diferentes y dinámicas; que la poesía puede hacer divertido el proceso de enseñanza y llevar a los alumnos a desarrollar habilidades académicas (escribir, hablar, escuchar, leer). Sumado a ello, los temas incorporados tenían como finalidad la formación cívica, crítica y ciudadana de los estudiantes.

Este era todo el proyecto que siempre quise desarrollar pero no sabía muy bien por dónde empezar, pero con la ayuda de la formación recibida en el Máster de Español Lengua Segunda y Lengua Extranjera de la Universidade do Minho, el proceso ha sido más fácil y, así, se ha logrado este objetivo personal: desarrollar algo que pudiera cambiar (para bien) el aprendizaje actual, convirtiéndolo en un proceso ligero y que, en realidad, los alumnos pudieran llevar a sus vidas.

Referencias bibliográficas

- Carvalho, V. (2022). *Poesía y ciudadanía en el aula de ELE*. ELACH [Trabajo Final de Máster] - Universidade do Minho. Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79646>
- Castro Sánchez, M. (2012). La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural. *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza aprendizaje del español LE* (pp. 791-801), Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0080.pdf
- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Consejo de Europa. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Durán, J. (2006). El uso de la poesía en el aula de ELE. *Actas del III simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 241-245), Instituto Cervantes. Rio de Janeiro. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/29_maresma.pdf
- Instituto Cervantes (2011). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. MECD-Anaya. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Koszla-Szymańska, M. (2014). El papel del arte en la enseñanza de la lengua española: La obra del greco como recurso didáctico. XLIX Congreso de la enseñanza de español en el contexto de las artes y de la cultura (Ávila). Centro Virtual Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_49.htm#:~:text=Mart%C3%ADn%20Manuel%20de%20Jes%C3%BA%20Palafox%20Cota.
- Morales, H. (2015). *La poesía como herramienta para crear una mejor sociedad guanacasteca*. La Voz de Guanacaste.

PROFICIÊNCIA LEXICAL EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA. UM ESTUDO COMPARATIVO COM FALANTES CHINESES, GUINEENSES E TIMORENSES.

LEXICAL PROFICIENCY IN PORTUGUESE SECOND
LANGUAGE. A COMPARATIVE STUDY WITH
CHINESE, GUINEAN AND TIMORESE SPEAKERS

HELENA FREIXO

Mestrado em Ciências da Linguagem, ELACH | helena.vfreixo@gmail.com

HY-SYLLONGH ALBERTO CAETANO PINTO

Mestrado em Português Língua Não Materna, ELACH | albertocaetanopintohysyllongh@gmail.com

MIN YANG

Doutoramento em Ciências da Linguagem, ELACH | lucianakame@gmail.com

PAULA MARIA FRANCISCA DOS REIS

Mestrado em Português Língua Não Materna, ELACH | paulareis1112@gmail.com

QING ZHU

Mestrado em Português Língua Não Materna, ELACH | qing_lucas@163.com

CRISTINA M. M. FLORES

Departamento de Estudos Germanísticos e Eslavos, ELACH
Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho | cflores@elach.uminho.pt

O presente artigo retrata os resultados de um estudo envolvendo diferentes grupos de falantes de português: um grupo de falantes de português língua primeira (L1) e três grupos de falantes de português língua segunda (L2), oriundos de três países diferentes: China, Guiné-Bissau e Timor. Através da aplicação de uma tarefa de decisão lexical, que pretende medir a proficiência lexical dos falantes, foi desenvolvida uma análise comparada da proficiência dos quatro grupos. A recolha de dados incluiu, ainda, um questionário sociolinguístico, com o objetivo de quantificar variáveis extralinguísticas como o tempo de aprendizagem do português, o contexto de aprendizagem e o gosto pela língua, correlacionando estas variáveis com o resultado do teste lexical. Os resultados mostram que os grupos de falantes de português L2 apresentam um desempenho semelhante, distinguindo-se, como

esperado, dos falantes de português L1. São discutidos os efeitos de diferentes variáveis extralinguísticas no desenvolvimento da proficiência numa L2.

Palavras-chave: Proficiência lexical. Português Língua Segunda. Variáveis Extralinguísticas.

This paper presents the results of a study involving different groups of Portuguese speakers: one group of first language (L1) speakers and three groups of second language (L2) speakers of Portuguese from three different countries: China, Guinea-Bissau and Timor. Through the application of a lexical proficiency task, which intends to measure the lexical proficiency of the speakers, a comparative analysis of the proficiency of the four groups was developed. The data collection also included a sociolinguistic questionnaire, with the purpose of quantifying extralinguistic variables such as the time of learning Portuguese, the learning context and language preferences, correlating these variables with the results of the lexical decision task. The results show that the groups of L2 Portuguese speakers perform similarly, distinguishing themselves, as expected, from Portuguese L1 speakers. The effects of different extralinguistic variables on the development of L2 proficiency are discussed.

Keywords: Lexical proficiency. Portuguese as Second Language. Extralinguistic variables.

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo reportar os resultados de um estudo, desenvolvido em grupo, no âmbito da unidade curricular (UC) Metodologias de Investigação em Linguística / Seminário de Investigação, lecionada aos Mestrados em Estudos Luso-Alemães, Português Língua Não Materna e Ciências da Linguagem da Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho. A UC visa dar a conhecer aos alunos métodos de recolha e análise de dados na área de investigação da aquisição de segundas línguas. Para tal, os alunos foram desafiados pela

docente da disciplina a desenvolverem uma recolha de dados envolvendo falantes de português língua primeira (L1) e língua segunda (L2), termo que usaremos como sinónimo de português língua não materna. O estudo deveria percorrer todas as etapas de um estudo experimental: o desenvolvimento de instrumentos de recolha de dados, a sua programação numa plataforma *online*, a preparação do modelo de consentimento, o recrutamento de participantes e a recolha de dados, a codificação dos dados recolhidos, a sua análise quantitativa, incluindo estatística descritiva e inferencial, e, por fim, a interpretação e apresentação dos dados num artigo científico, redigido em conjunto.

Num primeiro passo, foram definidas as populações-alvo e delineadas as questões de investigação do estudo, fundamentadas na literatura sobre a aquisição do português enquanto língua não materna. Tendo em conta os interesses e origem dos estudantes envolvidos, foram selecionados quatro grupos de investigação: um grupo de falantes de português língua primeira (L1), a residir em Portugal, e três grupos de falantes de português L2 (PL2) com diferentes L1s, um grupo de falantes chineses, um grupo de falantes guineenses e outro de falantes timorenses. O foco do estudo incidiu sobre a proficiência lexical dos participantes, medida através de uma tarefa de decisão lexical já validada para o português (DIALANG, cf. Alderson, 2005).

A publicação deste artigo na coletânea de textos, publicados no âmbito da celebração de uma década de existência do MELSLE, cumpre, assim, um duplo propósito. Em primeiro lugar, proporciona aos seus autores a oportunidade de darem a conhecer o trabalho colaborativo fruto da cooperação entre estudantes de diferentes cursos de pós-graduação da Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas. Em segundo, apresenta um trabalho de investigação desenvolvido numa área e estudo que é também uma área fulcral do MELSLE, a área de aquisição de segundas línguas.

O artigo está organizado da seguinte forma: na secção seguinte refletimos sucinamente sobre o desenvolvimento da proficiência lexical de falantes L2 passando posteriormente à apresentação do presente estudo. Esta inclui a descrição dos participantes e dos instrumentos de recolha de dados. Avançamos, depois, para a apresentação dos resultados, terminando com a sua discussão e uma conclusão com limitações do estudo.

2. Proficiência lexical numa L2

Uma das preocupações centrais de quem estuda o processo de aprendizagem de línguas não maternas está relacionada com a forma mais adequada de medir a proficiência linguística de falantes multilíngues nas várias línguas que aprendem. Obviamente, esta preocupação não se cinge à investigação, pois também é um aspeto central no ensino de línguas e avaliação de aprendizagens.

Um pré-requisito essencial à tarefa de medição da proficiência linguística consiste em determinar previamente o que de facto se entende por ‘proficiência linguística’. Definir este conceito é, contudo, um empreendimento complexo, que ocupa as atenções de investigadores da área de estudo em segundas línguas desde os seus primórdios (cf. Canale & Swain, 1981; Cummins, 1979). Na literatura, existe um número infundável de definições deste conceito, que o perspetivam de ângulos diferentes, ou com um maior foco no que o falante ‘sabe’ (‘knowing what’) ou no que ‘faz’ (‘knowing how’) (Harsch, 2017). Não é objetivo do presente trabalho discutir as diferentes aceções deste conceito, mas sim de focar as atenções em uma das suas vertentes: a componente mais ou menos mesurável do ‘knowing what’, essencial na investigação em torno da aquisição multilíngue. Naturalmente, este foco não pretende desvalorizar em nada a vertente do ‘knowing how’, cuja discussão deixamos para quem é especialista neste domínio (Cea, 2018).

Seguindo a perspetiva do ‘knowing what’, proficiência linguística é, globalmente, definida como “linguistic ability and fluency in a language” (Montrul, 2016, p. 16). O conceito é usado, no campo de investigação em aquisição de primeiras e segundas línguas, para descrever e medir o desenvolvimento e o processamento linguísticos ao nível estrutural e discursivo. As propriedades quantificáveis do conhecimento linguístico situam-se nos domínios da fonologia, do vocabulário, da morfossintaxe, da semântica e da pragmática (Hulstijn, 2011; Montrul, 2016). Neste âmbito, são inúmeros os instrumentos que têm sido usados para medir a proficiência linguística de falantes multilíngues, dependendo da população bilíngue estudada (por exemplo, crianças ou adultos, falantes biliterados ou falantes que são alfabetizados apenas numa só língua) e do tipo de estudo a desenvolver (presencial ou à distância, com tarefas orais ou também escritas, etc.). Os instrumentos incluem, entre outros, a medida do comprimento médio da oração (*mean*

length of utterance/MLU) no caso de crianças muito pequenas, a avaliação do desempenho fonológico do participante (por exemplo, através de uma tarefa de avaliação de sotaque), a medição do conhecimento lexical (produtivo e/ou recetivo), o uso de tarefas gramaticais (como o preenchimento de um texto com lacunas, i.e. um *cloze test*) ou testes padronizados de avaliação linguística amplamente utilizados em contextos académicos, como os testes de colocação de nível.

Não há dúvida de que a proficiência linguística não pode ser reduzida a um único domínio (por exemplo, apenas ao desempenho fonológico ou ao conhecimento gramatical, ver Schmid & Yilmaz, 2018). Por outro lado, é logisticamente difícil avaliar todos os indicadores de proficiência linguística num único estudo empírico, entre outros devido a limites de tempo e ao cansaço dos participantes, que teriam de realizar um elevado número de tarefas. Por sua vez, vários estudos mostram que as medidas recolhidas de vários domínios linguísticos (p. ex. conhecimento lexical e complexidade sintática) tendem a estar correlacionadas, embora vários fatores possam influenciar esta correlação (veja discussão em Polio, & Shea, 2014). Tendo em conta estas observações, muitos estudos focados em falantes multilingues, sobretudo os que usam uma metodologia experimental, estimam a proficiência linguística dos seus participantes com base num único indicador relevante.

Neste âmbito, um dos domínios mais correntemente medido é o domínio lexical (Crossley, Salsbury, & McNamara, 2012; Laufer, 1992). Vários autores argumentam que a competência lexical é um preditor fiável da proficiência global do falante (Bonvin et al., 2021; Laufer & Nation, 1999; Treffers-Daller & Korybski, 2016), porque um dos pré-requisitos para se usar uma língua é o conhecimento adequado do seu vocabulário, sem o qual não se comunica. Além disso, sabemos que o conhecimento lexical cresce quando a proficiência global aumenta. Contudo, há uma grande variedade de métodos propostos na literatura para se avaliar a proficiência lexical de falantes multilingues (adultos), que incluem, por exemplo, a análise da densidade lexical de narrativas escritas, testes de escolha múltipla ou tarefas de correspondência entre uma palavra e o seu significado (e.g. o *Vocabulary Levels Test* proposto por Nation, 1990). Outro método frequentemente usado é o recurso a listas lexicais que incluem palavras reais e pseudopalavras, pedindo aos participantes para identificarem a existência ou não dos itens na respetiva língua testada. Entre os vários testes deste tipo, validados

em várias línguas, incluem-se o LexTale (Lemhöfer, & Broersma, 2012; cf, a versão portuguesa proposta por Zhou & Li, 2022) e o DIALANG (Alderson, 2005, 2007), cuja versão portuguesa foi usada no presente trabalho para avaliar a proficiência lexical dos falantes estudados.

Tanto o LexTale como o DIALANG assentam no pressuposto de que a capacidade de os falantes reconhecerem as palavras que existem na língua-alvo, distinguindo-as das palavras que não existem, espelha, até um certo grau, a proficiência dos falantes nessa língua. Níveis diferentes de proficiência expressam-se em números diferentes de acerto quanto à identificação de palavras e pseudopalavras. Nestes testes, o número de pseudopalavras incluídas nas listas é inferior ao número de palavras reais, variando também o nível de frequência dos itens lexicais incluídos. Além disso, as pseudopalavras seguem as regras fonológicas e fonotáticas das respetivas línguas-alvo.

3. O presente estudo

3.1. Instrumentos de recolha de dados

Começamos por apresentar os instrumentos de recolha de dados usados no estudo, o teste de decisão lexical DIALANG e os questionários de recolha de informação sociolinguística e biográfica.

3.1.1. Teste DIALANG

Com efeito, o ensino do léxico nas aulas de língua, em contextos em que o português é ensinado como língua não materna, é muito importante, pois permite identificar a língua que está a ser usada e perceber o sentido da palavra, tendo em consideração o contexto em que ela estiver inserida. Por isso, decidimos aplicar um teste de proficiência lexical a fim de testar os participantes relativamente ao conhecimento vocabular.

O DIALANG é um instrumento de avaliação de proficiência linguística, desenvolvido por um grupo de investigadores da Universidade de Lancaster (<https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>), que inclui a avaliação de vários domínios da competência linguística de um falante L2, nomeadamente a compreensão oral,

a competência escrita, a leitura, o conhecimento gramatical e o léxico. O léxico é avaliado através do *Vocabulary Size Placement Test* (VSPT), que é frequentemente usado na investigação para medir a proficiência de falantes L2 (Huhta, 2007). O VSPT foi validado em 14 línguas, entre elas a língua portuguesa, versão utilizada no presente trabalho.

Esta tarefa consiste numa lista de 75 palavras, pertencentes exclusivamente à classe dos verbos: 50 verbos são palavras reais na língua portuguesa, ao passo que 25 palavras não existem no repertório lexical do português (europeu). A tarefa dos participantes consiste em indicar, para cada verbo, se a respetiva palavra é ou não uma palavra real em português. O participante não sabe quantos itens da lista apresentada são palavras reais ou pseudopalavras (ver Alderson, 2007, para uma descrição mais detalhada). O VSPT original existe em versão *online* no site do DIALANG, tendo sido construído no *Google Forms* para o presente trabalho. Ao participante foi pedido que indicasse, para cada uma das palavras apresentadas, se a mesma existe ou não em português, não devendo recorrer a um dicionário.

Existem vários métodos de cálculo da pontuação final, discutidos por Alderson (2005). Uma forma de calcular o resultado consiste em pontuar as pseudopalavras com um ponto e as palavras reais com 0,5 pontos, dando, assim, mais peso à identificação das pseudopalavras. Um método alternativo consiste em pontuar todos os itens com o mesmo peso, não distinguindo entre palavras reais e pseudopalavras. Tendo testado as várias formas de cálculo, Alderson (2005) conclui que o método de pontuação simples (que atribui 1 ponto a cada item) é tão viável como o método que diferencia entre os dois tipos de itens, pelo que, no presente estudo, optamos pela pontuação simples. Isto significa que a pontuação máxima a que poderia ser obtida pelos participantes foi de 75 pontos.

3.1.2. *Questionários Sociolinguísticos*

Diferentes fatores podem afetar o processo de aquisição de uma L2. Segundo Colantoni, Steele e Escudero (2015), o desenvolvimento da L2 está relacionado com vários aspetos. Aspetos extralinguísticos incluem a quantidade e a qualidade do *input*, a motivação e a atitude do falante face à aprendizagem da L2. Além disso, vários fatores (cognitivos) internos também podem ter um papel importante, tal como os estilos de aprendizagem ou a memória fonológica,

entre outros. Ellis (1986) foi dos primeiros autores a estudar detalhadamente os fatores situacionais, incluindo a qualidade do *input*, as diferenças individuais entre os aprendentes e o *output* linguístico. É, por isso, fundamental, conhecer o historial de aquisição e uso da L2 quando se estuda este processo. Uma forma eficaz de o fazer consiste no recurso a um questionário sociolinguístico. No âmbito do presente trabalho foram desenvolvidos quatro questionários distintos, especificamente adaptados aos diferentes grupos sob investigação. Os questionários foram criados num formulário *online* (da *Google*), os *links* foram enviados aos participantes por email.

3.2. Participantes

Foram testados quatro grupos distintos de falantes de português. O grupo de falantes de português L1 a residir em Portugal funciona como grupo de controlo. Os três grupos de falantes de português L2 têm como L1 o mandarim (grupo chinês), o tétum (e outra língua regional timorense, grupo timorense), o crioulo da Guiné-Bissau (e outra língua regional guineense, grupo guineense). Importa salientar que o estudo não contemplou pessoas vulneráveis (crianças, menores, idosos ou outras pessoas com incapacidade temporária ou permanente), envolvendo apenas voluntários saudáveis.

3.2.1. Grupo de controlo

O grupo de controlo é constituído por vinte e dois falantes de português L1, com idades compreendidas entre os quinze e os cinquenta e seis anos. Todos os participantes do grupo de controlo residem em Portugal, no distrito de Lisboa, Braga, Porto, Guarda, sendo a grande maioria do distrito de Viseu. Dos catorze participantes do grupo de controlo, seis nasceram em Portugal e oito fora do país sendo, nomeadamente, oriundos de ex-colónias portuguesas. Estes últimos usavam o português como língua materna, verificando-se que são filhos de pais que emigraram para os países lusófonos e regressaram a Portugal após o 25 de abril de 74. Dos vinte e dois participantes, dezanove viveram sempre em Portugal, enquanto três viveram noutros países, dois em países de língua portuguesa, como sejam o Brasil, Moçambique e Angola e um dos participantes em França.

Na realização dos questionários considerámos relevante observar a variável das habilitações académicas, vida profissional, área académica, os hábitos de leitura e os interesses culturais, de forma a verificar se existia um efeito destas variáveis no desempenho dos participantes na tarefa de decisão lexical. Das vinte e duas respostas verificámos que cinquenta por cento dos inquiridos possuem licenciatura, quatro o 12.º ano, três o 9.º ano, dois o doutoramento e um deles o pós-doutoramento. As áreas de formação são abrangentes, englobando as artes, humanidades, ciências sociais, direito, informática, engenharia, arquitetura e saúde, havendo um maior relevo nas ciências empresariais. No que diz respeito à atividade profissional, grande parte são trabalhadores ativos, distribuindo-se os restantes entre estudantes, reformados e outros. Relativamente à variável hábitos de leitura, 54% revelam ler diariamente, 36% assumem ler apenas algumas vezes, enquanto 9% dizem que raramente o fazem. Já no que diz respeito à variável dos interesses culturais, 72,7% manifestam a sua preferência pelo cinema, 63,6% optam por concertos, 54,5% escolhem o teatro, 36,4% revelam ir a exposições, enquanto, situando-se na mesma percentagem, outros dizem ter outras opções não discriminadas, sendo que 13,6% optam por ir ao *shopping* em passeio.

3.2.2. Grupo de falantes chineses

Trinta falantes L1 de mandarim, com idades compreendidas entre 20 e 35 anos, foram recrutados para o estudo, oito dos quais do sexo masculino e 22 do sexo feminino. Todos os participantes estavam matriculados em um curso universitário de licenciatura ou mestrado sobre língua ou cultura portuguesas. Alguns dos estudantes de mestrado são do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa. Embora tenham origens em diferentes regiões da China, todos têm o mandarim ou dialeto de chengyu (dialeto do Sudoeste da China) como língua dominante e começaram a estudar inglês na escola primária, entre 6 e 9 anos de idade. Iniciaram a aprendizagem do português quando ingressaram na universidade, ou seja, depois dos 17 anos. Antes de virem para Portugal, estudaram português em ambiente formal de sala de aula, entre um a quatro anos. No momento da pesquisa, todos os participantes estavam matriculados havia algum tempo no curso de língua portuguesa numa universidade portuguesa, com níveis de proficiência variando entre A2 e C1 do QCERL (*Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas*), residindo em Portugal. Verificou-se que um dos

participantes só tinha estudado português durante menos de um ano, e só se tinha auto-avaliado com 1 (em uma escala de 1 a 6, 1 elementar e 6 proficiente), pelo que decidimos retirá-lo da análise.

Com base no tema da nossa pesquisa, aplicamos o questionário aos participantes do grupo de falantes chineses para obter informações sobre a sua aprendizagem e outros fatores relacionados. No questionário, encontram-se questões sobre a idade, o género, os anos de aprendizagem, o nível de compreensão oral, a língua materna, o tempo de residência em Portugal. Com exceção da pergunta sobre a língua materna e o género, todas as perguntas tinham uma escala numérica como resposta.

3.2.3. *Grupo de falantes guineenses*

Com o objetivo de estudar, conhecer e descrever a realidade linguística guineense, concretamente, o uso da língua portuguesa, crioula e étnica, sem descurar a capacidade que os falantes/informantes guineenses possuem nas línguas acima referidas, criou-se um questionário com um total de 10 questões, a partir do qual foram entrevistados 13 informantes guineenses (duas do sexo feminino e onze do sexo masculino). O desequilíbrio numérico relativamente ao género dos participantes tem a ver com a dificuldade de recrutar informantes do sexo feminino.

Para além de nos permitir recolher informações sobre o país de origem, o sexo e a idade dos informantes, a aplicação do questionário sociolinguístico também nos deu informações sobre o tempo de uso da língua portuguesa (LP) numa semana normal e sobre a utilização das línguas (portuguesa, crioula e étnicas) em diferentes contextos ou situações de comunicação. O questionário incluiu ainda uma tarefa de autoavaliação de proficiência linguística, numa escala de 1 a 5 cujas opções de resposta são as seguintes: 1 nível elementar, 2 básico, 3 intermédio, 4 intermédio-avançado e 5 avançado. Quanto ao grau de estudo concluído pelos informantes, oito afirmam ter o 12º ano de escolaridade feito, quatro a licenciatura e um o mestrado.

Efetivamente, todos os informantes guineenses que participaram neste estudo nasceram na Guiné-Bissau, país onde frequentaram o ensino básico e secundário. Entretanto, no momento da recolha de dados, 11 informantes viviam em Portugal (84,6%), frequentando o ensino superior, e os restantes 15,4% viviam em Bissau, Guiné-Bissau. A maioria dos informantes que viviam em Portugal no momento da recolha de dados eram estudantes na Universidade do Minho, Braga (66,6%).

Os informantes a residir em Portugal apresentam um tempo de residência médio de 2,15 (DP=1,57), com o mínimo de 0 e o máximo de 4 anos. No Universo de 13 informantes 15,4% são do género feminino e 84,6% são do género masculino. No que se refere à primeira língua dos inqueridos, 69,2% tem o crioulo, língua veicular na Guiné-Bissau, como L1, 15,4% tem o crioulo e a língua étnica como L1s e 15,4% tem a língua étnica como a L1.

Relativamente à idade dos informantes, os mais novos têm 23 anos de idade e o mais velho tem 37. A média das idades dos informantes é de 27,9 anos (DP=5,60). Quanto à língua preferida de comunicação, 84% dos informantes prefere o crioulo à língua portuguesa. Neste estudo, descobriu-se que, no universo de 13 informantes, 69,2% tem o crioulo como LM, 15,4% o crioulo e a língua étnica, por fim 15,4 tem apenas a língua étnica com LM.

A maioria dos informantes (76,9%) teve o primeiro contacto com a LP a partir da entrada na escola ao passo que 23,1% foi exposto ao português em casa. No que tem a ver com a autoavaliação das competências linguística dos informantes, estes declararam ter maior proficiência em crioulo do que em português e as línguas étnicas da Guiné.

O crioulo é a língua mais usada na comunicação diária dos falantes inqueridos. Estes utilizam o português apenas em contextos formais e em situações em que há a necessidade de garantir a comunicação.

Por fim, o tempo de contacto com a LP dos falantes residentes em Bissau é muito limitado (média de 35 horas por semana) em comparação aos que residem em Portugal (70,4 horas por semana).

3.2.4. Grupo de falantes timorenses

Participaram, neste estudo, um total de 24 participantes timorenses, dos quais 11 são homens e 13 são mulheres. Os participantes eram todos maiores de idade, com idades compreendidas entre os 18 e os 45 anos de idade. Entre os participantes, 45,8% tinham idades variando entre 18 e 25 anos, 45,8% também mostraram participantes com idades entre 26 e 35 anos e, entre esses participantes, apenas 8,6% possuíam idade maior que 36 anos.

O estudo incluiu sujeitos que se encontravam a residir no seu país de origem Timor-Leste (12 participantes) ou em Portugal (12 participantes). Os participantes que residem em Timor-Leste são os que vivem no município de Baucau e todos

trabalham como professores numa instituição privada de ensino superior e os que vivem em Portugal são estudantes na Universidade do Minho, Braga.

Na comunicação, seja falada ou escrita, todos utilizam as competências linguísticas que possuem, embora cada pessoa tenha um nível de proficiência linguística próprio. Os resultados do questionário mostram que a maioria dos participantes timorenses (62,5%) aprendeu português na escola; os outros 37,5% tiveram contacto com a língua portuguesa em casa e noutros locais, tais como em vários cursos/formações e nas aplicações de idiomas online.

Relativamente ao nível de conforto no uso das línguas que dominam, os resultados deste estudo mostram que a língua com que os timorenses se sentem mais à vontade para comunicar é o tétum, com 45,8%. Existem ainda outras línguas faladas, nomeadamente o português com 12,5%, o indonésio com 4,4%, o tétum e as línguas regionais 4,2%. Os que se sentem à vontade a utilizar o tétum, o português, o indonésio e as línguas regionais têm 12,5%.

4. Questões de investigação

Tendo em conta o perfil dos participantes do presente trabalho, os quais adquirem a língua portuguesa sob diferentes circunstâncias e em diferentes contextos, a primeira questão de investigação que colocamos diz respeito ao desempenho comparado dos grupos:

Q1: A tarefa de decisão lexical usada neste estudo tem o potencial de captar diferenças entre o grupo de falantes L1 e os grupos de falantes L2 do português?

De seguida, olhamos com mais detalhe para a tarefa de decisão lexical. Tendo em conta a natureza dos estímulos desta tarefa, que se dividem em palavras reais e em pseudopalavras, a segunda questão incide sobre as potenciais diferenças entre os diferentes tipos de estímulos.

Q2: Os participantes dos diversos grupos têm desempenhos diferentes no reconhecimento de palavras reais vs pseudopalavras?

Por fim, centremo-nos na diversidade de perfis dos aprendentes L2, tendo em conta a aplicação de questionários que recolheram informações sobre as variáveis extralinguísticas que caracterizam os grupos. Assim, a nossa terceira questão de investigação é a seguinte:

Q3: Que variáveis extralinguísticas, relacionadas com o tempo e o contexto de aprendizagem, o local de residência e a motivação para aprender e falar português, têm um efeito no desempenho dos participantes na tarefa de decisão lexical?

5. Resultados

A análise estatística foi conduzida no programa estatístico *Jamovi* (<https://www.jamovi.org/>), uma ferramenta de acesso aberto que usa a linguagem estatística R. Num primeiro momento, a análise de dados incidiu sobre cada grupo, de forma separada, tendo-se aplicado estatística descritiva e testes de associação *Pearson*. Num segundo momento, corremos modelos lineares mistos incluindo todos os participantes a fim de testar o efeito da variável ‘grupo’ no desempenho lexical.

5.1. Resultados por grupo

5.1.1. Grupo de controlo

Com base nos dados obtidos, a análise dos resultados centra-se nos seguintes aspetos: idade, zona do país em que vivem os participantes, lugar de nascimento, se viveu sempre em Portugal, habilitações literárias, área académica, vida profissional, hábitos de leitura e interesses culturais. Com a utilização destas variáveis pretendeu-se detetar se haveria alguma correlação com o conhecimento do léxico, testado através do teste de decisão lexical.

À tarefa de decisão lexical responderam 21 participantes, tendo-se obtido uma média de acerto de 66,5 pontos, como demonstrado na Tabela 1. Verificamos que nenhum participante deste grupo atingiu a pontuação máxima de 75 valores.

Tabela 1. Resultados do DIALANG (Grupo de controlo)

Mínimo – Máximo	Média (DP)	Mediana
54-73	66,5 (5,84)	68

Para aferir se existe uma correlação entre o desempenho na tarefa de decisão lexical e as variáveis extraídas do questionário, conduzimos vários testes de associação *Pearson*. A análise das correlações foi fundamentada pela estatística clássica, considerando o valor de *p*. De salientar que este método de correlação corresponde à probabilidade de se obter uma estatística de teste igual ou mais extrema, que aquela observada numa amostra, sob a hipótese que o valor de *p* seja menor que 5%.

Como se pode verificar na Tabela 2, as correlações obtidas entre os resultados DIALANG e as variáveis selecionadas são desprezíveis ou fracas.

Tabela 2. Matriz e Correlação (Grupo de controlo)

		Resultado DIALANG	Idade	Habilitações Literárias	Hábitos Leitura
Idade	R de Pearson	0,254			
	valor <i>p</i>	0,267			
Habilitações Literárias	R de Pearson	-0,059	0,437*		
	valor <i>p</i>	0,799	0,048		
Hábitos Leitura	R de Pearson	-0,012	-0,261	-0,188	
	valor <i>p</i>	0,959	0,252	0,415	
Interesses	R de Pearson	0,005	-0,213	0,035	0,099
	valor <i>p</i>	0,981	0,353	0,880	0,670

Os resultados obtidos comprovam que, neste estudo com participantes monolíngues, não se verificaram correlações significativamente consideráveis.

5.1.2. Grupo de falantes chineses

Nesta secção apresentaremos a análise dos dados recolhidos junto dos estudantes chineses. A análise dos resultados concentra-se nas seguintes variáveis, extraídas do questionário: idade, género, anos de estudo e auto-avaliação dos participantes, as quais são correlacionadas com a pontuação obtida no teste lexical.

A Tabela 3 apresenta a pontuação obtida no teste de proficiência lexical (média, DP, mínimo e máximo), distribuída pelo género dos participantes. Inclui ainda os valores médios, DP, mínimo e máximo da auto-avaliação.

**Tabela 3. Resultados do DIALANG, por género e auto-avaliação
(Grupo de falantes chineses)**

	Género	Mínimo – Máximo	Média (DP)
Resultado DIALANG	feminino	41-74	57,8 (8,68)
	masculino	35-63	50,7 (9,27)
Auto-avaliação	feminino	2-5	3,68 (0,839)
	masculino	3-5	4,00 (0,577)

Os resultados indicam que há uma tendência para as participantes femininas terem pontuações mais elevadas no teste lexical, apresentando uma média de 57,8 (DP= 8,68), contra 50,7 dos participantes masculinos (DP= 9,27). Relativamente à autoavaliação, medida numa escala de 1 a 5, verificamos que não houve uma grande diferença entre o género feminino e o masculino. É importante notar que os resultados também foram afetados pela duração da experiência de aprendizagem de língua portuguesa, por exemplo, o participante número 8 só teve 3 anos de experiência de aprendizagem de língua portuguesa enquanto a participante número 1 teve 5 anos de experiência.

Para aferir se houve diferenças estatisticamente significativas entre os géneros na pontuação obtida no teste lexical ou nas autoavaliações, aplicámos um teste t para amostras independentes (ver Tabela 4).

**Tabela 4. Teste t para amostras independentes, por género
(grupo de falantes chineses)**

	Estatística	gl	p	Dimensão do Efeito	Lim. Inferior	Superior
Resultado DIALANG	1,846	27,0	0,076	0,801	-0,0919	1,676
Autoavaliação (os níveis)	-0,930	27,0	0.360	-0,404	-1,2582	0,460

Verificamos que, tanto na pontuação no teste lexical, como na autoavaliação, não há diferenças significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino (o valor p é superior a 0,05 em ambos).

No que diz respeito ao terceiro resultado, para ver se existe uma correlação significativa entre a pontuação e as variáveis idade, experiência de aprendizagem (em anos), e auto-avaliação (numa escala de 1 a 5), corremos testes de correlação *Pearson* (ver a Matriz de Correlações na Tabela 5).

Tabela 5. Matriz de correlações (grupo de falantes chineses)

		Resultado DIALANG	Idade	Anos de Aprendizagem
Idade	R de Pearson	-0,127		
	valor p	0,513		
Anos de Aprendizagem	R de Pearson	0,243	0,483**	
	valor p	0,204	0,008	
Auto-avaliação	R de Pearson	0,220	0,252	0,508**
	valor p	0,252	0,187	0,005

A matriz de correlações mostra que não existe uma associação entre as três variáveis testadas e o resultado do teste lexical DIALANG (os valores p são significativamente maiores que 0,05). Existe, contudo, uma correção positiva significativa entre os anos de aprendizagem do português e a autoavaliação, demonstrando que os estudantes que estudam há mais tempo a língua portuguesa avaliam as suas competências com níveis mais elevados ($r=0,508$, $p=0,005$). Os dados também

mostram que, como é de esperar, existe uma correlação positiva significativa entre a idade e os anos de aprendizagem do português ($r= 0,483, p=0,008$).

Uma vez que os resultados das correlações não nos podem fornecer resultados conclusivos, olhemos com mais detalhe para os resultados individuais, indicados nos Histogramas dos Gráficos 1 e 2. No Gráfico 2, pode-se notar que as pontuações dos participantes que estudaram português durante 3, 4 ou 5 anos permaneceram em grande parte em torno da média, enquanto os participantes 26, 27 e 29, que estudaram apenas por 2 anos, mantiveram as suas pontuações em torno da média ou mesmo as superaram. Os resultados individuais mostram que existe variação individual a ter em conta, que influencia os testes estatísticos. Assim, inferimos que estes três participantes dedicaram mais esforço para adquirir a L2, ou têm mais aptidão linguística, variáveis não testadas aqui.

Gráfico 1. Pontuação dos participantes

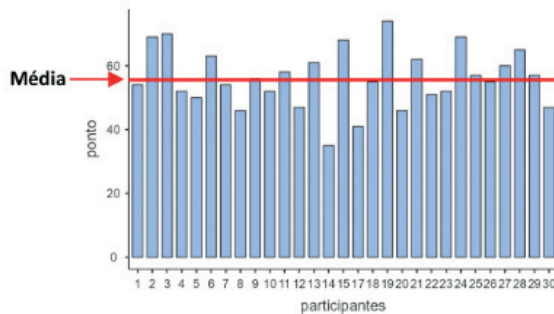
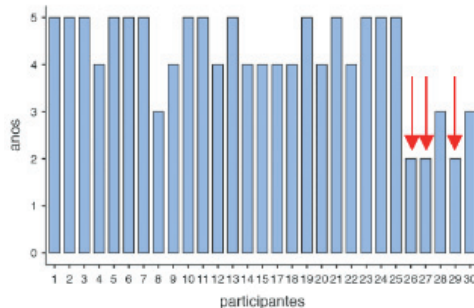


Gráfico 2. Anos de estudo dos participantes



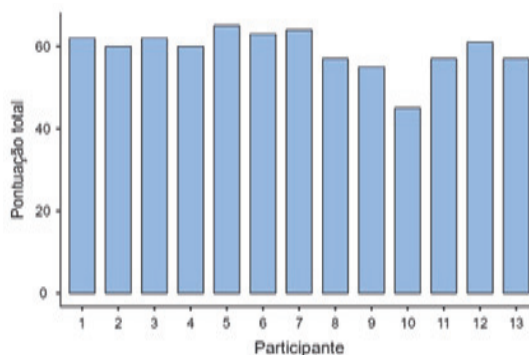
5.1.3. Grupo de falantes guineenses

Do teste de identificação das palavras que são palavras reais da língua portuguesa e as que não fazem parte do repertório lexical português, obtivemos os resultados de grupo apresentados na Tabela 6. O Gráfico 3 apresenta os resultados individuais do DIALANG por participante.

Tabela 6. Resultados do DIALANG (Grupo de falantes guineenses)

Mínimo – Máximo	Média (DP)	Mediana
40-65	59,1 (5,2)	60

Gráfico 3. Resultados DIALANG por participante



Os participantes neste estudo são falantes guineenses, cuja língua materna não é o português. Os pontos obtidos neste teste de decisão lexical revelam o conhecimento vocabular de cada um dos falantes/participantes. Também evidencia as diferenças entre os participantes quanto ao conhecimento das palavras que fazem parte do léxico da língua portuguesa.

A média dos resultados obtidos é de 59,1 pontos. A pontuação com maior frequência, ou seja, a moda é 57; o desvio padrão é de 5,20. Com este desvio padrão, conclui-se que os resultados obtidos no teste de proficiência lexical estão distribuídos por uma grande variedade de valores. Este facto revela que, em termos de pontos obtidos no teste, há uma grande heterogeneidade pontual, por outras palavras, existe uma grande dispersão pontual em relação à média.

Com efeito, os resultados obtidos demonstram que os participantes com maior pontuação são o número 5 com 86,7% de respostas certas (65 pontos), o 7 com 85,3% de respostas certas (64 pontos) e o 6 com 84% de respostas certas (63 pontos). O participante com menor pontuação é o número 10, pois tem apenas 60% de respostas certas (45 pontos).

Portanto, as participantes número 5 e 7 são as que tiveram melhor desempenho individual no teste de proficiência lexical. Por sinal, estas são as duas únicas participantes do sexo feminino, contudo o reduzido número de participantes femininas não nos permite tirar conclusões quanto ao efeito da variável ‘género’ no desempenho lexical dos participantes. Não obstante as diligências que fizemos no sentido de equilibrar o género dos participantes no processo de recrutamento e coleta dos dados, o género masculino tem a maior representação no estudo (84,6%).

Por certo, residir em Portugal pode ter um impacto significativo na aprendizagem da língua portuguesa para um falante guineense cuja L1 não é o português, pois viver num contexto de imersão linguística dá ao falante a oportunidade de aumentar e diversificar o contacto com a L2, nomeadamente através do contexto sala de aula, interação com amigos, com os falantes nativos, entre outros. Portanto, em princípio, estes ambientes permitem não só o enriquecimento do reportório vocabular, mas também o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas. Viver em contexto em que a língua que se pretende aprender é usada pela sociedade na comunicação diária ajuda a melhorar a capacidade linguística do falante. Por isso, Fonseca (2012), analisando a situação da LP na Guiné-Bissau, afirmou que o facto de a LP não ser língua veicular na Guiné explica que os falantes guineenses se depararem com falta de *input* suficiente para poderem desenvolver as suas competências comunicativas (p. 18). É evidente que a imersão linguística por si só poderá não ser suficiente para que uma pessoa adquira por completo uma língua. É necessário que o aprendente tenha a motivação, a disponibilidade para aprender a língua. Por isso, Moura (2007) afirma que: “é sabido que fatores afetivos influenciam em muito a aquisição de uma língua. Deste modo, quanto maior for a ansiedade, o nervosismo e a falta de confiança em se aprender uma nova língua, maior será a barreira não favorável a esta aquisição” (p. 34). Moura insiste ainda em demonstrar que no processo de aprendizagem de línguas a motivação desempenha um papel muito importante, afirmando que pessoas que se sentem obrigadas a aprender uma ou outra língua por causa das necessidades do trabalho e de outras razões apresentam

Neste estudo, para testar o papel do tempo de residência em Portugal, corremos um teste de correlação *Pearson*, incluindo as variáveis ‘tempo de residência’ e ‘resultado DIALANG’. Os resultados (ver Tabela 7) mostram que não existe uma correlação significativa entre o tempo de residência e a pontuação obtida no teste de decisão lexical. Contudo, reconhecemos que o número de participantes é reduzido, o que poderá ter um impacto nos resultados estatísticos.

O nível acadêmico dos participantes é uma variável que também merece a nossa apreciação neste estudo. A Tabela 8 apresenta a pontuação obtida no DIALANG por nível acadêmico concluído.

Resultado DIALANG						
Nível Acadêmico	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
12º ANO	60,3	60,5	57,0	3,65	55	65
Licenciatura	56	58,5	45,0	7,62	45	62
Mestrado	62	62	62,0	NaN	62	62

Spearman's rho = -0,133, p = 0,664

As informações apresentadas na Tabela 8 mostram que a pontuação média obtida pelos participantes com diferente nível académico é muito próxima. Um teste de correlação *Spearman's rho* entre a variável nível académico, codificada como variável ordinal, e a pontuação no DIALANG mostra que, de facto, não há uma correlação entre estas variáveis ($r = -0,133$, $p = 0,664$). Olhando com mais detalhe para os dados, verificamos que as três pontuações mais altas pertencem aos participantes que têm apenas o 12º ano concluído.

Considerando que o nível académico não determinou a pontuação obtida pelos participantes no teste de proficiência lexical, podemos pensar noutros fatores capazes de influenciar ou mesmo determinar o desempenho na tarefa de decisão lexical, tais como: a qualidade e a quantidade de exposição à língua, por exemplo, a variedade de fontes de contacto; a variedade de interlocutores e os contextos de comunicação, pois estes fatores podem contribuir significativamente para ditar diferenças quanto ao conhecimento vocabular entre falantes de uma dada língua. Todavia, dada a limitação do estudo, não nos foi possível estudar os fatores acima mencionados neste estudo preliminar, pelo que esta questão será objeto de trabalho futuro.

A Guiné-Bissau apresenta uma grande diversidade linguística, pois contém vários grupos étnicos e cada grupo tem a sua própria língua étnica.

Portanto, além do português, língua oficial e de escolarização, existem várias línguas nativas, incluindo o crioulo, língua de entendimento entre os diferentes grupos étnicos. Este facto reduz significativamente a possibilidade de a LP ser a língua veicular na Guiné, ou seja, fazendo com que o português seja muito pouco usado no dia-a-dia dos falantes guineenses.

Considerando que o crioulo é a língua veicular na Guiné-Bissau, não é de estranhar que o primeiro contacto com a LP ocorra na escola ou nos centros de socialização formal. No total de 13 informantes, 76,9% teve o primeiro contacto com a LP só a partir da entrada na escola. A tabela que se segue abaixo demonstra este facto.

Tabela 9. Primeiro contacto com a língua portuguesa

	Nº de informantes
Escola	10 (76,9%)
Casa	03 (23,1%)

Não obstante o português ser a língua privilegiada na Guiné-Bissau, língua de escolarização, língua oficial, língua de acesso ao conhecimento científico, não é a língua veicular. Os dados obtidos revelam que 84% dos informantes prefere a língua crioula à língua portuguesa na sua comunicação diária e 15,4% prefere o português ao crioulo para o mesmo fim.

A Tabela 10 apresenta a distribuição das respostas dos participantes por nível de competência na tarefa de autoavaliação.

Tabela 10. Autoavaliação (por nível de competência, escala de 1 a 5)

	Ouvir					Falar					Ler					Escrever				
Graus de competência	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Português (nº de informantes por nível)		1	4	5	3		1	9	3			4	2	7		1	8	3	1	
Crioulo (nº de informantes por nível)				2	11			4	9			1	3	9			2	4	7	
Língua étnica (nº de informantes por nível)	6	2	2		3	8	2	1		2										

As respostas à tarefa de autoavaliação de competências demonstram que 69,2% dos informantes considera ter o nível avançado nas competências orais (ouvir e falar) na língua crioula. Este facto não se verificou na língua portuguesa, visto que nenhum dos informantes afirmou ter competência avançada na produção oral (falar) e só 23,1% afirma ter competência avançada na compreensão oral. Quanto ao falar, 69,2% declara ter o nível intermédio (B1). No que se refere ao ouvir, 38,5% afirma ter competência intermédia.

Na verdade, é nas línguas étnicas da Guiné-Bissau que os falantes afirmam ter menor proficiência nas competências orais, pois 46,2% assegura que possui o nível elementar, 15,4% o nível básico e intermédio. Apenas 23% afirma ter o nível avançado. No tocante à produção oral nas línguas étnicas, 61,5% declara ter o nível elementar (inicial) e 15,4% o nível avançado.

No domínio da leitura 53,8% tem o nível avançado em português e 69,2% asseguram ter o nível igual em crioulo. No que tem a ver com a escrita em português, apenas 7,7% dos inquiridos asseguram ter competência avançada ao passo que em crioulo 53,8% garantem ter igual nível de competência.

Tabela 11. Tempo de contacto com a língua portuguesa/semana

Média	DP	Moda	Máximo	Mínimo
64,4 horas	21,3 horas	80 horas	100 horas	30 horas
Spearman's rho = 0,077, p = 0,802				

Relativamente às horas de contacto com a língua (*cf.* Tabela 11), numa primeira observação, podemos chegar à conclusão de que os informantes contactam regularmente com a LP. Todavia, tendo em consideração a residência destes (Bissau e Portugal), podemos concluir que os informantes que moram em Bissau contactam muito pouco com a LP, na medida em que apresentam menos horas de contacto com o português. O informante número 3 e 10 evidenciam esta situação. Ambos tiveram uma média de 35 horas de contacto com a língua por semana ao invés daqueles que vivem em Portugal. O DP acima apresentado demonstra esta grande dispersão do tempo de contacto com o português em relação a média.

Terminamos com a apresentação dos contextos de utilização das línguas pelos informantes (*cf.* Tabela 12).

Tabela 12. Contextos de utilização de línguas (grupo de falantes guineenses)

	Número de informantes por língua		
	Português	Crioulo	Crioulo & Português
Escola	10	0	3
Trabalho	10	0	3
Bairro	6	1	6
Mercado	5	2	6
Transporte	6	2	5
Diversão	0	5	8

Os resultados apresentados na tabela acima exposta permitem perceber que a língua portuguesa é muito usada pelos falantes em contextos formais ou em situações em que, por razões de comunicação, o falante se sente a necessidade

de recorrer ao português. Na escola e no trabalho 76,9% dos informantes usa apenas o português e 23,1% usa o português e o crioulo. Excetuando estas situações, contextos formais e a necessidade de garantir a comunicação, o crioulo é a língua que mais se usa na Guiné-Bissau.

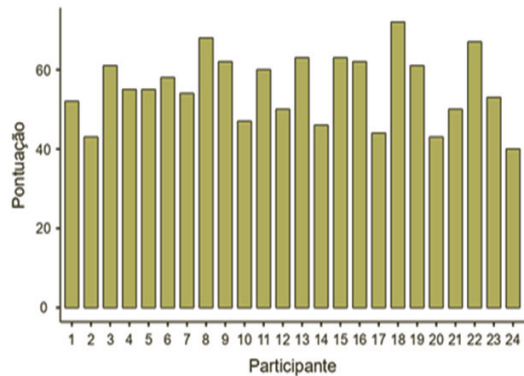
5.1.4. *Falantes timorenses*

Começamos por apresentar os resultados obtidos no teste de decisão lexical. Como demonstrado na Tabela 13, o valor médio obtido pelos participantes é de 55,4 (DP = 7.07). O valor mais baixo obtido é de 40 pontos e o mais elevado de 72 pontos (75). O Gráfico 4 apresenta os resultados individuais dos participantes timorenses. Podemos verificar que as pontuações com maior frequência são: 43, 50, 55, 62, 63.

Tabela 13. Resultados do DIALANG (Grupo de falantes timorenses)

Mínimo – Máximo	Média (DP)	Mediana
40-72	55,4 (7,07)	55

Gráfico 4. Resultados individuais do DIALANG (grupo de falantes timorenses)



Para verificar o papel das variáveis ‘idade’ e ‘preferências linguísticas’ corremos testes de correlação entre estas variáveis e o resultado do teste de decisão lexical DIALANG. A matriz de correlação é apresentada na Tabela 14:

Tabela 14. Matriz de correlação entre as variáveis extralinguísticas e o DIALANG (grupo timorense)

		Resultado DIALANG	Idade
Idade	<i>Spearman's rho</i>	-0,060	
	valor <i>p</i>	0,775	
Gosta de falar PTG?	<i>Spearman's rho</i>	0,196	-0,328
	valor <i>p</i>	0,349	0,110

Os resultados mostram que não existe correlação significativa entre a idade dos participantes e os resultados obtidos no teste de decisão lexical ($p = 0,775$).

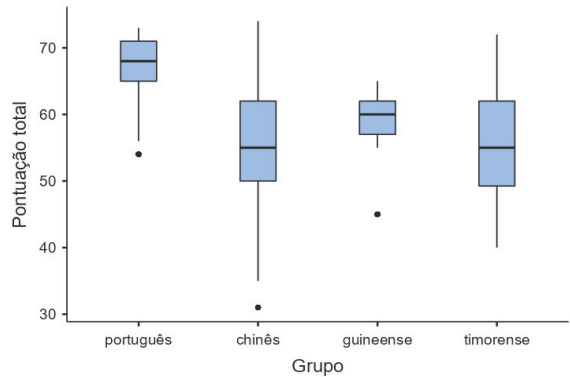
Segundo a pesquisa, com base nos resultados da frequência de gostar de falar português (muito, razoavelmente, pouco), de 24 participantes, 54,2% das mulheres tem uma grande motivação para se comunicar em português. Nos homens o valor é de 45,8%. Vale destacar também que a matriz de correlação entre a variável ordinal do gosto pelo uso da LP e a pontuação no DIALANG mostra que não existe uma correlação entre estas duas variáveis ($r = 0,196$; $p = 0,349$).

Como já mencionamos, 12 participantes residem em Timor-Leste e 12 em Portugal. Contudo, verificamos que o local de residência parece que não teve uma influência muito grande na pontuação obtida no teste de decisão lexical. A média obtida pelos participantes residentes em Timor-Leste foi de 56,3 (DP = 8,70) e dos residentes em Portugal foi de 54,4 (DP = 9,14). Portanto, os valores obtidos são muito próximos. Olhando para a pontuação mínima e máxima, verificamos que as pontuações mínimas e máximas dos participantes residentes em Timor-Leste foram de 43 e 72, enquanto os residentes em Portugal tiveram pontuações mínimas e máximas de 40 e 68 (de uma total de 75).

5.2. Análise comparada

Nesta secção faremos uma análise comparada dos resultados da tarefa de decisão lexical. A caixa de bigodes representada no Gráfico 5 mostra a distribuição de acerto global por grupo.

Gráfico 5. Resultado do teste lexical- todos os grupos.



Como esperado, globalmente o grupo de controlo apresenta os resultados mais elevados; os três grupos de falantes apresentam médias de acerto que aparentam ser similares, contudo apenas um teste estatístico poderá revelar-nos as diferenças estatísticas entre os grupos. Para tal, corremos um modelo misto linear generalizado com a variável dependente binária ‘acerto-não acerto’ e a variável ‘grupo’ como variável independente (com codificação *dummy*). O modelo incluiu ainda o ‘participante’ como fator aleatório (*random intercept*), tendo o seguinte desenho:

Resposta Acerto ~ 1 + Grupo + (1 | Participante)

A Tabela 15 apresenta o resultado do modelo:

Tabela 15. Resultados do modelo misto linear

Fixed Effects Parameter Estimates								
Names	Effect	Estimate	SE	exp(B)	95% Exp(B) Confidence Interval		z	p
					Lower	Upper		
(Intercept)	(Intercept)	2.239	0.159	9.388	6.877	12.815	14.10	< .001
Grupo1	chinês - português	-1.131	0.201	0.323	0.218	0.479	-5.62	< .001
Grupo2	guineense - português	-0.943	0.248	0.389	0.240	0.633	-3.80	< .001
Grupo3	timorense - português	-1.117	0.211	0.327	0.216	0.495	-5.29	< .001

Verificamos que existe de facto um efeito da variável ‘grupo’ (i.e. o valor p é $<.001$ em todos os contrastes). Para melhor compreender este efeito, corremos testes *post hoc Bonferroni*, cujos resultados são apresentados na Tabela 16.

Tabela 16. Post hoc Bonferroni

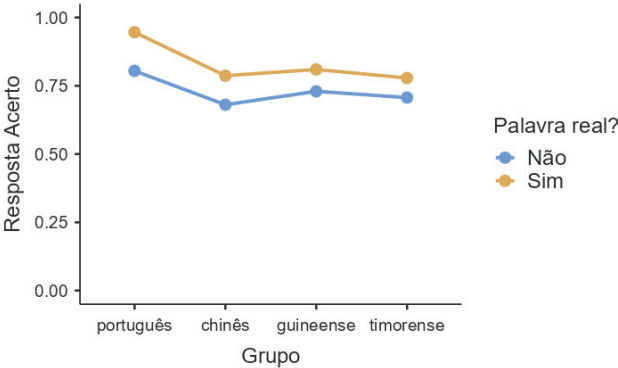
<i>Post Hoc Comparisons – Grupo</i>						
Comparison						
Grupo		Grupo	exp(B)	SE	z	pbonferroni
chinês	-	guineense	0.829	0.189	-0.8250	1.000
chinês	-	timorense	0.986	0.184	-0.0747	1.000
guineense	-	timorense	1.190	0.281	0.7349	1.000
português	-	chinês	3.098	0.623	5.6182	$<.001$
português	-	guineense	2.567	0.637	3.8013	$<.001$
português	-	timorense	3.055	0.645	5.2868	$<.001$

Os resultados na Tabela 16 demonstram que o grupo de controlo de falantes L1 do português difere significativamente dos três grupos de falantes não-nativos, já os grupos de falantes não-nativos não apresentam diferenças estaticamente significativas quanto ao seu desempenho da tarefa de decisão lexical.

Contudo, como apresentado na secção sobre os instrumentos, o teste de decisão lexical inclui palavras reais da língua portuguesa e pseudopalavras, que não fazem parte do repertório lexical português, apesar de respeitarem as regras fonológicas, fonotáticas e ortográficas do português. Num segundo passo, verificamos o efeito da natureza do estímulo (palavra real *vs* pseudopalavra) no desempenho dos grupos.

O Gráfico de efeitos (*effects plots*) que se segue demonstra que todos os grupos apresentam melhor desempenho com as palavras reais do que com as pseudopalavras, i.e. têm mais facilidade em reconhecer e aceitar palavras que existem no repertório lexical português do que em rejeitar palavras que não existem (mas formalmente poderiam existir), tal como amplamente demonstrado na literatura (Kelley & Tucker, 2022).

Gráfico 6. Efeitos, de acordo com o tipo de estímulo (palavra real/pseudopalavra)



Para testar o efeito desta variável, corremos um segundo modelo linear misto generalizado com variável dependente binária e o seguinte desenho:

Resposta Acerto ~ 1 + Palavra real? + Grupo + Palavra real?:Grupo + (1 | Participante)

O resultado, apresentado na Tabela 13, mostra que existe um efeito significativo do tipo de estímulo (‘palavra real?’), do ‘grupo’ e da interação entre estas duas variáveis independentes.

Tabela 17. Resultados do modelo misto linear (distinguindo entre palavra real e pseudopalavra)

Fixed Effect Omnibus tests			
	X ²	df	p
Palavra real?	77.3	1.00	< .001
Grupo	33.8	3.00	< .001
Palavra real?*Grupo	31.4	3.00	< .001

Por fim, olhemos com mais detalhe para as diferenças, através de um Teste Post Hoc Bonferroni. A Tabela 18 mostra a diferença entre o conhecimento de palavras reais e de pseudopalavras no seio de cada grupo.

Tabela 18. Post hoc Bonferroni

<i>Post Hoc Comparisons - Grupo * Palavra real?</i>								
Comparison								
Grupo	Palavra real?		Grupo	Palavra real?	exp(B)	SE	z	pbonferroni
português	Não	-	português	Sim	0.234	0.0386	-8.794	< .001
chinês	Não	-	chinês	Sim	0.577	0.0595	-5.336	< .001
guineense	Não	-	guineense	Sim	0.634	0.1036	-2.788	0.148
timorense	Não	-	timorense	Sim	0.686	0.0787	-3.286	0.028

Os resultados da Tabela 18 demonstram que tanto o grupo de falantes portugueses como os grupos chinês e timorense distinguem significativamente entre palavras reais e pseudopalavras ($p < .05$), contudo, no grupo guineense essa diferença não é significativa ($p = 0.148$).

A Tabela 19 compara os grupos relativamente ao seu desempenho com palavras reais e com pseudopalavras.

Tabela 19. Post hoc Bonferroni

<i>Post Hoc Comparisons - Grupo * Palavra real?</i>								
Comparison								
Grupo	Palavra real?		Grupo	Palavra real?	exp(B)	SE	z	pbonferroni
palavras reais								
chinês	Sim	-	guineense	Sim	0.868	0.2114	-0.581	1.000
chinês	Sim	-	timorense	Sim	1.051	0.2105	0.249	1.000
guineense	Sim	-	timorense	Sim	1.211	0.3062	0.758	1.000
português	Sim	-	chinês	Sim	4.766	1.0937	6.805	< .001
português	Sim	-	guineense	Sim	4.137	1.1449	5.131	< .001
português	Sim	-	timorense	Sim	5.010	1.1988	6.735	< .001

pseudopalavras								
chinês	Não	-	timorense	Não	0.884	0.1895	-0.575	1.000
guineense	Não	-	timorense	Não	1.120	0.3064	0.414	1.000
português	Não	-	chinês	Não	1.933	0.4411	2.889	0.108
português	Não	-	guineense	Não	1.526	0.4343	1.486	1.000
português	Não	-	timorense	Não	1.709	0.4100	2.234	0.713

Os resultados da Tabela 19 demonstram que a diferença entre os grupos se restringe às palavras reais, ou seja, os falantes de português L1 conhecem significativamente mais palavras reais do português do que falantes não nativos, mas não apresentam diferenças quanto ao desempenho com pseudopalavras, as quais também são um desafio para os falantes L1 do português.

6. Discussão

No presente artigo reportamos os resultados de quatro estudos preliminares paralelos, que conduzimos com quatro grupos distintos de falantes de português europeu, um grupo de falantes L1 e três grupos de falantes de português L2. O trabalho foi desenvolvido no âmbito de uma unidade curricular, oferecida a vários mestrados da ELACH, tendo como objetivo treinar competências de recolha e análise de dados na área de investigação do bilinguismo e da aquisição de L2.

Como ponto de partida, definimos três questões de investigação, que podemos agora discutir, considerando os resultados apresentados na secção anterior.

A primeira questão centra-se na tarefa de decisão lexical usada neste estudo, perguntando se esta tem o potencial de captar diferenças entre o grupo de falantes L1 e os grupos de falantes L2 do português. A segunda questão incide sobre o desempenho dos grupos considerando os diferentes tipos de estímulos (palavras reais e pseudopalavras).

A análise de dados mostra que, efetivamente e como esperado, os falantes L1 apresentam um repertório lexical maior do que os falantes de PL2, contudo as diferenças entre os grupos são apenas estatisticamente significativas quando comparamos o conhecimento lexical de palavras reais. Os falantes L1 têm mais

certezas e são mais consistentes em reconhecer as palavras reais do português. Quanto às pseudopalavras, embora tenham resultados superiores, as diferenças não são significativas. Isto mostra que também os falantes L1 apresentam alguma variação quando solicitados a reconhecer a inexistência de determinadas palavras que, pela sua forma, poderiam ser palavras do português. Este facto demonstra que esta tarefa pode, de facto, ser usada para discriminar diferentes níveis de proficiência, tal como argumentado por Alderson (2007). Contudo, apenas com grupos maiores de falantes, teremos evidências mais robustas. Neste sentido, concordamos com o alerta de Puig-Mayenco e colegas (2023) de que tarefas curtas de decisão lexical devem ser usadas com alguma cautela para avaliar a proficiência linguística de participantes multilingues em investigações em que esta medida é usada como variável independente de nível de proficiência.

A nossa terceira questão de investigação centra-se na diversidade de perfis dos aprendentes PL2, tendo em conta a aplicação de questionários que recolheram informações sobre as variáveis extralinguísticas que caracterizam os diferentes grupos. Neste âmbito perguntamos que variáveis extralinguísticas, relacionadas com o tempo e o contexto de aprendizagem, o local de residência e a motivação para aprender a falar português, têm um efeito no desempenho dos participantes na tarefa de decisão lexical. O resultado de vários testes de correlação *Pearson* e *Spearman's rho* não conseguiram captar correlações significativas entre as variáveis seleccionadas e o resultado do teste dentro dos diferentes grupos, o que muito provavelmente se deve ao facto de, dentro de cada grupo, os falantes de PL2 seleccionados serem bastante homogéneos no que toca a variáveis como a idade, a idade de início de aquisição e o local de aprendizagem do português. Não obstante esta homogeneidade, há algumas considerações a tecer relativamente a cada um dos grupos.

Começamos pelo grupo de falantes L1 de português. Os resultados obtidos com os participantes L1 comprovam que, não se verificaram correlações significativamente consideráveis, uma vez que o léxico que esteve na base de estudo, não apresenta um grau de dificuldade específica, mesmo para participantes com idade inferior ou igual a quinze anos. Sendo que, o desenvolvimento lexical de cada falante depende em grande escala das interações deste com o meio que o rodeia. Assim, quanto mais rico for o contexto em que o indivíduo se integra, mais diversificado e rico será o vocabulário utilizado em cada situação concreta

de uso da língua. É neste sentido que se pode inferir que “o conhecimento e utilização de um determinado vocabulário é imagem de marca do meio social a que se pertence, daí que em termos de desenvolvimento da linguagem seja um dos domínios mais afetados pelo ambiente sociocultural em que se cresce” (Sim-Sim, 1998). Ao longo da vida o capital lexical de cada indivíduo vai sendo enriquecido e renovado, em corolário de fatores do quotidiano vivencial de cada um, tais como: a vivências individuais de cada indivíduo, proporcionam conhecimentos que permitem atribuir mais do que um significado a cada palavra, aumentando o seu vocabulário; as evoluções tecnológicas e por conseguinte, culturais da sociedade, são geradoras de mudança no dia à dia de cada indivíduo, permitindo adquirir novos conhecimentos e palavras. Uma das limitações que surge é que para falantes monolíngues o léxico utilizado é de entendimento comum, originando a hipótese de que o uso de um léxico terminológico de uma área do conhecimento com um corpus concreto (medicina, gestão, literatura) aplicado a participantes monolíngues, iria permitir resultados com correlações significativas.

Passemos ao grupo de falantes chineses. Neste grupo, a situação do género dos participantes corresponde à realidade da distribuição do género numa turma comum do curso de língua portuguesa numa universidade na China. Geralmente uma turma de especialidade de língua portuguesa tem 30 pessoas e entre os quais, os rapazes estão constituem a minoria. No que diz respeito ao efeito de aprendizagem da língua portuguesa, os dados desta pesquisa também espelham a situação mais comum de uma turma de curso universitário. Os resultados do teste DIALANG (média, mínimo e máximo) indicam que há uma tendência para as participantes femininas terem pontuações mais elevadas. Geralmente numa turma, em muitos casos, as estudantes de género feminino apresentam vantagem no processo de aprendizagem da língua portuguesa (Liu, 2012). O desvio padrão ainda revela que a distribuição do resultado do teste DIALANG dos participantes masculinos é relativamente disperso, enquanto o dos participantes é mais concentrado. Entendemos que este facto tende a mostrar que o efeito de aprendizagem das participantes femininas é relativamente estável. A matriz de correlação demonstra que os estudantes que estudam há mais tempo a língua portuguesa avaliam as suas competências com níveis mais elevados e que existe uma correlação positiva significativa entre a idade e os anos de aprendizagem do português. Segundo a política educacional da China, geralmente a aprendizagem da língua portuguesa

só inicia na universidade. Na altura do *Gao Kao*, o exame final realizado antes de entrar na universidade, os estudantes podem optar por estudar e serem avaliados numa das línguas estrangeiras, inglês, russo, espanhol, japonês, alemão ou francês, o que não inclui o português. Por isso, além dos aprendentes autodidatas, a maior parte dos alunos só inicia de facto a aprendizagem da língua portuguesa depois da entrada no curso de língua portuguesa. A maior parte dos participantes chineses desta pesquisa são alunos em fase de licenciatura ou mestrado, sendo evidente que os participantes que possuem mais anos de aprendizagem ou que estão numa fase mais avançada de escolaridade têm mais confiança nas suas competências linguísticas.

Realçamos que a aprendizagem da língua portuguesa na China está em ascensão (Castelo *et al.*, 2016; Raimundo, 2016; Shuhan, 2014). Não apenas o número de escolas de língua portuguesa tem aumentado consideravelmente, mas também o número de pessoas aprendendo o idioma, assim como o número de universidades que têm alunos a estudar a LP e o número de alunos que já se formaram. Pesquisas sobre a aprendizagem da língua portuguesa semelhantes a este estudo-piloto são exatamente o que falta no campo de pesquisa sobre o PL2 na China.

Passemos à situação da aprendizagem da LP por falantes guineenses e timorenses. A situação da aprendizagem do português na Guiné e em Timor é muito diferente da situação na China, uma vez que, tanto na Guiné-Bissau como em Timor Leste, como é sabido, a língua portuguesa é língua oficial, sendo a principal língua de escolarização.

Geralmente os falantes guineenses são bilingues, visto que vários fatores concorrem para este fenómeno, nomeadamente a diversidade étnica e cultural, a herança colonial, os fatores geográficos, a imigrações, entre outros.

De facto, com base nos dados analisados, constatamos que nenhum dos falantes inqueridos tem a LP como língua materna, sendo que a maioria (69,2%) aponta o crioulo com LM. Esta é a língua veicular na Guiné, que os falantes preferem usar na comunicação diária, salvo em contextos que requerem o uso da LP, seja por necessidades comunicativas ou obrigatoriedade social e legislativa. Este facto retira aos falantes a possibilidade de praticarem a língua portuguesa, corrigirem e melhorarem as habilidades linguísticas em português, contribuindo para a ausência de uma situação de imersão linguística. Por isso, o primeiro contacto dos falantes com a LP ocorre com maior frequência só a partir da entrada na escola.

O teste de decisão lexical mostra que o nível de proficiência dos falantes em LP é intermédio. Também a autoavaliação revela um nível de proficiência intermédio nas competências comunicativas falar e escrever, que poderemos fazer equivaler ao nível B1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Embora seja difícil tirar conclusões generalistas, devido às limitações da amostra, podemos afirmar que o resultado obtido não é o desejável, tendo em consideração o elevado nível académico dos informantes. Para finalizar, salienta-se que não houve correlações significativas entre as variáveis constantes do questionário elaborado para a recolha dos dados agora analisados.

Obtivemos resultados semelhantes dos dados recolhidos junto do grupo de falantes timorenses. Sabendo que o desenvolvimento da língua na comunidade linguística é essencialmente determinado pela política linguística empreendida pela região ou pelo próprio país, é evidente que a política linguística assumida por um país possui grande influência no desenvolvimento e na variedade das línguas utilizadas na sua sociedade. Da mesma forma, o uso das línguas locais e da língua nacional em cada região de Timor-Leste é diferente das outras regiões, especialmente o uso efetivo de cada língua. Este processo pode ser influenciado pelo desenvolvimento da língua e pela necessidade que as pessoas têm de usar essa língua. O estatuto linguístico de falante monolíngue, bilingue e multilingue é significativamente influenciado pela interação social, imigração, etc. Assim, esta investigação mostra que a diversidade de línguas regionais utilizadas e a língua tétum como língua nacional, bem como o domínio de línguas estrangeiras, sobretudo o português e o indonésio e até outras línguas regionais, também contribuem para reforçar o estatuto do povo de Timor-Leste para se tornar uma sociedade multilingue (Batoréo, 2009; Carneiro, 2010). Em vista disto, a aprendizagem da língua é dependente de vários fatores, entre os quais a existência de um contexto político e o estatuto de utilização de uma língua diferente.

Em suma, a língua portuguesa goza de um estatuto especial tanto na Guiné-Bissau como em Timor Leste, diferente do que observamos na China, na medida em que é uma língua oficial, uma língua de escolarização, de acesso aos conhecimentos científicos, de comunicação regional e internacional. Não obstante o privilégio que a LP tem, continua a ser muito pouco utilizada pelos falantes guineenses e timorenses na sua comunicação diária, ou seja, não é a língua veicular

na Guiné-Bissau nem em Timor, muito menos a L1 da população. Perante esta situação, podemos concluir que a política linguística estabelecida pelos respetivos governos não vai ao encontro das reais necessidades comunicativas do país. Se não houver uma política linguística capaz de promover as línguas em função das necessidades do país, haverá consequências negativas na formação integral da população, sobretudo no setor educativo, já que o acesso aos conhecimentos científicos seria comprometido.

7. Limitações

O número reduzido das amostras coletadas para este estudo é uma das grandes limitações deste trabalho, visto que, em certa medida, torna-se muito difícil fazer análises mais generalistas. Com efeito, sabemos que é necessário ter sempre amostras adequadas a fim de assegurar a representatividade da população em estudo de forma a reduzir os erros de interpretação dos resultados. Também seria desejável ter desenvolvido um questionário único, com questões idênticas e variáveis a codificar da mesma forma de maneira a podermos tirar conclusões mais robustas acerca dos dados recolhidos. Admitimos, contudo, que esta primeira abordagem aos dados foi ao encontro do objetivo geral deste trabalho, no sentido em que permitiu desenvolver e aplicar dois instrumentos de recolha de dados na investigação sobre L2, uma tarefa de decisão lexical e um questionário sociolinguístico, e recorrer à análise quantitativa para avaliar e discutir os dados.

Desta forma concluímos que os dados apresentados, sem prejuízo das limitações, constituem um corpus-amostragem cuja discussão originou um estudo preliminar que suscitou a escrita deste artigo. Em todo o caso, a uniformização do método de recolha de dados e o aumento significativo da amostra, pode vir a alterar os resultados aqui apresentados, num estudo futuro.

Referências bibliográficas

- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. Bloomsbury Publishing PLC.
- Alderson, J. C. (2007). The challenge of (Diagnostic) testing: Do we know what we are measuring? In J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, C. E. Turner, & C. Doe (Eds.), *Language testing reconsidered* (pp. 21–40). University of Ottawa Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1ckpcf.8>
- Batoréo, H. C. (2009). A língua portuguesa em Timor: De que forma deve o ensino de português adaptar-se às diferentes realidades nacionais? *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*, 4, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 51-61. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bonvin, A., Brugger, L. & Berthele, R. (2021). Lexical measures as a proxy for bilingual language dominance? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2020-0093>
- Canale, M. & Swain, M. (1981). A theoretical framework for communicative competence. In A. S. Palmer, P. Groot, & G. Trosper (Eds.), *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*. Washington, DC: TESOL.
- Carneiro, A. S. R. (2010). As políticas linguísticas e de ensino de línguas em Timor-Leste: Desafios de um contexto multilingue. *Filologia linguística portuguesa*, 12(1), 9-25. Recuperado de: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/download/59854/62963/77291>
- Castelo, A., Morelo, B., & Coelho de Souza, J. (2016). Pontes entre os aprendentes chineses e o ensino de PLE. *Entre Línguas e Culturas: Pontes Europa-China*, 167-198.
- Cea, A. M. (2018). Cómo incluir la competencia estratégica en una programación de ELE para mejorar la expresión oral. In Cea, A. M., Pazos-Justo, C., Otero, H., Lloret, J., Moreda, M. e Dono, P., *Investigación e innovación en la Enseñanza de ELE: Avances y Desafíos* (pp. 43-68). V. N. Famalicão: Humus.
- Colantoni, L., Steele, J., Escudero, P., & Neyra, P. R. E. (2015). *Second language speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crossley, S. A., Salsbury, T., & McNamara, D. S. (2012). Predicting the proficiency level of language learners using lexical indices. *Language Testing*, 29(2), 243–263. <https://doi.org/10.1177/0265532211419331>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–9.

- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fonseca, P. B. S. (2012). *Aquisição e aprendizagem da referência nominal no contexto de português língua não materna na Guiné-Bissau* (Tesis de maestría). Universidade Aberta. Recuperado de: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2618>
- Harsch, C. (2017). Proficiency. *ELT Journal*, 71 (2), 250–253. Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/elt/ccw067>
- Huhta, A. (2007). The vocabulary size placement test in DIALANG: Why do users love and hate it? In C. Carlsen & E. Moe (Eds.), *A human touch to language testing* (pp. 44–57). Oslo: Novus Press.
- Hulstijn, J. H. (2011). Language Proficiency in Native and Nonnative Speakers: An Agenda for Research and Suggestions for Second-Language Assessment. *Language Assessment Quarterly* 8(3), 229–249. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.565844>
- Kelley, M. C., & Tucker, B. V. (2022). The recognition of spoken pseudowords. *Language, Cognition and Neuroscience*, 37(9), 1169–1190. doi.org/10.1080/23273798.2022.2053729
- Lemhöfer K., & Broersma M. (2012). Introducing LexTALE: a quick and valid Lexical Test for Advanced Learners of English. *Behavioral Research Methods*, 44(2), 325–43. doi: 10.3758/s13428-011-0146-0.
- Liu, Q. (2012). *Representações sobre a aprendizagem da língua portuguesa do público chinês universitário* (Tesis doctoral). Universidade de Lisboa. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10451/8790>
- Montrul, S. (2016). Dominance and proficiency in early and late bilingualism. In C. Silva-Corvalán & J. Treffers Daller (Eds.), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization* (pp. 15–35). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345.002>
- Moura, A. (2007). *O uso de ferramentas da internet para auxiliar adultos na aprendizagem de inglês como língua estrangeira* (Tesis de maestría), Pernambuco: Universidade Católica de Pernambuco. Recuperado de: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/665>
- Polio, C., & Shea, M. (2014). An investigation into current measures of linguistic accuracy in second language writing research. *Journal of Second Language Writing*, 26, 10–27.
- Puig-Mayenco, E., Chaouch-Orozco, A., Liu, H., & Martín-Villena, F. (2023). The LexTALE as a measure of L2 global proficiency. A cautionary tale based on a partial replication of Lemhöfer and Broersma (2012). *Linguistic Approaches to Bilingualism*. <https://doi.org/10.1075/lab.22048.pui>

- Raimundo, D. A. L. (2016). *As Relações entre Portugal e China e o seu reflexo na aprendizagem da Língua Portuguesa em Macau, desde 1974* (Tesis doctoral). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Shuhan, Y. (2014). *Ensino da língua portuguesa na China: uma análise de alguns planos curriculares* (Tesis doctoral). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Schmid, M. S., & Yılmaz, G. (2018). Predictors of language dominance: An integrated analysis of first language attrition and second language acquisition in late bilinguals. *Frontiers in Psychology*, 9, 1306. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01306>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Treffers-Daller, J., & Korybski, T. (2016) Using lexical diversity measures to operationalise language dominance in bilinguals. In C. Silva-Corvalán & J. Treffers Daller (Eds.), *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization* (pp. 106–123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhou, C., Li, X. (2022). LextPT: A reliable and efficient vocabulary size test for L2 Portuguese proficiency. *Behavioral Research*, 54, 2625–2639. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01731-1>

PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

RESEARCH PERSPECTIVES AND INNOVATION IN TEACHING OF LANGUAGE AND LITERATURE

ESTER TRIGO IBÁÑEZ

Universidad de Cádiz | ester.trigo@uca.es

La preparación de los docentes en la sociedad actual debe tener presente que ser profesor no solo implica saber enseñar, sino que también es preciso poseer estrategias adecuadas para emprender procesos de investigación que propicien, a su vez, actuaciones encaminadas a la innovación educativa. El presente trabajo surge de la colaboración con el *Mestrado em Espanhol Língua Segunda/Língua Estrangeira* y pretende aportar tanto a los estudiantes como a la comunidad investigadora herramientas y ejemplos reales de trabajos realizados en el ámbito de la DLL desde las distintas perspectivas por las que ha ido transitando el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura desde su creación. Para ello, se realiza una revisión bibliográfica acerca de la investigación y la innovación en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Palabras clave: Investigación educativa. Innovación educativa. Didáctica de la Lengua y la Literatura.

The preparation of teachers today must keep in mind that being a teacher not only implies knowing how to teach, but it is also necessary to have appropriate strategies to undertake research processes that, in turn, promote actions aimed at educational innovation. This work arises from the collaboration with the

Mestrado em Espanhol Língua Segunda/Lingua Estrangeira and aims to provide both students and the research community with tools and real examples of work carried out in the field of the DLL from the different perspectives through which it has been the area of Didactics of Language and Literature has been passing through since its creation. To do this, a bibliographic review is carried out about research and innovation within the framework of the Didactics of Language and Literature.

Keywords: Educational investigation. Educational innovation. Teaching of language and literature.

1. Introducción

Prepararse para ser docente, en general, y de Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE), en particular, en una sociedad cambiante y pluricultural no es tarea fácil. Ser docente no solo comporta la labor de impartir clases, sino también, una tarea de investigación y de constante actualización e innovación (Trigo 2016). Por ello, en la formación inicial de docentes deben existir contenidos destinados a la preparación de profesionales que conozcan las líneas de investigación e innovación en sus ámbitos de investigación.

El planteamiento expuesto anteriormente es compartido por el *Mestrado em Espanhol Língua Segunda/Lingua Estrangeira* (Máster en Español como Segunda Lengua/Lengua Extranjera; en adelante, MELSLE) ofertado en la Universidade do Minho y en el que participa el profesorado del área de español y profesorado invitado tanto del contexto portugués como internacional.

El MELSLE, como indica en su página web, ofrece formación lingüística y didáctica en español, orientada al ejercicio profesional en ELE y a la iniciación científica en este ámbito. Se dirige a profesores de español, profesionales vinculados al español para fines específicos (comercial, turístico o sanitario) y estudiantes que deseen orientarse académica, científica o profesionalmente en el área del ELE. En su dimensión investigadora el MELSLE trata de propiciar, entre sus estudiantes, la implementación de proyectos a medio y largo plazo.

En concreto, centrándonos en la dimensión investigadora –muy relacionada, a su vez con la de innovación–, el máster contempla cuatro resultados de aprendizaje, como son:

1. Dominar las herramientas metodológicas y técnicas de investigación aplicables a la enseñanza del español como lengua extranjera.
2. Capacidad para elaborar un proyecto de investigación en el área de estudio de que se trate.
3. Capacidad de aprendizaje e innovación en la creación de materiales didácticos.
4. Saber adaptarse al entorno laboral y desarrollar la capacidad de resolución de problemas de forma autónoma en nuevos contextos.

En la trayectoria del MELSLE, he tenido la oportunidad de impartir docencia, como profesora invitada en las asignaturas *Programación y evaluación en ELE* y en el *Seminario de iniciación a la investigación*. Además, he codirigido el Trabajo fin de máster: *Estudio de disponibilidad léxica en estudiantes portugueses universitarios de ELE*. En las sesiones impartidas, he tratado de concienciar a sus estudiantes acerca de la importancia que cobra el espíritu reflexivo y la labor de investigación e innovación en la profesión docente, centrándome, sobre todo, en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, haciendo visible el trabajo de investigación del profesorado del área, en general, y del grupo de investigación en el que desarrollo mi labor investigadora: *HUM-1041 Investigación e Innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura*¹, en particular.

Para ello, he tratado de tener presentes los diez patrones enunciados por el profesor de la Universidad de Granada, Fernando Trujillo Saéz, en su conferencia plenaria en el XVIII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, celebrado en Ciudad Real en 2017 y recogidas en Romero (2022, pp. 66-67). Se trata de los siguientes:

1. Trabajamos en el continuo-global-social-local-institucional-individual.
2. Trabajamos sobre y con la identidad social y personal.

1 Para más información puede consultar la web: <https://hum1041.uca.es/>

3. Trabajamos por la revisión crítica de una diversidad de propuestas didácticas en una gran variedad de contextos.
4. Trabajamos con una variedad de herramientas de investigación (pero en renovación y crecimiento).
5. Trabajamos con y en torno a la tecnología.
6. Trabajamos entre la ciencia y la incertidumbre.
7. Trabajamos por un futuro plurilingüe e intercultural en sociedades más justas y felices.
8. Trabajamos por la mejora del sistema y el bienestar de los individuos.
9. Trabajamos para la innovación social.
10. Trabajamos para la disrupción.

En consonancia con esta idea, la figura 1 recoge cómo la investigación educativa toma las aportaciones de otras disciplinas para abrirse camino hacia la comprensión del fenómeno educativo y hacia el desarrollo de teorías que impliquen y resuelvan problemas.

Figura 1. Disciplinas implicadas en la investigación educativa



Fuente: elaboración propia.

Por todo lo anterior, este trabajo pretende aportar tanto a los estudiantes como a la comunidad investigadora herramientas y ejemplos reales de trabajos realizados en el ámbito de la DLL desde las distintas perspectivas por las que ha ido transitando el área de DLL desde su creación, en el terreno español, en 1983 (González-Gallego 2002). Para ello, se realiza una revisión bibliográfica acerca de la investigación y la innovación en el marco de la DLL.

A partir de esta revisión, se realiza un recorrido por los distintos ámbitos de actuación de la investigación e innovación en DLL, se aporta el corpus de revistas más significativas del área y de las relacionadas con esta y se revisan los principales problemas que se han detectado desde el nacimiento de esta área de conocimiento. Por último, se establecen algunas ideas para desarrollar procesos de innovación.

2. La investigación en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura

La investigación en DLL se centra en siete ámbitos de actuación, como recogen Camps (1998), Mendoza y Cantero (2003) y Prado (2004):

1. *Investigación teórica centrada en la fundamentación epistemológica.* Aborda el estudio de las bases científicas de la DLL y su enseñanza y aprendizaje. En ella se establecen los paradigmas científicos y los marcos ideológicos subyacentes en las decisiones curriculares y en las prácticas de enseñanza. Sus líneas de investigación pivotan entre las relaciones de la DLL con las ciencias afines, las aportaciones de otras ciencias a esta disciplina, el concepto de lengua o lenguas, el uso de la lengua, los conceptos de aprendizaje y desarrollo de la lengua. Un ejemplo podría ser Lomas, Osoro y Tusón (1993).
2. *Investigación centrada en procesos.* Consiste en el conocimiento de elementos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en el contexto educativo, como puede ser, conocer cómo construyen los estudiantes sus conocimientos lingüísticos y literarios; determinar la relación entre los contenidos procedimentales y conceptuales;

la relación entre los modelos de enseñanza y aprendizaje: cómo inciden los materiales, cómo adecuar las programaciones, qué estrategias son las más adecuadas para el aprendizaje, cómo se adquiere la competencia lingüística en L1, L2 y LE, cómo se lleva a cabo el proceso de recepción textual, cómo se fragua el hábito lector, qué aspectos inciden en la escritura creativa, etc. Un ejemplo podría ser Campos y Marco (2021).

3. *Investigación centrada en la metodología.* Supone el conocimiento de los enfoques didácticos, los recursos, materiales y estrategias que se utilizan para abordar la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura. A ello se unen los instrumentos y recursos para la evaluación. Sus líneas de investigación gravitan sobre el conocimiento de la evolución metodológica al enseñar lengua y literatura, la integración de lengua y literatura, propuestas metodológicas alternativas, la funcionalidad de la lengua y la literatura en el currículo y su relación interdisciplinar con otras materias, búsqueda, aplicación y evaluación de estrategias de comprensión y expresión, propuesta de recursos y actividades para el desarrollo del hábito lector y la creatividad, etc. Un ejemplo podría ser Ambròs y Breu (2007).
4. *Investigación centrada en contextos.* Aborda, por un lado, los contextos sociolingüísticos que condicionan la comunicación y, por otro lado, los contextos escolares donde se aprende lengua y literatura. El aula supone un espacio idóneo para estudiar el contexto comunicativo. Sus líneas de investigación abarcan: la investigación-acción en el aula, la educación intercultural en la enseñanza de lenguas en contacto, la aplicación didáctica de la literatura comparada en contextos multiculturales, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, la educación bilingüe, etc. Un ejemplo podría ser Romero y Trigo (2018a).
5. *Investigación centrada en creencias.* Desde esta línea se analizan las creencias de profesores y alumnos y cómo estas influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sus líneas de investigación giran en torno a: las creencias sobre los contenidos lingüísticos, creencias sobre los recursos y materiales utilizados, creencias sobre los contenidos de los libros de texto, etc. Como ejemplo podría consultarse Miras, Solé y Castells (2013) o Trigo, Jarpa y Maraver (2022).

6. *Investigación centrada en los objetivos.* Se investiga sobre los objetivos que la sociedad persigue a través de la enseñanza. Para ello, se profundiza en el papel que juega la lengua en la sociedad y en la institución escolar. Se suelen analizar las finalidades oficiales y las demandas sociales que presionan sobre la enseñanza en la escuela y que paulatinamente, van influyendo sobre las creencias de los agentes educativos y en sus expectativas sobre el aprendizaje de la lengua y la literatura. Sus líneas de actuación abordan el análisis y la precisión de las capacidades lingüísticas que los estudiantes deben desarrollar en su formación educativa para dar respuesta a las demandas sociales. Un ejemplo podría ser Romero (2014).
7. *Investigación centrada en los contenidos.* Esta línea centra su investigación en el conocimiento y la delimitación de los saberes culturales y sociales que son objeto de enseñanza y aprendizaje partiendo de los objetivos que se pretenden alcanzar. Para determinar los contenidos se toma como referencia las aportaciones de las teorías lingüísticas, literarias y psicopedagógicas, además de las prácticas escolares y las necesidades sociales. Sus líneas de investigación giran en torno al análisis de estas aportaciones y su transformación en contenidos didácticos que puedan ser utilizados en el aula para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. Un ejemplo podría ser De Vicente, Rodríguez y Romero (2010).

En consonancia con estas líneas, la naturaleza de la investigación en DLL, según Guillén y Sanz (2021) viene marcada por dos hechos fundamentales:

- El sistema universitario se inserta en un triángulo de conocimiento formado por la Educación/Formación, la Investigación y la Innovación (Sanz y Guillén 2019) y en el proceso de internacionalización.
- Se trata de un área que forma parte del macroámbito de Educación dentro de las Ciencias Humanas y Sociales desarrolladas según diferentes tradiciones o paradigmas. Así, presenta una vocación transversal compartida: la comprensión contextualizada, la transformación e intervención en la realidad social que integra los fenómenos humanos y sociales desde diversos ángulos.

Estos dos factores han contribuido a la conformación de un área con una identidad propia. Por un lado, la investigación de la DLL ha visto un avance extraordinario en parte gracias a las exigencias marcadas por la integración del sistema universitario en el EEES y a la aparición de agencias, nacionales y autonómicas, que realizan la evaluación de la actividad científica del profesorado universitario como elemento indispensable para la obtención de sexenios de investigación o de acreditaciones para el acceso tanto a figuras contractuales como funcionariales.

Por otro lado, al insertarse en las Ciencias Sociales y Jurídicas, la DLL ha ido adoptando metodologías propias del ámbito educativo, lo que ha permitido enlazar la teoría y la práctica de forma que se ha propiciado la reflexión sobre la acción a partir de la puesta en práctica de tres métodos de investigación:

- a) Métodos cuantitativos. Tienen un carácter empírico y se basan en la cuantificación estadística de datos extraídos a partir de muestras representativas. Su principal instrumento es el cuestionario. Como ejemplo, pueden consultarse: Trigo, Romero y Santos-Díaz (2018, 2019, 2020).
- b) Métodos cualitativos. Parten de la interacción de la persona investigadora con la realidad y la observación, comprensión y descripción de los hallazgos. Los principales instrumentos son las entrevistas o los grupos focales. Como ejemplo, pueden consultarse: Caro (2019); Romero y Trigo (2014); Parrado, Romero y Trigo (2018); Romero, Moreno y Trigo, 2023; Trigo y Romero (2016, 2020).
- c) Métodos mixtos. Combinan tanto la metodología cualitativa como la cuantitativa. Generalmente, se parte de cuestionarios y, tras analizar los resultados, se organizan grupos focales o entrevistas que ayuden a su comprensión. A ello se une la observación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como ejemplo pueden consultarse Romero y Trigo (2018a) o Romero, Trigo y Moreno (2020).

Estos tres métodos de investigación quedan recogidos en las principales revistas nacionales donde publican los investigadores del ámbito de la DLL, que listamos a continuación:

- *Álabe. Revista de la Red Internacional de Universidades Lectoras*, editada por la Universidad de Almería.
- *Bellaterra. Journal of teaching and learning language and literature*, editada por la Universidad Autónoma de Barcelona.
- *Cauce. Revista de filología y su didáctica*, editada por la Universidad de Sevilla.
- *Cultura y Educación*, editada por Taylor and Francis.
- *Didáctica. Lengua y Literatura*, editada por la Universidad Complutense de Madrid.
- *El Guiniguada*, editada por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- *E-Sedll*, editada por el Instituto Cervantes y la SEDLL.
- *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, editada por la Universidad pública de Navarra.
- *Investigaciones Sobre Lectura*, editada por la Universidad de Málaga y la Asociación Española de Comprensión Lectora.
- *Lenguaje y Textos*, editada por la Universidad Politécnica de Valencia y la SEDLL.
- *Porta Linguarum. Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, editada por la Universidad de Granada.
- *Tavira*, editada por la Universidad de Cádiz y el grupo de investigación IneDLL, Investigación e Innovación Educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, editada por la Universidad de Extremadura.
- *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, editada por Graó.

Además de estas revistas, al tratarse de una didáctica específica, también se registran trabajos en revistas de lingüística aplicada, como la *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* o *Revista Española de Lingüística Aplicada* o *Lingüística Española Actual*, por citar algunos ejemplos; o revistas de educación como *Bordón*, *Revista de Psicodidáctica*, *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado* o *Revista de Educación*, entre otras.

En los trabajos recogidos en las mencionadas revistas científicas, como indica Aguilar (2020), igual que cualquier disciplina, en la DLL se trabaja desde un

método que aúna teoría y práctica y, como todo método, esconde un posicionamiento ideológico educativo y, por ende, defiende un modelo de escuela ligado a un modelo de sociedad. Sin embargo, en los 37 años de desarrollo de la investigación específica, se han encontrado diversos problemas:

- Existe una confusión entre didáctica específica y metodología, lingüística aplicada, psicología aplicada y pedagogía aplicada.
- A veces se habla de didáctica cuando simplemente se establecen o sugieren procedimientos o técnicas para emplear en el aula e incluso se han utilizado como sinónimos los términos didáctica, método y enfoque.
- Tan solo existen 25 grupos de investigación en DLL, pero no todos se dedican precisamente a la DLL, sino que incorporan la investigación filológica o lingüística.
- Según Aguilar (2020), en la DLL parecen predominar los estudios cuantitativos frente a los cualitativos y, en menor medida, los mixtos. Sin embargo, González-Riaño y Fernández-Costales (2020) señalan todo lo contrario y afirman que la mayoría de los trabajos de DLL presenta un abordaje metodológico cualitativo y se obvian las posibilidades que ofrecen los modelos cuantitativos y el tratamiento empírico cuantitativo de los datos.
- En las revistas del área aparecen con cierta frecuencia artículos científicos relacionados más con cuestiones filológicas o literarias que con la didáctica o, en todo caso, realizan planteamientos didácticos muy residuales.
- Se registra gran cantidad de artículos científicos que, más que consistir en investigaciones, presentan innovaciones didácticas, con lo que se está confundiendo innovación con investigación.
- De acuerdo con esto, Guillén y Sanz (2021) señalan que, para asegurar una adecuada profesionalización de la investigación en DLL es necesario, por un lado, potenciar y controlar el funcionamiento y efectos del rigor científico como macro-criterio que preside y nutre la cientificidad, en consonancia con los aspectos de política científica considerados. Por otro lado, tomar conciencia de que este macro-criterio forma parte de la cultura científica en DLL en términos de aprender, construir y

demostrar sus componentes competenciales. Y, por último, hacer que la investigación en DLL disponga de un bagaje teórico, metodológico y terminológico especializado, demarcar su dispositivo metodológico y movilizar la reflexividad, vigilando la cientificidad y contribuyendo a la producción de conocimiento.

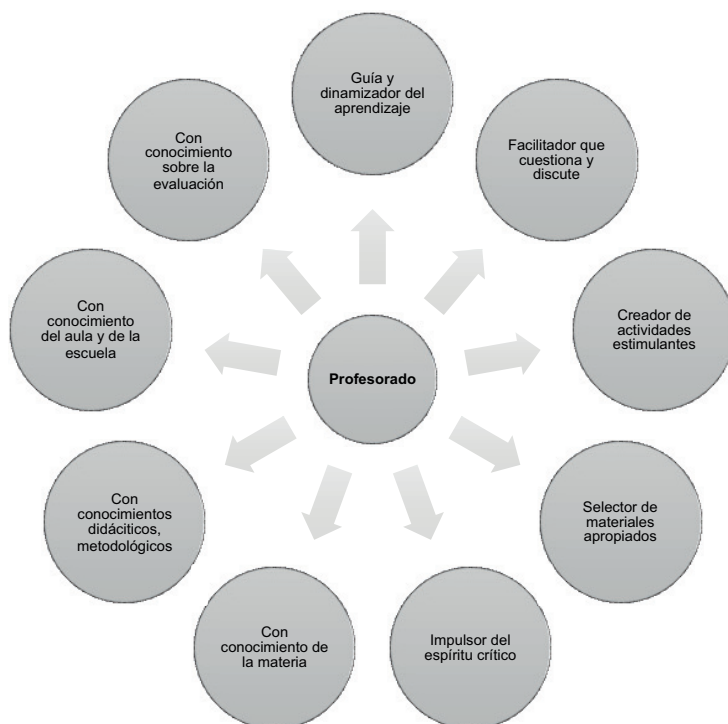
3. La innovación en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura

La formación del profesorado ha sido una cuestión ampliamente debatida. En el marco de la DLL no han faltado las voces, como la de Núñez-Delgado (2003), que han venido reivindicando una formación inicial profesionalizante que garantice que los futuros docentes cuenten con un equilibrio dinámico entre saberes teóricos y prácticos que les ayude a incorporar paulatinamente las características que plasmamos en la figura 2.

Desde la irrupción de la LOGSE en España en 1990, se ha trabajado, en la formación inicial y permanente del profesorado para propiciar que los docentes lleguen a ser profesionales que constantemente revisen su práctica, renovándola para mejorar su trabajo y que la contemplen como generadora de conocimiento válido y como productora de nueva teoría.

Sin embargo, aún hoy, tras pasada ya la segunda década del tercer milenio, la voz de Sánchez-Corral (1995) sigue vigente y no faltan problemas por solucionar en las aulas:

¿Cómo estimular el interés por unos contenidos que, según la propia teoría transmitida, no son contenidos empíricos, sino metalenguaje auto-suficiente?; ¿cómo activar los intereses vitales de los alumnos, si el sujeto-hablante oyente ha sido expulsado del proceso?; ¿cómo contextualizar y motivar la enseñanza-aprendizaje desde una didáctica de la frase, tan solitaria e inmanente como la gramática de la frase que fundamenta la epistemología de dicha didáctica?; ¿cómo eludir, en fin, el aburrimiento y el fracaso mediante unos enunciados-frase [...] separados de su situación comunicativa? (p. 27)

Figura 2. Características del profesorado actual

Fuente: elaboración propia.

Esta constante búsqueda de soluciones, como veremos más adelante, puede solventarse al amparo de la innovación educativa. Y es que, en líneas generales, cuando nos referimos a la innovación educativa aludimos tanto a la actividad que hace posible la incorporación de una mejora en el marco de la escuela como al proceso de transformación que se crea tras la detección de una necesidad educativa a la que se debería dar respuesta (Blanco y Mesina 2000; Carbonell 2001; Rivas Navarro 2000).

En este sentido, si partimos de un concepto de innovación educativa como aquella que implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje para solucionar un problema planteado, veremos que esta está muy ligada responder a los retos de una sociedad cambiante y exigente con la ciudadanía.

De acuerdo con esta idea, Blanco y Mesina (2000) consideran que la innovación educativa debe presentar las siguientes características:

- Toda innovación produce un cambio significativo en una situación de aprendizaje.
- Aunque no se trate necesariamente de una invención, la innovación introduce una novedad en el contexto escolar que provoca el avance o la reestructuración.
- La innovación es intencionada, produce un cambio deliberado y debe ser planificada.
- La innovación no es un fin, sino un medio para mejorar una situación educativa concreta o el sistema educativo en general.
- Si se pretende que la innovación provoque los resultados esperados, es preciso que todos los agentes acepten e interioricen el cambio para que pueda formar parte de la cultura del centro escolar.
- La innovación es sinónimo de cambio constante en la práctica educativa, siempre abierta a nuevos cambios y a la reflexión constante de la práctica docente.

Sin embargo, comenzar un proceso de innovación educativa no resulta tarea fácil. Así, según Gómez-Rubio (2019), existen varios factores que obstaculizan y frenan el cambio y la mejora. Se trata de los siguientes:

- La inercia institucional.
- El individualismo y corporativismo del profesorado.
- La incomprensión del entorno: familias, dirección del centro, otros docentes, etc.
- La limitada formación específica del docente.
- El esfuerzo adicional que supone para alumnado y profesorado.
- La falta de apoyo de la Administración educativa.
- La rigidez del sistema educativo y el excesivo control burocrático.
- La falta de medios y recursos instrumentales.
- La incertidumbre de los resultados.

De acuerdo con lo anterior, si se pretenden superar estos obstáculos, es imprescindible crear un clima que pueda favorecer el cambio educativo incentivando el trabajo en equipo en departamentos docentes cohesionados, dotando de más recursos a los centros, reconociendo y dignificando la dedicación del profesorado y ofreciéndole formación específica ajustada a sus necesidades.

En consonancia con estas ideas, desde la DLL, por su naturaleza instrumental e interdisciplinar, son numerosos los problemas que podrían pasar por una solución planteada desde la innovación educativa. Para organizar los ámbitos que afectan a la investigación en nuestra área, adoptamos la clasificación aportada por Gómez-Rubio (2019) que, a su vez, toma como referencia las dimensiones establecidas por Mendoza (2011): innovación centrada en contenidos, en procesos, en enfoques y metodologías, en TIC y otros recursos, en personas o creencias y, por último, en contextos. Las describimos a continuación y señalamos algunos trabajos enmarcados en esta línea:

- *La innovación centrada en contenidos.* Desde esta perspectiva se plantean cambios en la forma de seleccionar, adaptar, organizar, secuenciar y evaluar los contenidos de la disciplina:
 - Inclusión de la Literatura infantil y juvenil en el canon escolar, uso de adaptaciones literarias, la Literatura infantil y juvenil como acceso al clásico, la actualización de la literatura clásica desde la música, el cine, los itinerarios de lectura, etc. (Cruz 2019; Díaz-Mediavilla 2019; Dueñas 2019; Ibarra y Ballester 2015; Larrañaga y Yubero 2017, entre otros).
- *La innovación centrada en procesos.* Desde esta perspectiva se facilita la adquisición de competencias, el desarrollo de habilidades lingüísticas, el proceso de producción o recepción de un discurso, así como el desarrollo de estrategias y hábitos.
 - El fomento de la lectura y la escritura creativa enfocada a crear hábitos en el alumnado, el trabajo de las habilidades lingüísticas desde el punto de vista del proceso o la lectura intensiva (Martínez-González 2020; Romero y Jiménez 2016; Romero 2007, entre otros).

- *La innovación centrada en enfoques y metodologías.* Esta dimensión afecta a todos los niveles: métodos didácticos, diseño y planificación de secuencias y proyectos, criterios de análisis y selección de materiales, tipo de interacción en el aula.
 - Apuesta por las metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos, la integración de lengua y contenidos y las secuencias didácticas que trabajan las tipologías textuales según el enfoque por tareas, la gamificación, el *mentoring*, el *storytelling*, el aprendizaje basado en retos, el aprendizaje invertido, el aprendizaje-servicio, etc. (Castillo y Prat 2022; Romero, Jiménez y Trigo 2020; Trigo, Rodríguez-Blázquez y Moreno 2019; Rodríguez-Pastor y Howards 2018, entre otros).
- *La innovación centrada en TIC y otros recursos.* Desde esta dimensión se parte de la base de que internet y las redes sociales han ido modificando nuestros modos de comunicación, información, relación o trabajo. Por ello, la comunicación y creación digitales deben formar parte de los aprendizajes y procesos que se producen en el aula, no solo como instrumento, sino también como contenido.
 - El trabajo cooperativo en entornos digitales, la literacidad crítica, la creación de contenido digital como booktrailers, blogs, la literatura transmedia, etc. (Ballester y Méndez 2021; Heredia y Romero 2017; Moreno y Trigo 2017; Rovira-Collado *et al.* 2021, entre otros).
- *La innovación centrada en personas o en las creencias.* A través de este enfoque se pretenden cambiar las creencias y actitudes de los participantes en la innovación, el rol que estos desempeñan, la relación que se establece entre ellos y su formación.
 - Las propuestas dirigidas al desarrollo del hábito lector fuera del aula, el uso de algunas metodologías activas u otros tipos de innovación que influyen en las creencias, actitudes y roles de sus actores (Cano, Pons y Fernández-Ferrer 2022; Munita 2019; Shafirova y Cassany 2017, entre otros).

- *La innovación centrada en contextos.* Si bien es cierto que toda innovación está condicionada por el contexto y la situación de aprendizaje en que se aplica, la innovación educativa relacionada con el desarrollo de la competencia lingüística debe prestar atención a la diversidad de contextos sociolingüísticos en que se produce la comunicación y el aprendizaje de lenguas, y a los contextos concretos que condicionan el uso del discurso: personal, profesional, académico o institucional.
 - En esta línea resultan clave como estrategia de innovación los Proyectos Lingüísticos de Centro (Trujillo 2010, 2015; Romero y Trigo 2015, 2018b; Trigo, Romero y García 2019; Trigo, Sánchez-Arjona y Saiz-Pantoja 2023; entre otros).

Como se aprecia, el papel de la investigación en DLL para la innovación educativa es esencial y, atendiendo a lo indicado por Martínez-Ezquerro (2020), debería responder a los siguientes retos, no solo educativos, sino también sociales:

- a) Prestar atención a la lengua oral en las aulas,
- b) atender a la transformación del concepto de alfabetización,
- c) trabajar las nuevas formas de lectura y escritura,
- d) aprovechar la entidad que ha ganado la literatura para niños y jóvenes,
- e) paliar las desigualdades/carencias formativas en las aulas plurales e inclusivas,
- f) comprender el papel que las redes sociales, los vídeo-juegos, las series televisivas, etc. desempeñan en la vida de los ciudadanos.

De hecho, en palabras de esta investigadora:

La DLL ofrece un vasto campo de intervención socio-educativa y sus retos no abarcan únicamente lo tecnológico o formal, sino que buscan y hallan nuevas perspectivas fundamentadas en las necesidades apreciadas en el contexto socio-educativo. Los diversos componentes del tejido social coetáneo sirven, por tanto, como factores de arranque –y de posterior desarrollo– para alcanzar objetivos que siguen mejorando

nuestra sociedad desde el prisma (y actuación) de nuestra área, un área que reacciona ante su entorno y que, por tanto, es actual y muy valiosa. (Martínez-Ezquerro 2020, p. 242)

Pero, para afrontar todos esos desafíos es necesario mirar de frente a la escuela, establecer puentes de colaboración entre el ámbito educativo y la comunidad investigadora, en este caso encarnada por la Universidad creando un tercer espacio educativo (Zeichner 2010) que permita que una y otra institución pueda disfrutar de lo que cada una aporta, que los estudiantes universitarios de las titulaciones de educación infantil, primaria y secundaria –grados y MAES– puedan beneficiarse de una formación en y para la escuela en la que habrán de egresar (Saiz-Pantoja 2021; Sánchez-Arjona 2021).

Una forma directa sería a partir de la colaboración con los Centros del Profesorado (CEP, en el contexto español), apoyando en las distintas modalidades formativas –grupos de trabajo, formaciones en centros, cursos– o aportando la formación específica que requieren los planes y programas para la innovación que las Administraciones ofertan cada año, como el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) o el *Comunica*, en el caso de Andalucía², o para la construcción de las bibliotecas escolares como verdaderos recursos de enseñanza y aprendizaje (Trigo 2016).

Y es que los CEP tienen la visión de impulsar con el profesorado la mejora continua y la transformación hacia una escuela inclusiva y de calidad para favorecer el desarrollo integral del alumnado ante el reto de una sociedad en constante cambio y la misión de apoyar y asesorar al profesorado y a los centros educativos facilitando la formación y la innovación a través de la reflexión, la investigación y el trabajo en equipo (Sotelino y Rosso 2020).

Como se aprecia, efectivamente, los objetivos de la formación permanente del profesorado son diversos, pero todos giran en torno al aumento de la calidad educativa desde tres prismas distintos: contribuyendo al desarrollo profesional de los docentes; aportando estrategias útiles para resolver los problemas planteados en el aula; o propiciando la mejora de los centros escolares y, por extensión, la de los procesos aprendizajes del alumnado. Para lograr estos objetivos será necesario

2 Para más información puede consultar el siguiente enlace: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/planesyprogramas>

que se cumplan dos condiciones. Por un lado, poseer un adecuado conocimiento de las demandas del profesorado y, por otro lado, realizar un correcto proceso de evaluación.

Es aquí donde la inspección educativa juega un papel crucial pues, entre sus líneas prioritarias de trabajo, manifiestas en el *Plan de General de Actuación de la Inspección Educativa*, figura “detectar e impulsar la divulgación de las buenas prácticas desarrolladas y acreditadas en los centros docentes, servicios, programas y actividades del sistema educativo, así como de las innovaciones educativas”. Para ello es necesario no solo realizar una evaluación de los centros educativos, sino también proporcionarles el asesoramiento e impulso necesario para que comiencen a emprender proyectos de mejora constante, hacer visibles esas buenas prácticas para que lleguen a hacerse exportables y sostenibles en diversos contextos.

En este sentido, Zulueta (2020) establece tres niveles de actuación o colaboración para el desarrollo de los procesos de innovación educativa:

- A nivel *macro*, participando en la elaboración, desarrollo y evaluación de los programas de innovación que ponen en marcha las Administraciones educativas;
- a nivel *meso*, mediante la evaluación y asesoramiento en los proyectos de innovación pedagógica que ponen en marcha los centros educativos;
- y, por último, a nivel *micro*, donde se identifican y evalúan prácticas innovadoras a nivel de aula con el objetivo de asesorar y promover su difusión. (p. 202)

4. A modo de conclusión

El presente trabajo ha surgido gracias a mi participación como profesora invitada en el del MELSLE en diversos momentos: asignaturas, seminarios y codirección de Trabajo Fin de Máster. En él se ha pretendido aportar herramientas para que el alumnado pueda emprender labores de investigación, tomando como referente las principales líneas de actuación para investigar e innovar en DLL, un área de conocimiento si bien con escasa trayectoria –pues se creó en 1983–, muy consolidada en cuanto a las investigaciones que se han ido desarrollando a su amparo.

A lo largo de estas líneas hemos constatado que son numerosas las actuaciones posibles, abundantes las líneas de expansión que la DLL ha ido abriendo en sus 37 años de historia para hacerla efectiva, varios los agentes implicados en ella pues para realizar una verdadera investigación y, por ende, innovación, es necesario intervenir en cada uno de los elementos que conforman el ecosistema escolar, pero es mucho el camino recorrido y consideramos que está siendo muy bien construido. Solo nos queda esperar a ver en qué derivan las acciones emprendidas y continuar en la senda de colaboración hacia la construcción de una mejor sociedad.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (2020). El área de DLL en la Universidad Pública. En J. Ballester y N. Ibarra (Coords.), *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua* (pp. 43-56). Narcea.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y Educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Graó.
- Ballester, J. y Méndez, J. (2021). Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 195-220. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.195>
- Blanco, R. y Messina, G. (2000). Caracterización de las innovaciones educativas. En R. Romero, B. Montt y M. L. Arancibia (Coords.), *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina* (pp. 63-74). CNA.
- Campos, I. O. y Marco, A. (2021). Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectoescritora. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y La Literatura. Educación*, 33, 161-184. <https://doi.org/10.17398/10.17398/1988-8430.33.161>
- Camps, A. (1998). La especificidad del área de la Didáctica de la lengua una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. (pp.33-47). Institut de Ciències de l'Educació, ICE.
- Cano, E., Pons, L. y Fernández-Ferrer, M. (2022). Efectos de los tipos de feedback entre iguales en los trabajos escritos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 127-148. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13929>

- Caro, M. T. (2019). El clásico, irreductible. Historia de vida en didáctica de la creación literaria multimodal. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 29, 245-274. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.245>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Morata.
- Castillo, C. y Prat, B. (2022). Cooperative learning in the CLIL classroom: Challenges perceived by teachers and recommendations for Primary Education. *Educatio Siglo XXI*, 40(1), 79–106. <https://doi.org/10.6018/educatio.433411>
- Cruz, M. (2019). Mediación docente en la lectura literaria en secundaria. *Campo abierto. Revista de Educación*, 38(1), 5-18. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.38.1.5>
- De Vicente, P. S., Rodríguez, M. A. y Romero, L. (2010). El conocimiento profesional del formador de profesores: un estudio de caso centrado en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Enseñanza & Teaching*, 28, 23-47.
- Díez-Mediavilla, A. (2019). Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 29, 105-130. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.105>
- Dueñas, J. D. (2019). La lectura adolescente y el actual sistema educativo en España: fracasos, logros y propuestas. *Lenguaje y Textos*, 50, 97-106. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11212>
- Gómez-Rubio, G. (2019). Innovación educativa y didáctica de la lengua castellana y la literatura. En Á. Gregorio y A. M. Ortiz (Coords.), *Formar y transformar: lengua castellana y literatura en ESO y bachillerato. Propuestas para el aula* (pp. 167-179). Octaedro.
- González-Gallego, I. (2002). Presentación. *Revista de Educación*, 328, 7-10.
- González-Riaño, X. A. y Fernández-Costales, A. (2020). Investigación versus innovación y homologación metodológica. Retos actuales de la DLL. En Josep Ballester y Noelia Ibarra (Coords.), *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua* (pp. 75-94). Narcea.
- Guillén, C. y Sanz, F. J. (2021). El rigor científico en investigación. Consideraciones desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. *El Guiniguada*, 30, 40-51. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.402>
- Heredia, H. y Romero, M. F. (2017). El blog como estrategia lectora en el aula de secundaria. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 5, 75-88. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/S.1.6N5>
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2015). Cómic interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tonos Digital*, 28. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/42932>

- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2017). Una experiencia de aprendizaje intergeneracional con alumnos universitarios a través de la novela gráfica. *Revista de Humanidades*, 32, 61-182. <https://doi.org/10.5944/rdh.32.2017.18755>
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Martínez Ezquerro, A. (2020). Innovación en E/A de Lengua y Literatura: conceptos y análisis desde perspectiva diacrónica. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 8, 247-260. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/5780>
- Martínez-González, S. (2020). Cómo conseguir que las cartas de Howarts lleguen a los *Muggles*: Los *fanfictions* como recurso didáctico para el fomento de la lectura (y la escritura) en las aulas de ESO. En G. de la Maya y M. López (Coords.), *Del multiculturalismo a los mundos distópicos. Temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura*. (pp. 163-178). Marcial Pons.
- Mendoza, A. (2011). La investigación en didáctica de las primeras lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80.
- Mendoza, A. y Cantero, F. J. (2003). Didáctica de la Lengua y de la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 3-32). Prentice Hall.
- Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 437-459. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200006&lng=es&tlng=es
- Moreno, P. y Trigo, E. (2017). Las TIC y las TAC al servicio de la educación: Una introducción a los mapas conceptuales y la toma de apuntes. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 5, 89-103. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/S.1.7N5>
- Munita, F. (2019). “Volver a la lectura”, o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 413-430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>
- Núñez-Delgado, M. P. (2003). La formación del profesorado de lengua y literatura: el difícil camino de la innovación. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 33, 79-103.
- Parrado, M., Romero, M. F. y Trigo, E. (2018). La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías lectoras en 10 hashtag. En V. Amar (Coord.), *Miradas y voces de futuros maestros* (pp. 57-84). Octaedro.

- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Rodríguez-Pastor, C. y Howard, L. J. (2018). Using the flipped classroom model in teacher education – is turning the tables the way forward? *Aula De Encuentro*, 20(2), 197-220. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.10>
- Romero, M. F. (2007). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lectoescritura. *Tabanque, Revista pedagógica*, 22, 191-204. <http://hdl.handle.net/11162/183023>
- Romero, M. F. (2014) (Coord.). *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación. Una visión desde los grados de magisterio*. Octaedro.
- Romero, M.F. (2022). *Identidades docentes y formación de profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Peter Lang.
- Romero, M. F. y Jiménez, R. (2016). La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE. En J. Wilk-Racięska, A. Szyndler y C. Tatoj (Eds.), *Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos: lingüística y didáctica* (pp. 339-361). Universidad de Silesia.
- Romero, M. F., Jiménez, R. y Trigo, E. (2020). Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 44(3), 117-129. <https://reshistorica.journals.umcs.pl/lsmll/article/view/10647/0>
- Romero, M. F., Moreno, P. y Trigo, E. (2023). El perimundo de Eliacer Cansino y la percepción de la realidad en el lector. *Logos: Revista De Lingüística, Filosofía y Literatura*, 33(1). <https://doi.org/10.15443/RL3303>
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2014). Mira qué te cuento. La voz y la imagen de nuestras historias compartidas. En V. Amar (Coord.), *Recuperar y compartir la memoria de la escuela* (pp.15-24). Grupo Editorial Universitario.
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de pedagogía*, 458, 16-21.
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2018a). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 73-96. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9919>
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2018b). Los proyectos lingüísticos de centro: desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 79, 51-59.
- Romero, M. F., Trigo, E. y Moreno, P. (2020). La formación de lectores literarios desde la obra de Eliacer Cansino. *Lenguaje y Textos*, 51, 57-67. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.11558>

- Rovira-Collado, J., Ruiz, M., Martínez, F. A. y Gómez-Trigueros, I. (2021). Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 111-142. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.111>
- Rivas-Navarro, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Síntesis.
- Saiz-Pantoja, R. (2021). *Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores. Un estudio de caso desde la creación de un tercer espacio educativo*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Cádiz. <http://hdl.handle.net/10498/25527>
- Sánchez-Arjona, E. (2021). *El libro ilustrado de no ficción y la formación de lectores desde el tercer espacio educativo como contexto de investigación*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Cádiz. <http://hdl.handle.net/10498/25526>
- Sánchez-Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Paidós.
- Sanz, F. J. y Guillén, C. (2019). El relato de vida en la inter y transdisciplinariedad de la investigación en didáctica de la lengua y la literatura. En M. Campos y M. del C. Quiles (Eds.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura. Paradigmas y líneas emergentes en investigación* (pp. 429-442). Visor Libros.
- Shafirova, L. y Cassany, D. (2017). Aprendiendo idiomas en línea en el tiempo libre. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 5, 49-62. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/S.1.4N5>
- Sotelino, C. y Rosso, E. (2020). La innovación educativa desde la formación permanente: Centro del profesorado de Jerez. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 8, 217-228. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/5863>
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 4, 66-84. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/7936>
- Trigo, E., Jarpa, M. y Maraver, R. (2022). Creencias y actitudes de docentes chilenos y españoles al enseñar escritura en la pandemia: un estudio contrastivo. *Educação e Pesquisa*, 48, e257816, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248257816esp>
- Trigo, E., Rodríguez-Blázquez, I. y Moreno, P. (2019). ¡Mira qué alegría! Promoviendo el conocimiento de la cultura andaluza en Educación Secundaria Obligatoria: una propuesta didáctica. *Álabe*, 19: 1-21. <http://dx.doi.org/10.15645/DOI:%2010.15645/Alabe2019.19.7>
- Trigo, E. y Romero, M. F. (2016). Repensando la educación desde la ensoñación literaria del maestro. En V. Amar (Coord.), *Miradas y voces de maestros jubilados* (pp. 105-120). Octaedro.

- Trigo, E. y Romero, M. F. (2020). Entender la escuela como motor de cambio: enlazando teselas de una maestra con familias, estudiantes y docentes. En V. Amar (Coord.), *Retos para la formación inicial desde las miradas y voces de los docentes en activo* (pp. 75-94). Octaedro.
- Trigo, E., Romero, M. F. y García, Á. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 30, 37-72. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.37>
- Trigo, E., Romero, M. F. y Santos-Díaz, I. C. (2018). Elaboración de un corpus cacográfico desde la disponibilidad léxica en estudiantes sevillanos. Un análisis para la enseñanza de la lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 119-131. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.9176>
- Trigo, E., Romero, M. F. y Santos-Díaz, I. C. (2019). Empirical approach from lexical availability to the influence of sociolinguistic factors on mastery of spelling / Aproximación empírica desde la disponibilidad léxica a la influencia de los factores sociolingüísticos en el dominio ortográfico. *Culture and Education*, 31(4), 814-844. <https://doi.org/10.1080/1356405.2019.1659007>
- Trigo, E., Romero, M. F. y Santos-Díaz, I. C. (2020). Disponibilidad léxica y dominio de la ortografía: un estudio empírico basado en la influencia de los factores sociales. *Onomázein*, 47, 27-45. <https://doi.org/10.7764/onomazein.47.02>
- Trigo, E., Sánchez-Arjona, E. y Saiz-Pantoja, R. (2023). Libros ilustrados de no ficción, alternativa al libro de texto: ¿deseo o realidad? *Revista Colombiana de Educación*, 89, 409-434. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17368>
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y textos*, 32, 35-40.
- Trujillo, F. (2015). Un abordaje global de la competencia lingüística. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 10-13.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-14.
- Zulueta, M. (2020). El papel de la Inspección de Educación en los procesos de innovación educativa. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 8, 203-216. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/5659>

APUNTES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD EN DOCUMENTOS DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

NOTES ON INTERCULTURALITY IN REFERENCE DOCUMENTS FOR TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ROCÍO BARROS LORENZO
barroslorenzorocio@gmail.com

Uno de los retos que el profesorado de lenguas extranjeras ha tenido que enfrentar en los últimos años ha sido el de incluir en su práctica docente una perspectiva intercultural. Debido, por una parte, a la evolución del papel asignado a los aspectos culturales en relación a la competencia comunicativa. Y, por otra parte, a los cambios sociales que la movilidad geográfica y las nuevas tecnologías han provocado en las sociedades y las aulas. Esta situación lleva necesariamente a revisar qué conocimientos, habilidades y actitudes interculturales debe tener y desarrollar el profesorado para, a su vez, moderar y facilitar el desarrollo de la competencia intercultural de sus estudiantes. Para ello nos acercaremos al tratamiento de conceptos como interculturalidad o pluriculturalidad en algunos documentos de referencia.

Palabras clave: Interculturalidad. Pluriculturalidad. Mediación. Competencia docente.

One of the challenges that foreign language teachers have had to face in recent years has been to include in his teaching practice an intercultural perspective. Due, on the one hand, to the evolution of the role assigned to cultural aspects in relation to communicative competence. And, on the other hand, to the social

changes that geographical mobility and new technologies have caused in societies and classrooms. For this, we will approach the treatment of concepts such as interculturality or pluriculturalism in some reference documents.

Keywords: Interculturality. Multiculturalism. Mediation. Teaching competence.

1. Introducción

En una primera aproximación al significado y relevancia para el ámbito de la enseñanza de lenguas, es conveniente revisar cómo y en qué documentos de referencia para las lenguas –generales y específicos para el español– aparece la idea de interculturalidad y otros conceptos, como los de plurilingüismo y pluriculturalidad, que contribuyen a caracterizarla.

Los documentos tenidos en cuenta son, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) para seguir con las aportaciones del Volumen complementario del MCER, la Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Y en otro nivel de concreción, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y las Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.

De este modo podrán fijarse algunas de las bases necesarias para comprender los aspectos interculturales en su complejidad y en su relación con otros componentes de la competencia comunicativa. Conocimientos que facilitarán la implantación y desarrollo de un enfoque intercultural en el aula.

2. Documentos de referencia

Puede tomarse como punto de partida, el modelo o paradigma de Byram, uno de los autores cuyas investigaciones han tenido más influencia en el tratamiento de la interculturalidad y su aplicabilidad a la enseñanza de lenguas. Sus trabajos pueden rastrearse en diferentes niveles de los documentos anteriormente citados. Este paradigma se presenta como una de las primeras conceptualizaciones de la competencia intercultural, y establece los cinco componentes o *saberes* (**actitudes**,

habilidades y conocimientos) propios de lo que el autor denomina un *hablante o mediador intercultural* (Byram *et al.* 2002):

- Las actitudes interculturales relacionadas con el *saber ser*: se refieren a actitudes abiertas, la relativización sobre las propias creencias, valores y comportamientos, y al rechazo al etnocentrismo.
- Los conocimientos declarativos o *saberes*: se refieren al conocimiento de la propia cultura y de otras, al conocimiento sobre cómo actúan los individuos en distintas sociedades.
- Las habilidades de interpretación o relación, *el saber comprender*: se refieren a la capacidad de interpretar y relacionar una actividad o documento de otra cultura y compararlo y vincularlo con elementos de la propia cultura.
- Las habilidades de descubrimiento e interacción, *el saber aprender o hacer*: se refieren a las habilidades para adquirir conocimientos y usarlos en intercambios comunicativos reales.
- La conciencia cultural crítica o *el saber comprometerse*: se refiere a la capacidad para analizar críticamente prácticas, visiones y productos de la propia cultura y de otras.

Este modelo muestra, entre otros aspectos, el importante papel adjudicado a las actitudes (enfaticando las que llevan a alejarse del etnocentrismo y los estereotipos), al conocimiento de la propia y de otras culturas, así como de una postura crítica y autocrítica que implicaría un aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

2.1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)

El MCER en este ámbito, recoge el término *consciencia intercultural* incluyendo una descripción de las habilidades y destrezas que la conforman (MCER 2002, p.102):

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.

- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con otras personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar las relaciones estereotipadas.

Este documento, en el capítulo 1, titula un apartado (1.3) *¿Qué es el plurilingüismo?* donde comienza por establecer la distinción clave entre multilingüismo y plurilingüismo y declara como uno de sus objetivos principales fomentar el plurilingüismo y la pluriculturalidad.

De este texto puede extraerse una definición del multilingüismo en términos de coexistencia de lenguas mientras que el plurilingüismo remite a experiencias lingüísticas en entornos culturales del aprendiente. Lo que entre otras cosas en el ámbito de la enseñanza de lenguas significa modificar el objeto de estudio. De hecho, el dominio de una lengua deja de ser el objetivo último, para pasar a perseguir el logro de una competencia comunicativa en la que se interrelacionan diferentes conocimientos y experiencias. Esto muestra un importante cambio en la concepción del aprendiente, quien no ha de centrarse en la lengua únicamente como objeto de estudio sino que ha pasado a ser considerado un agente social. De este modo, la competencia plurilingüe queda definida como la capacidad de utilizar con flexibilidad un repertorio irregular, interrelacionado y en varias lenguas.

Acerca de la oposición entre multilingüismo y plurilingüismo, y multiculturalidad y pluriculturalidad, Trujillo (2005) la explica destacando el carácter social, en el caso de la multiculturalidad, frente al carácter cognitivo, en el caso de la pluriculturalidad. Y define la interculturalidad en relación y contraste con dichos conceptos:

La interculturalidad, por último, se puede describir en términos estáticos y dinámicos: se describe estáticamente cuando se utiliza para describir una situación comunicativa en la que se ponen en contacto dos (o más) individuos que se perciben el uno al otro como pertenecientes a distintas culturas; se describe dinámicamente cuando se utiliza para describir los

mecanismos que se ponen en funcionamiento en esa interacción comunicativa y, especialmente, para que esa comunicación sea efectiva. Por ello, la interculturalidad es situacional frente a la pluriculturalidad –que es cognitiva– y la multiculturalidad –que es social–. (Trujillo 2005, p. 33).

2.2. Volumen complementario del MCER

Documento elaborado por el Consejo de Europa y traducido por el Instituto Cervantes publicado en 2020 cuyo objetivo es actualizar el MCER publicado en 2001. Amplía la descripción sobre uno de los objetivos principales en ambos documentos, el fomento del plurilingüismo y pluriculturalismo enfatizando entre los beneficios de su desarrollo que:

- El aprendiente aprovecha competencias sociolingüísticas y pragmáticas preexistentes, que a su vez desarrolla más.
- Produce una mejor percepción de lo general y de lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas (una forma de consciencia metalingüística, interlingüística o, por así decirlo, «hiperlingüística»).
- Perfecciona el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas.

En el capítulo 4 de este trabajo se explica la actualización y desarrollo de los descriptores de la denominada competencia plurilingüe y pluricultural que aparecen organizados en tres bloques (remitiendo a una concepción de una competencia comunicativa *más amplia* o intercultural que moviliza un repertorio de diferentes “saberes” interrelacionados, no compartimentos estancos):

- Aprovechamiento del repertorio cultural
- Comprensión plurilingüe
- Aprovechamiento del repertorio plurilingüe

Dicha actualización se basa en añadir nuevas caracterizaciones a aspectos ya presentes en el MCER del año 2001, atendiendo a investigaciones más recientes:

- la capacidad de abordar la «otredad» para identificar similitudes y diferencias, para aprovechar aspectos culturales conocidos y desconocidos, etc., con el fin de hacer posible la comunicación y la colaboración;
- la voluntad de actuar como mediador/a intercultural;
- la capacidad de ser proactivo/a y de usar el conocimiento que se tiene de determinadas lenguas para entender nuevas lenguas, buscando cognados e internacionalismos con el fin dar sentido a textos en lengua desconocidas, siendo consciente al mismo tiempo del peligro de los «falsos amigos»;
- la capacidad de reaccionar de una forma apropiada desde el punto de vista sociolingüístico incorporando en el discurso propio elementos de otras lenguas y/o variaciones lingüísticas con fines comunicativos;
- la capacidad de aprovechar el repertorio lingüístico propio combinando, integrando y alternando lenguas de manera deliberada tanto en el nivel de los enunciados como en el del discurso;
- la disposición y la capacidad para ampliar la conciencia lingüística/plurilingüe y cultural/pluricultural a través de una actitud de curiosidad y apertura de mente.

Uno de los puntos destacados del Volumen Complementario (VC) (3.4) es la profundización y desarrollo de las escalas y descriptores de la mediación como actividad comunicativa de la lengua. El nivel de desarrollo de los niveles y descriptores (frente al documento de 2001) así como la explicitación de la escala: *Facilitar el espacio para el espacio pluricultural* (3.4.1.3) dan cuenta del papel que esta actividad comunicativa representa en una visión más completa y desarrollada de la competencia comunicativa.

2.3. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education

Esta guía del Consejo de Europa trata las implicaciones del plurilingüismo y la competencia intercultural en el desarrollo de programas que siguen el MCER. Sus directrices ejemplifican muchos aspectos del carácter transversal de la competencia

intercultural. Además de enfatizar, no solo la relevancia de las interrelaciones entre los elementos que la conforman, sino también entre otros contenidos de los programas educativos.

Explica el multilingüismo como la presencia de varias lenguas en un área geográfica determinada, sin centrarse en quién las habla. Mientras que el plurilingüismo sería la habilidad para hablar más de una lengua, y, por tanto, acercarse a las lenguas desde el punto de los hablantes/aprendientes y su desarrollo plurilingüe, no de cada lengua en sí misma.

En cuanto a la pluriculturalidad y la interculturalidad, el texto diferencia entre: la habilidad para **participar** en diferentes culturas mientras, entre otras cosas, se adquieren diferentes lenguas (pluriculturalidad) y la habilidad de **experimentar** la “otredad” y la diversidad; la habilidad de analizarla y aprovecharla, además de establecer vínculos cognitivos y afectivos entre experiencias pasadas y futuras (interculturalidad).

Es destacable la referencia al enfoque plurilingüístico del aprendizaje, el cual no puede estar completo sin las dimensiones pluriculturales e interculturales y que estas últimas han de complementarse.

Pluriculturalism – identification with two (or more) social groups and their cultures – and interculturality – the competences for critical awareness of other cultures – may complement each other: active discovery of one or more other cultures may help learners to develop intercultural competence. (Beacco *et al.* 2016, p. 21).

2.4. Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

El PCIC publicado en el año 2006 es el documento que desarrolla los niveles de referencia para el español ateniéndose a las escalas de niveles propuestas por el MCER.

El apartado de objetivos generales de este documento se refiere a una de las dimensiones del alumno como *hablante intercultural*, así descrito: “ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes”.

También en términos de objetivos aparecen algunos aspectos ya presentes en las competencias generales del MCERL:

- Las destrezas y habilidades interculturales, como la capacidad de relacionarse, la sensibilidad, la capacidad de superar las relaciones estereotipadas, etc.
- La competencia existencial, entendida como la suma de las características individuales, los rasgos de personalidad y las actitudes que tienen que ver, por ejemplo, con la imagen que uno tiene de sí mismo y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Incluye, por tanto, motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.
- El «conocimiento del mundo», esto es, el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., algo que resulta esencial para la comunicación intercultural. A esto se añaden los *conocimientos declarativos*, derivados de la experiencia (conocimientos empíricos) y del aprendizaje formal (conocimientos académicos), referidos a la nueva lengua y las nuevas culturas a las que se accede a través de ella.
- La capacidad de aprender, que moviliza los aspectos indicados en los puntos anteriores y que se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.

Este documento del Instituto Cervantes presenta la dimensión cultural de los niveles de referencia del español en los inventarios de los tres siguientes bloques:

- Referentes culturales
- Saberes y comportamientos
- Habilidades y actitudes interculturales

Estos tres bloques muestran los **conocimientos**, **habilidades** y **actitudes** que conformarían la competencia intercultural y que, junto a la competencia lingüística

y a la de control y gestión del aprendizaje, trascendería el concepto de competencia comunicativa tradicional acercándose a las competencias plurilingüe y pluricultural del MCER y del VC.

El apartado de **habilidades y actitudes interculturales** aparece el texto organizado, a su vez, en cuatro bloques:

1. La configuración de una identidad cultural plural
2. La asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)
3. La interacción cultural
4. La mediación cultural

Las **habilidades interculturales** relacionadas con la configuración de la identidad plural serían: la conciencia de la propia identidad, la percepción de diferencias culturales, la aproximación cultural, el reconocimiento de la diversidad cultural y la adaptación, integración (voluntaria).

- Las referidas a la asimilación de los saberes culturales serían: la observación, la comparación, clasificación y deducción, la transferencia, interferencia y conceptualización, el ensayo y práctica, la evaluación y control y la reparación y corrección.
- En cuanto al bloque que se ocupa de la interacción cultural, las habilidades implicadas serían: la planificación, el contacto y compensación, la evaluación y control y la reparación y ajustes.
- Finalmente, las que tienen que ver con la mediación cultural serían: la planificación, la mediación, la evaluación y control y la reparación y ajustes.
- En cuanto a las **actitudes interculturales**, serían comunes a los cuatro bloques: la empatía, la curiosidad y apertura, la disposición favorable, el distanciamiento y relativización, la tolerancia a la ambigüedad y la regulación de los factores afectivos.

Este nivel de concreción de habilidades y actitudes interculturales puede contribuir en gran medida al tratamiento de la interculturalidad en el aula, al explotar didácticamente materiales auténticos y/o a la hora de diseñar tareas y actividades.

2.5 Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes

Este documento contempla: *Facilitar la comunicación intercultural* como una de las ocho competencias clave que se espera del profesorado de lenguas. A su vez, esta competencia, englobaría cuatro competencias específicas:

- Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural
- Adaptarse a las culturas del entorno
- Fomentar el diálogo intercultural
- Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural

La descripción que ofrece este trabajo respecto a esta competencia docente, incluye un aspecto fundamental, la reflexión sobre la propia competencia intercultural del profesorado con el fin de mejorarla y, así, promover el desarrollo de la misma en los estudiantes. Lo que lleva a destacar también, la idea de dinamismo y cambio intrínseco que caracteriza a la propia competencia intercultural. Puesto que el desarrollo de esta competencia iría modificándose a medida que participamos, reaccionamos y reflexionamos sobre los encuentros interculturales.

La conquista paulatina de la competencia intercultural es un proceso continuo y permanente, ya que las identidades y valores de las personas cambian constantemente al emprender experiencias con nuevos grupos. El desarrollo de este proceso de manera que permita una comunicación satisfactoria en la lengua meta dependerá en gran medida de cómo el profesor de lengua aplique el enfoque intercultural en el trabajo cotidiano del aula. (Moreno & Atienza 2016, p.3)

Conclusiones

Es evidente que una vez revisados los documentos de referencia citados en este trabajo puede hacerse un paralelismo entre los elementos que caracterizan a un aprendiente intercultural con los que caracterizarían al profesor intercultural. Se trataría de un profesor que ya ha pasado de ser el centro del proceso a ceder el protagonismo a los aprendientes, con sus necesidades, conocimientos y experiencias. Un profesor facilitador, mediador, crítico y autocrítico que repara en sus propias ideas, creencias y actitudes sobre otras culturas a medida que participa en situaciones comunicativas. Además de tener conocimientos sobre la interculturalidad, ha de poder utilizarlos desarrollando habilidades y actitudes que contribuyan al desarrollo de la propia competencia y la de sus estudiantes, potenciando su papel de mediador entre culturas. Un profesor consciente de la interrelación y complementariedad entre los elementos que conforman las lenguas y las culturas. Tendrá en cuenta lo que representan la interacción y la mediación en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Todo esto implica, por supuesto, nuevos retos ya que ha de transformar y adaptar nuevos conocimientos en tareas, actividades y materiales con los que llevar al aula los presupuestos del enfoque intercultural.

Referencias

- Beacco J.C. *et al.* (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16806ae621>, fecha de consulta 15.09.23
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <http://www.lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> (español) y en http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html (inglés).
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr

- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- Moreno, R.M. & Atienza, E. (2016). Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. *MarcoELE*, 22, 1-24.
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4: 23-39 [<http://hdl.handle.net/10481/29864>].

L'IA GÉNÉRATIVE : UNE AVANCÉE MAJEURE POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

SÍLVIA ARAÚJO

Université du Minho | saraujo@elach.uminho.pt

RADIA HANNACHI

Université de Bretagne Sud | radia.hannachi@univ-ubs.fr

Cet article explore le rôle de l'intelligence artificielle générative dans l'apprentissage des langues. L'IA, telle que les systèmes basés sur le modèle GPT, transforme les méthodes d'enseignement en permettant une personnalisation qui répond aux besoins individuels des apprenants. Cette technologie favorise un environnement d'apprentissage dynamique grâce à des simulations de conversation réalistes, offrant un feedback immédiat qui renforce des compétences linguistiques telles que la compréhension, l'expression et les interactions écrites et orales. De plus, l'IA offre des outils pour une évaluation précise, améliorant ainsi l'efficacité éducative tout en réduisant la charge de travail des enseignants. Cependant, intégrer l'IA dans l'éducation nécessite une utilisation équilibrée pour maximiser ses avantages tout en minimisant les risques potentiels.

Mots-clés: Intelligence artificielle générative. Compétences linguistiques. Feedback immédiat. Apprentissage personnalisé.

This article explores the role of generative artificial intelligence in language learning. AI, such as systems based on the GPT model, transforms teaching methods by enabling personalization that meets individual learners' needs. This technology promotes a dynamic learning environment through realistic conversation simulations, providing immediate feedback that enhances linguistic skills such

as comprehension, expression, and written and oral interactions. Additionally, AI offers tools for accurate assessment, thus improving educational effectiveness while reducing teachers' workload. However, integrating AI into education requires balanced use to maximize its benefits while minimizing potential risks.

Keywords: Generative artificial intelligence. Language skills. Immediate feedback. Personalized learning.

1. Introduction

L'apprentissage des langues représente une ouverture vers la compréhension interculturelle, un pilier fondamental dans notre monde globalisé. À une époque où la communication transcende les frontières et où la diversité est célébrée, la maîtrise de plusieurs langues devient un atout majeur. Elle élargit les horizons professionnels, facilite les interactions interculturelles et enrichit notre vision du monde. Ainsi, à l'intersection de la nécessité impérieuse d'acquérir des compétences linguistiques et de la montée en puissance rapide de l'intelligence artificielle (IA) générative, une question cruciale guide notre exploration : quel impact cette dernière exerce-t-elle sur l'enseignement des langues, et quelles répercussions cette fusion entre technologie et éducation engendre-t-elle sur les méthodes pédagogiques ? Notre objectif, à travers cet article, est de plonger dans le cœur de cette révolution éducative, de dévoiler les avantages prometteurs qu'elle promet, de soulever les défis à relever et d'anticiper les orientations futures qu'elle esquisse en matière d'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère.

2. L'intelligence artificielle générative et ses potentialités pédagogiques

Les technologies de l'IA ont constamment progressé et sont devenues de plus en plus visibles dans divers aspects de notre vie (Buchanan 2005). L'engouement récent pour l'IA générative s'explique par sa simplicité et sa capacité à créer du contenu de haute qualité en quelques secondes (Auffray 2023).

2.1. L'IA générative: une révolution dans l'enseignement supérieur

Au cœur de cette révolution se trouve un modèle de langage, un réseau de neurones profonds capable de générer du texte, des images et d'autres contenus de manière autonome. En 2018, l'arrivée de GPT¹-1 a marqué le début d'une ère de modèles de langage IA générative de plus en plus performants. Depuis lors, les modèles GPT-2, GPT-3 et plus récemment GPT-4 ont poussé les limites de ce que l'IA générative peut accomplir (OpenAI 2022 ; Roumeliotis & Tselikas 2023 ; UNESCO 2023, p. 9). Mise en ligne fin 2022, la version 3 de ChatGPT est entraînée sur 175 milliards de paramètres, établissant ainsi de nouveaux standards en matière de compréhension contextuelle, de génération de texte naturel et d'interaction humaine. Le système est simple : lorsqu'un utilisateur interagit avec un modèle de langage IA générative, il fournit une entrée sous forme de texte ou de requête (Chen *et al.* 2023 ; Mollick & Mollick 2023). Le modèle utilise ensuite son apprentissage pour générer une réponse appropriée, en prenant en compte le contexte et en produisant une sortie qui ressemble étroitement à ce qu'un humain écrirait. Cette capacité à générer du texte de manière autonome et contextuellement pertinente est ce qui rend les modèles de langage IA générative si puissants. Les chatbots tels que ChatGPT² (OpenAI), Bing AI³ et Bard⁴ (Google) sont parmi les IA génératives faisant couler le plus d'encre dans les derniers mois. Il existe donc de nombreuses alternatives à ChatGPT qui peuvent être utilisées pour améliorer les pratiques pédagogiques et impliquer les étudiants de manière efficace. Dans le paysage éducatif moderne en perpétuelle mutation, l'IA générative s'affirme comme une force motrice incontournable, redéfinissant profondément les paradigmes de l'apprentissage (Anctil 2023 ; Deng & Lin 2023 ; Grassini 2023 ; Haleem *et*

1 GPT est en effet l'acronyme de *Generative Pre-trained Transformer*. Comme le rappelle Auffray 2023, les origines des Transformers, qui sont des modèles de Deep Learning, datent de fin 2017. Les Transformers ont depuis été largement adoptés pour diverses tâches de traitement du langage naturel, notamment la traduction automatique, la génération de texte, la classification de texte, et bien d'autres.

2 <https://chat.openai.com/>

3 <https://www.bing.com/?/ai>

4 <https://bard.google.com/>

al. 2022 ; Harry 2023 ; Holmes & Tuomi 2022 ; Lo 2023 ; Mollick & Mollick 2023 ; Romero & Heiser 2023; Zhai 2022). L'intégration de ChatGPT dans le domaine de l'éducation a suscité une vaste discussion sur les médias sociaux (Li *et al.* 2023 ; Taecharungroj 2023), favorisant ainsi les échanges d'informations et accélérant la diffusion du savoir. Cette technologie en constante évolution révèle un potentiel novateur et des perspectives inexplorées, tout en soulevant des préoccupations et des risques potentiels liés à l'utilisation de ChatGPT dans l'éducation (Sok & Heng 2023).

2.2. L'IA générative : une avancée majeure dans l'enseignement des langues

Plusieurs travaux mettent en lumière l'essor significatif de l'IA dans le secteur de l'enseignement des langues (Cambridge 2023 ; Ghafar *et al.* 2023 ; Hockly 2023; Kohnke *et al.* 2023, entre autres). Néanmoins, ils soulignent aussi les inquiétudes et les obstacles liés à cette intégration, mettant en exergue la nécessité d'une approche prudente et équilibrée dans l'utilisation de l'IA pour l'apprentissage des langues (Kushmar *et al.* 2022). Les avantages de l'IA dans ce cadre sont nombreux, mais l'un des plus remarquables est la personnalisation de l'apprentissage. Cette personnalisation se caractérise par sa capacité à tenir compte des préférences et du style d'apprentissage individuel, ce qui améliore considérablement l'efficacité de l'enseignement (An *et al.* 2023). En adaptant le contenu et les exercices en fonction du niveau, du style d'apprentissage et des objectifs de chaque apprenant, cette personnalisation agit comme un moteur de motivation, contribuant ainsi à renforcer l'efficacité de l'enseignement des langues (Gkountara *et al.* 2022 ; Gyawali & Mehandroo 2022 ; Hong 2023 ; TESOL International Association 2023 ; Pokrivčáková 2019).

De plus, l'IA joue un rôle crucial dans la création d'un environnement d'apprentissage des langues interactif et immersif. Les chatbots alimentés par l'IA simulent des conversations réelles, offrant ainsi aux apprenants une expérience proche d'une conversation authentique. Cette immersion virtuelle est essentielle pour améliorer la maîtrise globale de la langue. Les retours immédiats de l'IA sur la prononciation et la grammaire fournissent une correction instantanée, ce

qui stimule un apprentissage actif et continu, comme l'ont souligné Sotomayor Cantos *et al.* (2023) Ces outils innovants créent des contextes d'apprentissage authentiques, permettant aux apprenants d'appliquer leurs connaissances de manière pratique (Belda-Medina & Calvo-Ferrer 2022 et Godwin-Jones 2022).

De plus, l'IA transforme l'évaluation en offrant des mécanismes automatisés précis et rapides, libérant du temps pour les enseignants qui peuvent ainsi se concentrer sur l'enseignement et l'accompagnement individualisé des étudiants. Ces mécanismes automatisés d'IA peuvent fournir des commentaires instantanés aux étudiants, les aidant à comprendre leurs erreurs et à accélérer leur progression vers la maîtrise de la langue. L'IA offre également la possibilité d'identifier les domaines où un étudiant nécessite une attention supplémentaire, permettant ainsi aux enseignants d'ajuster encore davantage leur approche pédagogique. Par exemple, si un étudiant éprouve des difficultés particulières avec la conjugaison verbale en français, l'IA peut signaler ce besoin spécifique à l'enseignant, qui peut ensuite concevoir des exercices ciblés pour aider l'étudiant à progresser dans ce domaine précis. Par conséquent, l'IA aide les enseignants à diversifier les ressources d'enseignement sans alourdir leur charge de travail, tout en maintenant l'attention et l'implication des étudiants. De plus, les systèmes d'IA sont capables d'évaluer de manière objective chaque réponse des étudiants, éliminant ainsi les possibles biais liés à l'évaluation humaine (Oka Agustini 2023 ; Rudolph *et al.* 2023 ; Sharples 2022 ; Zhai 2022). Il est cependant essentiel de continuer à évaluer les performances des systèmes d'IA dans l'enseignement des langues et de les ajuster pour améliorer leur efficacité et leur précision. Comme le souligne Nazli (2023), il est donc impératif de former les enseignants pour qu'ils puissent exploiter pleinement ces nouvelles technologies dans leur pratique pédagogique.

En résumé, l'IA représente une opportunité majeure pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des langues en le rendant plus personnalisé, interactif et innovant (Biswas 2023 ; Firat 2023). Ces avantages peuvent avoir un impact significatif sur la motivation, l'efficacité et les résultats des apprenants dans l'acquisition des compétences linguistiques.

3. Utilisation de ChatGPT pour développer les compétences langagières

L'intégration de ChatGPT dans le développement des compétences langagières révolutionne l'approche pédagogique en offrant une expérience d'apprentissage novatrice et hautement efficace. ChatGPT devient un partenaire linguistique interactif pour les étudiants, les aidant à perfectionner diverses compétences linguistiques de manière autonome (Schmidt & Strasser 2022). Cette technologie permet aux apprenants de s'exercer sans dépendre des corrections de l'enseignant, favorisant ainsi l'auto-apprentissage.

L'une des caractéristiques clés de ChatGPT est sa capacité à générer des exercices personnalisés, spécifiquement adaptés au niveau de chaque apprenant. Il est important de noter que l'IA ne remplacera jamais les enseignants, mais les assistera plutôt dans la préparation de ces exercices. En fournissant des corrections précises et des retours détaillés, ChatGPT contribue à améliorer la grammaire, l'enrichissement du vocabulaire, la structuration des phrases et d'autres aspects cruciaux de la langue. Cette approche immersive offre un environnement d'apprentissage asynchrone, permettant aux étudiants de progresser à leur propre rythme tout en intégrant efficacement les connaissances linguistiques. Ainsi, ChatGPT joue un rôle central dans l'autonomie et le succès des étudiants, les guidant vers une maîtrise plus profonde de la langue grâce à une pratique interactive et personnalisée.

Pour mettre en avant les potentialités pédagogiques de ces prompts, nous proposons ci-dessous des exemples d'activités visant à développer de manière autonome les compétences de réception et de production écrites et orales chez les étudiants de français de niveau élémentaire. L'objectif essentiel de ces activités est de fournir à ces étudiants des prompts adaptés à chacune de leurs compétences linguistiques, qu'il s'agisse de compréhension écrite, orale, de production écrite ou d'interaction orale. Ces prompts sur mesure leur permettent non seulement de réaliser l'activité linguistique correspondante, mais aussi d'obtenir un feedback immédiat précis et ajusté à leur niveau, leurs besoins spécifiques et leurs difficultés particulières. Afin d'illustrer cette approche pédagogique encourageant un apprentissage personnalisé, nous prendrons comme exemple concret l'acte de parole "parler de ses centres d'intérêt". Il s'agira de mettre en

lumière comment ChatGPT, en tant que tuteur virtuel polyvalent et adaptatif, peut aider les étudiants de langue étrangère à développer leurs compétences langagières en autonomie (Rebolledo Font de la Vall 2023).

Pour favoriser le développement des compétences linguistiques des étudiants, nous proposons une approche en quatre étapes :

1. L'enseignant fournit un input écrit ou oral axé sur une compétence langagière spécifique.
2. L'étudiant réagit en produisant un output en réponse à l'input de l'enseignant.
3. Une demande de feedback est fournie à l'étudiant pour encourager la réflexion et l'auto-évaluation.
4. ChatGPT fournit un feedback adapté au niveau et à la compétence linguistique de l'étudiant.

À titre d'exemple, nous illustrons ces quatre étapes en nous appuyant sur l'interaction avec ChatGPT basée sur l'activité de compréhension écrite présentée ci-dessous.

3.1. Activité de compréhension écrite

Voici un exercice qui vise à améliorer la compréhension écrite des apprenants en leur présentant un court texte en français, suivi de questions pour évaluer leur compréhension. ChatGPT joue le rôle du professeur en présentant le texte, en posant les questions, en recevant les réponses des apprenants, et en fournissant des retours immédiats, y compris la correction des réponses incorrectes.

Figure 1. Activité de compréhension écrite sur ChatGPT

	Instruction : Lis le texte qui suit et réponds aux questions.	INPUT
	Texte : Paul aime les animaux. Il a un chien nommé Max et un chat appelé Mia. Tous les jours, il joue avec ses animaux. Max aime courir dans le jardin, et Mia préfère se détendre sur le canapé. Paul adore ses animaux de compagnie.	
	Questions : 1. Quels sont les animaux de compagnie de Paul ? 2. Comment Max passe-t-il son temps ? 3. Où Mia préfère-t-elle se détendre ?	
	Réponses : 1. Les animaux de compagnie de Paul sont un chien nommé Max et un chat appelé Mia. 2. Max aime courir dans le jardin. 3. Mia préfère se détendre sur le canapé.	
	Prompt : Corrige mes réponses.	PROMPT
	Correction : 1. Quels sont les animaux de compagnie de Paul ? • Ta réponse : Les animaux de compagnie de Paul sont un chien nommé Max et un chat appelé Mia. • Correct ! 2. Comment Max passe-t-il son temps ? • Ta réponse : Max aime courir dans le jardin. • Correct ! 3. Où Mia préfère-t-elle se détendre ? • Ta réponse : Mia préfère se détendre sur le canapé. • Correct ! Toutes tes réponses sont correctes. Tu as identifié avec précision les animaux de compagnie de Paul, décrit comment Max passe son temps, et indiqué où Mia préfère se détendre. Très bien !	FEEDBACK AUTOMATIQUE

Les opportunités offertes par cette approche sont infinies et ouvrent de nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues. Celle-ci présente l'avantage de pouvoir s'appliquer à toutes compétences linguistiques essentielles à l'apprentissage d'une langue étrangère.

3.2. Activité de compréhension orale

Nous présentons, à présent, une activité spécialement conçue pour le développement des compétences de compréhension orale. L'étudiant écoute un extrait audio donné par l'enseignant, répond aux questions, puis ChatGPT reçoit les réponses et fournit des retours immédiats, y compris la correction des réponses incorrectes.

Figure 2. Activité de compréhension orale sur ChatGPT



Instruction : Écoutez l'extrait audio suivant et répondez aux questions qui suivent.

Questions :

Question 1 : Combien de villes la personne prévoit-elle de visiter cet été en Europe?

- A. Une ville
- B. Deux villes
- C. Trois villes
- D. Quatre villes

Question 2 : Quelle est la première ville qu'elle va visiter?

- A. Paris
- B. Rome
- C. Barcelone
- D. Berlin

Question 3 : Pourquoi va-t-elle à Barcelone?

- A) Pour voir la Tour Eiffel
- B) Pour visiter le Colisée
- C) Pour profiter des plages et du soleil
- D) Pour manger de la pizza

Réponses de l'étudiant :

Question 1 : Combien de villes la personne prévoit-elle de visiter cet été en Europe?
Réponse de l'étudiant : B) Deux villes

Question 2 : Quelle est la première ville qu'elle va visiter?
Réponse de l'étudiant : D) Londres

Question 3 : Pourquoi va-t-elle à Barcelone?
Réponse de l'étudiant : B) Pour visiter le Colisée

Transcription de l'extrait audio : "Cet été, j'ai prévu de visiter trois villes différentes en Europe. Tout d'abord, je vais à Paris pour voir la Tour Eiffel, puis je vais à Rome pour visiter le Colisée, et enfin, je vais à Barcelone pour profiter des plages et du soleil."

Prompt : Corrige mes réponses.

Correction automatique :

Question 1 : Combien de villes la personne prévoit-elle de visiter cet été en Europe?

Votre réponse : B) Deux villes

Réponse correcte : C) Trois villes

Question 2 : Quelle est la première ville qu'elle va visiter?

Votre réponse : D) Londres

Réponse correcte : A) Paris

Question 3 : Pourquoi va-t-elle à Barcelone?

Votre réponse : B) Pour visiter le Colisée

Réponse correcte : C) Pour profiter des plages et du soleil

Dans la section suivante, nous présentons une instruction pour une activité stimulante qui encourage les apprenants à pratiquer la production écrite en français en les incitant à composer des textes cohérents et grammaticalement corrects. L'utilisation de ChatGPT se révèle particulièrement bénéfique pour le développement de ces compétences de production, car il offre un feedback immédiat et détaillé à chaque étudiant, mettant en évidence les erreurs grammaticales et les suggestions d'amélioration, ce qui contribue de manière significative à leur progression et donc à leur apprentissage.

3.3. Activité de production écrite

Voici une instruction pour une activité qui encourage les apprenants à pratiquer la production écrite en français en les incitant à composer un texte cohérent et grammaticalement correct.

Figure 3. Activité de production écrite sur ChatGPT


Instruction : Écrivez un court texte décrivant un projet de voyage en Europe pour cet été, en mentionnant au moins trois endroits que vous prévoyez de visiter.

Prompt : Signale mes erreurs (Erreurs:) et les corrige-les dans un autre champ (Corrections :) ?

Texte de l'étudiant : Cet été, je vas voyager à trois endroits différents en Europe. D'abord, je va en Paris pour voire la Tour Eiffel. Puis, je vais à Rome pour visité le Colisée, et enfin, je vais à Barcelone pour profité de les plages e du soleil.

Erreurs :

1. je vas voyagé
2. va en Paris
3. pour voire la Tour Eiffel
4. je vais à Rome pour visité le Colisée
5. de les plages e du soleil.

Corrections :

1. je vais voyager
2. vais à Paris
3. pour voir la Tour Eiffel
4. vais à Rome pour visiter le Colisée
5. des plages et du soleil.

En demandant à ChatGPT d'expliquer les erreurs de manière compréhensible pour l'étudiant, nous renforçons davantage son rôle en tant que partenaire d'apprentissage interactif et personnalisé. Cette approche pédagogique favorise une meilleure compréhension des aspects grammaticaux et encourage l'autonomie de l'apprenant dans son processus d'amélioration continue.

Figure 4. Feedback enrichi avec explications automatisées des erreurs sur ChatGPT



Prompt : Donne une petite explication pour chacune de mes erreurs sous forme de tableau.

Erreurs	Explications
1. je vas voyagé	Erreur de conjugaison : "je vais" est la forme correcte du verbe "aller" à la première personne du singulier du présent de l'indicatif. "Vais voyager" est la forme correcte pour indiquer le futur proche (utilisation de "aller" suivi du verbe à l'infinitif).
2. va en Paris	Erreur de préposition : "va en Paris" devrait être "vais à Paris". Pour les noms de villes, on utilise la préposition "à" pour indiquer la destination.
3. pour voire la Tour Eiffel	Faute d'orthographe : "voire" devrait être "voir". La bonne orthographe du verbe est "voir", signifiant regarder ou visiter.
4. je vais à Rome pour visité le Colisée	Erreur de conjugaison : "visité" devrait être "visiter". La forme correcte est "visiter" pour indiquer une action future de visite.
5. de les plages e du soleil.	Erreur d'article et de conjonction : "de les" devrait être "des", et "e" devrait être "et". La phrase correcte est "des plages et du soleil".

J'espère que ces explications complètes te sont utiles pour comprendre les erreurs et les corrections.

Découvrons maintenant une activité dédiée à la révision et à la consolidation d’un aspect grammatical qui peut accompagner l’activité de production écrite précédente.

3.4. Activité de grammaire

L’objectif de l’exercice suivant est d’aider les apprenants à renforcer leur compétence métalinguistique, une compétence essentielle pour une communication efficace dans la langue. ChatGPT facilite ce processus d’apprentissage en identifiant les erreurs de conjugaison et en fournissant des explications claires pour aider les apprenants à comprendre leurs erreurs et à les corriger :

Figure 5. Exercice de Conjugaison avec correction et explication proposées par ChatGPT



Instruction : Conjugue les verbes entre parenthèses au temps verbal indiqué.

Questions :

1. Je (lire, passé composé) un livre passionnant hier soir.
2. Nous (jouer, présent de l'indicatif) au football tous les dimanches.
3. Il (regarder, passé composé) un film d'horreur la semaine dernière.

Réponses de l'étudiant :

1. Je ai lis un livre passionnant hier soir.
2. Nous jouont au football tous les dimanches.
3. Il regarde un film d'horreur la semaine dernière.

Correction :

1. Erreur : Dans la phrase "Je **ai lis** un livre passionnant hier soir," l'erreur réside dans la conjugaison du verbe "lire" au passé composé.
Correction : "J'ai **lu** un livre passionnant hier soir."
Explication : La forme correcte au passé composé pour "lire" est "lu," pas "ai lis."
2. Erreur : Dans la phrase "Nous **jouont** au football tous les dimanches," l'erreur se trouve dans la conjugaison du verbe "jouer" au présent de l'indicatif.
Correction : "Nous **jouons** au football tous les dimanches."
Explication : La forme correcte au présent de l'indicatif pour "nous" est "jouons," pas "jouont."
3. Erreur : Dans la phrase "Il **regarde** un film d'horreur la semaine dernière," l'erreur réside dans la conjugaison du verbe "regarder" au passé composé.
Correction : "Il **a regardé** un film d'horreur la semaine dernière."
Explication : La forme correcte au passé composé pour "regarder" est "a regardé," ce qui indique qu'il a effectué cette action la semaine dernière.

Les deux sections suivantes se révèlent particulièrement pertinentes car elles mettent en évidence l'impact significatif de ChatGPT sur les interactions à l'écrit et à l'oral. Il est primordial de souligner que ChatGPT offre la possibilité de repenser les méthodes d'apprentissage traditionnelles en privilégiant des approches communicatives qui encouragent les apprenants à utiliser la langue pour communiquer et interagir de manière active. Cette approche favorise de manière significative le développement simultané des compétences de réception

et de production dans un contexte de communication authentique, ce qui contribue à une expérience d'apprentissage plus immersive et donc plus stimulante pour les apprenants en langue étrangère.

3.5. Interaction écrite

Dans cette section, nous explorons comment ChatGPT peut être utilisé pour améliorer les compétences en communication écrite des apprenants en français langue étrangère. Nous présentons une activité qui incite les étudiants à échanger des messages écrits avec ChatGPT, créant ainsi un environnement d'apprentissage interactif. L'avantage de cette approche réside dans la possibilité d'obtenir des retours immédiats et précis sur la grammaire, le vocabulaire et la structure des phrases, ce qui contribue à l'amélioration des compétences d'expression écrite en temps réel. ChatGPT interagit en posant des questions et en engageant des dialogues qui s'adaptent aux réponses des apprenants. Son objectif est de favoriser la pratique de la conversation en français avec un partenaire linguistique virtuel, tout en créant un environnement sans crainte de jugement ou d'embarras. En cela, ChatGPT-4 peut être un complément précieux aux méthodes traditionnelles d'apprentissage des langues, en offrant aux apprenants des opportunités supplémentaires de pratiquer et de perfectionner leurs compétences linguistiques.

Figure 6 : Activité d'interaction écrite sur ChatGPT

Bien sûr ! Je serais ravi de t'aider à pratiquer la conversation en français basée sur tes centres d'intérêt. Commençons par discuter de l'un de tes centres d'intérêt. Qu'est-ce qui t'intéresse particulièrement en ce moment, et sur quoi aimerais-tu parler ?



Mon pere est joueur de foot. Et je vais avec il tous les semaines pour voir des matchs.



C'est génial que ton père soit joueur de football ! Ça doit être passionnant d'assister à ses matchs. Cependant, il y a quelques petites erreurs dans ta phrase. Voici une correction :

"Mon père est joueur de football, et je vais avec lui tous les weekends pour voir des matchs."

Maintenant, continuons à parler du football. Quel est ton équipe préférée ou ton joueur préféré ?



J'aime le PSG.



Le PSG est une équipe de football très populaire ! Qu'est-ce que tu aimes le plus chez eux ? Est-ce qu'il y a un joueur en particulier que tu admires dans l'équipe du PSG ?



Como digo em francês.: O meu jogador preferido é



Em francês, você pode dizer "Mon joueur préféré est..." pour dire "O meu jogador preferido é..." Ensuite, vous pouvez ajouter le nom du joueur que vous préférez. Par exemple, "Mon joueur préféré est Neymar."

3.6. Interaction orale

L'activité suivante comprend une interaction orale avec un chatbot, rendue possible par l'installation de l'extension Chrome *Talk To ChatGPT*⁵. Grâce à cette extension, les apprenants peuvent dialoguer avec ChatGPT et recevoir des corrections instantanées au fur et à mesure de leurs interactions, ce qui contribue significativement à l'amélioration de leur prononciation, de leur fluidité et de leur compréhension orale. Il convient de souligner que ces extensions créent un environnement d'apprentissage sûr et confortable. Les apprenants peuvent ainsi s'exercer sans la pression d'une conversation en direct. Ils ont la possibilité de revisiter leurs interactions, de comprendre les corrections fournies par ChatGPT, et de progresser de manière continue. Ces pratiques de conversation en ligne renforcent notre approche pédagogique centrée sur l'interactivité, la personnalisation et le feedback constant, assurant ainsi une expérience d'apprentissage enrichissante et efficace en français langue étrangère. De plus, elle encourage les apprenants à développer leur confiance en s'exprimant en français, une compétence essentielle pour réussir dans des situations de communication réelle.

5 <https://chrome.google.com/webstore/detail/talk-to-chatgpt/facjhgcdnbfghhbnmfjgkncnbimfdakb>

Figure 7. Activité d'interaction orale sur ChatGPT

S peux-tu m'aider à pratiquer mon français j'aimerais parler de cinéma français

 Bien sûr, je serais ravi de vous aider à pratiquer votre français en parlant de cinéma français.   
Le cinéma français a une riche histoire et a produit de nombreux films de renommée mondiale. De quel aspect du cinéma français aimeriez-vous discuter en particulier ? Par exemple, nous pourrions parler de réalisateurs célèbres, de films emblématiques, de mouvements cinématographiques français, ou même discuter de vos films français préférés. N'hésitez pas à poser des questions ou à partager vos impressions sur le cinéma français, et je serai là pour vous répondre et vous aider à pratiquer votre français.

S j'ai vu le film Les Amis improbables et j'ai très aimé. Corrige mes erreurs

 C'est super que vous ayez aimé le film "Les Amis improbables" ! Il semble que vous avez bien formulé votre phrase, mais voici une version corrigée pour une meilleure précision grammaticale :

"J'ai vu le film 'Les Amis improbables' et je l'ai beaucoup aimé."

N'hésitez pas à poser d'autres questions sur le film ou à partager vos réflexions à son sujet si vous le souhaitez. Je suis là pour vous aider à pratiquer votre français !

 Regenerate

Send a message 

 Français

Français  1x     

Il est crucial de noter que l'activité de conversation authentique illustrée dans la Figure 7 peut être adaptée en fonction du niveau de compétence en français de chaque apprenant. Cela se fait en ajustant la complexité des questions et des instructions proposées.

4. Activités linguistiques gamifiées

Dans cette section, nous allons explorer deux activités ludiques conçues pour renforcer les compétences linguistiques des étudiants (Al-Dosakee & Ozdamli 2021 ; Thuraiasu 2022). La première de ces activités, intitulée *Course aux Mots*, met les étudiants au défi de participer à une course où ils doivent identifier et nommer correctement les loisirs représentés sur des cartes d'images. Cette activité encourage la compétition amicale et favorise l'interaction orale entre les étudiants.

Figure 8. Activité ludique “Course aux Mots” proposée par ChatGPT

 Propose une activité ludique pour pratiquer à l'oral les loisirs pour un niveau A2

 Bien sûr, voici une activité ludique pour pratiquer à l'oral les loisirs au niveau A2 :

Activité : Course aux Mots

Matériel requis :

- Cartes ou morceaux de papier avec des images représentant différents loisirs (comme jouer au football, lire un livre, faire du vélo, regarder la télévision, etc.).
- Un tableau blanc ou un grand morceau de papier pour dessiner une piste.

Instructions :

1. Créez une piste de course sur le tableau blanc ou le papier. La piste peut être une ligne droite avec des cases numérotées pour représenter les positions.
2. Placez les cartes d'images représentant les loisirs à un bout de la piste.
3. Divisez les étudiants en deux équipes.
4. Expliquez que les équipes vont concourir dans une course aux mots. Le but est d'atteindre la ligne d'arrivée en identifiant et en disant correctement les loisirs représentés sur les cartes.
5. L'enseignant montre une carte d'image à la fois. Les deux équipes doivent dire le mot en français correspondant au loisir représenté sur la carte.
6. La première équipe à donner la bonne réponse gagne le droit de déplacer son pion sur la piste.
7. Continuez en montrant d'autres cartes d'images et en demandant aux équipes de répondre. Chaque bonne réponse permet à l'équipe de faire avancer son pion.
8. L'équipe qui atteint la ligne d'arrivée en premier gagne la course.

Cette activité encourage la compétition amicale tout en permettant aux étudiants de pratiquer le vocabulaire des loisirs. Vous pouvez ajuster la longueur de la piste et la quantité de loisirs utilisés en fonction du temps disponible et du niveau des étudiants. Elle peut également être adaptée pour inclure des défis supplémentaires, comme demander aux étudiants de créer des phrases simples avec les mots des loisirs.

Dans la deuxième activité *Quel loisir préfères-tu ?*, les étudiants posent des questions à leurs partenaires pour découvrir leurs loisirs préférés, en utilisant des phrases au présent de l'indicatif. Cela favorise la communication orale et permet aux étudiants de mieux se connaître. Ces activités créatives et interactives rendent l'apprentissage du français plus engageant, tout en renforçant les compétences linguistiques essentielles.

Figure 9. Activité ludique “Quel loisir préfères-tu ?” proposée par ChatGPT



Voici une autre activité pour pratiquer les conjugaisons au présent de l'indicatif et les loisirs :

Activité : Quel loisir préfères-tu ?

Matériel requis :

- Liste de verbes d'action au présent de l'indicatif (par exemple : jouer, lire, nager, regarder, manger, écouter, etc.).
- Feuilles de papier et crayons.

Instructions :

1. Donnez à chaque étudiant une feuille de papier et un crayon.
2. Demandez aux étudiants de choisir un partenaire.
3. Sur la feuille de papier, chaque étudiant écrit cinq verbes d'action au présent de l'indicatif, en utilisant le pronom personnel "je." Par exemple : "je joue, je lis, je nage, je regarde, je mange."
4. Une fois que les étudiants ont écrit leurs phrases, ils se regroupent avec leur partenaire.
5. Les partenaires se posent des questions pour découvrir les loisirs préférés de l'autre. Par exemple, l'un peut demander : "Quel loisir préfères-tu entre 'je joue' et 'je lis' ?"
6. L'autre étudiant répond en utilisant le pronom personnel correspondant et le verbe d'action au présent de l'indicatif. Par exemple : "Je préfère 'je lis'."
7. Les étudiants continuent à poser des questions pour découvrir les loisirs préférés de leur partenaire. Ils peuvent prendre des notes sur les réponses de leur partenaire.
8. Une fois que les deux partenaires ont terminé de poser des questions et de répondre, ils se lèvent et partagent une ou deux choses intéressantes qu'ils ont apprises sur leur partenaire avec le reste de la classe.

Cette activité permet aux étudiants de pratiquer les conjugaisons au présent de l'indicatif tout en discutant de leurs loisirs préférés. Elle favorise également l'interaction entre les étudiants et permet de mieux se connaître dans un contexte d'apprentissage ludique.

5. Considérations finales

Le développement de technologies comme ChatGPT représente une avancée majeure dans l'interaction entre les humains et les machines. Ces systèmes de traitement du langage naturel ont démontré leur capacité à comprendre et à générer du langage humain de manière cohérente et contextuelle, ce qui impacte considérablement l'apprentissage et l'enseignement des langues. L'IA générative offre de nombreux avantages, notamment une personnalisation de l'apprentissage, des interactions immersives, des évaluations automatisées et la création de contenus pédagogiques innovants. Dans un contexte où l'apprentissage autonome gagne son importance, l'IA joue un rôle central dans le parcours éducatif des apprenants. Elle leur permet de progresser à leur rythme dans les différentes compétences linguistiques, renforçant ainsi leur autonomie.

En utilisant des extensions Chrome, ChatGPT se transforme en un tuteur personnel de langue alimenté par l'IA, adaptant le contenu aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Cette personnalisation améliore l'enseignement des langues en offrant des exercices ciblés qui favorisent la fluidité verbale, la structure grammaticale et la confiance en soi. Cette approche pédagogique centrée sur la personnalisation et le feedback automatisé garantit une expérience d'apprentissage qui permet à chaque étudiant de bénéficier d'une attention individualisée qui maximise son potentiel linguistique. L'intégration d'un portfolio numérique, alimenté par les interactions avec ChatGPT, marque une étape importante dans notre approche pédagogique. Ce portfolio offre aux étudiants la possibilité de documenter et de suivre leur parcours linguistique de manière réfléchie. Ils peuvent enregistrer leurs échanges avec ChatGPT, y compris leurs réponses, leurs dialogues générés, ainsi que leurs réflexions sur leur apprentissage. Pour les enseignants, ce portfolio numérique devient également un précieux outil de suivi. Ils peuvent analyser ces données pour mieux comprendre les besoins individuels de chaque étudiant et adapter ainsi leur enseignement en conséquence.

Pour évaluer l'efficacité des activités décrites ci-dessus, nous prévoyons de les tester avec des étudiants de différents niveaux linguistiques. Cette évaluation nous permettra de mesurer concrètement l'impact positif de l'intégration de ChatGPT et de ses extensions spécifiques sur l'apprentissage des langues. Elle nous aidera

à mieux comprendre comment l'IA peut être utilisée de manière optimale pour soutenir le développement des compétences linguistiques des étudiants et donc développer des pratiques pédagogiques toujours plus performantes.

6. Références bibliographiques

- Al-Dosakee, K. & Ozdamli, F. (2021). Gamification in teaching and learning languages: a systematic literature review. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 559-577. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/436>
- An, X., Chai, C.S., Li, Y., Zhou, Y., & Yang, B. (2023). Modeling students' perceptions of artificial intelligence assisted language learning, *Computer Assisted Language Learning*, <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2246519>
- Anctil, D. (2023). L'éducation supérieure à l'ère de l'IA générative. *Association québécoise de pédagogie collégiale*, 36(3), 66-76. <https://edup.info/xmlui/handle/11515/38833>
- Auffray, A. (2023). ChatGPT, Midjourney, LLM... Mais qu'est-ce que l'IA générative ? *Le blog Business & Decision*. <https://fr.blog.businessdecision.com/chatgpt-midjourney-llm-mais-quest-ce-que-lia-generative/>
- Belda-Medina, J. & Calvo-Ferrer, J. (2022). Using chatbots as AI conversational partners in language learning. *Applied Sciences*, 12(17), 8427. <https://doi.org/10.3390/app12178427>
- Biswas, S. (2023). Role of Chat GPT in Education. *Journal of ENT Suregery Research*, 1(1), 01-03. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4369981
- Buchanan, B. G. (2005). A (very) brief history of artificial intelligence. *AI Magazine*, 26(4), 53. <https://doi.org/10.1609/aimag.v26i4.1848>
- Cambridge (2023). *English language education in the era of generative AI: our perspective*. © Cambridge University Press & Assessment. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/685411-english-language-education-in-the-era-of-generative-ai-our-perspective.pdf>
- Chen, J., Zhang, R., Guo, J., de Rijke, M., Liu, Y., Fan, Y., & Cheng, X. (2023). A Unified Generative Retriever for Knowledge-Intensive Language Tasks via Prompt Learning. *Proceedings of the 46th International ACM SIGIR Conference on Research and Development in Information Retrieval*. <https://arxiv.org/pdf/2304.14856.pdf>
- Deng, J., & Lin, Y. (2023). The Benefits and Challenges of ChatGPT: An Overview. *Frontiers in Computing and Intelligent Systems*, 2(2), 81–83. <https://doi.org/10.54097/fcis.v2i2.4465>

- Firat, M. (2023). *How Chat GPT Can Transform Autodidactic Experiences and Open Education?* [Preprint]. Open Science Framework. <https://doi.org/10.31219/osf.io/9ge8m>
- Ghafar, Z. N., Salh, H. F., Abdulrahim, M. A., Farxha, S. S., Arf, S. F., & Rahim, R. I. (2023). The Role of Artificial Intelligence Technology on English Language Learning: A Literature Review. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 3(2), 17–31. <https://doi.org/10.53103/cjlls.v3i2.87>
- Godwin-Jones, R. (2022). Chatbots in language learning: AI systems on the rise. In Arnbjörnsdóttir, Birna; Bédi, Branislav; Bradley, Linda; Friðriksdóttir, Kolbrún; Garðarsdóttir, Hólmfríður; Thouësný, Sylvie; Whelpton, Matthew James (Eds), *Intelligent CALL, granular systems and learner data: short papers from EUROCALL 2022* (pp. 124-128). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.61.1446>
- Gkountara, DN., & Prasad, R. (2022). A review of Artificial Intelligence in Foreign Language Learning, In 25th *International Symposium on Wireless Personal Multimedia Communications (WPMC)*, Herning, Denmark, pp. 134-139. <https://doi.org/10.1109/WPMC55625.2022.10014767>.
- Grassini, S. (2023). Shaping the Future of Education: Exploring the Potential and Consequences of AI and ChatGPT in Educational Settings. *Education Sciences* 13(7) 692. <https://doi.org/10.3390/educsci13070692>
- Gyawali, Y.P., & Mehandroo, M. (2022). Artificial Intelligence in English Language Teaching: Navigating the Future with Emerging Perspectives. *Journal of Language and Linguistics in Society*. pp. 21-27. <https://doi.org/10.55529/jlls.26.21.27>
- Haleem, A., Javaid, M., & Singh, R. P. (2022). An era of ChatGPT as a powerful futuristic support tool: A study on features, abilities, and challenges. *Bench Council Transactions on Benchmarks, Standards, and Evaluations*, 2(4), 100089. <https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100089>
- Harry, A. (2023). Role of ai in education. *Interdisciplinary Journal and Humanity (Injury)*, 2(3), 260-268. <https://doi.org/10.58631/injury.v2i3.52>
- Hockly, N. (2023). *Artificial Intelligence in English Language Teaching: The Good, the Bad and the Ugly*. RELC Journal, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00336882231168504>.
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542-570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>
- Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(1), 37-45. <https://jeti.thewsu.org/index.php/cieti/article/view/103>

- Kushmar, L. V., Vornachev, A. O., Korobova, I. O., & Kaida, N. O. (2022). Artificial Intelligence in Language Learning: What Are We Afraid of. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL* (8), 262-273. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call8.18>
- Kohnke, L., Moorhouse, B., & Zou, D. (2023). ChatGpt for language teaching and learning. *Relc Journal*, 54(2), 537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Li, L., Ma, Z., Fan, L., Lee, S., Yu, H., & Hemphill, L. (2023). ChatGPT in education: A discourse analysis of worries and concerns on social media. *arXiv - CS - Computers and Society*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.02201>
- Lo, C. K. (2023). What Is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature. *Education Sciences*, 13(4), 410. *MDPI AG*. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci13040410>
- Mollick, E. & Mollick, L. (2023). Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts. *SSRN*. <https://ssrn.com/abstract=4475995>
- Nazli, K. (2023). The role of computer-assisted language learning (call) in language teachers' professional development. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 7(1). [https://doi.org/10.47205/plhr.2023\(7-i\)01](https://doi.org/10.47205/plhr.2023(7-i)01)
- Oka Agustini, N. P. (2023). Examining the Role of ChatGPT as a Learning tool in Promoting Students' English Language Learning Autonomy relevant to Kurikulum Merdeka Belajar. *EDUKASIA: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 4(2), 921-934. <https://jurnaledukasia.org/index.php/edukasia/article/view/373>
- OpenAI. (2022, November 30). *Introducing ChatGPT*. <https://openai.com/blog/chatgpt>
- Pokrivčáková, S. (2019). Preparing teachers for the application of ai-powered technologies in foreign language education. *Journal of language and Cultural Education*, 7(3), 135-153. <https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025>
- Rebolledo Font de la Vall, R. (2023). *Artificial Intelligence Tools for Autonomous English as a Foreign Language Learning* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vQL-ZT1sAhY>
- Romero, M., & Heiser, L. (Eds.) (2023). *Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle*. Canopé, Livre blanc. <hal-04013223v2>
- Roumeliotis KI, Tselikas ND (2023). ChatGPT and Open-AI Models: A Preliminary Review. *Future Internet*, 15(6):192. <https://doi.org/10.3390/fi15060192>
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>

- Schmidt, T. , & Strasser, T. (2022). Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching. *Anglistik*, 33(1), 165 - 184. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2>
- Sharples, M. (2022). New AI tools that can write student essays require educators to rethink teaching and assessment. LSE blog article, May 17, 2022. <https://blogs.lse.ac.uk/impactof-socialsciences/2022/05/17/new-ai-tools-that-can-write-student-essays-require-educators-to-rethink-teaching-and-assessment/>
- Sok, S., & Heng, K. (2023). ChatGPT for Education and Research: A Review of Benefits and Risks. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4378735>
- Sotomayor Cantos, K. F., Varas Giler, R. C., & Castro Magayanes, I. E. (2023). Artificial Intelligence In Language Teaching And Learning. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 5629-5638. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7368
- Taecharunroj, V. (2023). What Can ChatGPT Do?” Analyzing Early Reactions to the Innovative AI Chatbot on Twitter. *Big Data and Cognitive Computing*, 7(1), 35. MDPI AG <http://dx.doi.org/10.3390/bdcc7010035>
- TESOL International association. (2023). *AI for Language Learning: ChatGPT and the Future of ELT*. <http://blog.tesol.org/ai-for-language-learning-chatgpt-and-the-future-of-elt/>
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693.locale=en>
- Zhai, X. (2022). ChatGPT User Experience: Implications for Education. *SSRN*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4312418>

La presente publicación es un buen ejemplo de la necesaria articulación entre formación superior e investigación científica. Si bien es cierto que la orientación profesionalizante constituye, en buena parte de los segundos ciclos universitarios, el vector predominante, consideramos que no debe ser desatendida la dimensión de la iniciación a la investigación: desde su gestación esta vertiente siempre se ha tenido presente en el Máster en Español como Lengua Segunda y Lengua Extranjera (MELSLE) de la Universidade do Minho (UMinho). Con ocasión de la 10ª Edición del MELSLE echamos la vista atrás para compendiar una serie de trabajos académicos ilustrativos del amplio abanico temático abordado en la investigación en ELE y protagonizada por los estudiantes del máster. El volumen se completa con un conjunto de estudios de docentes e investigadoras que han contribuido a la afirmación científica y formativa del MELSLE.

ISBN 978-989-9213-68-5



9



CEHUM
Centro de Estudos Humanísticos
da Universidade do Minho

fct
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia
UIDB/00305/2020