



JOURNAL OF THE INSTITUTE OF ARTS AND
CULTURAL STUDIES, LATVIAN ACADEMY OF CULTURE

CULTURE CROSSROADS

**VOLUME 29
2025**

**EL ESPAÑOL COMO LENGUA
GLOBAL Y PUENTE ENTRE CULTURAS**

**SPANISH AS A GLOBAL LANGUAGE
AND A BRIDGE BETWEEN CULTURES**

Culture Crossroads is an international peer-reviewed journal published by the Institute of Arts and Cultural Studies of the Latvian Academy of Culture.

Editorial Team

Guest Editors

Dr. Philol. **Ana León-Manzanero**, Latvian Academy of Culture, Latvia

PhD **Olvido Andújar-Molina**, University of Oviedo, Spain

Editor-in-Chief

Dr. sc. soc. **Anda Laķe**, Latvian Academy of Culture, Institute of Arts and Cultural Studies, Latvia

Deputy Editor-in-Chief

Dr. sc. soc. **Ilona Kunda**, Latvian Academy of Culture, Institute of Arts and Cultural Studies, Latvia

Editorial Assistant

Bc. art. **Lote Katrīna Cērpa**, Latvian Academy of Culture, Institute of Arts and Cultural Studies, Latvia

Editorial Board

Dr. Philol. **Óscar Alonso Álvarez**, University of Oviedo, Spain

Dr. Philol. **Hasmik Baghdasaryan**, Yerevan State University, Armenia

Dr. Philol. **Paul Buzilă**, University of Bucharest, Romania

Dr. Philol. **Carmen Caro Dugo**, Vilnius University, Lithuania

Dr. Philol. **Guillem Castañar-Rubio**, Tallinn University, Estonia

Dr. Philol. **Linda Flores Ohlson**, University of Gothenburg, Sweden

PhD **María del Mar Galindo Merino**, University of Alicante, Spain

PhD **Tetiana Hunko**, Dnipro University of Technology, Ukraine

Dr. Philol. **Cristina Illamola**, University of Barcelona, Spain

Dr. Philol. **Marko Kapović**, University of Zadar, Croatia

Dr. **Ketevan Khushivadze**, Vane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

Dr. Philol. **Rafael Martín Calvo**, Ventspils University of Applied Sciences, Latvia

PhD **María Martínez-Atienza de Dios**, University of Cordoba, Spain

PhD **Alberto Rodríguez-Lifante**, University of Alicante, Spain

PhD **Marta Sánchez-Saus Laserna**, University of Cadiz, Spain

Dr. Mónica Sánchez Presa, Comenius University Bratislava, Slovakia

Dr. Philol. María Sebastià-Sáez, Uppsala University, Sweden

Dr. Vita Veselko, University of Ljubljana, Slovenia

PhD Alfonso Zamorano Aguilar, University of Cordoba, Spain

Dr. habil. Andrzej Zieliński, University of Szczecin, Poland



With the support of the Association of Spanish Scientists in the Baltic Countries.

Publisher: The Institute of Arts and Cultural Studies of the Latvian Academy of Culture

The journal has been prepared for publication at the University of Latvia Press

Literary editors: Alla Placinska and Miguel Ángel Pérez Sánchez

Layout: Ineta Priga

© Latvian Academy of Culture, 2025

ISSN 2500-9974

CONTENTS

Ana León-Manzanero, Olvido Andújar-Molina

Introducción. El español como lengua global y puente entre culturas	6
Introduction. Spanish as a Global Language and a Bridge Between Cultures	10

Anna Tudela-Isanta, Olvido Andújar-Molina. Los materiales de español para personas refugiadas y migrantes: un análisis de manuales

13

María José De Urzaa. La personalización para el aprendizaje del español como lengua extranjera

36

Nuria Díaz Rodríguez. Los estereotipos sobre España en estudiantes de ELE y la influencia del contacto con la cultura meta

54

Ana León-Manzanero, F. Ernesto Puertas. Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera en Letonia: evolución de las inscripciones y perfil de los candidatos

71

Vicente J. Marcet Rodríguez. La enseñanza de la variación geolectal en el aula de ELE: justificación curricular y revisión bibliográfica

93

Alfonso Rascón Caballero. Forma canónica y muestras de lengua de las colocaciones en los recursos didácticos de ELE en el contexto lituano

115

Iban Mañas Navarrete, Melania S. Masià, Irene Yúfera. Sobre el alcance y la función del uso del lenguaje inclusivo en el aula de español como lengua extranjera

134

Cristina Rodríguez García. Análisis de errores de puntuación en la interlengua de aprendientes de ELE con L1 checo

156

María del Carmen Méndez Santos. La glotofobia en la enseñanza de idiomas: reflexiones desde la sociolingüística crítica

188

Esperanza Román Mendoza. La inteligencia artificial generativa en la enseñanza de español. Una aproximación desde la pedagogía crítica

211

INTRODUCCIÓN. EL ESPAÑOL COMO LENGUA GLOBAL Y PUENTE ENTRE CULTURAS

Dra. Ana León-Manzanero

Academia de Cultura de Letonia

Dra. Olvido Andújar-Molina

Universidad de Oviedo, España

La Academia de Cultura de Letonia se encuentra entre las instituciones que han contribuido de manera más significativa al desarrollo y la consolidación del español como lengua extranjera en el país. En primer lugar, desde 1995 en sus aulas se imparte el grado en Relaciones interculturales entre Letonia y España, que permite la especialización en español con un currículo similar a los estudios hispánicos. Además, en 2004 comenzó a colaborar con el Instituto Cervantes como Centro examinador de los Diplomas de español como lengua extranjera (DELE) de Letonia. Por último, desde 2015 su Departamento de Relaciones Interculturales y Lenguas Extranjeras organiza las Jornadas internacionales de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Riga, un espacio dedicado a la investigación en lingüística aplicada y al intercambio de prácticas docentes innovadoras.

En 2024, con motivo del décimo aniversario de las Jornadas internacionales de ELE en Riga, la Dra. Anda Laķe —directora del Instituto de Artes y Estudios Culturales, centro de investigación de la Academia de Cultura de Letonia— impulsó la edición de este número especial de la revista *Culture Crossroads*. El objetivo era reunir una muestra representativa de las principales líneas de investigación abordadas en las Jornadas en sus últimos años de andadura. El resultado es un volumen *sobre* el español y *en* español, una lengua que, según el último anuario del Instituto Cervantes, ha superado la cifra de 600 millones de hablantes en el mundo, lo que la convierte en una valiosa herramienta para la comunicación intercultural.

Culture Crossroads

Volume 29, 2025, <https://doi.org/10.55877/cc.vol29.644>

© Latvian Academy of Culture, Ana León-Manzanero,
Olvido Andújar-Molina

All Rights Reserved.

ISSN 2500-9974



Los diez artículos que aquí se presentan, fruto de una rigurosa selección por parte del equipo editorial, están firmados por catorce doctores en Filología, Lingüística, Estudios Culturales y Educación vinculados como docentes e investigadores a instituciones de seis países: España, Estados Unidos, Letonia, Lituania, Polonia y la República Checa. En ellos se abordan temas diversos, pero unidos por una idea común: el español como lengua global y puente entre culturas.

La investigación que inaugura el volumen pone el foco en la enseñanza del español a personas migrantes y refugiadas y, de forma específica, propone un estudio de los materiales creados *ad hoc* para ellas. Así, **Anna Tudela-Isanta** y **Olvido Andújar-Molina** comparten un análisis de manuales para la enseñanza de español como lengua de acogida que pone de relieve la importancia de crear materiales que se adecuen tanto al perfil del profesorado, que en estos contextos no siempre tiene formación o experiencia previa, como del alumnado, que por su vulnerabilidad requiere de enfoques más centrados en sus necesidades específicas.

En este sentido, **María José De Urraza** presenta un marco teórico acerca del aprendizaje personalizado, un enfoque educativo que adapta el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante, aumentando su motivación y favoreciendo una adquisición más eficaz del idioma. La autora comparte asimismo una serie de estrategias de personalización para la enseñanza de español como lengua extranjera en las que cada estudiante actúa como un agente activo de su propio aprendizaje, facilitando que sea más significativo, autónomo y contextualizado.

El trabajo en el aula con un enfoque personalizado evita la fosilización de ideas estereotipadas, tales como las que **Nuria Díaz Rodríguez** recoge en su artículo, en el que presenta un estudio sobre las percepciones acerca de la cultura española y de los españoles por parte del estudiantado de Albania, Italia y Grecia. La investigación demuestra la necesidad de diseñar e implementar diferentes estrategias en el aula que promuevan el desarrollo de la competencia intercultural.

Ana León-Manzanero y **F. Ernesto Puertas** proponen un estudio de la certificación lingüística del español en Letonia y presentan un análisis demolingüístico de la evolución de las inscripciones y del perfil de los candidatos. Los autores destacan la contribución del DELE a la institucionalización del español en Letonia, en tanto que se trata de una certificación consolidada en el país que se asocia al desarrollo académico y profesional.

Vicente J. Marcet Rodríguez revisa en su propuesta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Plan Curricular del Instituto Cervantes para establecer la relevancia de la inclusión de las variedades diatópicas en la enseñanza de español como lengua extranjera. Así, realiza una revisión bibliográfica de la que concluye que incluir las variedades geoelectales en las aulas de ELE facilita que

el estudiantado valore y respete las diversidades lingüísticas y culturales, además de reducir los prejuicios y estereotipos.

Como docentes somos responsables de que nuestro alumnado realice un aprendizaje eficaz y significativo de la lengua, para lo que debemos facilitarle los recursos que mejor se adapten a sus necesidades. **Alfonso Rascón Caballero** dedica su texto al enfoque léxico y comparte los resultados de una investigación sobre el tratamiento de las colocaciones en los manuales de español como lengua extranjera que tienen a su disposición los estudiantes de la Universidad de Vilna. El autor propone complementarlos con el uso de los diccionarios y subraya las ventajas que ofrece al alumnado universitario de Lituania el *Diccionario lituano-español* en línea para mejorar su competencia léxica.

No hay duda de que uno de los debates actuales en el ámbito de la lingüística en general y de la enseñanza de lenguas en particular es la atención al lenguaje inclusivo. **Iban Mañas Navarrete, Melania S. Masià e Irene Yúfera** comparten en su artículo una reflexión crítica acerca de su uso y enseñanza en el aula de ELE. Los autores defienden que para fomentar la igualdad en la interacción social resulta más eficaz poner el foco en la utilización de la lengua como una herramienta de comunicación en lugar de en su funcionamiento como sistema.

Cristina Rodríguez García se centra en la producción escrita de los estudiantes universitarios de español de niveles intermedios con checo como L1 y analiza sus errores de puntuación cuantitativa y cualitativamente. En su investigación, la autora encuentra un patrón de errores habituales y apunta a la interferencia del checo como su causa principal.

La contribución de **María Méndez Santos** se encuadra en la sociolingüística crítica y reflexiona sobre el fenómeno de la glotofobia. En su trabajo apuesta por el papel del profesorado de lenguas extranjeras en general y de español en particular como mediador y promotor de un aprendizaje inclusivo que integre la diversidad lingüística y cultural. La autora defiende asimismo la importancia de incluir en el aula las variedades geolectales y sociales del idioma para evitar una visión monocultural y estereotipada.

El monográfico concluye con la aportación de **Esperanza Román Mendoza**, quien reflexiona acerca del uso de la inteligencia artificial generativa (IAGen) en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, uno de los temas que más preocupa a la comunidad académica y científica en el momento actual. A partir de los presupuestos de la pedagogía digital crítica la autora subraya las carencias de la IAGen en los aspectos emocionales, sociales e identitarios vinculados a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, ofrece una serie de estrategias para la implementación de la IAGen en el aula de español que permitan el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida con los retos del siglo XXI.

Nuestras palabras de clausura a este prefacio son de felicitación a los autores por el rigor de sus trabajos y de profundo agradecimiento tanto al comité editorial como al equipo de revisores. Confiamos en que quienes consulten estos artículos encuentren inspiración para su práctica docente, así como para el desarrollo de nuevas líneas de investigación.

INTRODUCTION. SPANISH AS A GLOBAL LANGUAGE AND A BRIDGE BETWEEN CULTURES

Dr. Philol. **Ana León-Manzanero**

Latvian Academy of Culture, Latvia

PhD **Olvido Andújar-Molina**

University of Oviedo, Spain

The Latvian Academy of Culture is among the institutions that have contributed most significantly to the development and consolidation of Spanish as a foreign language in Latvia. First, since 1995, the Academy has offered the degree in Intercultural Relations between Latvia and Spain, which allows for specialization in Spanish with a curriculum similar to that of Hispanic Studies. Additionally, in 2004, it began collaborating with the Instituto Cervantes as the examination centre for the Diplomas in Spanish as a Foreign Language (DELE) in Latvia. Finally, since 2015, its Department of Intercultural Relations and Foreign Languages has been organizing the International Scientific Conference on Teaching Spanish as a Foreign Language (ELE/SFL), a space dedicated to applied linguistics research and the exchange of innovative teaching practices.

In 2024, on the occasion of the tenth anniversary of the International Scientific Conference on Teaching Spanish as a Foreign Language, Dr. Anda Laķe – Head of the Institute of Arts and Cultural Studies, the research centre of the Latvian Academy of Culture – promoted the publication of this special issue of *Culture Crossroads* journal. The aim was to bring together a representative sample of the main lines of research addressed at the conference during its recent years of development. The result is a volume *about* Spanish and *in* Spanish, a language that, according to the latest yearbook of the Instituto Cervantes, has surpassed the figure of 600 million speakers worldwide, making it a valuable tool for intercultural communication.

The ten articles presented here – the result of rigorous selection by the editorial team – are authored by fourteen PhDs in philology, linguistics, cultural studies, and education, affiliated as teachers and researchers with institutions from six countries: the Czech Republic, Latvia, Lithuania, Poland, Spain, and the United States. They address diverse topics, which are united by a common idea: Spanish as a global language and a bridge between cultures.

The research that opens the volume focuses on the teaching of Spanish to migrants and refugees and, specifically, proposes a study of materials created *ad hoc* for them. Thus, **Anna Tudela-Isanta** and **Olvido Andújar-Molina** share an analysis of textbooks for teaching Spanish as a host language that highlights the importance of creating materials that suit both the profile of the teachers, who in these contexts do not always have previous training or experience, and the students, who due to their vulnerability require approaches that are more focused on their specific needs.

In this sense, **María José De Urraza** presents a theoretical framework on personalized learning, an educational approach that adapts the teaching-learning process to the individual needs of each student, increasing their motivation and favouring more effective language acquisition. The author also shares a series of personalization strategies in which each student acts as an active agent of their own learning, thus facilitating more meaningful, autonomous, and contextualized Spanish acquisition.

Classroom work with a personalized approach avoids the fossilization of stereotypical ideas, such as those examined by **Nuria Díaz Rodríguez** in her article, where she presents research on perceptions of Spanish culture and Spaniards by students from Albania, Italy, and Greece. The research demonstrates the need to design and implement diverse classroom strategies that promote the development of intercultural competence.

Ana León-Manzanero and **F. Ernesto Puertas** propose a study of Spanish language certification in Latvia and present a demolinguistic analysis of the evolution of enrolment and candidate profiles. The authors highlight the contribution of DELE to the institutionalization of Spanish in Latvia, as it is a consolidated certification in the country and associated with academic and professional development.

In his proposal, **Vicente J. Marcet Rodríguez** reviews the Common European Framework of Reference for Languages and the Curricular Plan of the Instituto Cervantes to establish the relevance of including diatopic varieties in the teaching of Spanish as a foreign language. Thus, he conducts a literature review from which he concludes that including geolectal varieties in SFL classrooms prompts students to value and respect linguistic and cultural diversity, as well as to reduce prejudices and stereotypes.

As educators, we are responsible for ensuring that our students learn the language effectively and meaningfully, so we must provide them with resources that best suit their needs. **Alfonso Rascón Caballero** dedicates his text to the lexical approach and presents research findings on the treatment of collocations in Spanish as a foreign language textbooks available to students at the University of Vilnius. The author proposes complementing them with the use of dictionaries and emphasizes the advantages that the online *Lithuanian-Spanish Dictionary* offers to Lithuanian university students for improving their lexical competence.

There is no doubt that one of the current debates in the field of linguistics in general and language teaching in particular, concerns inclusive language. **Iban Mañas Navarrete**, **Melania S. Masià**, and **Irene Yúfera** in their article share a critical reflection on the use and teaching of inclusive language in the SFL classroom. The authors argue that, in order to promote equality in social interaction, it is more effective to focus on the use of language as a communication tool rather than on its functioning as a system.

Cristina Rodríguez García examines the written production of intermediate-level university students of Spanish with Czech as L1 and analyses their punctuation errors quantitatively and qualitatively. In her research, the author finds a pattern of common errors and points to the interference of Czech as the main cause.

María Méndez Santos' contribution is framed within critical sociolinguistics and reflects on the phenomenon of glottophobia. In her work, she argues for the role of foreign language teachers in general and Spanish teachers in particular as mediators and promoters of inclusive learning that integrates linguistic and cultural diversity. The author also defends the importance of including the geolectal and social varieties of the language in the classroom in order to avoid a monocultural and stereotypical vision.

The monograph concludes with the contribution of **Esperanza Román Mendoza**, who reflects on the use of generative artificial intelligence (GenAI) in the teaching and learning of foreign languages, one of the topics of greatest concern to the academic and scientific community at the present time. Based on the foundations of critical digital pedagogy, the author highlights the shortcomings of GenAI in the emotional, social, and identity aspects related to the teaching/learning of foreign languages. In addition, she offers a series of strategies for the implementation of GenAI in the Spanish classroom that allow the development of a critical citizenship committed to the challenges of the 21st century.

Closing this preface, we would like to congratulate the authors for the rigor of their work and to express our deep appreciation to both the editorial committee and the team of reviewers. We trust that those who consult these articles will find inspiration for their teaching practice, as well as for the development of new lines of research.

LOS MATERIALES DE ESPAÑOL PARA PERSONAS REFUGIADAS Y MIGRANTES: UN ANÁLISIS DE MANUALES

Dra. Anna Tudela-Isanta

Universitat Pompeu Fabra, España

Dra. Olvido Andújar-Molina

Universidá d'Uviéu/Universidad de Oviedo, España

Resumen

Son muy pocas las investigaciones dedicadas a la enseñanza de español como lengua de acogida y, de manera concreta, a los manuales diseñados para este ámbito. Por ello, en este artículo presentamos un análisis de los manuales en acceso abierto de enseñanza de español como lengua de acogida, con la idea de responder a interrogantes tales como la estética, el formato y la estructura de estos materiales docentes; el trabajo de la competencia intercultural y el nivel de inclusión de los mismos, o las destrezas lingüísticas trabajadas. El corpus comprende nueve manuales de nivel A1 o inicial, publicados entre 1998 y 2023, en la mayoría de los casos de autoría colectiva. El análisis indica que en general los manuales se promueven desde ONG e instituciones sin ánimo de lucro, y presentan características formales muy dispares. Predominan las actividades escritas y aunque estos libros de texto son diversos en cuanto a etnia y género, no incluyen otros tipos de diversidad.

Palabras clave: *español como lengua de acogida, análisis de manuales, refugiados, migrantes, ELE/L2*

Culture Crossroads

Volume 29, 2025, <https://doi.org/10.55877/cc.vol29.645>

© Latvian Academy of Culture, Anna Tudela-Isanta,
Olvido Andújar-Molina

All Rights Reserved.

ISSN 2500-9974



SPANISH LEARNING MATERIALS FOR REFUGEES AND MIGRANTS: AN ANALYSIS OF TEXTBOOKS

Abstract

There are very few studies dedicated to the teaching of Spanish as a host language, and more specifically, to the textbooks designed for this field of education. Therefore, in this article, we carry out an analysis of open-access textbooks for teaching Spanish as a host, foreign, or second language (SFL/L2) to migrants and refugees, with the intention of addressing questions related to the aesthetics, format, and structure of these materials; the treatment of intercultural competence and their level of inclusivity; as well as the language skills they promote. The corpus consists of nine beginner-level (A1) textbooks, published between 1998 and 2023, in most cases of collective authorship. Our analysis indicates that, overall, these textbooks are primarily produced and disseminated by NGOs and non-profit institutions, and they exhibit significant variability in their formal features. The materials largely offer written activities, and while they reflect some diversity in terms of ethnicity and gender, they largely overlook other important dimensions of diversity.

Keywords: *Spanish as a host language, textbook analysis, refugees, migrants, SFL/L2*

Introducción

En los últimos años, en España se ha incrementado la llegada de personas en contextos de vulnerabilidad que huyen de conflictos bélicos y otras situaciones de violencia que ponen en peligro sus vidas. En 2024, se recibieron 167.366 solicitudes de protección temporal, aunque solo 31.255 fueron admitidas [Ministerio del Interior 2025]. De ellas, 6.355 consiguieron el estatuto de refugiado y 11.453 recibieron protección subsidiaria. La mayoría de estos refugiados procedían de países como Venezuela y Colombia, donde también se habla español, pero además llegaron muchas otras personas procedentes de países con otras lenguas de origen, como Mali, Senegal, Marruecos, Mauritania, Siria, Gambia, Pakistán, Egipto o Rusia. Como consecuencia de este escenario, ha aumentado, también, la necesidad de cursos de español como *lengua de acogida*, denominación con la que se hace referencia a la adquisición de una segunda lengua en contextos migratorios por parte de migrantes económicos o refugiados [Soto Aranda y El-Madkouri 2006: 55].

La enseñanza del español como lengua de acogida es un tema poco estudiado y con escasa presencia en las publicaciones científicas de los últimos años [Tudela-Isanta y Andújar-Molina 2023]. Ha sido impulsada, mayoritariamente, por organizaciones sin ánimo de lucro y sustentada por personas voluntarias, en muchas ocasiones sin formación específica [Ruiz Fajardo 2008; Díaz 2010; Tomás 2020; Níkleva y

García-Viñolo 2023; Andújar-Molina y Tudela-Isanta 2024]. De esta forma, estas instituciones han desarrollado iniciativas formativas para el alumnado vulnerable y diverso que conforman las personas de este colectivo. Además, estas formaciones se han concretado en cursos dirigidos sobre todo a personas adultas y se han centrado en niveles iniciales, con priorización en enfoques comunicativos, alfabetización funcional y desarrollo de competencias prácticas para la vida cotidiana.

En las últimas dos décadas se han creado materiales de español para personas migrantes y refugiadas desde ONG, asociaciones e instituciones públicas, aunque la investigación denuncia la falta de materiales que se adapten a este perfil de alumnado [García 1995; Hernández y Villalba 2003; Tomás 2020]. Los estudios anteriores señalan que los manuales existentes tienen limitaciones, si bien son más inclusivos que los libros de texto generales de español como lengua extranjera, segunda o adicional (ELE/L2) y se adaptan mejor al perfil de aprendientes de español como lengua de acogida. Sin embargo, Tudela-Isanta y Andújar-Molina [2023] indican que, de los 85 artículos y libros que han estudiado algún aspecto de la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua de acogida, solo 5 se han centrado en los materiales, lo que representa menos del 10 %. Teniendo esto en mente, en este artículo nos proponemos analizar los manuales de español como lengua de acogida que se encuentran a día de hoy en acceso abierto, con el fin de averiguar sus características didácticas y su nivel de inclusividad.

La enseñanza de español como lengua de acogida: un estado de la cuestión

La mayoría de los cursos de enseñanza de español como lengua de acogida se ofrecen desde organizaciones no gubernamentales, asociaciones sin ánimo de lucro [Villalba y Hernández 1995; Fernández 2011; García Ortiz y Khraiche 2013; Casanova y Mavrou 2019; García Cano 2022; Holguín 2023], instituciones públicas [Sanz Gil 2021], el sistema educativo público [Franco 2012; Níkleva y Jiménez 2018; Asensio y Carmona 2019; Galloso Camacho 2019; González-Falcón et al. 2022] o universidades [Gallego 2014; Bárcena et al. 2020; Castrillo y Sedano 2021; Marrero-Aguilar 2021; Read y Martín-Monje 2021; Sanz Gil 2021], así como en centros culturales [Fernández 2007; Florenzano 2007; Díaz 2010]. Además, estos cursos están dirigidos, generalmente, a personas adultas y se centran en niveles iniciales de español. Predomina el uso de metodologías comunicativas [García Parejo 1994; Miquel 1995; Florenzano 2007; Franco 2012; Asensio 2020] y el aprendizaje basado en proyectos [Reviriego-Reinaldo 2020], con una atención especial al desarrollo de habilidades prácticas y a la enseñanza de contenidos funcionales [Mateo García 1995; Merino 2010; Níkleva y López-García 2016; González Moreno 2018; Llorente 2018; Nova 2019; Asensio 2020; Sanz Gil 2021] y a la competencia intercultural [Aguilar y Candela 1999; Ruiz 2019; Contreras-Llave y Pastor Cesteros 2023; Holguín 2023].

La enseñanza del español como lengua de acogida ha estado marcada, desde sus inicios, por una alarmante falta de manuales adaptados a las características y necesidades de las personas migrantes y refugiadas. Los estudios publicados en España en la década de 1990 ya advertían sobre la carencia de materiales específicos para este colectivo y, en el caso de los manuales, eran poco inclusivos y abordaban temáticas poco pertinentes para el perfil de estos aprendientes [Pérez 1995; Mateo García 1995; Miquel 1995; Hernández y Villalba 2003; Florenzano 2007; Tomás 2020]. Se trataba de libros que, además de presentar temas muy generales y ajenos a la realidad de este alumnado concreto (hoteles, universidades, fiestas), partían de supuestos culturales y socioeconómicos que no tenían en cuenta a personas con perfiles más vulnerables, como las personas migrantes con bajo nivel educativo, o aquellas que necesitaban alfabetización y lectoescritura. No hay que olvidar que los docentes de español a personas migrantes a menudo manifestaban que su mayor preocupación era el material (o la falta del mismo) con el que poder ejercer su labor [Miquel 2003]. Dada esta situación, fue el propio profesorado el que comenzó a elaborar materiales complementarios, más ajustados a la realidad del aula y afines a las necesidades del estudiantado, lo que pone en evidencia tanto su compromiso como la falta de recursos adecuados disponibles [Tudela-Isanta y Andújar-Molina 2023].

Desde principios del siglo XXI, han comenzado a surgir materiales dirigidos específicamente a personas migrantes y refugiadas [Hernández y Villalba 2003]. En este sentido, la labor de elaboración de materiales docentes se ha desarrollado en contextos informales y a través del trabajo colaborativo entre docentes, asociaciones y voluntarios. No obstante, el diseño del manual se ve profundamente condicionado por la imagen mental que autores y editores tienen de sus destinatarios [Suárez Rodríguez 2015]. Asimismo, la calidad en el diseño, las imágenes, los recursos audiovisuales y los materiales de los manuales existentes suele ser baja, por lo que la eficacia didáctica se ve comprometida, ya que, si el alumnado no se siente atraído por el material, le costará más adentrarse en el estudio de la lengua y la cultura meta. Así, la falta de identificación del alumnado con los contenidos de los manuales puede afectar negativamente a la motivación y al proceso de aprendizaje [Suárez 2015]. Los análisis realizados durante la primera década de los 2000 [Hernández y Villalba 2003; Bárcena et al. 2020; Jiménez y Arias 2021] muestran que, a pesar de presentar ciertas limitaciones en su diseño y una representación a veces heterogénea o estereotipada del colectivo, estos recursos han mejorado en aspectos como la inclusión de imágenes, ejercicios y ejemplos más cercanos a la realidad del alumnado.

Otros estudios confirman una creciente disponibilidad de materiales, aunque aún persisten algunos problemas: 1) muchos de estos recursos no reflejan adecuadamente la diversidad, tienden a estar condicionados por la cultura dominante del país editor o parten de supuestos culturales no compartidos por los aprendientes [Ruiz 2019; Tomás 2020]; 2) se detectan un tratamiento estereotipado, la falta de representación

de minorías, la utilización de referencias culturales eurocéntricas y una visión homogénea de la persona migrante (joven, hombre, subsahariano y analfabeto); y 3) estos manuales no recogen la pluralidad del alumnado real [Hernández y Villalba 2003]. Esto obliga, en ocasiones, a que los docentes sigan adaptando o ampliando los materiales existentes. Por otra parte, cabe citar la proliferación de recursos en Internet de acceso abierto, tales como el blog “Español para inmigrantes y refugiados”¹, aunque las barreras tecnológicas y la brecha digital siguen limitando su acceso por parte de estos colectivos [Tudela-Isanta y Andújar-Molina 2023].

Con respecto a la metodología, se observa una tendencia generalizada al uso de enfoques comunicativos y orientados a la acción. Los materiales suelen incluir textos realistas y significativos para la vida cotidiana de las personas migrantes y refugiadas [Pérez 1995; García 1999; Hernández y Villalba 2003; Orellana y Gutiérrez 2014; Llorente 2016; Casanova y Mavrou 2019; Read y Martín-Monje 2021]. Asimismo, incorporan contenidos culturales tanto del país de acogida [Pérez 1995; Mateo García 1995; Orellana y Gutiérrez 2014] como de los países de origen de los estudiantes [Murguía Cruz et al. 2022].

En el caso del alumnado que nos ocupa, los manuales resultan de gran relevancia, ya que las personas migrantes y desplazadas a menudo se encuentran en situación de vulnerabilidad y necesitan que el aula se convierta en un refugio y espacio seguro, en el que se realice un reconocimiento y una validación de sus personas. En definitiva, la elaboración y mejora de manuales de español como lengua de acogida no solo constituye un reto técnico y didáctico, sino también ético, sociocultural y político, en tanto que implica seleccionar y dar voz a aquellas personas, culturas y experiencias vitales que deben estar representadas en nuestras aulas de ELE/L2.

Análisis de manuales

1. Objetivos y preguntas de la investigación

Teniendo en cuenta los pocos estudios dedicados a los manuales de español como lengua de acogida, así como la relevancia que cobra en las investigaciones existentes la escasez de materiales diseñados *ad hoc* para este colectivo, este artículo se plantea llevar a cabo un análisis de nueve libros de español dirigidos a personas migrantes y refugiadas para responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo son estos materiales desde un punto de vista estético, de formato y estructura, y qué recursos audiovisuales incluyen?
- ¿Cómo se presenta la interculturalidad y la inclusión en estos manuales?
- ¿Cómo son estos libros desde un enfoque pedagógico y qué destrezas lingüísticas se trabajan en estos manuales?

¹ Sitio web disponible en <https://espanolparainmigrantes.wordpress.com>

2. Metodología y muestra

Para llevar a cabo este estudio, se seleccionaron manuales de español como lengua de acogida en abierto y disponibles en Internet, porque eso permite que se usen libremente y, por lo tanto, pueden llegar a un público más amplio. Además, decidimos centrarnos en manuales de nivel A1, ya que es el nivel más habitual en los cursos de español como lengua de acogida [Tudela-Isanta y Andújar-Molina 2023]. El hecho de incluir manuales del mismo nivel significa que los tipos de contenidos serán similares, lo que permitirá la comparación. En esta misma línea, seleccionamos solo manuales editados en España y dirigidos a un público adulto. Con una primera búsqueda en Internet, se identificaron 12 manuales. Después de aplicar los criterios de inclusión y exclusión (recogidos en la Tabla 1), finalmente quedaron nueve manuales.

Como se puede observar en la Tabla 2, los manuales seleccionados se han publicado entre 1998 y 2023, aunque un libro de texto no tiene fecha de edición. Se decidió incluir publicaciones desde finales de los 1990, como *Forja* [1998], porque fue cuando aparecieron los primeros estudios sobre la enseñanza de español a personas migrantes y refugiadas [Tudela-Isanta y Andújar-Molina 2023]. Cuatro de los libros analizados se publicaron durante la primera década del 2000, un momento en el que la inmigración en España creció de forma significativa y en el que aumentó la necesidad de enseñar español como lengua de acogida, mientras que los otros tres manuales se publicaron a partir de 2020. La mayoría de los manuales analizados se dirigen a aprendices del español como lengua de acogida con perfil general; es decir, que no han nacido en un país específico ni hablan una lengua concreta. En cambio, *Ucranianas* y *Diálogos* están destinados a hablantes de ucranio y de árabe, respectivamente.

Tabla 1
Criterios de inclusión y exclusión de los manuales del estudio.
(Fuente: elaboración propia)

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
• Dirigidos a personas refugiadas • En abierto • Disponibles en línea • De nivel A1 • Para adultos • Publicados en España	• Dirigidos a un público general • De pago • Solo en formato papel • De nivel A2 • Para niños • Publicados fuera de España • Manuales de alfabetización

Tabla 2**Manuales incluidos en el estudio.**

(Fuente: elaboración propia)

	Título completo	Año de publicación	Autores	Editorial
<i>Forja</i>	Forja	1998	Isabel Galvín, Belén García, Paco Moreno, Piedad Santiago	FOREM, Fundación Formación y Empleo Miquel Escalera, y CCOO
<i>Aprendiendo</i>	Aprendiendo un idioma para trabajar	2002	Raquel de Andrés, Paula Greciet, Fuencisla Isabel, Teresa Ortuño y M. ^a José Peláez, Pilar Peña	Cruz Roja con Santillana
<i>Acoge</i>	Encuentro Mundo Acoge	2006	Antonio Castro Segura y voluntarios asociación	Personal. Mundo Acoge
<i>¿Cómo se dice...?</i>	¿Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes A1	2006	Dirección: Clara Campos Coordinación: Isabel Rey Autores: Sonia Íñigo, Isabel Rey, Fatima El Benai	Fundación Montemadrid
<i>¿Hablamos?</i>	¿Hablamos? Castellano nivel acogida	2008	Dirección pedagógica: Mélanie Almeras, Marta Vilar; Nuria Abella, Clara Balaguer	Espai d'Inclusió i Formació Casc Antic (EICA); Ajuntament de Barcelona
<i>Tejiendo</i>	Tejiendo el español	2020	Carolina Delgado de Pablo, Beatriz García-Rosell García-Miguel, Patricia Melón Antón y Francisco José Sánchez del Cerro	Oficina Municipal de Información, Orientación y Acompañamiento para la Integración Social de la Población Inmigrante (Madrid)
<i>Sevilla</i>	Manual de español para inmigrantes en Sevilla	2020	Hannan Saleg Hussein, Manuel Pinto, Sergio Marín Adrián Granados. Editora: Verónica Pacheco	Universidad Pablo de Olavide
<i>Ucranianas</i>	Manual de emergencia para personas ucranianas	2023	Rafael de Luque Esteban	Oficina Municipal de Información, Orientación y Acompañamiento para la Integración Social de la Población Inmigrante (Madrid)
<i>Diálogos</i>	Diálogos en español 1 español árabe	sin fecha	Rubén Capilla, Morad El Kouss, Mariona Prat	Integra

Se trata de obras colectivas, con entre tres y cinco autores, excepto *Ucranianas*, con un solo autor. Cabe destacar el caso de *Acoge*, donde, aunque es también una obra en la que han participado varias personas, solo se especifica el nombre de un autor. La edición de los libros se hace mayoritariamente desde asociaciones sin ánimo de lucro (como Mundo Acoge, EICA, Fundación Montemadrid o Cruz Roja), instituciones públicas (Oficina Municipal de Información, Ajuntament de Barcelona), universidades (Universidad Pablo de Olavide) o sindicatos (FOREM y CC.OO.). En un solo caso, *Ucranianas*, la autoría recae en una persona individual, sin el respaldo de ninguna institución, y en otro de los ejemplos, *Aprendiendo*, está involucrada una editorial de libros de textos, Santillana. La gran presencia de ONG y otras entidades públicas en la edición de los materiales analizados se puede explicar porque muchos de los cursos de español como lengua de acogida se organizan desde estos centros que, al no disponer de materiales que les sirvan, deciden crearlos ellos mismos [Tudela-Isanta y Andújar-Molina 2023].

3. Variables analizadas

Hemos llevado a cabo un análisis en dos niveles: información editorial y general del manual, y análisis en profundidad de la unidad 1 (véase Tabla 3). La información editorial incluye los datos relacionados con la publicación del libro, mientras que la información general del manual se centra en las primeras páginas –la portada, la introducción (si había) y el índice– y otros datos que se pueden observar con un repaso general del libro (como si incluye instrucciones para el profesorado o audios). Finalmente, se ha estudiado en profundidad la unidad 1 de cada manual para observar aspectos relacionados con el formato (número de actividades o imágenes, por ejemplo), el contenido (temas tratados, presencia de la diversidad) y aspectos didácticos (tipo de textos, destrezas trabajadas y actividades individuales/en grupo).

Hemos decidido centrarnos en aspectos de formato, de inclusividad y de enfoque pedagógico porque son los que más se destacan en la literatura científica. Como primera aproximación, se optó por hacer un análisis cuantitativo de los recursos visuales y audiovisuales, así como de las actividades para ofrecer una visión general y objetiva sobre las características de los manuales analizados. Las imágenes en los materiales son relevantes por dos motivos: por un lado, pueden ayudar a la adquisición del léxico [Jiménez y Arias 2021]; por el otro, hacen que los materiales sean más atractivos, lo que puede afectar la motivación y el proceso de aprendizaje del alumnado [Suárez Rodríguez 2015].

Tabla 3
Variables analizadas.
(Fuente: elaboración propia)

Niveles del análisis	Variables analizadas
<i>información editorial y general</i>	título año de publicación autores editorial forma parte de una colección número de páginas copyright nivel número de horas número de unidades relación con el MCER/PCIC evaluación uso de lenguaje inclusivo índice detallado método utilizado instrucciones para docentes incluye audios diseño de la portada diseño
<i>unidad 1</i>	número de actividades número de ejercicios de expresión oral y escrita número de ejercicios de comprensión oral y escrita número de páginas presencia de la diversidad (de clase, de género, sexual, de familias) número de fotografías e ilustraciones enlaces a vídeos y audios recursos en red contenidos tratados tipos de textos presencia de las lenguas de origen actividades individuales y en grupo

Análisis

1. Derechos de autor, formato y estructura

En lo que respecta a los derechos de autor, sorprende que solo uno de los manuales, *Tejiendo*, se adhiere a una licencia *Creative Commons*, lo que permite su libre utilización por parte de docentes de ámbitos similares. El resto, bien advierten de tener todos los derechos reservados (*Ucranianas* licencia en [Safecreative.org](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/), *Aprendiendo y Sevilla*), bien permiten su uso cuando exista un reconocimiento y no haya una finalidad comercial (*Cómo se dice*, *Diálogos* y *Hablamos*). Destacamos el caso

de *Acoge*, manual que recoge la siguiente leyenda: “*Queda rigurosamente prohibida sin la autorización escrita del editor, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento*” [2006: 2] para contradecirse en la última página diciendo: “*Anticopyright. Si queréis plagiar... ¡sólo nos tenéis que citar!*” [2006: 266].

Solo cuatro de ellos (*Tejiendo*, *Ucranianas*, *Cómo se dice y Sevilla*) detallan el nivel A1 según el MCER. El resto, aunque no lo especifican, estaban planificados para cubrir contenidos iniciales de ELE/L2, y solo tres manuales, *Cómo se dice*, *Sevilla* y *Diálogos*, han publicado otros libros de texto con una continuación a niveles más altos.

En general, no suelen ser libros muy extensos: siete de ellos tienen una extensión inferior a las 220 páginas y, en dos de estos casos, incluso inferior a 100. Solo en dos casos se superan las 250 páginas: *Acoge* (con 266) y *Forja* (con 284 páginas). De hecho, a excepción de *Acoge* y *Diálogos*, de 23 y 20 unidades, el resto se sitúan entre las 4 y las 12 unidades.

Ahora bien, en ninguno de los manuales se recoge una estimación de horas de trabajo ni se incluyen instrucciones para el profesorado que trabajará con estos materiales, esto es, están dirigidos al alumnado y, además, en muchos casos ni presentan en el índice el detalle o estructura de las unidades. Un aspecto que se debe tener en cuenta es que, a pesar de ser manuales mayoritariamente pensados para el estudiante, no incluyen en su totalidad autoevaluaciones que permitan al mismo conocer su progreso. Además, *Acoge*, *Sevilla*, y *Diálogos* no ofrecen ningún tiempo de evaluación.

Por otra parte, la primera impresión que el alumnado recibe del manual es la que transmite su portada y, en la mayoría de los casos, esta se configura teniendo en cuenta el destinatario del mismo. Sin embargo, de los manuales analizados, solo seis contienen una imaginería que podría dirigirse al estudiantado migrante y refugiado. En el caso más evidente, el de *Ucranianas* (véase Figura 1), sobre un fondo en distintas tonalidades del color azul –ninguna de ellas es la de la bandera de Ucrania–, se lee “español para ti” tanto en la lengua meta como en la de origen.

En otros dos casos encontramos imágenes que pueden simbolizar la acogida y el acto del aprendizaje de una lengua: en *Acoge* vemos un faro –podría interpretarse que la lengua funciona como la luz que marca o facilita el camino– y en *Sevilla*, unas ventanas –podrían considerarse ventanas que se abren, como la lengua, cultura y sociedad que acoge al aprendiente–. Por otra parte, en *Diálogos* y *Hablamos* aparecen personas de diferentes etnias, lo que podría relacionarse con la diversidad de los aprendices de estos cursos. Mención aparte merece la portada de *Forja*, en la que se ve un arcoíris y una serie de rostros en formato emoticono con distintos colores, representando, tal vez, la diversidad étnica, cultural y sexual. El resto de las portadas combina imágenes y letras al azar, aunque en *Tejiendo* la letra que las protagoniza es la eñe, que simboliza no tanto al estudiantado destinatario, sino a la lengua meta.



Figura 1: Portadas de los manuales analizados. Fuente: elaboración propia.

Al adentrarnos en el interior del libro, encontramos mayoritariamente diseños sencillos, con una excepción, el caso de *Hablamos*, con un diseño y una maquetación que parecen más complejos. En este sentido, y en lo que respecta al uso de imágenes, se suele recurrir a fotografías y dibujos. A modo de ejemplo, en la primera unidad de cada manual, se puede comprobar que generalmente no hay un uso abusivo de imágenes. De hecho, ni en *Cómo se dice* ni en *Sevilla* se incluye ninguna fotografía y ambas solo incorporan cinco o seis dibujos. Son *Tejiendo* y *Forja* los que publican una mayor cantidad de recursos gráficos, 80 fotografías y 55 dibujos el primero, y 10 fotografías y un centenar de dibujos el segundo solo en la primera unidad. Por contra, el resto de los libros se sitúan entre las 10 y las 45 imágenes (véase Figura 2).

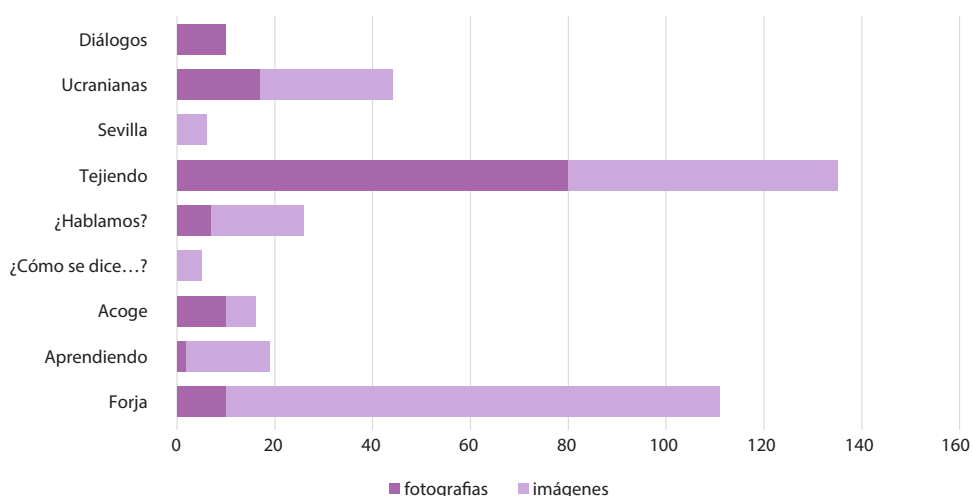


Figura 2. Número de fotografías y dibujos en cada manual. Fuente: elaboración propia.

Los manuales que forman parte de nuestro corpus raramente incluyen material multimedia. Solo hemos podido encontrarlo en dos de ellos: *Cómo se dice* y *Ucranianas*. En el primer caso, se basan en 27 pistas de audio, mientras que en *Ucranianas* se enlazan episodios de *podcast* con los que ampliar o consolidar los contenidos vistos en las diferentes unidades. En cuanto a vídeos y recursos web, la presencia baja drásticamente y solo en el caso de *Ucranianas*, el manual que se ha publicado más recientemente, aparecen enlaces a una cuenta de la antigua red social Twitter (actualmente X), en concreto, la del perfil del autor del manual.

2. La interculturalidad y la inclusión

En relación con los contenidos culturales, cuando aparecen, se observan mayoritariamente relacionados con la cultura meta más que con la de origen. En *Tejiendo* se recogen aspectos relacionados con los distritos de Madrid y

el empadronamiento; en *Cómo se dice*, por ejemplo, hay un ejercicio de geografía española; y en *Forja* aparecen las lenguas del Estado español. En este mismo manual encontramos también la cultura de origen, ya que se hace referencia al Ramadán en una de las actividades, pero en el resto de los manuales, al menos en lo que respecta a la unidad 1, no se observan otros temas de la cultura de origen del alumnado (véase Figura 3).



A.8. Tú solo:
Ahora vas a escuchar unas canciones en las distintas
lenguas del Estado Español. Escucha y relaciona.

Canción nº 1:
Canción nº 3:

Canción nº 2:
Canción nº 4:

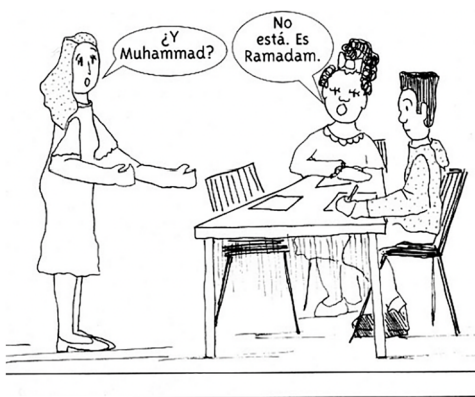
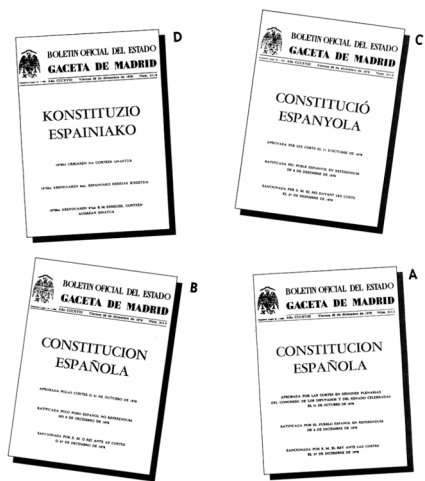


Figura 3. Información cultural en el manual *Forja* [1998: 15 y 25].

Fuente: elaboración propia.

Todos los materiales son diversos en cuanto a la presencia de hombres y mujeres, y a la diversidad étnica y de procedencia. Esta inclusión se percibe tanto en las imágenes (véase Figura 5) como en los nombres que se utilizan en los ejercicios y ejemplos, como se observa en la siguiente actividad de *Sevilla* [2020: 11]: “*El esposo de mi hermana María se llama Gerardo y es de Brasil. Es moreno, no es muy alto y es bastante delgado. Es muy simpático e inteligente. Es recepcionista en un hotel en Sevilla*”.

Sin embargo, la presencia de clases sociales, las diversidades sexuales y de familias no está tan generalizada (véase Figura 4). Por un lado, la diversidad sexual y de familias no se recoge, en general, en la primera unidad de los manuales analizados, excepto en *Ucranianas*. Por otro lado, *Tejiendo*, *Cómo se dice*, *Hablamos* y *Ucranianas* incluyen diversidad relacionada con la clase social de las personas que aparecen en la primera unidad. De hecho, *Ucranianas* es el manual que presenta más diversidad, quizás porque es el más reciente, publicado en 2023, e incluye diversidad étnica, de género, de clase social, orientación sexual y de familias.

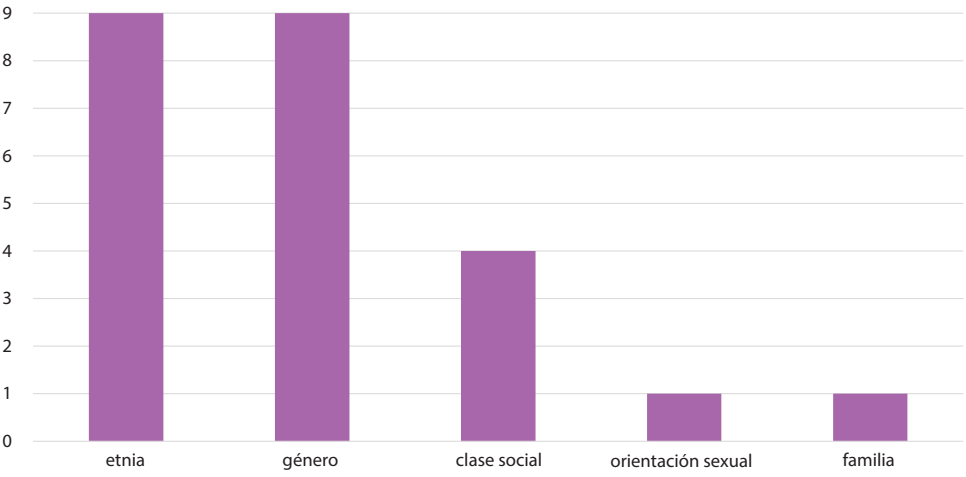


Figura 4. Inclusión en los manuales. Fuente: elaboración propia.



Figura 5. Ejemplos de fotografías e imágenes inclusivas. Fuente: elaboración propia a partir de *Ucrainianas* [2023: 27]; *Tejiendo* [2020: 6]; *Hablamos* [2008: 5].

La Figura 5 recoge algunos ejemplos que ilustran la diversidad presente en los manuales que acabamos de comentar. Por un lado, la fotografía superior izquierda muestra varios tipos de familias y diversidad sexual: aparece una chica con un perro; una familia con las nietas, los padres y los abuelos; dos chicas que son pareja, y una familia monoparental. Por el otro, la ilustración superior derecha incluye hombres y mujeres de distintas edades y orígenes: Teresa es una mujer mayor de Cataluña, mientras que Flavio es un hombre más joven de Brasil. Finalmente, la representación inferior muestra distintas profesiones, incluyendo trabajos técnicos, manuales y de servicios.

3. Enfoque metodológico y de destrezas

Los temas que se recogen en las primeras unidades de nuestro corpus son los comunes a primeras unidades de niveles iniciales (A1) en ELE/L2: presentarse, nacionalidades, verbos *ser* y *estar*, números, etc. Se observa que en cuatro de los manuales ya aparece, desde la unidad 1, la búsqueda de empleo y el vocabulario de las profesiones (*Tejiendo*, *Ucranianas*, *Aprendiendo* y *Diálogos*), unos temas muy relacionados con las necesidades que puede tener una persona que acaba de llegar a España. En cuanto a la presencia de textos o adaptaciones del universo periodístico o literario, no se ha encontrado ninguna muestra en todo el corpus y solamente en *Sevilla* aparecen dos ejemplos de género epistolar.

El número de actividades de cada unidad varía bastante, mientras que la media de actividades por manual apenas supera las 21 (de forma más concreta, 21,2 por libro), *Diálogos* incluye solamente tres actividades –la lectura de un diálogo, una comprensión del diálogo y un ejercicio de vocabulario– y, por el contrario, *Sevilla* tiene 38 ejercicios, incluyendo también la unidad más larga en número de páginas entre las analizadas. Es curioso que no exista ninguna relación entre el número de actividades de cada manual y la extensión total de la publicación. Así, *Sevilla*, el manual con mayor número de actividades, tiene una extensión de 161 páginas mientras que *Diálogos* tiene 200 páginas y solo tres actividades. Esta variedad se puede explicar por las imágenes, el formato de cada libro de texto analizado o el número de unidades.

En la Figura 6 presentamos los resultados para cada manual del tipo de destrezas que se trabajan en los ejercicios de las unidades analizadas. Hay que tener en cuenta que una misma actividad puede incluir más de una destreza, por ejemplo, si los estudiantes tienen que hacer preguntas a sus compañeros, además de anotar sus respuestas, se trabaja la expresión y comprensión orales, así como la producción escrita, o si deben rellenar una frase incompleta por escrito, es necesario que pongan en práctica las destrezas escritas.

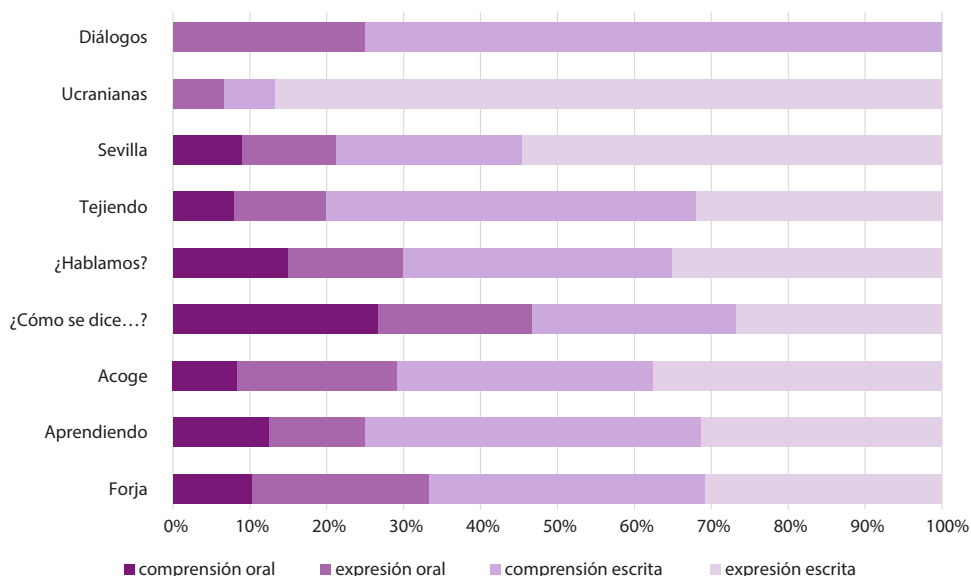


Figura 6. Número de actividades según la destreza en cada manual. Fuente: elaboración propia.

Los cursos de español como lengua de acogida acostumbran a priorizar la expresión oral, lo que no coincide necesariamente con nuestro análisis, donde predominan las destrezas escritas. De hecho, en ninguno de los manuales estudiados las actividades dedicadas a las habilidades orales supera el 50 % de la unidad 1 del libro, y en algunos casos hay un claro predominio de las aptitudes escritas, que representan, como mínimo, el 75 % de las actividades (*Tejiendo*, *Sevilla*, *Ucrainianas*, *Diálogos*). Si nos fijamos en las actividades de comprensión oral, *Diálogos*, *Acoge* y *Ucrainianas* no incluyen ninguna actividad para practicar esta destreza, mientras que el resto de los manuales tienen entre 1 y 4. Cabe destacar que el número de actividades de comprensión oral no está relacionado con el hecho de que el manual incluya recursos con audios. Por un lado, *Ucrainianas* y *Cómo se dice* contienen audios, pero proponen cero y tres actividades de comprensión oral respectivamente; en el caso de *Forja*, con cuatro actividades de expresión oral, se hace referencia a unos audios, pero no hemos podido encontrarlos. Por el otro, *Sevilla* y *Acoge* incluyen algunos ejercicios de comprensión oral, pero no archivo de audios.

En la mayoría de las unidades analizadas, se promueve, principalmente, el trabajo individual. En algunos manuales todas las actividades propuestas son individuales (*Ucrainianas*, *Acoge*, *Diálogos*) y en otros casos el trabajo individual representa el 75 % o más de las actividades (*Cómo se dice*, *Sevilla*, *Hablamos*, *Tejiendo*). *Aprendiendo* y *Forja*, en cambio, distribuyen de forma bastante equitativa las actividades individuales y grupales (véase Figura 7).

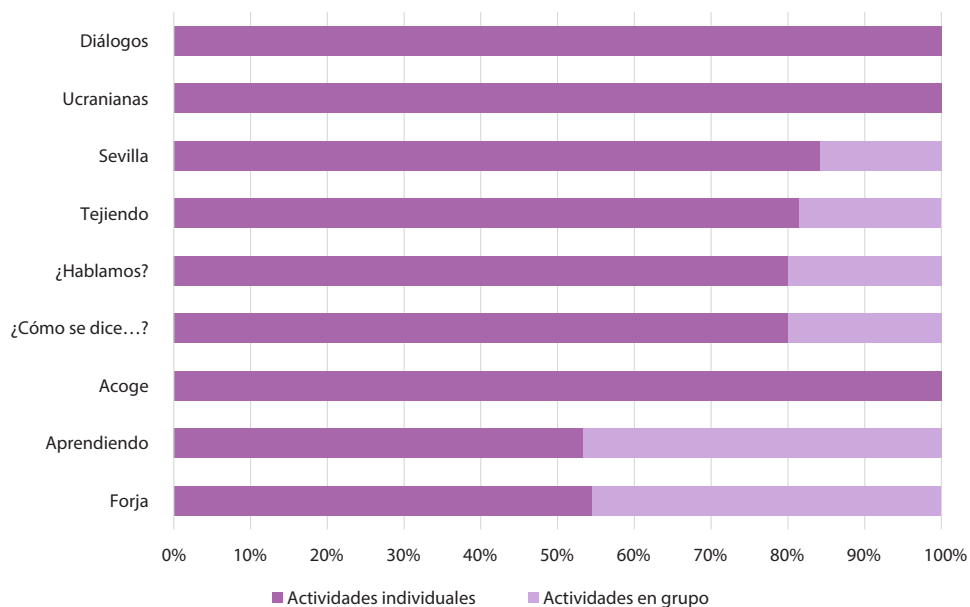


Figura 7. Tipo de agrupación para las actividades. Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Desde los años 90, con los primeros estudios dedicados al español como lengua de acogida, se ha denunciado la falta de libros de texto y de materiales de calidad dedicados a este perfil de alumnado [García 1995; Hernández y Villalba 2003; Tomás 2020]. En este contexto, los manuales cobran especial importancia. Por un lado, son necesarios porque el profesorado no siempre tiene formación o experiencia previa [Andújar-Molina y Tudela-Isanta 2024] y tener un libro de clase de referencia puede ayudarles. Por el otro, pueden ser un apoyo importante para un alumnado vulnerable y que, a veces, puede tener problemas para asistir a clase [Tuts y Moreno 2005]. Aunque en las últimas dos décadas se han creado materiales de español para personas migrantes y refugiadas desde ONG, asociaciones e instituciones públicas, se han llevado a cabo muy pocos estudios que se dediquen a analizar los materiales de español para estos colectivos. Según datos de Tudela-Isanta y Andújar-Molina [2023], del total de artículos y libros que han estudiado en su revisión de alcance, ni siquiera un 6 % se han centrado en los materiales.

El análisis se ha centrado en las características formales, didácticas y culturales de algunos de estos manuales, lo que nos ha permitido identificar sus fortalezas y carencias. La mayoría, con una única excepción (*Ucranianas*), tienen el respaldo de instituciones, fundaciones y ONG. Esto coincide con el hecho de que la mayoría de los cursos de español como lengua de acogida se impulsan desde estas asociaciones.

Los materiales muchas veces se distribuyen de forma gratuita, sin ánimo de lucro, lo que puede dificultar la colaboración con profesionales o editoriales que sí cobran por la publicación de libros. Quizás por esta razón solo uno de los manuales analizados cuenta con el apoyo de una editorial, Santillana (*Aprendiendo*).

Por otra parte, la portada es lo primero que ve el estudiante y de la que dependerá en gran parte la captación de su interés. Tal como apunta Suárez Rodríguez [2015: 944], la portada suele reflejar las ideas que la institución editora del manual tiene del público al que se dirige. En este sentido, el 66 % incluye la realidad migrante en esta primera visión del manual que es la portada. No obstante, aunque sea un número mayoritario, sorprende que en un 33 % no se haga mención explícita al estudiantado al que se dirige. Asimismo, la calidad en el diseño, las imágenes, los recursos audiovisuales y los materiales de los manuales existentes suele ser baja, por lo que la eficacia didáctica se ve comprometida, ya que, si el alumnado no se siente atraído por el material, le costará más adentrarse en el estudio de la lengua y la cultura meta. Así, la falta de identificación del alumnado con los contenidos de los manuales puede afectar negativamente a la motivación y al proceso de aprendizaje. Con respecto al diseño de los materiales, como ya apuntaban Hernández y Villalba [2003: 148], en los libros dirigidos a este colectivo suele ser sencillo y poco atractivo.

La bibliografía especializada subraya que los cursos de español como lengua de acogida están destinados a cubrir las necesidades comunicativas inmediatas de los alumnos [Miquel 1995; Llorente 2018; Holguín 2023]. Si bien menos de la mitad especifican dirigirse a un nivel A1 de acuerdo con el MCER, todos cubren contenidos de niveles iniciales (acceso) como manuales únicos. Solo en tres casos había una continuación a un nivel superior (plataforma o A2), aunque seguían dirigidos a un usuario básico. Esto coincide, también, con lo que apuntan las investigaciones: los cursos de español para personas migrantes y refugiadas cubren mayoritariamente niveles básicos y es poco habitual encontrar cursos de este tipo de nivel B1 o superior.

Nuestro análisis indica un predominio de actividades para trabajar las destrezas escritas, especialmente la expresión escrita, y, de hecho, hay manuales que no incluyen actividades orales. Entendemos que es complicado incluir grabaciones, ya que estos materiales se crean con presupuestos muy ajustados desde las mismas asociaciones e instituciones que ofrecen los cursos de forma gratuita, pero hoy en día no hace falta disponer de un equipo de grabación profesional para crear audios o vídeos de calidad. Además, se pueden llevar a cabo actividades de comprensión oral sin necesidad de pistas de audio: puede leer el profesorado, se pueden organizar actividades de interacción con los compañeros, etc. Con respecto a las actividades de evaluación, y de manera concreta a las de autoevaluación, a pesar de su importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera, en los manuales analizados no aparece ningún tipo de evaluación en un 45 % de los casos analizados.

Además, los manuales de español como lengua de acogida son inclusivos en cuanto a género y etnia, ya que contemplan ejemplos e imágenes que presentan personas diversas. Esta mayor diversidad en los libros de texto de español para personas migrantes y refugiadas ya se apuntaba en estudios previos [Tudela-Isanta y Andújar-Molina, 2023]. Así, algunos incluyen la lengua materna o L1 de los aprendientes, aunque esto es más habitual en los materiales que se dirigen a personas de un país determinado, como *Ucranianas* o *Diálogos* (dirigido a hablantes de árabe). Sin embargo, esta diversidad no incluye temas como la clase social, las familias o la identidad sexual, por ejemplo. Los manuales reproducen, sobre todo, profesiones técnicas, familias tradicionales y parejas heterosexuales. Por otra parte, no incluyen, salvo alguna excepción residual, muestras de la cultura de origen, cuando la inclusión de esta permite un mejor trabajo de la competencia intercultural en el aula, a diferencia de lo que apuntaban otras investigaciones [De la Fuente 2008; Ruiz 2019; Holguín 2023].

A modo de prospectiva, quisiéramos añadir que este análisis es una primera aproximación a los manuales de español como lengua de acogida y abre la puerta a estudios futuros que se centren en aspectos lingüísticos o que incluyan un estudio exhaustivo de todo el libro de texto. Teniendo en cuenta las características específicas de este colectivo, consideramos de gran relevancia conocer bien los materiales para poder tomar las decisiones adecuadas que ayuden a mejorar su proceso de aprendizaje de la lengua de acogida.

Bibliografía

- Aguilar, V. y Candela, P. (1999). La enseñanza del español y el árabe a niños inmigrantes magrebíes, *Anales de Historia Contemporánea*, 15, pp. 197–208.
- Ambadiang, T. (2003). Cultura lingüística y enseñanza/aprendizaje del español LE: el caso del colectivo de inmigrantes subsaharianos. *Carabela*, 53, pp. 81–103.
- Andújar-Molina, O. y Tudela-Isanta, A. (2024). FD-U: Formación a docentes voluntarios de español como lengua de acogida a personas acogidas de Ucrania, *Lengua y migración*, 1 (16), pp. 55–76. <https://doi.org/10.37536/LYM.1.16.2024.2346>
- Asensio, M. I. (2020). Enseñanza de español a refugiados. Marco de referencias y posibles perspectivas. *RIEM. Revista internacional de estudios migratorios*, 10 (2), pp. 78–101. <https://doi.org/10.25115/riem.v10i2.5048>
- Asensio, M. I. y Carmona, J. P. (2019). Exploratory Research for the Improvement of the Teaching of Spanish as a Second Language in a Spanish Public Center. *Languages*, 4 (4), p. 95. <https://doi.org/10.3390/languages4040095>
- Bárcena, E., Read, T. y Sedano, B. (2020). An Approximation to Inclusive Language in LMOOCs Based on Appraisal Theory. *Open Linguistics*, 6 (1), pp. 38–67. <https://doi.org/10.1515/opli-2020-0003>

- Casanova, M. y Mavrou, I. (2019). Literacidad en refugiados y solicitantes de protección internacional. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 13 (26), pp. 31–50. <https://doi.org/10.26378/rnlael1326316>
- Castrillo, M. D. y Sedano, B. (2021). Joining Forces Toward Social Inclusion: Language MOOC Design for Refugees and Migrants through the Lens of Maker Culture. *Calico Journal*, 38 (1), pp. 79–102. <https://doi.org/10.1558/cj.40900>
- Contreras-Llave, N. y Pastor Cesteros, S. (2023). Alfabetización audiovisual en español como L2 a través del cine para alumnado adolescente en inmersión. *Porta Linguarum*, 6 (Extra), pp. 53–68.
- De la Fuente, M. (2008). Perspectivas de trabajo en la enseñanza de español a personas inmigradas. En A. M. Bañón y J. Fornieles (eds.), *Manual sobre comunicación e inmigración*. San Sebastián: Editorial Tercera Prensa, pp. 121–135.
- Díaz, H. I. (2010). Creencias de las profesoras de la Fundación Íntegramente. Un primer acercamiento al contexto sociocultural de la enseñanza de castellano a los inmigrantes de Santa Coloma de Gramenet. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3 (1), pp. 19–32. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.216>
- Fernández, P. V. (2011). Disponibilidad léxica de inmigrantes: propuesta para una necesidad. *Lengua y migración*, 3 (2), pp. 83–105.
- Fernández, P. (2007). Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 11.
- Florenzano, M. (2007). El tratamiento del vocabulario en el aula de español para inmigrantes. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 10.
- Franco, V. (2012). “Trabajamos juntos”: un espacio de escritura colaborativa para el alumnado inmigrante. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 24.
- Gallego, D. J. (2014). Léxico disponible de 82 inmigrantes estudiantes de español en la ciudad de Alcalá de Henares. *Lengua y migración* 6 (2), pp. 95–123.
- Galloso Camacho, M. V. (2019). Taller sobre el diccionario en la enseñanza del español a estudiantes inmigrantes de ESO onubenses. *La investigación en lexicografía hoy (Volumen I): Diccionarios bilingües, lingüística y uso del diccionario*. En: C. Calvo Rigual y F. Roblens i Sabater (eds.). Universitat de València: Servei de Publicacions, pp. 237–250.
- García, P. (1995). La creación de materiales. Producción de material didáctico dirigido a inmigrantes y refugiados en España. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, pp. 393–396.
- García, P. (1999). El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes. *Carabela*, 45, pp. 107–119.
- García Cano, P. M. (2022). Metodología de atención a inmigrantes y refugiados políticos en instituciones de enseñanza no reglada de EL/2. *Recursos para el aula de español: investigación y enseñanza* 1 (2), pp. 30–72. <https://doi.org/10.37536/rr.1.2.2022.1844>

- García Martínez, I. (2005). Intervención con Inmigrantes magrebíes adultos no alfabetizados en su lengua materna. *Glosas didácticas*, 15, pp. 59–64.
- García Ortiz, E. M. y Khraiche, V. (2013). Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea. Inmigrantes refugiados. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13. Disponible en: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/un-caso-extremo-de-clase-plurilingue-y-heterogenea.html> (consulta: 27/7/2025)
- García Parejo, I. (1994). La enseñanza del español a inmigrantes adultos. En: J. Sánchez e I. Santos (eds). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 1259–1277.
- González-Falcón, I., Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. P. y Coronel-Llamas, J. M. (2022). El desarrollo profesional del profesorado de español para estudiantes inmigrantes: logros y retos pendientes. *Psicoperspectivas*, 21 (1), pp. 71–80.
- González Moreno, J. (2018). La enseñanza de español como lengua extranjera a alumnos inmigrantes no hispanohablantes de educación primaria en la Región de Murcia: Una innovación para atender a la diversidad. En: R. A. Rodríguez Pérez, P. Miralles Martínez y C. J. Gómez Carrasco (eds.). *Estudios y propuestas de innovación para el aula de Educación Primaria*. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones, pp. 159–172.
- Hernández, M. T. y Villalba, F. (2003). Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) y la alfabetización de inmigrantes. *Carabela*, 53, pp. 133–160.
- Holguín, D. P. (2023). De los debates globales a las prácticas locales: pedagogías emergentes para el fomento de la interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes. *Language and Intercultural Communication*, 23 (1), pp. 69–87. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2138420>
- Jiménez, M. y Arias, B. (2021). El uso de imágenes en el aula de lengua extranjera para personas refugiadas: análisis de materiales y perspectiva de los docentes. *Lengua y migración*, 13 (1), pp. 133–156. <https://doi.org/10.37536/LYM.13.1.2021.1368>
- Llorente, M. J. (2016). La importancia de los materiales en el proceso de alfabetización en una segunda lengua. *Foro de profesores de E/LE, L2*, pp. 1371–1346.
- Llorente, M. J. (2018). 25 años del español (L2) para inmigrantes. *Boletín de ASELE*, 58, pp. 43–64.
- Marrero-Aguilar, V. (2021). Pronunciation Improvement in MOOCs: an Unavoidable Challenge. *Lengua y migración*, 13 (2), pp. 149–170.
- Mateo García, M. (1995). Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 3, pp. 177–127.
- Merino, E. (2010). Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3 (1), pp. 70–87.
- Ministerio del Interior (2025). Asilo y Refugio. Disponible en: <https://proteccion-asilo.interior.gob.es/es/datos-e-informacion-estadistica/informacion-estadistica-en-formato-reutilizable/> (consulta: 27/7/2025)

- Miquel, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, pp. 241–270.
- Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*, pp. 5–24.
- Murguía Cruz, N. A., Steeb, B., Arellano, N., y Brito Olvera, M. (2022). Enseñanza de español para migrantes senegaleses. Experiencias de educación popular en Buenos Aires (2012–2020). *Lengua y Migración*, 14 (1), pp. 145–173. <https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022.1050>
- Níkleva, D. G. y García-Viñolo, M. (2023). La formación del profesorado de español para inmigrantes en todos los contextos educativos. *Onomázein*, 60, pp. 167–188.
- Níkleva, D. G. y Jiménez, A. (2018). La formación del profesorado de español en los campamentos de refugiados saharauis de Tinduf (Argelia) y el Instituto Cervantes. *Cuadernos del Profesorado*, 22, pp. 15–27.
- Níkleva, D. G. y López-García, M. P. (2016). Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 9 (19), pp. 31–43.
- Nova, D. (2019). Contents, communicational needs and learner expectations: a study of SSL in Haitian immigrants. *Journal of Language and Cultural Education*, 7 (3), pp. 35–57.
- Orellana, V. y Gutiérrez, A. (2014). Enseñanza de español a niños inmigrantes. Algunos recursos prácticos. En: E. Bravo-García, E. Gallardo-Saborido, I. Santos de la Rosa y A. Gutiérrez. *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*. Sevilla: Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 118–142.
- Pérez, M. (1995). Precisiones en torno a la enseñanza/aprendizaje de la gramática del español L2 para inmigrantes y refugiados. *Didáctica. Lengua y literatura*, 7, pp. 333–340.
- Read, T. y Martín-Monje, E. (2021). Mobile and Blended, please! Migrants and Refugees' Learning Choices in a Language MOOC. *The JALT CALL Journal*, 17 (3), pp. 259–246. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n3.500>
- Reviriego-Reinaldo, N. (2020). Propuesta de formación al profesorado de educación primaria para la acogida e inclusión de alumnado refugiado. *Revista Educación*, 45 (1), pp. 367–81. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42866>
- Ruiz, J. (2019). La gestión de la diversidad en el aula de EL/2: la enseñanza a solicitantes de asilo en el programa de protección internacional. *Foro de Profesores de E/LE*, 15, pp. 223–232.
- Sanz Gil, M. (2021). LMOOC para la integración de personas desplazadas. *Anales de Filología Francesa*, 29, pp. 463–477. <https://doi.org/10.6018/analesff.483181>
- Soto Aranda, B. y El-Madkouri, M. (2006). La adquisición de una L2 como lengua de acogida: hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. *Educación y futuro*, 14, pp. 55–95.

- Suárez Rodríguez, B. (2015). La alteridad como factor afectivo en los manuales de ELE en España. Tres casos concretos: ELE para inmigrantes, ELE para erasmus y ELE sin destinatario específico. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, pp. 943–952.
- Tomás, D. (2020). El aula como espacio de acogida: exploración de los desafíos actuales sobre la enseñanza de español para personas refugiadas. *Culture and Education*, 32 (4), pp. 776–795. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819122>
- Tudela-Isanta, A. y Andújar-Molina, O. (2023). La enseñanza del español a personas refugiadas y desplazadas. Revisión de alcance. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10 (2), pp. 172–190. <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2282855>
- Tuts, M. y Moreno, C. (2005). Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas inmigrantes. *Glosas Didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, 15, pp. 5–18.
- Villalba, F. y Hernández, M. T. (1995). Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, pp. 425–432.

Fuentes

- Almeras, M., Vilar, M., Abella, N., y Balaguer, C. (2008). *¿Hablamos? Castellano nivel acogida*. Barcelona: Espai d’Inclusió i Formació Casc Antic (EICA) y Ajuntament de Barcelona.
- Capilla, R., El Kouss, M. y Prat, M. (s.f.). *Diálogos en español I – español-árabe*. Integra.
- Castro Segura, A. (2006). *Encuentro. Español para inmigrantes*. Mundo Acoge.
- De Andrés, R., Greciet, P., Isabel, F., Ortuño, T., Peláez, M. J. y Peña, P. (2002). *Aprendiendo un idioma para trabajar*. Madrid: Cruz Roja y Santillana.
- De Luque Esteban, R. (2023). *Manual de emergencia para personas ucranianas*. Madrid: Oficina Municipal de Información, Orientación y Acompañamiento para la Integración Social de la Población Inmigrante (Madrid).
- Delgado de Pablo, C., García-Rosell García-Miguel, B., Melón Antón, P. y Sánchez del Cerro, F. J. (2020). *Tejiendo el español I, Nivel A1*. Madrid: Oficinas Municipales de Información, Orientación y Acompañamiento para la Integración Social de la Población Inmigrante. Área de Familias, Igualdad y Bienestar Social y La Rueda Asociación.
- Galvín, I., García, B., Moreno, P. y Piedad S. (1998). *Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes*. Madrid: FOREM (Fundación Formación y Empleo “Miguel Escalera”), CC.OO.
- Íñigo, S., Rey, I., y El Benai, F. (2006). *¿Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes A1*. Madrid: Fundación Montemadrid.
- Saleg Hussein, H., Pinto Barragán, M., Marín Conejo S. y Granados Navarro, A. (2020). *Manual de español para inmigrantes en Sevilla*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide y Ayuntamiento de Sevilla.

LA PERSONALIZACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Dra. María José De Urraza

Universidad Vytautas Magnus, Lituania

Resumen

La personalización del aprendizaje se presenta como una estrategia fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que permite adaptar el proceso educativo a las características, intereses y necesidades individuales de los estudiantes, aumentando así su motivación y favoreciendo una adquisición más eficaz del idioma. Este artículo examina el concepto de personalización en el ámbito educativo, con especial énfasis en su aplicación al aprendizaje del español como lengua extranjera. A través de un análisis teórico y conceptual, se exploran las distintas perspectivas que configuran esta noción, así como su evolución en el discurso pedagógico contemporáneo. El estudio subraya la importancia de considerar al estudiante como agente activo del aprendizaje, destacando el papel de la autorregulación, la agencia y la metacognición. Asimismo, se presentan estrategias de personalización aplicables al aprendizaje del español, con el objetivo de fomentar una adquisición del idioma más significativo, autónomo y contextualizado. Se concluye que una verdadera personalización educativa exige tanto el desarrollo de competencias en el estudiante como una intervención docente intencional, flexible y reflexiva.

Palabras clave: *personalización educativa, autorregulación, estrategias de personalización, aprendizaje de idiomas, español como lengua extranjera*

PERSONALIZATION FOR LEARNING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

Personalization in education is emerging as a fundamental strategy for the teaching and learning of foreign languages, as it enables the educational process to be adapted to the individual characteristics, interests, and needs of students, thereby increasing their motivation and promoting more effective language acquisition. This article examines the concept of personalization in the educational field, with a particular focus on its application to the learning of Spanish as a foreign language. Through a theoretical and conceptual analysis, it explores the various perspectives that shape this notion, as well as its evolution in contemporary pedagogical discourse. The study emphasizes the importance of recognizing the learner as an active agent in the learning process, highlighting the roles of self-regulation, agency, and metacognition. In addition, it presents several personalization strategies applicable to the learning of Spanish, aiming to foster more meaningful, autonomous, and contextualized learning experiences. The article concludes that genuine educational personalization requires both the development of learner competencies and intentional, flexible, and reflective teacher mediation.

Keywords: *personalization in education, self-regulation, personalization strategies, language learning, Spanish as a foreign language*

Introducción

La personalización en el ámbito educativo ha ganado un protagonismo creciente en las últimas décadas. El concepto tiene sus orígenes en el giro del aprendizaje tradicionalmente centrado en el profesor a pedagogías enfocadas hacia el alumno [Camps Bansell 2018]. La idea de que el estudiante debe asumir un rol más activo que pasivo, más comprometido con su propio proceso de aprendizaje que simplemente dirigido por otros y más autónomo que dependiente del profesor, resume las principales características del enfoque educativo centrado en el estudiante. Las teorías del constructivismo en la educación y la pedagogía de J. Dewey [1922], entre otras, contribuyeron a potenciar el papel del alumno en la creación de conocimiento, rechazando el modelo tradicional de los estudiantes como meros receptores de información.

Este enfoque, como en muchos otros ámbitos, resulta especialmente relevante en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, donde permite a los estudiantes

convertirse en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, fomentando así la adquisición del idioma [Pastor Cesteros 2004]. Por tanto, el fin de este estudio es analizar la personalización del aprendizaje como enfoque integral en la enseñanza del español como lengua extranjera, abordando tanto sus fundamentos teóricos como su aplicación práctica. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos: (1) examinar las distintas concepciones de la personalización educativa desde un análisis del concepto; (2) analizar los principales atributos de la personalización para el proceso de aprendizaje e (3) identificar estrategias concretas de personalización aplicables al contexto específico del aprendizaje del español como lengua extranjera.

La personalización en la educación: distintas perspectivas

En las últimas décadas, la personalización ha destacado como foco de investigación y estandarte de muchas políticas educativas como promotor de adaptabilidad e innovación en las aulas. Sin embargo, los orígenes y la aplicabilidad del concepto son tan variadas como su mismo significado.

La personalización en la educación está relacionada con una amplia variedad de conceptos como la educación personalizada [García Hoz 1993], la personalización de la educación [Mincu 2012], la personalización del aprendizaje [Coll 2017] o el aprendizaje personalizado [Bray y McClaskey 2017], entre otros. Podría parecer que todas estas denominaciones se refieren a realidades idénticas, pero cada una de ellas ha sido detalladamente caracterizada y singularizada en la literatura científica.

Las distintas perspectivas que abordan el concepto de personalización en la educación pueden estar influidas por la cultura académica relacionada con el ámbito geográfico concreto en el que se publican [Moreno 2020]. A grandes rasgos se distinguen dos corrientes, dependiendo de si los textos están escritos originalmente en inglés o en español u otras lenguas romances. Las fuentes del ámbito anglosajón enfatizan principalmente el sentido pragmático de la personalización y su implementación a través del uso de nuevas tecnologías. Los contextos socioculturales en los que se implementa el aprendizaje personalizado (*personalised learning*) son una razón para construir conceptualizaciones específicas. En términos generales, los trabajos académicos del Reino Unido y Estados Unidos publicados en inglés reflejan los usos y aplicaciones que se han realizado en esos entornos geográficos, además de desarrollar una fuerte crítica respecto a las políticas locales. Las fuentes de otros países de habla inglesa, sin embargo, se enfocan en caracterizar programas y métodos concretos, relacionados muchas veces con el uso de nuevas tecnologías y con debates acerca del uso de algoritmos como clave de personalización en determinadas plataformas educativas. Por otra parte, en español tienen primacía ciertas líneas de interés e investigación. Varios autores hispanos basan sus estudios en los trabajos realizados por el pedagogo García-Hoz [1993]. El foco de estudio

se centra en la noción de educación personalizada y una pedagogía centrada en la persona. Otros autores actuales hacen referencia a la personalización, también destacando el carácter pragmático, de atención individualizada, pero aportando una fundamentación filosófica con énfasis en el sentido personal del aprendizaje.

A la vez, de manera generalizada, en la investigación educativa o ciencias allegadas, se percibe un uso del término *personalización* como sinónimo de otros aspectos como la adaptabilidad, la flexibilidad, la diferenciación o individualización. Asimismo, estrategias pedagógicas basadas en el uso de las nuevas tecnologías y otras innovaciones, frecuentemente son utilizadas como reflejo del aspecto *personalizador* en el aula. Sin embargo, más que una visión meramente pragmática, la personalización en la educación parece desplegar una serie de características que promueven la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

De esta manera, se puede percibir que el concepto de personalización se convierte en un discurso flexible [Bragg 2014], que se adapta a diferentes contextos e intereses pedagógicos e institucionales. Es un hecho que los orígenes, la historia y las formas de implementación implican diversas percepciones del concepto. Sin embargo, esto no implica una caracterización ambigua o un paradigma pedagógico totalmente indefinido.

En líneas generales, la personalización puede entenderse desde un enfoque pragmático como adaptación individualizada (aprendizaje personalizado), o desde una perspectiva humanista, como una reivindicación del estudiante como persona (educación personalizada) [Mincu 2012].

La personalización se explica desde un prisma filosófico desde su unicidad, donde la persona es considerada como ejemplar o integrante de una clase o especie y, por tanto, no intercambiable con otro representante del mismo grupo. Lo contrario, la *despersonalización*, ocurre cuando alguien es identificado por su pertenencia a un grupo y es definido en su personalidad por su adhesión un conjunto de rasgos genéricos. Cuando el sujeto es identificado como un caso individual de cierto género o clase, sus acciones no surgen de su ser personal, sino como resultado de su actuación desde su rol social. Así, el individuo actúa como maestro o alumno, pero no como la persona real detrás de estos tipos [Pérez Guerrero 2022]. Por tanto, la personalización, determinada como un proceso opuesto al de *despersonalización* o masificación, apela al reconocimiento del sujeto como único.

Sin embargo, la perspectiva de tradición anglosajona sobre la personalización se acerca más a una visión funcionalista [Pérez Guerrero y Ahedo Ruiz 2020]. En su estudio, Kaufmann [2007] sostiene que este enfoque de la enseñanza personalizada profundiza en la dimensión pragmática de la pedagogía, utilizando diversos elementos de la psicología conductista, donde la teoría del refuerzo positivo se considera clave para aumentar la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje. Por tanto, se percibe una ideología subyacente de eficiencia, muchas veces criticada por diversos

autores que asocian la personalización educativa a los sistemas modernos del mercado económico [Campbell et al. 2007; Underwood y Banyard 2008; Hartley 2009]. La mencionada crítica al sistema apunta a que este enfoque busca convertir los recursos humanos en un producto útil para la sociedad desde un punto de vista práctico y funcional. Esta tendencia, orientada a una consecución más eficaz de los fines y objetivos del sistema educativo, se centra principalmente en el rendimiento académico. Por último, la perspectiva pragmática de la personalización destaca la dimensión de empoderamiento en el proceso de educación, que se logra a través de habilidades intelectuales utilizadas como instrumentos para la adaptación y preparación ante situaciones futuras [Kaufmann 2007].

Igualmente, a pesar de la crítica recibida, el aprendizaje personalizado se caracteriza por responder también a la necesidad de atención de cada alumno a nivel individual [Chiosso 2012]. Las innovaciones pedagógicas centradas en el alumno, desarrolladas en las últimas décadas, se han enfocado en colocar al estudiante en el centro del proceso educativo y metodológico. Ha habido un marcado interés por comprender sus estilos de aprendizaje, valorar sus intereses y promover la atención a sus necesidades [Coll 2017]. Este marco ha sido el contexto en el que surgió la personalización, describiendo cualquier actitud o estrategia que busque adaptar el proceso de enseñanza al estudiante como individuo.

La idea de ajustar la actividad de aprendizaje a las necesidades e intereses del alumno ha sido una meta constante en los sistemas educativos del siglo XX, como respuesta a la despersonalización o masificación de la educación y sus consecuencias sobre la calidad del sistema educativo mundial [Moreno 2020]. La individualización y el reconocimiento de cada aprendiz como agente capaz de mejorar su aprendizaje, independientemente de las limitaciones personales [Faure 1976], surgieron como estrategias de mejora en el campo de la enseñanza. Por esta razón, diferentes pedagogos desarrollaron sus metodologías de atención individualizada, como Ovide Decroly en Bélgica, Maria Montessori en Italia, Helen Parkhurst en Estados Unidos y Hélène Lubienska en Francia [Bouché Peris 1998].

La digitalización de la educación, resultado de la revolución tecnológica del siglo XXI, ha hecho que los modelos educativos sean más flexibles, beneficiando las trayectorias de aprendizaje individualizadas y abriendo el acceso a materiales y contenidos más allá del aula [Deed et al. 2014]. La adaptabilidad que ofrecen los modelos de aula abierta [Deed et al. 2014; Ignatova et al. 2015], junto con los entornos personales de aprendizaje y el uso de la web 2.0, está estrechamente relacionada con la autorregulación del aprendizaje y la autonomía del alumno [Castañeda et al. 2022], características ligadas a la personalización.

El diseño de entornos de aprendizaje personalizados a través del uso de las TIC se basa en las características personales del estudiante, lo cual impacta

en los resultados individuales del aprendizaje [Walkington y Bernacki 2020]. La programación y organización de materiales mediante trayectorias tecnológicas personalizadas considera el perfil, las necesidades, habilidades y ritmo del estudiante [von Feigenblatt et al. 2022], con el objetivo de aumentar su motivación [Alamri et al. 2020]. Además, la investigación ha demostrado que aspectos personales como las fortalezas [McCarthy et al. 2020] e intereses del estudiante [Walkington 2013] son elementos cruciales para mejorar los resultados en entornos de aprendizaje basados en la tecnología. En general, los estudios sobre el diseño de entornos digitales de aprendizaje personalizados han tenido un impacto significativo en el enfoque actual de la personalización educativa, enfatizando conceptos analíticos como la adaptabilidad, la autonomía del aprendiz y la capacidad de agencia.

Atributos comunes del concepto de personalización en la educación

Como se ha destacado, en diversas publicaciones, el concepto de personalización se aborda desde diferentes puntos de vista e implementaciones prácticas. Sin embargo, pueden identificarse ciertos aspectos comunes que caracterizan el término. La atención a las necesidades de los estudiantes, la consideración de la singularidad, la promoción de la autonomía del alumno y la reflexión son algunas de las características clave destacadas por los académicos. De esta manera, se puede considerar un uso del concepto que va más allá de la implementación de una metodología o la adjetivación de una estrategia pedagógica, sino que sirve como una noción amplia que abarca distintos enfoques y aspectos de la educación.

Con el fin de cristalizar las características definitorias del término estudiado, se ha realizado una revisión bibliográfica de artículos científicos y libros que hacen referencia al concepto de la personalización en la educación. Para llevar a cabo la búsqueda, se utilizaron las bases de datos EBSCO y ERIC. En una primera exploración, las palabras clave fueron: en inglés, *personalised learning* y *personalization*; en español, *educación personalizada*, *aprendizaje personalizado* y *personalización*. Como el objetivo de la investigación era hacer un estudio del uso y evolución del término *personalización* en el campo de la educación, no se aplicó un límite temporal para la búsqueda de fuentes. La amplitud de años era un factor relevante para entender la variabilidad del concepto en el tiempo.

A continuación, se utilizaron como criterios de selección para los artículos que hubieran sido publicados en revistas académicas y que hubieran sido sometidos a una revisión por pares. Al aplicar estos filtros, el número de textos se redujo a 300 artículos y libros aproximadamente. Llegados a este término, se decidió descartar un elemento en la búsqueda: la palabra *web*. Este término clave tiene una fuerte relación con una conceptualización de la personalización, sin embargo, como remarcan algunos autores, el aprendizaje personalizado no necesariamente requiere el uso

de las nuevas tecnologías [Walkington y Bernacki 2020]. Este enfoque puede ser entendido como *aprendizaje personalizado adaptado* (*personalized adaptive learning*) [Peng et al. 2019] y supone un modelo pedagógico determinado. Como el objetivo de la investigación se centraba en encontrar definiciones que caractericen ampliamente el concepto de personalización en educación, se eliminó el aspecto mencionado para no reducir su significado a un modelo específico como lo es el uso de la tecnología para el aprendizaje personalizado. De esta manera, los resultados de búsqueda se redujeron considerablemente y fueron identificadas y seleccionadas 55 publicaciones.

Finalmente, para elaborar el análisis del concepto, se seleccionaron 27 textos que presentaban un esbozo de definición o caracterización del término *personalización*. Tales referencias están recogidas en la Tabla 1. Esta selección fue necesaria para poder sistematizar las diferentes concepciones atribuidas al concepto de personalización y hacer un análisis de su uso en el discurso académico. A partir de la revisión realizada, se identificaron una serie de aspectos que se repiten en las distintas caracterizaciones y que podrían ser considerados como atributos comunes del concepto de personalización en la educación [Nuopponen 2010]. Los atributos comunes son características relacionadas con el concepto que reaparecen en diferentes fuentes y de esta manera ayudan a descubrir la identidad del término [Yazdani y Shokoo 2018].

Tabla 1

Investigaciones sobre la *personalización* en educación que incluyen atributos del concepto. (Fuente: elaboración propia)

Atributos	Publicaciones
Elección y voz	[Beach y Dovemark 2009]; [Coll 2017]
Agencia	[Fielding 2012]; [Prain et al. 2013]; [Stuart et al. 2018]
Adaptabilidad	[O'Keeffe et al. 2006]; [Dovemark y Johansson 2016]; [Dumont y Ready 2023]
Enfoque colaborativo	[Ferguson y Ralph 2001]; [Watkins 2012]; [Ferrer 2012]
Aprendizaje significativo	[Fullan 2012]; [Waldrip et al. 2016]
Desarrollo de la identidad del estudiante	[Deakin-Crick 2012]; [Perochena González et al. 2017]
Autonomía	[Järvelä 2006]; [Underwood y Banyard 2008]; [Ginsburg 2012]
Apropiación del aprendizaje por parte del alumno	[Kallick y Zmuda 2017]; [Kontrimiene et al. 2021]
Enfoque centrado en la persona	[Bernal Guerrero 1999]; [Naval 2012]; [Chiosso 2012]; [Vázquez y Daura 2012]; [Ospina 2014]; [Martínez-Otero Pérez 2021]; [Pérez Guerrero 2022]

Uno de los atributos fundamentales es la elección y voz del estudiante, entendido como la posibilidad de participar activamente en decisiones relacionadas con sus estudios [Beach y Dovemark 2009; Coll 2017]. Relacionado con estos aspectos, la agencia del estudiante se refiere a su capacidad para actuar de manera autónoma [Ginsburg 2012; Underwood y Banyard 2008; Järvelä 2006] y asumir decisiones respecto a su proceso de aprendizaje [Fielding 2012; Prain et al. 2013; Stuart et al. 2018] como dueño de él [Kallick y Zmuda 2017; Kontrimiene et al. 2021].

La adaptabilidad es otra de las dimensiones claves de la personalización [Dumont y Ready 2023]. Consiste en la disposición del entorno educativo, de ajustarse a las características, ritmos y necesidades de cada estudiante. Este atributo exige flexibilidad curricular y metodológica, así como el uso de tecnologías que permitan ajustar contenidos y estrategias [O’Keeffe et al. 2006; Dovemark y Johansson 2016].

Entre algunos autores [Watkins 2012; Ferguson et al. 2001; Ferrer 2012], se refleja la intención de resaltar el aspecto colaborativo y social de la personalización en la educación para demarcar la diferencia con la *individualización*. Esta perspectiva sostiene que la personalización se puede dar en el contexto tradicional educativo y se basa en el fortalecimiento del autoconcepto y el sentido de propósito y mejora del estudiante [Deakin-Crick 2012; Perochena González et al. 2017] cuando trabaja con otros. En línea con este planteamiento, el aprendizaje significativo se presenta como un atributo definitorio para varios académicos [Fullan 2012; Waldrup et al. 2016] destacando la relevancia de los intereses y los contextos personales de los estudiantes como factores reforzantes en el proceso de aprendizaje. Finalmente, además del reconocimiento y la atención a la singularidad del alumno, se remarca la relación entre la personalización y el desarrollo de la identidad del estudiante [Bernal Guerrero 1999; Fielding 2012; Naval y Conesa 2012; Chiosso 2012; Vázquez y Daura 2012; Ospina 2014; Pérez Guerrero 2022] debido a la actitud de autoconocimiento y de autodeterminación que este proceso requiere.

El papel del alumno en la personalización del aprendizaje

Los atributos mencionados anteriormente indican distintos aspectos *personalizadores*, tanto por parte del docente como del alumno. A la vez, se puede identificar que las distintas perspectivas están influidas por la intervención de uno o de otro. Por una parte, aspectos como la adaptabilidad o la atención a las necesidades del alumno, así como crear espacios de elección y otorgarle voz, parecen ser actividades asignadas al profesor. Por otra parte, nociones como agencia, autonomía y aprendizaje significativo, destacan la actividad del alumno como agente activo en el proceso educativo, lo que lleva a plantear si quien personaliza es el docente o el estudiante.

Considerar al alumno como agente de la personalización parece tan redundante como afirmar que el aprendizaje siempre es personal [Tourón 2009] y, por tanto,

la personalización es inseparable del aprendizaje. Lo que cada estudiante aprende, asimila, retiene, comprende, interioriza y recuerda, lo que puede transferir a otros contextos y lo que significa para él o ella en términos de desarrollo personal, cognitivo, social o emocional, es único y diferente [López López y González Galán 1991; Moreno 2020]. Esto también depende del contexto personal y familiar, la personalidad, los intereses, la motivación y las relaciones interpersonales con otros. Aun cuando los alumnos hayan compartido el mismo contexto y las mismas experiencias, la interacción con ciertos factores puede percibirse y afectar la experiencia personal del aprendiz de una manera única y, por tanto, personalizada.

Desde esta perspectiva, no solo es importante la capacidad de acción del estudiante, como se resalta en la pedagogía centrada en el alumno, sino que también merece atención el sentido de agencia del estudiante, como consciencia de su actuación, y las estrategias que desarrolla para mejorar su propio proceso de aprendizaje.

La personalización, llevada a cabo por el alumno, está relacionada, por una parte, con dar un sentido personal a lo que aprende, a la vez que la capacidad de gestionar las actividades del proceso de aprendizaje. En esa toma de acción por parte del alumno, se ve la capacidad de reflexión para identificar las dificultades y fortalezas propias como aprendiz, la conciencia de gestión o habilidades autorregulatorias y la toma de decisiones y de estrategias para mejorar el proceso. Tal como señala Coll [2017], el estudiante debe ser capaz de comunicar sus necesidades, no debe ser solo el docente quien las identifique, sino que el propio alumno ha de participar en su definición y en la forma de atenderlas.

Previamente se han destacado los principales atributos definitorios de la personalización educativa. Los conceptos de *elección* y *voz*, frecuentemente mencionados en la literatura sobre personalización, son expresiones de la agencia del estudiante, entendida como la capacidad de implicarse de forma activa y consciente en su aprendizaje. La agencia del estudiante se manifiesta como una comprensión reflexiva y proactiva de sus propias necesidades e intereses, y se concreta en la capacidad de actuar sobre su proceso de aprendizaje, especialmente en contextos colaborativos. En este sentido, la personalización busca concienciar al alumno sobre sus propias posibilidades y límites, fomentar el trabajo autónomo y estimular la creatividad [García Hoz 1993].

El aprendiz, como persona es un ser reflexivo, capaz de tomar decisiones y trazar un camino cognitivo personal. La reflexión del alumno sobre su modo de aprender se convierte, por tanto, en un elemento clave para orientar su aprendizaje de forma eficaz. Esta reflexión está íntimamente relacionada con los mecanismos de autogestión y autorregulación, componentes esenciales en el desarrollo de un aprendizaje personalizado [Bray y McClaskey 2017]. Desde esta perspectiva, la autorregulación implica que el estudiante sea capaz de monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento en función de sus metas de aprendizaje [Pintrich 2004].

Este proceso se articula con la metacognición y la motivación, permitiéndole tomar decisiones informadas sobre las estrategias más adecuadas para aprender y adaptarse a diferentes contextos.

Según Daura [2017], cuando el estudiante se apropia de su *yo* y de sus acciones, también se apropia del proceso de aprendizaje. Esta apropiación se cultiva fomentando su responsabilidad sobre el propio recorrido educativo [Roldán Tapia 2000], y va de la mano con la autonomía, entendida como la capacidad de planificar, monitorear y evaluar el aprendizaje de manera independiente [Pintrich 2004; Reeve et al. 2008].

En relación con la autorregulación del aprendizaje, Daura [2017] resalta la importancia de ciertos comportamientos clave que reflejan la capacidad del estudiante para gestionar activamente su propio proceso formativo. Entre ellos se encuentran:

- La regulación del esfuerzo: se refiere a la predisposición del estudiante a mantener el compromiso y la dedicación frente a las tareas académicas, incluso cuando estas presentan un alto nivel de dificultad o complejidad.
- La búsqueda de ayuda: implica la disposición a solicitar apoyo, ya sea al profesor o a compañeros, como estrategias para superar obstáculos o resolver problemas durante el proceso de aprendizaje.
- La gestión del tiempo y del entorno: hace alusión a la forma en que el estudiante organiza sus horarios y adapta su entorno de estudio para favorecer la concentración y la eficacia en el aprendizaje.

En este marco, la toma de decisiones adquiere una relevancia particular. Varios autores afirman que el núcleo de la personalización educativa reside en enseñar a elegir y acompañar al estudiante en el proceso de tomar buenas decisiones [Bernardo Carrasco et al. 2007; Pérez Guerrero 2022]. A la vez, aprender a decidir conlleva asumir consecuencias, corregir errores y mejorar continuamente. Por eso, es esencial ofrecer al alumno oportunidades para equivocarse, rectificar y evolucionar, consolidando así su papel como protagonista activo de su propio aprendizaje [Walkington y Bernacki 2020]. Cuantas más decisiones puede tomar el alumno, tanto en entornos digitales personalizados como en clases tradicionales, más se pone en juego la adaptación del currículo y los contenidos a sus necesidades específicas. En este aspecto, es clave la flexibilidad del profesor para permitir la interacción entre las decisiones y las necesidades del alumno con el contenido de la materia.

Por último, la autorregulación en el aprendizaje incluye el meta-aprendizaje, es decir, la incorporación consciente de estrategias y aptitudes para aprender. El desarrollo de la habilidad de *aprender a aprender* se presenta como una destreza duradera y transferible a otros ámbitos del conocimiento [Spitzer 2006]. Promover esta competencia fortalece el compromiso del estudiante con su aprendizaje [Ewen y Topping 2012; Järvelä 2006] y le permite asumir la responsabilidad sobre su propio proceso [Roldán Tapia 2000]. Por último, para el alumno aprender a aprender implica

reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos y ser capaz de identificar, por sí mismo, las estrategias que resultan más efectivas para su aprendizaje.

Estrategias de personalización en el aprendizaje del español como lengua extranjera

La implementación de mecanismos de autorregulación y la concepción de la interacción como un proceso de andamiaje son elementos generalmente integrados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, identificar los procesos mentales no es suficiente, sino que es necesario que el estudiante desarrolle a la vez habilidades autorreguladoras. No basta con que perciba que no comprende algo, sino que debe saber qué estrategias puede aplicar para resolver esa dificultad. Las estrategias en sí son procedimientos que mejoran el rendimiento del aprendizaje y permiten gestionarlo de forma eficaz y autónoma [Bernardo Carrasco et al. 2007].

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, la personalización implica que los estudiantes participen activamente en la selección de estrategias y recursos, en colaboración con el profesor, adaptándolos a sus propias metas lingüísticas. Como se mencionó antes, esta gestión autónoma fomenta una mayor implicación del alumno y, en consecuencia, esta mejora de manera activa su aprendizaje [Daura 2017]. La capacidad de gestionar el propio aprendizaje resulta crucial en la adquisición del español como lengua extranjera, ya que permite integrar conocimientos previos, adaptarse a nuevas estructuras lingüísticas y afrontar de forma eficaz los desafíos propios del proceso.

Pastor Cesteros [2004] describe la autonomía del alumno como la capacidad de identificar los métodos mediante los cuales optimiza su aprendizaje, los tipos de muestras lingüísticas que le resultan más eficaces, las estrategias que emplea para resolver sus dudas, los recursos de consulta que considera pertinentes, las acciones necesarias para mejorar sus competencias, las formas idóneas de practicar el uso del idioma y los mecanismos para aprovechar las lecturas de manera significativa. Asimismo, implica seleccionar y aplicar estrategias adecuadas para el aprendizaje de distintos componentes lingüísticos, discursivos y pragmáticos, elegir los materiales didácticos más apropiados en función de los objetivos propuestos, y reconocer las actividades que realmente contribuyen a la consolidación de conocimientos y habilidades.

Existen diversos tipos de clasificación y categorización de las estrategias de aprendizaje, elaboradas por distintos autores. Estas son presentadas como procedimientos concretos de autorregulación y gestión que favorecen la adquisición de la segunda lengua [Pastor Cesteros 2004]. Para el presente estudio, se ha utilizado la descripción de estrategias de personalización de Bernardo Carrasco [2007], las cuales implican la actitud activa del alumno de dar sentido personal a su aprendizaje, junto con la regulación de las propias capacidades como aprendiente. Estas estrategias buscan no solo adaptar el proceso educativo a las características

particulares de cada estudiante, sino también potenciar su capacidad de aprender de forma consciente, autónoma y significativa. En definitiva, darle un sentido personal al contenido que están estudiando.

En base a la categorización presentada se proponen a continuación una serie de actividades como posibles estrategias de personalización por parte del estudiante (Tabla 2). No se trata de actividades novedosas en sí mismas, ya que corresponden a prácticas que los estudiantes realizan habitualmente. Sin embargo, la innovación radica en que tanto el docente como el alumno las pueden identificar como recursos válidos para ser integrados intencionalmente en el proceso de aprendizaje.

Tabla 2

Estrategias de personalización para el aprendizaje del español como lengua extranjera. (Fuente: elaboración propia)

Estrategias inventivas y creativas	Estrategias para la transferencia de los conocimientos	Estrategias de planificación	Estrategias de autocontrol
• Escuchar música de cantantes hispanohablantes. • Ver series y películas en español o con subtítulos en español. • Escuchar podcasts. • Escuchar audiolibros. • Leer libros y prensa. • Seguir a personas hispanohablantes en redes sociales. • Comunicarse con hispanohablantes (de manera presencial, por mensajería instantánea o por correo). • Asistir a eventos relacionados con la lengua española. • Aprender con aplicaciones u otros recursos. • Aprender viajando a España o a otros países hispanohablantes.	• Al intentar comprender un tema nuevo, tratar de comparar las estructuras gramaticales con la lengua materna. • Traducir los textos a la lengua materna. • Cambiar la configuración del idioma de las aplicaciones de redes sociales, mensajería instantánea o de los dispositivos personales (como el ordenador o el teléfono).	• Estudiar y repasar periódicamente, aunque no haya evaluaciones (varias veces por semana). • Utilizar páginas web y diversos recursos para repasar los temas vistos en clase. • Prepararse para diversas evaluaciones con práctica constante, utilizando material de repaso que el alumno ha buscado y preparado.	• Asistir a tutorías individuales. • Pedir ejercicios adicionales cuando se encuentra alguna dificultad para asimilar un tema concreto. • Estudiar junto con los compañeros, intentando resolver dudas juntos fuera de clase. • Estar al día con los temas que se abordan en las clases, sabiendo cuál es el temario y cuáles son los objetivos del semestre.

La implementación de estas estrategias se puede dar de diversas maneras y, de hecho, se percibe en los modos que los alumnos adoptan para mejorar sus destrezas respecto al uso de la lengua y para enriquecer el idioma. A su vez, el profesor puede plantear actividades y procedimientos específicos que se den fuera del aula y que estén reforzados por el interés personal de cada estudiante. Al permitir que los estudiantes gestionen su propio proceso educativo de acuerdo con sus intereses y necesidades, se favorece tanto una mayor implicación como la motivación para aprender el idioma. Sin embargo, para que este enfoque sea eficaz, es clave también el papel de los profesores para guiar a los estudiantes en la adopción de diversas estrategias, dando una variedad de recursos y de actividades que les permita elegir y decidir sobre su modo de aprender.

Conclusiones

La personalización del aprendizaje, entendida como un enfoque centrado en las características, necesidades e intereses del estudiante, se configura como una vía eficaz para potenciar el aprendizaje del español como lengua extranjera. Más allá de ser una mera estrategia metodológica, la personalización implica la autonomía, la reflexión crítica y la responsabilidad del estudiante en su propio proceso formativo. No obstante, su implementación requiere tanto del compromiso del alumno como de la mediación docente. Esta debe estar matizada por la flexibilidad, permitiendo al alumno elegir y decidir. Asimismo, tiene que ser una mediación activa, que promueve actividades y espacios donde el alumno puede encontrar lo que lo acerca a la lengua meta y a su aprendizaje, dentro y fuera del aula. En este sentido, personalizar el aprendizaje no equivale únicamente a adaptar contenidos, sino a reconocer al aprendiz como persona singular, capaz de tomar decisiones y construir sentido a partir de sus experiencias.

En este marco, las estrategias de personalización identificadas en este estudio, como las estrategias inventivas, de transferencia, de planificación y de autocontrol, adquieren un valor fundamental. No solo permiten adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los estilos y ritmos individuales, sino que también fomentan la agencia del estudiante y una relación más significativa con el contenido lingüístico. Diversas actividades adoptadas por el alumno, efectuadas de manera autónoma y apoyadas en un interés auténtico y personal, pueden facilitar la adquisición de la lengua de una manera exponencial.

A su vez, la identificación y clasificación de las estrategias destacadas en este estudio, puede ofrecer un punto de partida relevante para futuras investigaciones que busquen analizar su implementación en diversos entornos educativos. Evaluar cómo estas herramientas autorregulatorias son utilizadas por aprendientes de español como lengua extranjera en contextos formales e informales puede aportar nuevos enfoques pedagógicos orientados al aprendizaje autónomo y a la mejora de la calidad educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Bibliografía

- Alamri, H., Lowell, V., Watson, W. y Watson, S. L. (2020). Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation. *Journal of Research on Technology in Education*, 52 (3), pp. 322–352.
- Beach, D. y Dovemark, M. (2009). Making ‘right’ choices? An ethnographic account of creativity, performativity and personalised learning policy, concepts and practices. *Oxford Review of Education*, 35 (6), pp. 689–704.
- Bernal Guerrero, A. (1999). Análisis del tratado de educación personalizada. génesis y aportaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 57 (212), pp. 15–49.
- Bernardo Carrasco, J., Javaloyes Soto, J. J. y Calderero Hernández, J. F. (2007). *Cómo personalizar la educación: una solución de futuro*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Bouché Peris, H., (1998). Principales modelos filosóficos de antropología de la educación. En: H. Bouché Peris, P. Fermoso Estébanez, E. Gervilla Castillo, E. López Barajas Zayas y P. M. Pérez Alonso Geta (eds.). *Antropología de la educación*. Madrid: Dykinson, pp. 115–150.
- Bragg, S. (2014). Education, ‘consumerism’ and ‘personalisation’. *British journal of sociology of education*, 35 (2), pp. 308–315.
- Bray, B. y McClaskey, K. (2017). *How to personalize learning: a guide for getting started and going deeper*. Thousand Oaks, California: Corwin, A Sage Publishing Company.
- Campbell, R. J., Robinson, W., Neelands, J., Hewston, R. y Mazzoli, L. (2007). Personalised learning: ambiguities in theory and practice. *British Journal of Educational Studies*, 55 (2), pp. 135–154.
- Camps Bansell, J. (2018). *Educación personalizada y diferenciada*. Madrid: Digital Reasons SC.
- Castañeda, L., Tur, G., Torres-Kompen, R. y Attwell, G. (2022). The influence of the personal learning environment concept in the educational research field: A 2010–2020 systematized review. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE)*, 12 (1), pp. 1–16.
- Chiosso, G. (2012). The Challenge of Personalisation for Tomorrow’s Schools: An Overview. En: M. Mincu (ed.). *Personalisation of Education in Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 49–58.
- Coll, C. (2017). *La personalización del aprendizaje escolar*. México: Ediciones SM.
- Daura, F. T. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. *Educación (Universidad de Costa Rica)*, 41 (2), pp. 1–74.
- Deakin-Crick, R. (2012). Personalisation: Integrating the Personal with the Public in a Pedagogy for Social Sustainability. En: M. E. Mincu (ed.). *Personalisation of Education in Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 27–45.

- Deed, C., Cox, P., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Lovejoy, V., Mow, L., Sellings, P., Prain, V., Waldrip, B. G. y Yager, Z. (2014). Personalised learning in the open classroom: The mutuality of teacher and student agency. *International Journal of Pedagogies & Learning*, 9 (1), pp. 66–75.
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct: An introduction to social psychology*. Salt Lake City, UT: Project Gutenberg.
- Dovemark, M. y Johansson, M. (2016). Personalised learning as repressive tolerance: a comparative ethnographic analysis from research in three Swedish schools. *Ethnography and Education*, 11 (3), pp. 331–344.
- Dumont, H. y Ready, D. D. (2023). On the promise of personalized learning for educational equity. *npj Science of Learning*, 8 (1). <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00174-x>
- Ewen, M. y Topping, K. J. (2012). Personalised learning for young people with social, emotional and behavioural difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 28 (3), pp. 221–239.
- Faure, M. (1976). La enseñanza personalizada. Orígenes y evolución. *Revista de educación*, 247, pp. 5–10.
- Ferguson, D. L., Ralph, G., Meyer, G., Lester, J., Droege, C., Guojonsdottir, H., Sampson, N. K. y Williams, J. (2001). *Designing personalized learning for every student*. Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Ferrer, F. (2012). Personalisation of Education Reflections from an International Perspective. En: M. E. Mincu (ed.). *Personalisation of Education in Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 109–127.
- Fielding, M. (2012). Personalisation, Education, Democracy and the Market. En: M. E. Mincu (ed.). *Personalisation of Education in Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 75–87.
- Fullan, M. (2012). Breakthrough: Deepening Pedagogical Improvement. En: M. E. Mincu (ed.). *Personalisation of Education in Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 19–25.
- García Hoz, V. (1993). Sobre los variados reflejos de la educación personalizada. *Cuadernos de Pensamiento*, 8, pp. 9–14.
- Ginsburg, M. (2012). Foreword: Personalisation is political, but what kind of politics? En: M. E. Mincu (ed.). *Personalisation of Education in Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 9–12.
- Hartley, D. (2009). Personalisation: the nostalgic revival of child-centred education? *Journal of Education Policy*, 24 (4), pp. 423–434.
- Ignatova, N., Dagienė, V. y Kubilinskienė, S. (2015). ICT-based learning personalization Affordance in the context of implementation of constructionist learning activities. *Informatics in Education*, 14 (1), pp. 51–65.
- Järvelä, S. (2006). Personalised Learning? New Insights into Fostering Learning Capacity. En: OECD Publishing (ed.). *Personalising Education. Schooling for Tomorrow*. Paris: Organization for Economic Cooperation & Development, pp. 31–46.

- Kallick, B. y Zmuda, A. (2017). *Students at the center: personalized learning with habits of mind*. Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Kaufmann, C. (2007). Pragmatismo y personalización. El Sistema de Instrucción Personalizada (SIP) en Latinoamérica. En: C. Kaufmann y D. Doval (eds.). *Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura*. Rosario: Laborde Editor, pp. 59–74.
- Kontrimiene, S., Venslovaite, V., Alisauskiene, S., Kaminskiene, L., Rutkiene, A., O'Mahony, C., Lee, L., Guðjónsdóttir, H., Kristinsdóttir, J. V. y Wozniczka, A. K. (2021). Implementing the Personalised Learning Framework in University Studies: What Is It That Works? *Acta Paedagogica Vilnensia*, 47, pp. 108–121.
- López López, E. y González Galán, A. (1991). Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: Reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial, *Revista Complutense de Educación*, 2 (1), pp. 83–92.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2021). *La educación personalizada del estudiante*. Barcelona: Octaedro.
- McCarthy, E. M., Liu, Y., y Schauer, K. L. (2020). Strengths-based blended personalized learning: An impact study using virtual comparison group. *Journal of Research on Technology in Education*, 52 (3), pp. 353–370.
- Mincu, M. (2012). Mapping Meanings of Personalisation. En: M. E. Mincu (ed.). *Personalisation of Education in Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 191–206.
- Moreno, A. (2020). *Personalizar, un modelo para una educación de calidad en el siglo XXI. Informe DELPHI de expertos*. Disponible en: https://impulsoeducacio.org/wp-content/uploads/2020/04/INFORME-DELPHI_CAST_DEFf.pdf. [consulta: 7/7/2025].
- Naval, C. y Conesa, D. (2012). The Habit as a Means to Personalise Teaching. En: M. E. Mincu (ed.). *Personalisation of Education in Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 59–73.
- Nuopponen, A. (2010). Methods of Concept Analysis – Towards Systematic Concept Analysis Part 2 of 3. *LPS Journal*, 1 (2), pp. 5–14.
- O'Keeffe, I., Conlan, O., Wade, V. y Brady, A. (2006). Just-in-time Generation of Pedagogically Sound, Context Sensitive Personalized Learning Experiences. *International Journal on eLearning*, 5 (1), pp. 113–127.
- Ospina, L. E. (2014). El educador personalizado: capacidades básicas y mundo de relaciones. *Revista Educación y Ciudad*, 27, pp. 117–126. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n27.2014.35>
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Digitalia.
- Peng, H., Ma, S., y Spector, J. M. (2019). Personalized adaptive learning: an emerging pedagogical approach enabled by a smart learning environment. *Smart Learning Environments*, 6 (1), pp. 1–14.

- Pérez Guerrero, J. (2022). *Educación mirando a los ojos: Filosofía de la educación personalizada*. Navarra: EUNSA, S. A.
- Pérez Guerrero, J. y Ahedo Ruiz, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista complutense de educación*, 31 (2), pp. 153–161.
- Perochena González, P., Coria, G. M. y Calderero Hernández, J. F. (2017). La singularidad según la educación personalizada en la era digital. *Educación*, 26 (50), pp. 162–181.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), pp. 385–407.
- Prain, V., Cox, P., Deed, C., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Lovejoy, V., Mow, L., Sellings, P., Waldrip, B. y Yager, Z. (2013). Personalised learning: Lessons to be learnt. *British Educational Research Journal*, 39 (4), pp. 654–676.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L. y Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. En: D. Schunk y B. Zimmerman, (eds.). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 223–244.
- Roldán Tapia, A. R. (2000). El aprendizaje centrado en el alumno. De la teoría a la práctica. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, pp. 218–232.
- Spitzer, M. (2006). Brain Research and Learning over the Life Cycle. En: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (ed.). *Personalising Education*. París: OECD Publishing, pp. 47–62.
- Stuart, T. S., Heckmann, S., Mattos, M., y Buffum, A. (2018). *Personalized Learning in a PLC at Work TM: Student Agency Through the Four Critical Questions*. Bloomington, Indiana: Solution Tree.
- Tourón, J. (2009). El establecimiento de estándares de rendimiento en los sistemas educativos. *Estudios sobre educación: ESE*, 16 (16), pp. 127–146.
- Underwood, J. y Banyard, P. (2008). Managers', teachers' and learners' perceptions of personalised learning: evidence from Impact 2007. *Technology, pedagogy and education*. 17 (3), pp. 233–246.
- Vázquez, S. M. y Daura, F. T. (2012). La educación personalizada. Algunas precisiones en torno al concepto. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 19, pp. 17–37.
- Von Feigenblatt, O. F., Peña-Acuña, B., y Cardoso Pulido, M. J. (2022). *Aprendizaje personalizado y education maker: Nuevos paradigmas didácticos y otras aproximaciones*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Waldrip, B., Yu, J. J. y Prain, V. (2016). Validation of a model of personalised learning. *Learning Environments Research*, 19 (2), pp. 169–180. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9204-y>
- Walkington, C. A. (2013). Using adaptive learning technologies to personalize instruction to student interests: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105 (4), pp. 932–945.

- Walkington, C. y Bernacki, M. L. (2020). Appraising research on personalized learning: Definitions, theoretical alignment, advancements, and future directions. *Journal of Research on Technology in Education*, 52 (3), pp. 235–252.
- Watkins, C. (2012). Personalisation and the Classroom Context. En: M. E. Mincu (ed.). *Personalisation of Education in Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 1–18.
- Yazdani, S. y Shokooh, F. (2018). Defining Doctorateness: A Concept Analysis. *International Journal of Doctoral Studies*, pp. 31–48.

LOS ESTEREOTIPOS SOBRE ESPAÑA EN ESTUDIANTES DE ELE Y LA INFLUENCIA DEL CONTACTO CON LA CULTURA META

Dra. Nuria Díaz Rodríguez

Universidad de Castilla-La Mancha, España

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) y su cultura. El objetivo de esta investigación es comprobar cómo contribuyen el período de estancia en inmersión y el contacto con la cultura meta a la consolidación o a la erradicación de los estereotipos. Para ello se analizan las percepciones acerca de la cultura española y de los españoles por parte de 279 personas adultas de origen italiano, griego y albanés que estudian español como lengua extranjera. Algunas de ellas han realizado estancias en España de diferente duración, mientras que el resto nunca ha visitado el país.

Para recabar la información se ha adaptado un cuestionario empleado por investigadores anteriores en otros contextos geográficos. Posteriormente, se ha llevado a cabo el análisis estadístico de datos con el programa SPSS. Respecto a los principales hallazgos, cabe destacar la relación entre la actitud favorable hacia los españoles y la estancia en España. Se observa que un período más largo en inmersión contribuye al refuerzo de estereotipos acerca de los españoles, aunque también a modificar otros tópicos sobre la cultura.

Los resultados invitan a los docentes a reflexionar sobre la necesidad de diseñar estrategias socioafectivas para evitar choques culturales, promover el desarrollo de la competencia intercultural e introducir mejoras en la forma de potenciar el componente sociocultural en el aula de ELE.

Palabras clave: *cultura española, español como lengua extranjera, estereotipos, inmersión, competencia sociocultural*

Culture Crossroads

Volume 29, 2025, <https://doi.org/10.55877/cc.vol29.647>

© Latvian Academy of Culture, Nuria Díaz Rodríguez

All Rights Reserved.

ISSN 2500-9974



STEREOTYPES ABOUT SPAIN AMONG SFL LEARNERS. THE INFLUENCE OF CONTACT WITH THE TARGET CULTURE

Abstract

This paper is framed within the field of teaching and learning Spanish as a foreign language (ELE) and its culture. The objective of this research is to examine how the periods of immersion and contact with the target culture contribute to the consolidation or eradication of stereotypes. To this end, the perceptions of Spanish culture and Spaniards among 279 adults of Italian, Greek, and Albanian origin who are studying Spanish as a foreign language are analysed. Some participants have spent time in Spain for varying lengths, while the rest have never visited the country.

To collect data, a questionnaire used by previous researchers in other geographical contexts was adapted. Statistical analysis was then carried out using SPSS. Among the main findings, a significant relationship was identified between favourable attitudes toward Spaniards and length of stay in Spain. It is observed that a longer period of immersion tends to reinforce the stereotypes about Spaniards, but also to modify other stereotypes about the culture.

The results invite teachers to reflect on the need to design socio-affective strategies to prevent culture clashes, promote the development of intercultural competence, and enhance the integration of the sociocultural component in the Spanish as a foreign language classroom.

Keywords: *Spanish culture, Spanish as a foreign language, stereotypes, immersion, sociocultural competence*

Introducción

La competencia sociocultural es considerada como uno de los elementos que constituyen la competencia comunicativa, junto a la competencia lingüística, la discursiva, la estratégica y sociolingüística [Llobera et al. 1995]. El *Diccionario de términos clave de ELE* [Martín Peris 1997] se refiere a ella como la “*capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla*”. Por su parte, Galindo [2005] la describe como el conjunto de pautas que regula el uso de una lengua según el contexto en el que se produzca.

El desarrollo de la competencia sociocultural, según Ivygina et al. [2019], tiene lugar con la madurez de habilidades, destrezas y conocimientos socioculturales, lo cual es fundamental para un estudiante extranjero. El Consejo de Europa [2002]

pone de relieve el valor de los conocimientos socioculturales con el fin de evitar distorsiones y actitudes negativas hacia el conocimiento de la sociedad y la comunidad de la lengua que se estudia. Igualmente, Navarro [2009] hace hincapié en las posibles situaciones de incomprensión con el interlocutor, malentendidos e ideas estereotipadas que puedan deformar la imagen real de la cultura meta.

Es importante que los alumnos conozcan los aspectos culturales de la lengua que estudian con el fin de hacer frente a situaciones que no serán capaces de entender ni deducir desde su modelo de comportamiento [Vellegal 2009], ya que posiblemente estos nuevos aspectos culturales no hayan estado presentes en sus experiencias previas [Paricio Tato 2014].

La cultura es definida como una combinación de elementos entre los que se encuentran el arte, la música o las tradiciones, además de los comportamientos, convenciones y valores de una sociedad. En el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, el conocimiento y desarrollo de esta dimensión cultural es esencial para evitar ideas estereotipadas o rechazo hacia la lengua y la cultura meta [Brooks 1975].

Es conveniente determinar qué situaciones o experiencias en la cultura de acogida pueden llegar a ocasionar choque cultural a los aprendientes. Por ello, el fin principal de la siguiente investigación es analizar las percepciones y actitudes de aprendientes de español italianos, griegos y albaneses hacia la lengua española y su cultura. La necesidad de esta investigación se justifica con la inexistencia de estudios previos que persiguen dicho objetivo enfocados en dichas nacionalidades y que tienen en cuenta la duración de estancia en España. La hipótesis inicial es que, al igual que en otras investigaciones de este ámbito desarrolladas en diversos países, el período de estadía en un país que tiene como lengua oficial la lengua meta sea un factor que condicione las ideas estereotipadas de los aprendientes acerca de la cultura de acogida.

Estudios sobre las percepciones de los estudiantes de español acerca de la cultura española y los españoles

Teniendo en cuenta que los estereotipos se refieren a las representaciones y percepciones acerca de un miembro, un grupo o un elemento determinado [Amossy y Herschberg 2005] numerosas investigaciones han perseguido conocer las imágenes cognitivas relativas a determinadas comunidades, grupos sociales y lenguas. Mediante trabajos como el de Herrero Vega [2002] sabemos que los españoles en Francia eran vistos como personas fiesteras, no muy serias ni fiables, mientras que España era considerado por los franceses como el país ideal para pasar las vacaciones y disfrutar del sol y la playa. En el desarrollo de estas imágenes sociales influyen también los medios de comunicación; así, Verdaguer [1996] manifestó que la imagen que se tenía de Francia era positiva porque estaba influida por los perfumes, el vino o

la moda. Por el contrario, se representaba a los franceses como sucios, ordinarios y promiscuos.

Respecto a los estudios acerca de las actitudes de estudiantes internacionales hacia la lengua española y los españoles, cabe destacar, en primer lugar, el realizado por Espí y Azurmendi [1996]. En él participaron 69 alumnos procedentes tanto de Estados Unidos como de países europeos que estudiaban español en España. Para ellos, los españoles eran orgullosos, tradicionales, interesantes, amables, religiosos, guapos, habladores y sinceros. El trabajo mostraba la existencia de una relación positiva entre la percepción favorable de los españoles y el nivel de español de los estudiantes.

En Costa de Marfil, Djandue [2012] reveló que los españoles eran percibidos como simpáticos, divertidos y fiesteros. Asimismo, se les consideraba religiosos (lo cual el autor vinculó con la actividad que las ONG españolas llevan a cabo en África), racistas y cerrados. En menor medida, mencionaban que los españoles eran perezosos e inteligentes. El trabajo apuntaba que hasta los años 90, los tópicos representados en los libros de texto desempeñaron un rol muy influyente en el desarrollo de estas percepciones.

En contraste con otras investigaciones más recientes, en el estudio de Barciela [2013] los españoles no eran percibidos como religiosos. Además, los suecos describían a los españoles como personas no trabajadoras, habladoras, divertidas y hospitalarias. Otros aspectos destacados tanto en este estudio como en el publicado por Gamazo Carretero [2014] eran el clima soleado de España, el hábito de la siesta, las corridas de toros y el flamenco. Entre las cualidades que los lusitanos asociaban a los españoles encontramos las siguientes: alegres, simpáticos, extrovertidos y locuaces.

Nikitina [2015] analizó las opiniones de discentes de español en Malasia. Los participantes relacionaban España con la belleza del país, de sus playas y de sus gentes, así como con la siesta, entre otros aspectos. De acuerdo con Nikleva y Muñoz [2016], la playa, el sol, la fiesta, los toros, la pereza de los andaluces o la impuntualidad eran algunos de los estereotipos que apuntaron en su análisis.

La influencia de la realización de una estancia en inmersión en la percepción de la lengua y la cultura metas está presente en el trabajo de Rodríguez Mendiña [2006]. Según el período de tiempo que pasaron en contexto de inmersión lingüística y cultural, los grupos de participantes fueron denominados grupo contacto 0, grupo recién llegados y grupo establecido. El objetivo era contrastar entre ellos la disponibilidad léxica sobre España, la lengua española, el arte, los españoles, Hispanoamérica, bebidas y alimentos, la música, costumbres y tradiciones y personajes famosos de España. Entre los términos más comunes acerca de España en el primer grupo encontramos *toro, calor, sol, bonito, flamenco, católico y fiesta*; en el grupo 2, *montaña, playa, siesta, comida, flamenco y salsa*; y en el grupo 3, *toro, comida, montaña, mar, fiesta, siesta, flamenco, salsa y guitarra*. En cuanto a los españoles,

los tres grupos mencionaron los adjetivos *moreno*, *simpático*, *divertido*, *guapo* y *amable*, pero cabe destacar que el grupo establecido añadió *trabajador*, *ruidoso* y *tradicional*.

Cabe mencionar la investigación de Pozo y Aguaded [2012], quienes compararon un grupo de estudiantes españoles con beca Erasmus en Alemania y un grupo de alemanes que viajó a España también a través de este programa. Los resultados mostraron que los alemanes percibían la cultura española de una manera más estereotipada, aunque positiva, antes de realizar la estancia, mientras que los españoles tenían una imagen de la cultura alemana más negativa. Por ello, los autores llegaron a la conclusión de que el período en inmersión en el país extranjero ayudaba a la consolidación de las percepciones positivas sobre España, así como a la eliminación de las ideas negativas de los españoles sobre Alemania.

Asimismo, en el estudio de Šifrar Kalan [2021] se muestra la influencia de la estancia en España en el modo de percibir lo hispano. A través de entrevistas, los participantes reflejan, por un lado, la modificación de la imagen que tenían de las personas españolas como perezosas y, por otro, el refuerzo de estereotipos, como que todos los españoles son alegres, o el hábito de la siesta.

Schwietzer et al. [2021] estudian las percepciones sobre el aprendizaje de la lengua y la cultura españolas antes y después de realizar una estancia de cuatro semanas en España. Los participantes son cinco estudiantes procedentes de China y cinco canadienses. Describen la cultura española con los términos *siesta*, *tapas* y el hábito de comer y dormir en horarios tardíos. La carencia de conciencia cultural es justificada por los autores por el nivel elemental de español de los estudiantes y el corto período de inmersión en España.

Según Barroso [2009], los italianos asociaban a los españoles con fiestas tradicionales como los Sanfermines o las Fallas. Por otro lado, asociaban España con la modernidad y el progresismo. Del mismo modo, la autora señaló que la música latina era un elemento muy atractivo para ellos y que fomentaba el interés por la lengua española. Lazzari [2013] analizó también las representaciones de un grupo procedente de Italia, donde predominaba la percepción de España como un destino vacacional repleto de paisajes y obras artísticas.

En el estudio de Prodani [2013] los jóvenes albaneses mostraron una imagen más completa respecto a España que al resto de países europeos. Es un dato que sorprende al no haber mantenido Albania relaciones lingüísticas o culturales con España, pero sí con Italia, Francia o Alemania). La mayoría respondió que España era potente en obras artísticas, sin embargo, en el apartado dedicado a personajes de la cultura española se observó que expresaban confusión entre España y los países de Hispanoamérica, mencionando a Pablo Neruda, Gabriel García Márquez o Marc Anthony. La autora señaló que los medios de comunicación y las telenovelas influyeron en estas percepciones.

Un trabajo más reciente con el mismo enfoque [Díaz Rodríguez 2022] indica que los albaneses con un nivel inicial de español relacionan España con turismo y playa, mientras que los de nivel superior destacan la belleza del país, el flamenco y la gastronomía, aunque sobresalen términos del contexto hispanoamericano como serenata y Maluma. En cuanto a la imagen de los españoles, se les percibe como amables, cariñosos sociables y simpáticos.

En el contexto griego, el español era considerado un idioma importante, fácil y útil. De igual manera, los informantes consideraban que España era un país interesante, acogedor y avanzado [Rodríguez Lifante 2015].

En Letonia presentaban también una percepción positiva de la cultura española, aunque, según León Manzanero [2017], existían ideas estereotipadas tales como la impuntualidad de los españoles o el gusto por la siesta y la fiesta.

Como se puede comprobar en la mayoría de los estudios citados anteriormente, las estancias en inmersión en el contexto de la cultura meta y el contacto con sus habitantes resultan beneficiosas en cuanto a la formación de representaciones reales sobre esa comunidad y su correspondiente cultura. Si bien es cierto que no siempre tienen un efecto favorable, ya que existe la posibilidad de que se produzca un refuerzo de esas ideas preconcebidas [Consejo de Europa 2002].

Metodología

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia [Díaz Rodríguez 2023]. Se trata de un estudio cuantitativo llevado a cabo entre abril de 2021 y julio de 2023 en el que participaron 279 estudiantes de español; 223 mujeres, 55 hombres y 1 persona que prefirió no indicar su género, con edades comprendidas entre los 20 y los 50 años. Todos procedían de Italia, Grecia y Albania. El interés por estas nacionalidades concretas recae en las relaciones históricas que ha habido entre los tres países y la similitud cultural que popularmente se vincula con España en el caso de los dos primeros. En cuanto al nivel de español, el 17,9 % poseía un nivel elemental; el 38 % un nivel intermedio y el 44,1 % un nivel avanzado. Cabe mencionar que 97 participantes nunca habían visitado España, 40 habían permanecido menos de una semana, 63 entre una semana y tres meses, 46 personas más de tres meses y 33 personas habían estado en España más de un año.

El instrumento empleado fue un cuestionario adaptado a partir de los diseñados por Minera Reyna [2009], Nichols y McAndrew [1984] y Barciela [2013]. En el proceso de adaptación se consideraron aspectos como la inclusión de un texto introductorio, la redacción de las preguntas de manera clara, el uso de un lenguaje adaptado a los encuestados, el orden de las preguntas en secciones y la duración menor de treinta minutos a la hora de completarlo [Minera Reyna 2009]. La versión final quedó constituida por 10 preguntas y 28 ítems divididos en cuatro apartados

atendiendo a las variables de estudio. Expertos de diversas instituciones validaron el instrumento adaptado, así como sus versiones traducidas a italiano, griego y albanés. Posteriormente se procedió a su difusión en las modalidades presencial y virtual.

Tras recibir los cuestionarios completados por los informantes, introdujimos y codificamos los datos en el programa estadístico IBM SPSS para su análisis. Se calcularon los estadísticos descriptivos y las frecuencias de las percepciones acerca de la cultura española y los españoles considerando el período de estancia en España de los informantes. Con el fin de determinar las diferencias significativas en los grupos se realizó la prueba ANOVA con las pruebas *post hoc* de Tukey y Games Howell.

Debido a los objetivos específicos planteados en este trabajo, así como por razones de espacio, se presentan los resultados obtenidos exclusivamente en nueve ítems, que abordan la costumbre de dormir la siesta (Tabla 1), el clima (Tabla 2), las corridas de toros (Tabla 3), el flamenco (Tabla 4) y la percepción acerca de los españoles (Tablas 5 a 9). Todas las tablas son de elaboración propia.

Resultados

Tal y como se ha descrito anteriormente, el objetivo de este estudio es indagar cómo influyen el período de estancia en inmersión y el contacto con la cultura meta en las percepciones estereotipadas de los estudiantes de español acerca de la cultura española y los españoles. Para ello, se presentan en primer lugar los resultados referentes a los aspectos culturales (Tablas 1 a 4) seguidos de las percepciones sobre los españoles (Tablas 5 a 9).

Respecto a la siesta (Tablas 1) no se manifiestan diferencias destacables entre los cinco grupos clasificados por la duración de su estancia en España. Al considerar a las personas que nunca han estado en España y las que han permanecido hasta un año, conviene mencionar que la mayoría indica no estar de acuerdo ni en desacuerdo, es decir, no expresan una percepción clara. Sin embargo, este dato no es observable en el grupo de participantes que han realizado una estancia de más de un año. En este caso, son más las personas que reflejan estar totalmente de acuerdo con este ítem.

Por otro lado, atendiendo a las dos opciones de respuesta afirmativa (de acuerdo y totalmente de acuerdo), se advierte que, en líneas generales, todos los grupos perciben la siesta como una práctica habitual en España.

En la Tabla 2 se observan las percepciones acerca del clima. La mayoría de los informantes que permanecen en España menos de un año están de acuerdo con “el clima en España es soleado y cálido la mayor parte del año”. Las personas que están más de un año en España, en general, reflejan la misma percepción que el resto de encuestados, aunque es llamativo el alto porcentaje que no está de acuerdo ni en desacuerdo.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de frecuencia de la escala sobre “dormir la siesta es una de las costumbres más habituales en España”.

Dormir la siesta es una de las costumbres más habituales en España	Nunca	Menos de 1 semana	Entre 1 semana y 3 meses	Entre 3 meses y 1 año	Más de un año
Totalmente en desacuerdo	1,0 %	5,0 %	4,8 %	6,5 %	15,2 %
En desacuerdo	14,4 %	12,5 %	17,5 %	10,9 %	9,1 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	34,0 %	30,0 %	39,7 %	28,3 %	21,2 %
De acuerdo	23,7 %	25,0 %	20,6 %	26,1 %	15,2 %
Totalmente de acuerdo	26,8 %	27,5 %	17,5 %	28,3 %	39,4 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de frecuencia de la escala sobre “el clima en España es soleado y cálido la mayor parte del año”.

El clima en España es soleado y cálido la mayor parte del año	Nunca	Menos de 1 semana	Entre 1 semana y 3 meses	Entre 3 meses y 1 año	Más de un año
Totalmente en desacuerdo	1,0 %	5,0 %	3,2 %	8,7 %	3,0 %
En desacuerdo	2,1 %	10,0 %	17,5 %	15,2 %	12,1 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	21,6 %	15,0 %	27,0 %	23,9 %	36,4 %
De acuerdo	33,0 %	47,5 %	33,3 %	23,9 %	18,2 %
Totalmente de acuerdo	42,3 %	22,5 %	19,0 %	28,3 %	30,3 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Tradicionalmente los toros han sido un elemento mediante el cual se representaba la cultura española. Es relevante en la Tabla 3 el contraste de percepciones de los participantes que nunca han visitado España con aquellos que han permanecido durante un período de tiempo. La mayoría de encuestados del primer grupo están de acuerdo con “las corridas de toros interesan mucho a los españoles” mientras que esta percepción en los grupos en inmersión es reflejada por una minoría.

Con respecto a los datos obtenidos acerca del flamenco (Tabla 4), conviene insistir, al igual que en la Tabla 3, en el contraste de percepciones entre aquellas personas que no han realizado una estancia y el resto de los grupos. En el primer caso, el 60,8 % señala el flamenco como una de las aficiones más comunes de los españoles. Sin embargo, en cada uno de los grupos en inmersión no más del 38 % tiene esa percepción.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de frecuencia de la escala sobre “las corridas de toros interesan mucho a los españoles”.

Las corridas de toros interesan mucho a los españoles	Nunca	Menos de 1 semana	Entre 1 semana y 3 meses	Entre 3 meses y 1 año	Más de un año
Totalmente en desacuerdo	5,2 %	7,5 %	23,8 %	15,2 %	15,2 %
En desacuerdo	11,3 %	22,5 %	23,8 %	34,8 %	30,3 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	36,1 %	37,5 %	31,7 %	28,3 %	36,4 %
De acuerdo	25,8 %	22,5 %	12,7 %	17,4 %	9,1 %
Totalmente de acuerdo	21,6 %	10,0 %	7,9 %	4,3 %	9,1 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de frecuencia de la escala sobre “el flamenco es una de las aficiones más comunes de los españoles”.

El flamenco es una de las aficiones más comunes de los españoles	Nunca	Menos de 1 semana	Entre 1 semana y 3 meses	Entre 3 meses y 1 año	Más de un año
Totalmente en desacuerdo	4,1 %	5,0 %	17,5 %	19,6 %	15,2 %
En desacuerdo	11,3 %	15,0 %	28,6 %	23,9 %	24,2 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	23,7 %	42,5 %	25,4 %	23,9 %	33,3 %
De acuerdo	39,2 %	25,0 %	17,5 %	17,4 %	9,1 %
Totalmente de acuerdo	21,6 %	12,5 %	11,1 %	15,2 %	18,2 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Con relación a la percepción acerca de los españoles, cabe destacar que es positiva en todos los grupos, si bien a continuación se precisarán las peculiaridades observadas en relación con cada atributo.

En la Tabla 5 observamos que tanto los participantes que permanecen menos tiempo en España como los que experimentan una estancia más larga no perciben a los españoles como personas vagas, pero tampoco muy trabajadoras. La mayor parte de encuestados en cada grupo responde “ni vago ni trabajador”.

De igual modo, los resultados expuestos en la Tabla 6 revelan que los españoles son considerados habladores o muy habladores. Los altos porcentajes en ambas categorías en cada uno de los grupos muestran que se trata de una percepción general y hacen más evidente la locuacidad con la que siempre se ha vinculado a los españoles.

Tabla 5**Estadísticos descriptivos de frecuencia de la escala sobre “vago – trabajador”.**

Vago – trabajador	Nunca	Menos de 1 semana	Entre 1 semana y 3 meses	Entre 3 meses y 1 año	Más de 1 año
Muy vago	1,0 %	7,5 %	–	4,3 %	9,1 %
Vago	10,3 %	17,5 %	15,9 %	23,9 %	9,1 %
Ni vago ni trabajador	32,0 %	22,5 %	33,3 %	32,6 %	42,4 %
Trabajador	32,0 %	22,5 %	31,7 %	26,1 %	24,2 %
Muy trabajador	24,7 %	30,0 %	19,0 %	13,0 %	15,2 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Tabla 6**Estadísticos descriptivos de frecuencia de la escala sobre “callado – hablador”.**

Callado – hablador	Nunca	Menos de 1 semana	Entre 1 semana y 3 meses	Entre 3 meses y 1 año	Más de 1 año
Muy callado	3,1 %	–	1,6 %	–	3,0 %
Callado	4,1 %	5,0 %	3,2 %	4,3 %	–
Ni callado ni hablador	14,4 %	17,5 %	6,3 %	8,7 %	9,1 %
Hablador	37,1 %	30,0 %	36,5 %	32,6 %	33,3 %
Muy hablador	41,2 %	47,5 %	52,4 %	54,3 %	54,5 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Otro de los aspectos que en muchos casos ha definido a los españoles ha sido la impuntualidad. En la Tabla 7 se observa que el 54,6 % de los encuestados que nunca han estado en España y el 55 % de los que han permanecido menos de una semana no presentan una percepción concreta. Sin embargo, los participantes que viven o han vivido en España más de siete días corroboran la idea de que los españoles no son personas puntuales.

Además, los resultados expuestos en la Tabla 8 revelan que los españoles son considerados religiosos (sobre todo por las personas que no han visitado España). La mayoría de los estudiantes que sí han permanecido en el país indican una respuesta neutral (ni religioso ni no religioso). Solo alrededor del 3 % de la muestra considera que no son religiosos.

Tabla 7**Estadísticos descriptivos de frecuencia de la escala sobre “impuntual – puntual”.**

Impuntual – puntual	Nunca	Menos de 1 semana	Entre 1 semana y 3 meses	Entre 3 meses y 1 año	Más de 1 año
Muy impuntual	4,1 %	7,5 %	7,9 %	19,6 %	18,2 %
Impuntual	12,4 %	17,5 %	39,7 %	21,7 %	39,4 %
Ni impuntual ni puntual	54,6 %	55,0 %	38,1 %	39,1 %	21,2 %
Puntual	13,4 %	12,5 %	11,1 %	13,0 %	15,2 %
Muy puntual	15,5 %	7,5 %	3,2 %	6,5 %	6,1 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Tabla 8**Estadísticos descriptivos de frecuencia de la escala sobre “No religioso – religioso”.**

No religioso – religioso	Nunca	Menos de 1 semana	Entre 1 semana y 3 meses	Entre 3 meses y 1 año	Más de 1 año
No religioso	5,2 %	–	3,2 %	2,2 %	–
Moderadamente no religioso	4,1 %	5,0 %	22,2 %	19,6 %	21,2 %
Ni religioso ni no religioso	32,0 %	45,0 %	34,9 %	32,6 %	42,4 %
Religioso	37,1 %	25,0 %	23,8 %	32,6 %	27,3 %
Muy religioso	21,6 %	25,0 %	15,9 %	13,0 %	9,1 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

En líneas generales, los españoles son percibidos personas educadas por los participantes en el presente estudio (Tabla 9). Si examinamos los resultados en cada grupo, es posible distinguir un ligero contraste en las percepciones.

Tabla 9**Estadísticos descriptivos de frecuencia de la escala sobre “maleducado – educado”.**

Maleducado – educado	Nunca	Menos de 1 semana	Entre 1 semana y 3 meses	Entre 3 meses y 1 año	Más de 1 año
Muy maleducado	2,1 %	2,5 %	–	4,3 %	–
Maleducado	9,3 %	10,0 %	7,9 %	15,2 %	9,1 %
Ni maleducado ni educado	29,9 %	15,0 %	27,0 %	21,7 %	39,4 %
Educado	28,9 %	27,5 %	34,9 %	34,8 %	21,2 %
Muy educado	29,9 %	45,0 %	30,2 %	23,9 %	30,3 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

La mayor parte de los encuestados en los dos primeros grupos reflejan que los españoles son muy educados, mientras que la mayoría de las personas que han estado en España entre una semana y un año los consideran educados. Respecto al último grupo (participantes en España durante más de un año), un alto porcentaje no los concibe ni maleducados ni educados. En cualquier caso, este último dato no determina la relación de los españoles con la cualidad de maleducado, ya que solo el 9,1 % refleja esta percepción.

En síntesis, de acuerdo con las percepciones culturales según el período de estancia en España, se han hallado resultados significativos en los tópicos referidos a los toros (Tabla 3) y al flamenco (Tabla 4), donde se observan diferentes concepciones entre el grupo que no ha visitado España y los grupos que han realizado estancias en inmersión.

Asimismo, conviene destacar la influencia del contacto con la cultura meta en las percepciones acerca de las cualidades relacionadas con la puntualidad de los españoles (Tabla 7) y sus creencias religiosas (Tabla 8).

Discusión

Teniendo en cuenta los resultados estadísticos recogidos en las nueve tablas presentadas, en el presente estudio se ha observado que los participantes manifiestan un mayor acuerdo con los enunciados que tratan sobre la siesta (Tabla 1) y el clima (Tabla 2), al igual que se refleja en el estudio con informantes suecos llevado a cabo por Barciela [2013]. Sin embargo, respecto a las corridas de toros (Tabla 3) y al flamenco (Tabla 4), las dos investigaciones expresan resultados opuestos. De acuerdo con los resultados de la Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España [2022] publicadas por el Ministerio de Cultura y Deporte, los espectáculos de flamenco destacan en porcentaje de asistencia junto a varios tipos de danza como el ballet clásico o la danza contemporánea. El mismo estudio refleja el incremento (8,5 %) de festejos taurinos con respecto al año 2019. Este interés se observa especialmente en las personas mayores de 65 años y en las comunidades autónomas de Extremadura, Castilla y León y Cantabria. Los datos nos permiten conocer la situación real en España respecto a esta cuestión.

La siesta es una de las costumbres más relacionadas internacionalmente con la cultura española [Gamazo Carretero 2014; Nikitina 2015; Palapanidi 2024; Schwieter et al. 2018]. En 2024 la Fundación Mapfre en colaboración con la Sociedad Española de Sueño y con la Sociedad Española de Neurología publicaron un informe donde se indicaba que el 70 % de las personas participantes no duerme la siesta. La mayoría de los que sí tienen este hábito lo hace únicamente en días libres. En el estudio que hemos llevado a cabo, sin embargo, la mayor parte de los informantes de cada grupo muestra acuerdo con “dormir la siesta es una de las costumbres más

habituales en España”, por lo que no resulta posible determinar que una estancia en España más duradera contribuya a la erradicación de este estereotipo. Estos resultados contrastan con los hallados por Barroso [2009] y Níkleva y Muñoz [2016].

Schwietter et al. [2021] mencionan el vínculo entre las estancias cortas y la percepción estereotipada de la cultura o falta de conocimientos acerca de la realidad española. Rodríguez Menduiña [2006] también evidencia que las personas que nunca han estado en España o aquellas que permanecieron menos tiempo hacen referencia a conceptos relacionados con los tópicos usualmente tratados en los libros de texto. De este modo, se explica la relación inversa que resulta entre la duración de la estancia en inmersión y las percepciones estereotipadas.

También en relación con el trabajo de Rodríguez Menduiña [2006], cabe destacar la consideración de los españoles como personas trabajadoras por parte de aquellos estudiantes que estuvieron más tiempo en España. La misma conclusión se señala en Šifrar Kalan [2021], quien refleja la modificación de la imagen de los españoles como personas vagas tras realizar una estancia en el país. No ocurre lo mismo respecto a los aprendientes albaneses, griegos e italianos en nuestra investigación, ya que las personas que han permanecido más tiempo en España son quienes consideran menos trabajadores a los españoles. Por tanto, podríamos estar ante un caso de fortalecimiento del estereotipo y confirmar, de acuerdo con Coleman [2001: 56], que “los estereotipos son inusualmente estables”.

Otra característica que comúnmente se ha relacionado con los españoles es su carácter religioso [Djandue 2012; Espí y Azurmendi 1996; López Fernández 2005], por lo que llama la atención que ni en el estudio de Barciela [2013] ni en el nuestro se recoja este vínculo. Observamos que esta imagen sobre la relación entre España y la religión ha variado a lo largo del tiempo. En efecto, el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), en el Barómetro publicado en noviembre de 2023, apunta que el 37,3 % de los participantes se considera católico no practicante, mientras que el 39,2 % indica no tener interés en asuntos religiosos, ser agnóstico o ser ateo [Centro de Investigaciones Sociológicas 2023].

En el estudio de Gamazo Carretero [2014] los españoles son percibidos alegres, simpáticos, extrovertidos y locuaces por los portugueses, mientras que los franceses los consideran desleales y juerguistas. Rodríguez Lifante [2015], en el caso de los griegos, alude al escaso contacto de los encuestados con España para justificar su percepción de los españoles como intolerantes y maleducados, aunque al mismo tiempo los califican como simpáticos y cálidos. Considerando lo anterior, podemos referirnos a Todorov [2007], quien alude a los juicios emitidos por determinadas naciones acerca de otras y añade que estas opiniones nos informan realmente de aquellos que las manifiestan, no de aquellos a quienes se dirigen.

Los hallazgos que se han obtenido en este estudio serán más significativos para los investigadores que se dediquen a la enseñanza del español en el contexto mediterráneo. De hecho, el escaso número de estudios previos en países como Albania ha sido una de las limitaciones encontradas. Este hecho no ha permitido tener referencias y poder comparar resultados en relación con la nacionalidad de origen. Además, con el fin de obtener datos más precisos, en futuras investigaciones sería conveniente ampliar la muestra, especialmente el número de aquellas personas que han vivido en España más de un año, así como los detalles de la estancia (lugar o región, motivación, etc.).

Conclusiones

El objetivo principal de este trabajo ha sido conocer las percepciones y actitudes de aprendientes de español albaneses, griegos e italianos hacia la cultura de España y hacia los españoles. Para ello se ha considerado el contacto con la cultura meta y el período de estancia en inmersión de los participantes. De esta manera, se ha pretendido analizar la existencia de ideas estereotipadas y prever un posible choque cultural que interfiera en el aprendizaje del español o condicione su relación con los españoles.

En primer lugar, cabe destacar la percepción general de la cultura que presentan los informantes. En relación con otros estudios, el país se vincula de manera significativa con la siesta y el clima cálido. Sin embargo, los datos arrojan que el período de estancia en España ha condicionado la percepción sobre el flamenco y las corridas de toros. Estos elementos se han vinculado a España en menor medida por los participantes que han tenido más contacto con la cultura meta.

Asimismo, es significativa la relación entre la percepción hacia los españoles y la estancia en España. Se observa que las personas que han vivido un período más largo en España conciben a los españoles de un modo más estereotipado (impuntuales). Del mismo modo, se intuye que dicha estancia ha contribuido a modificar otros tópicos que tradicionalmente se asociaban con los españoles (religiosos, maleducados y vagos).

Considerando lo anterior, es conveniente subrayar la importancia del desarrollo de los contenidos socioculturales en el aula de español con el fin de situar al aprendiente en un contexto cercano a la realidad de la cultura meta. En este sentido, es necesario enriquecer y actualizar los materiales didácticos y hacer uso de aquellos que no estén enfocados en los tópicos españoles. De esta forma, los estudiantes de español tendrán la posibilidad de desarrollar su competencia comunicativa intercultural y llevar a cabo prácticas tolerantes y de respeto hacia las personas nativas y la cultura meta. Asimismo, se evitarán los malentendidos y se moderará la maduración de imágenes estereotipadas.

Dado que los resultados del presente estudio advierten que las estancias en inmersión son un factor positivo para la modificación de percepciones culturales estereotipadas, convendría impulsar de los programas de estudios en el extranjero con el fin de fomentar el contacto entre culturas.

Bibliografía

- Amossy, R., y Herschberg Pierrot, A. (2005). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Barciela, P. (2013). *Los españoles son... Un estudio sobre la incidencia de estereotipos culturales en aprendientes de E/LE en la enseñanza reglada en Suecia*. Mittuniversitetet.
- Barroso, M. J. (2009). La integración del saber cultural en el aula de E/LE: cuestiones de cortesía. En: M. van der Linden, K. van Esch y P. Barros (eds.). *La didáctica del español actual: tendencias y usos*. Embajada de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- Brooks, N. (1975). The Analysis of Language and Familiar Cultures. En: R. C. Lafayette (ed.). *The cultural revolution in foreign language teaching. A guide for building the modern curriculum*. Illinois: National Textbook Company.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2023). Estudio 3427. Barómetro de noviembre 2023. Madrid: CIS.
- Coleman, J. (2001). Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes. En: M. Byram y M. Fleming (eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Edinumen, pp. 51–81.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya.
- Díaz Rodríguez, N. (2022). El desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de estudios hispánicos en Albania. En: L. Mariottini y M. Palmerini (eds.). *Estudios de lingüística hispánica. Teorías, datos, contextos y aplicaciones: una introducción crítica*. Madrid: Dykinson, pp. 1191–1207.
- Díaz Rodríguez, N. (2023). *Lengua y cultura españolas en Albania, Grecia e Italia: análisis descriptivo y correlacional de percepciones y actitudes en aprendientes de español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Djandue, B. D. (2012). La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil. *RedELE*, 24, pp. 81–106.
- Espí, M. J. y Azurmendi, M. J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera. *RESLA*, 11, pp. 63–76.
- Fundación MAPFRE (2024). *¿Cómo duermen los jóvenes? Hábitos y prevalencia de trastornos del sueño en España*. Madrid: Fundación MAPFRE.
- Galindo Merino, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16 (1), pp. 431–441.

- Gamazo Carretero, E. (2014). Estereotipos en el léxico disponible de universitarios portugueses. En: A. M. Sainz García (dir.). *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 29–41.
- Herrero Vega, P. (2002). Estudio del factor cultural en las relaciones laborales entre franceses y españoles. En: M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: XIII Congreso Internacional ASELE*. Murcia: Asociación para la Enseñanza del Español, pp. 447–457.
- Ivygina, A., Pupysheva, E. y Mukhametshina, D. (2019). Formation of sociocultural competence among foreign students. *Journal of Social Studies Education Research*, 10 (4), pp. 288–314.
- Lazzari, C. (2013). *¿Te gusta el español? Studio qualitativo sulla percezione della lingua spagnola in una scuola media della provincia di Venezia*. [Trabajo de fin de grado]. Repositorio institucional Università Ca' Foscari di Venezia. <https://hdl.handle.net/20.500.14247/22329>
- León Manzanero, A. (2017). Enseñar español en Letonia. En: M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (coords.). *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. Madrid: enclave-ELE, pp. 271–287.
- Llobera, M. (coord.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- López Fernández, C. (2005). *El componente cultural en la enseñanza de ELE a través de los medios de comunicación y su aplicación en el aula*. Trabajo de fin de máster. Universidad de Salamanca, España.
- Martín Peris, E. (dir.) (1997). Competencia comunicativa. En: *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm (consulta 15/03/2025).
- Minera Reyna, L. E. (2009). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de sobre las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *RedELE*, 19, pp. 92–114.
- Ministerio de Cultura y Deporte (MCUD) (2022). *Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España 2021–2022*. Secretaría General Técnica.
- Navarro, P. (2009). Cultura con eñe: cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE. *Tinkuy*, 11, pp. 83–93.
- Nichols, K. R. y McAndrew, F. R. (1984). Stereotyping and Autostereotyping in Spanish, Malaysian, and American College Students. *The Journal of Social Psychology*, 124, pp. 179–189.
- Nikitina, L. (2015). Country stereotypes and L2 motivation: A study of French, German and Spanish language learners. *Studies in Linguistics*, 37, pp. 483–509.

- Níkleva, D. G. y Muñoz, F. J. R. (2016). Los estereotipos culturales y la imagen de España en el mundo como parte de la competencia intercultural en español como lengua extranjera. En: O. Cruz Moya (coord.). *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*. Granada: Asociación para la Enseñanza del Español, pp. 755–772.
- Palapanidi, K. (2024). Los estereotipos culturales sobre España en el léxico disponible de aprendices griegos de ELE. *El Español por el Mundo*, 6 (1), pp. 102–109.
- Paricio Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, pp. 215–226.
- Pozo, C. y Aguaded, J. I. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), pp. 441–458.
- Prodani, A. (2013). Imagen y percepción de España entre estudiantes albaneses de institutos de educación secundaria. En J. M. Azcona y A. Prodani (eds.). *Elementos identitarios de la imagen de España, América Latina y de su historia en Albania*. Madrid: Dykinson, pp. 189–203.
- Rodríguez Lifante, A. (2015). *Motivación y actitudes como variables afectivas en aprendices griegos de español como lengua extranjera*. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional UA. <http://hdl.handle.net/10045/50034>
- Rodríguez Mendiña, P. (2006). *Estereotipos culturales sobre España en aprendices estadounidenses de ELE*. [Trabajo fin de máster, Universidad de Salamanca]. Repositorio de la Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/11162/78070>
- Schwieter, J. W., Ferreira, A. y Miller, P. (2018). ‘Study Abroad Learners’ Metalinguistic and Sociocultural Reflections on Short- and Long-Term International Experiences. *Intercultural Education*, 29, pp. 236–257. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1429169>
- Schwieter, J. W., Jackson, J. y Ferreira, A. (2021). When ‘domestic’ and ‘international’ students study abroad: reflections on language learning, contact and culture. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24 (1), pp. 124–137. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1447545>
- Šifrar Kalan, M. (2021). El papel de la movilidad estudiantil en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural: un estudio de caso. *Studia Romanica Posnaniensia*, 48 (2), pp. 33–43. <https://doi.org/10.14746/strop.2021.482.003>
- Todorov, T. (2007). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. Madrid: Siglo XXI.
- Vellegal, A. M. (2009). ¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE. *MarcoELE*, 9, pp. 1–11.
- Verdaguer, P. (1996). La France vue par l’Amérique: considérations sur la pérennité des stéréotypes. *Contemporary French Civilization*, 20 (2), pp. 240–77.

LOS DIPLOMAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LETONIA: EVOLUCIÓN DE LAS INSCRIPCIONES Y PERFIL DE LOS CANDIDATOS

Dra. Ana León-Manzanero

Latvian Academy of Culture, Letonia

Dr. F. Ernesto Puertas

Instituto Cervantes de Varsovia, Polonia

Resumen

En este artículo se analiza la evolución de las matrículas en los exámenes para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) en Letonia y se define el perfil sociodemográfico y lingüístico de los candidatos. Fundamentado en los principios metodológicos de la demografía lingüística, el estudio presenta un análisis longitudinal de las 39 convocatorias celebradas (2004–2024), tomando como fuente los registros del Sistema de Certificación del Instituto Cervantes (SICIC). Los resultados evidencian la trayectoria irregular de las inscripciones, con varios picos en la primera etapa justificados por las dinámicas del español en el contexto universitario de la república báltica. Además, si bien inicialmente los perfiles de los candidatos fueron más homogéneos, en la última década la edad, el contexto de aprendizaje del español y el origen geográfico de las personas matriculadas se han diversificado. Por último, la investigación pone de manifiesto que la presencia del DELE en Letonia no solo está consolidada, sino que contribuye al fortalecimiento del español en el ámbito académico y profesional.

Palabras clave: *certificación lingüística, DELE, español como lengua extranjera, Instituto Cervantes, demografía lingüística*

Culture Crossroads

Volume 29, 2025, <https://doi.org/10.55877/cc.vol29.648>

© Latvian Academy of Culture, Ana León-Manzanero, F. Ernesto Puertas

All Rights Reserved.

ISSN 2500-9974



DIPLOMAS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN LATVIA: TRENDS IN ENROLLMENT AND CANDIDATE PROFILE

Abstract

This article examines the evolution of enrolment in the examination for the Diplomas of Spanish as a Foreign Language (DELE) in Latvia and outlines the sociodemographic and linguistic profile of the candidates. Based on the methodological principles of linguistic demography, the study presents a longitudinal analysis of the 39 examination sessions conducted between 2004 and 2024, using data from the Certification System of the Instituto Cervantes (SICIC) as its primary source. The findings reveal an irregular pattern of enrolment, with several peaks in the early years linked to the dynamics of Spanish within the Latvian university context. Moreover, while candidate profiles were initially relatively homogeneous, the past decade has seen increasing diversity in terms of age, learning context, and geographical origin. The study concludes that the Diplomas of Spanish as a Foreign Language are not only well established in Latvia but also contribute to strengthening the presence of the Spanish language in academic and professional settings.

Keywords: *language certification, DELE, Spanish as a Foreign Language, Cervantes Institute, linguistic demography*

Introducción

El número de usuarios potenciales de español en el mundo superó en 2024 los 600 millones, de los cuales a casi 500 millones se les puede atribuir un dominio nativo —bien por ser el español su lengua materna, bien por haberla aprendido hasta alcanzar el mayor nivel de competencia— y a más de 77 millones competencia limitada, mientras que en torno a 24 millones se encontrarían inmersos en el proceso de aprendizaje de español [Instituto Cervantes 2024a: 26]. Los hablantes no nativos cuentan con un amplio abanico de certificaciones oficiales para poder acreditar sus conocimientos [Martín Leralta et al. 2024: 21, 70], entre los que destacan por su dilatada trayectoria y por su extensa implantación geográfica los Diplomas de español como lengua extranjera (en adelante, DELE).

Los DELE vieron la luz en 1988 por iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia de España con el objetivo de certificar los conocimientos del idioma mediante un documento reconocido tanto a nivel nacional como internacional [Real Decreto 826/1988]. Se enmarcaban en un plan de difusión del español impulsado por la reciente entrada del país en la Comunidad Económica Europea, de cuyas lenguas oficiales pasaba a formar parte. Desde que en 1991 naciera el Instituto Cervantes

—entidad pública adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores de España— y dado que una de sus principales funciones era promocionar el aprendizaje del español, se le asignó la organización de los diplomas [Ley 7/1991]. Una década más tarde se le otorgó tanto la dirección académica, administrativa y económica de los DELE como su gestión [Real Decreto 1137/2002].

En la actualidad el Instituto Cervantes cuenta con sedes en 103 ciudades de 52 países del mundo [Instituto Cervantes 2024b:14]. Aunque no se encuentra establecido en Letonia, la colaboración con socios locales permitió la implementación del DELE en el país, como sucede en otros muchos espacios geográficos. Así, en el año 2004 la Academia de Cultura de Letonia fue acreditada como primer Centro examinador, relación que sigue manteniéndose más de dos décadas después. Se trata de una universidad pública ubicada en Riga que desde mediados de los años 1990 cuenta con el único currículo en los estudios de grado de Letonia que permite estudiar español como primera lengua extranjera [León Manzanero 2017; León-Manzanero e Izquierdo-Alegría 2025]. Si bien en 2014 se inauguró un nuevo Centro examinador DELE en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Letonia, solo estuvo vigente hasta 2019, de modo que a día de hoy la Academia de Cultura de Letonia es el único Centro examinador DELE del país. Forma parte de una red tejida por el Instituto Cervantes a lo largo de varias décadas que supera los 1200 centros distribuidos en más de 800 ciudades del mundo [Instituto Cervantes 2024b: 112].

La firma del primer convenio de colaboración entre el Instituto Cervantes y la Academia de Cultura de Letonia se produjo en un año especialmente significativo para las relaciones diplomáticas entre ambos países: a principios de 2004 se había establecido la Embajada de España en Riga [Ārlietu ministrija 2025] y el 1 de mayo de 2004 Letonia se había convertido en miembro de la Unión Europea. En este contexto, la implantación de los exámenes DELE puede interpretarse no solo como un avance en la institucionalización del español como lengua extranjera en el país, sino también como una estrategia orientada a reforzar las relaciones bilaterales entre España y Letonia a través de la diplomacia cultural [Lamo de Espinosa y Badillo Matos 2016].

Fundamentación y objetivos

Trabajos previos han profundizado en la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera en Letonia [León Manzanero 2017, 2018] o se han aproximado cuantitativa y cualitativamente a su aprendizaje en contextos reglados [Babina 2021; Placinska y Liepa 2021; León-Manzanero e Izquierdo-Alegría 2025]. La presente investigación los complementa al aportar por primera vez datos estadísticos sobre la certificación oficial de español y destacar su dimensión sociolingüística. En esta línea, son un antecedente el estudio de Mojarro Romero [2014] sobre el DELE en Asia oriental o el de Puertas Moya [en prensa] sobre el DELE en Ucrania.

El objetivo principal de este artículo es trazar el panorama de la certificación del español en Letonia en torno a dos ejes fundamentales: las dinámicas de las inscripciones y los perfiles de los candidatos. Para ello, previamente se ha llevado a cabo una investigación sobre el total de las convocatorias de los exámenes DELE realizadas en Letonia a lo largo de los veinte primeros años de historia de dicha certificación en el país (noviembre 2004-noviembre de 2024), teniendo en cuenta los siguientes objetivos específicos:

- Cuantificar el volumen de matrículas registradas en los exámenes DELE administrados en Letonia (2004–2024), así como identificar las tendencias que han marcado la evolución de las cifras.
- Examinar la distribución de inscripciones por niveles de competencia lingüística y su variación a lo largo de las dos décadas de referencia.
- Establecer el perfil sociodemográfico de los candidatos inscritos en cada convocatoria en función de las variables facilitadas en el formulario de inscripción.
- Determinar el perfil lingüístico en español de los matriculados a partir de la información directa e indirecta que proporcionan los datos estadísticos disponibles.
- Analizar qué relación se puede establecer entre la evolución cuantitativa de las inscripciones, los perfiles de los candidatos y las distintas fases de desarrollo que ha experimentado la enseñanza de español en Letonia.

Como marco metodológico se han adoptado los fundamentos y el enfoque cuantitativo-cualitativo de la demografía lingüística [Moreno Fernández y Otero Roth 2006], que han regido investigaciones recientes sobre la presencia del español en diferentes áreas de Europa [Loureda Lamas et al. 2020; Kabatek et al. 2022; Santos Rovira y Serrano Lucas 2022; Bonomi et al. 2024; Bleorțu et al. 2024; Loureda Lamas et al. 2025]. Las peculiaridades de su aplicación al estudio de la certificación del español como lengua extranjera en Letonia se detallan en el siguiente apartado.

Metodología

El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo de carácter descriptivo, centrado en el análisis de datos estadísticos correspondientes a las matrículas de los DELE en Letonia. Asimismo, incorpora una aproximación cualitativa que sitúa los resultados en su contexto social, demográfico y educativo.

Se trata de un análisis longitudinal retrospectivo cuyo rango temporal viene delimitado por la primera convocatoria de los DELE organizada en el país (noviembre de 2004) y la última (noviembre de 2024).¹ En dicho periodo, de las 41 convocatorias

¹ La investigación conducente a la elaboración del este artículo concluyó en febrero de 2025.

establecidas² no se pudo llevar a cabo la de mayo de 2020 (cancelada debido a la pandemia) y la de noviembre de 2023 (por coincidir con la Fiesta Nacional de Letonia). En consecuencia, se presentan los resultados correspondientes a 39 convocatorias. El estudio se centra en los DELE generales (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), que son los únicos que los centros del país han administrado hasta la fecha.³

En la fase inicial de la investigación se recopilaban los datos correspondientes a las convocatorias DELE administradas en Letonia y se realizaron análisis estadísticos descriptivos. La fuente de información fueron los registros oficiales del Sistema de Certificación del Instituto Cervantes (SICIC). Se trata de una herramienta informática que permite la gestión de las inscripciones en las convocatorias de examen DELE, a la que la autora y el autor de este artículo tienen acceso en calidad de responsable del Centro examinador DELE de Letonia (la primera) y de coordinador DELE del Instituto Cervantes de Varsovia (el segundo), al que están adscritos los centros de examen DELE de los países bálticos y Ucrania.⁴ Dado que el SICIC proporciona datos individuales asociados a la identidad de cada matriculado, se anonimizaron para garantizar la protección de la información de carácter personal de acuerdo con la política de privacidad del Instituto Cervantes, sobre la que se informa a los candidatos en el propio formulario de inscripción de los exámenes DELE.⁵

La posterior sistematización de los datos de carácter general disponibles en el SICIC permitió identificar el número de candidatos matriculados por convocatoria, su desagregación por niveles de examen y las variables sociodemográficas que los definen. En relación con estos tres aspectos, cabe precisar lo siguiente:

1. Las cifras, excepto que se indique lo contrario, corresponden a candidatos matriculados, es decir, que aportaron la documentación necesaria para formalizar la inscripción y abonaron las tasas, independientemente de que se presentaran o no al examen.⁶ Se trata de una decisión metodológica consistente

² De las seis convocatorias anuales organizadas por el Instituto Cervantes, en Letonia se administran dos: la de mayo y la de noviembre. La fecha del examen la establece el Instituto Cervantes y es la misma para los centros examinadores de todos los países.

³ Además de los seis DELE generales (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) existen dos destinados a adolescentes de entre 11 y 17 años (A1 y A2/B1 para escolares), así como un examen específico para candidatos no alfabetizados solicitantes de nacionalidad española (DELE A2-NA), que solo se administra en España.

⁴ Los autores agradecen al director del Instituto Cervantes de Varsovia, D. Felipe Santos Rodríguez, su apoyo expreso a la publicación de los datos sobre los exámenes DELE en Letonia obtenidos a partir del acceso a SICIC.

⁵ El formulario está disponible para su consulta en el portal de exámenes del Instituto Cervantes.

⁶ No se ha computado, sin embargo, a quienes anularon su matrícula en el plazo establecido para tal efecto, ya que, al contemplarse la opción del cambio de nivel o de centro, su inclusión supondría incurrir en duplicaciones.

con el objetivo de estudiar la evolución del volumen de las inscripciones. No obstante, se tienen en cuenta las cifras de presentados y aprobados al trazar el perfil lingüístico de los candidatos.

2. Aunque de manera convencional en este trabajo los niveles administrados en el conjunto de las convocatorias aparecen bajo la denominación A1, A2, B1, B2, C1 y C2, los DELE se implantaron en Letonia cuando se encontraban inmersos en un proceso de transformación desencadenado por la publicación en 2001 del Marco común europeo de referencia para las lenguas y el reto de establecer seis niveles de competencia. Puesto que según la legislación española se irían incorporando de manera progresiva y se reconocería la equivalencia del Diploma de nivel inicial por el de nivel B1, el Diploma de nivel intermedio por el de nivel B2 y el Diploma de nivel superior por el de nivel C2 [Real Decreto 1137/2002], estos fueron los tres únicos niveles que el centro DELE de Letonia, al igual que el resto, pudo administrar entre la convocatoria de noviembre de 2004 y la de mayo de 2010, mientras el Instituto Cervantes elaboraba los nuevos modelos de examen y se procedía a la acreditación de examinadores.
3. Son únicamente tres las variables sociodemográficas registradas en SICIC a partir de la información facilitada por los candidatos en el formulario de inscripción, corroborada por el documento de identidad: el género (no se menciona como tal y por lo tanto no se ofrece al candidato la oportunidad de que complete el campo, a diferencia de lo que ocurre con otras variables; únicamente aparecen las casillas “hombre” y “mujer”, entre las que se solicita elegir una), la fecha de nacimiento (a partir del año de nacimiento se ha determinado la edad que tenía la persona matriculada no en la fecha del examen sino a comienzos del año de la convocatoria a la que se presentó, con el objetivo de identificar generaciones) y el país de nacimiento (no se requiere aportar la nacionalidad).

A partir de los datos extraídos del SICIC, los autores han elaborado un resumen descriptivo que en el artículo se presenta en forma de tablas y gráficos. En la fase final, en la que convergen la información cuantitativa y cualitativa, se analizan los resultados teniendo en cuenta las distintas etapas de la presencia y evolución del español como lengua extranjera en Letonia, así como otros factores contextuales complementarios que se abordan en la discusión, en tanto que pueden haber influido en las tendencias detectadas.

Resultados

Los resultados de la investigación se articulan en torno a tres apartados que permiten caracterizar la evolución de los DELE en Letonia durante las dos últimas décadas. En

primer lugar, se aportan las cifras de las matriculaciones en su progresión temporal. En segundo término, se distribuyen las inscripciones por niveles de competencia y se sistematizan las cifras de aprobados para incorporar el resultado al perfil lingüístico de los candidatos. Finalmente, se describen las variables que determinan el perfil sociodemográfico (género, edad, lugar de nacimiento) de las personas inscritas.

1. Evolución de las cifras de inscripciones

En las 39 convocatorias celebradas entre noviembre de 2004 y noviembre de 2024 se matricularon un total de 393 candidatos, cifra que ha evolucionado de manera irregular, como muestra la Figura 1. Desde 2004 se produce un ascenso constante, hasta alcanzar los 29 matriculados en 2006; sin embargo, a partir de la convocatoria de mayo de 2007 comienza un retroceso que conlleva una drástica caída en 2009, con cifras inferiores a la media en ambas convocatorias. A pesar de ello, un año más tarde no solo se observa una recuperación, sino que el DELE alcanza máximos históricos en Letonia, con 37 personas matriculadas. El mejor dato desde entonces es el de 2015, con 27 candidatos.

Por detrás de los tres grandes picos mencionados (2006, 2010, 2015), el mejor dato conseguido son 23 candidatos, que se identifican en las convocatorias de 2007, 2018 y 2024. Además, en 2022 el número de candidatos coincidió con el de 2019 (18 personas), cifras que contrastan con los valores registrados en las convocatorias afectadas por la pandemia.

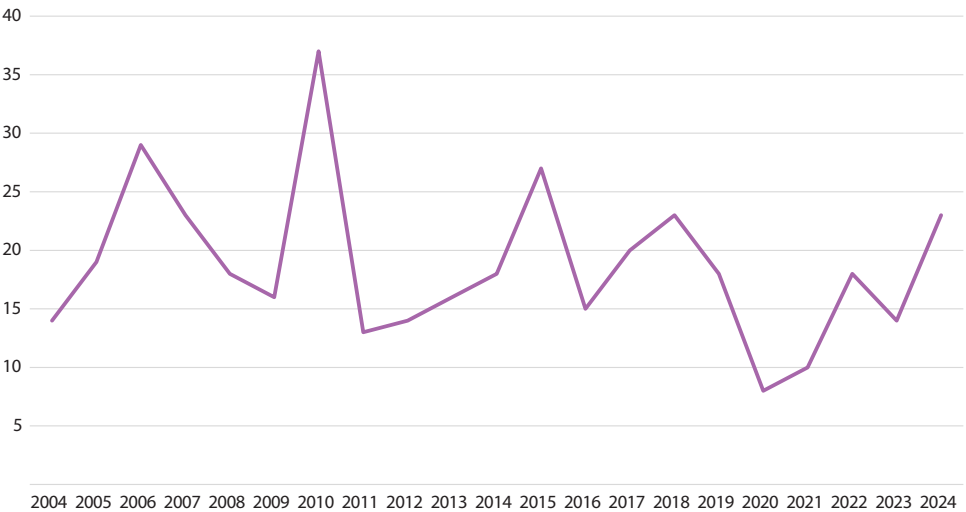


Figura 1. Evolución anual del número de personas inscritas.⁷

⁷ Todas las tablas y figuras han sido elaboradas por los autores del artículo a partir de los datos extraídos del SICIC.

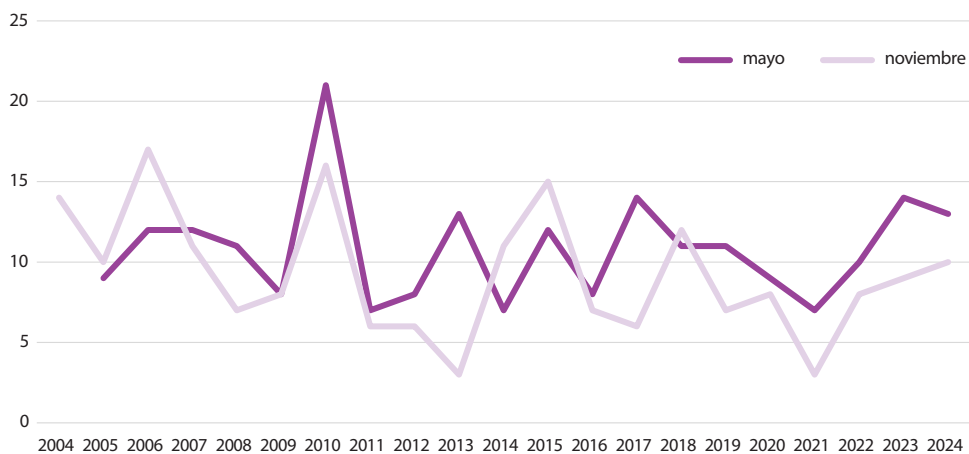


Figura 2. Evolución del número de personas inscritas en las dos convocatorias anuales.

Las cifras absolutas evidencian que el número de matriculados en las 19 convocatorias de mayo (208 personas) supera al de las 20 convocatorias de noviembre (185). Sin embargo, aunque la media de candidatos en mayo es de 11 personas frente a las 9 personas de noviembre, la evolución de las cifras en el histórico de ambas convocatorias es irregular (véase Figura 2), y no difiere de la tendencia general reflejada en la Figura 1. Por otra parte, solo las convocatorias de 2010 y 2015 acusan crecimiento tanto en mayo como en noviembre. Del mismo modo, únicamente en 2009, 2011 y 2016 las cifras son inferiores a la media en sendas convocatorias. Se trata, por tanto, de excepciones, ya que, por lo general, como demuestra la comparación entre la Figura 1 y la Figura 2, el número de matrículas tiende a compensarse entre las dos convocatorias anuales.

En este sentido, las cifras no evidencian un patrón claro de preferencia entre la convocatoria de mayo y la de noviembre. Por otra parte, como ya se ha señalado en la metodología, el centro no pudo organizar las convocatorias de mayo de 2020 y noviembre 2023. Las 39 convocatorias restantes se celebraron con normalidad y concitaron una media de 10 matrículas por convocatoria, siendo las de noviembre de 2013 y de 2021 las que registraron cifras más bajas, con solo 3 candidatos.

Del total de 393 matriculados se presentaron a los exámenes 380, es decir, el 96,7%. De los candidatos que participaron en las pruebas el 77,6% recibió la calificación de “apto”, lo que significa que casi 8 de cada 10 personas obtuvieron el DELE.

2. Distribución de las matrículas por niveles de examen

Las cifras de inscritos desagregadas por niveles (véase Tabla 1) muestran que el más solicitado ha sido el B2, que supera la mitad del total de las matrículas (54,4%).

Lo siguen el B1 con el 17,8 %, el C1 con 16,3 % y el C2, con el 8,4 %. Los niveles A1 y A2 congregaron cifras muy reducidas de candidatos (en total el 3 %).

Tabla 1

Frecuencia absoluta de matrículas por niveles (2004–2024).

2004–2024 (39 convocatorias)	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Matriculados	3	9	70	214	64	33
Total	393					

Dado que, como se explicó en el apartado metodológico, hasta noviembre de 2010 no estuvieron disponibles los niveles A1, A2 y C1, en la Tabla 2 los datos correspondientes a las 12 primeras convocatorias y a las 27 siguientes se presentan desagregados con el fin de comprobar si se produce una redistribución de los porcentajes.

Tabla 2

Comparativa de frecuencias absolutas de matrículas por niveles ofertados.

2004–2010			INICIAL	INTER-MEDIO		SUPERIOR
(12 convocatorias)			26	91		23
2010–2024	A1	A2	B1	B2	C1	C2
(27 convocatorias)	3	9	44	123	64	10

La aproximación a los niveles diferenciando dos etapas (donde la primera supone el 36 % de las matrículas a lo largo de solo 12 convocatorias) no modifica la posición preferente del nivel B2. Sin embargo, los datos recogidos en la Tabla 2 evidencian que, si bien en la primera etapa el interés por el nivel inicial (actual B1) solo era ligeramente superior al que suscitaba el nivel superior (actual C2), en la segunda etapa el DELE B2 congregó el 48,6 % de las inscripciones y el DELE C1 se convirtió en el segundo nivel más demandado (25,3 %), con lo que nivel B1 pasó a ocupar la tercera posición (17,4 %). Por otra parte, las cifras de las inscripciones en A1 (1,2 %), A2 (3,5 %) y C2 (3,9 %) siguen revelándose muy bajas.

Teniendo en cuenta que la desagregación de datos en dos etapas ha puesto de manifiesto tendencias diferentes respecto a los niveles más solicitados, esta variable de agrupación se ha incorporado también al análisis de la evolución de las inscripciones por convocatorias de examen. La Figura 3 representa los tres niveles existentes en el primer periodo, mientras que la Figura 4, correspondiente al periodo de diversificación en seis niveles, recoge solo aquellos con una representación significativa.



Figura 3. Evolución de las matrículas por niveles (2004–2010).

En la Figura 3 se observa que en diez de las doce convocatorias celebradas entre noviembre de 2004 y mayo de 2006 se contó con candidatos en los tres niveles ofertados: inicial, intermedio y superior. Solo en la convocatoria de noviembre de 2006 y en la de noviembre de 2008 no hubo matrículas en el nivel superior. Respecto a este último, cabe señalar que en la primera convocatoria del centro (noviembre de 2004) fue el nivel que mayor número de inscripciones registró, y que la cifra de 7 candidatos no volvió a alcanzarse en ninguna convocatoria posterior (ni en este periodo ni en el siguiente).

En el 75 % de las convocatorias el nivel más solicitado fue el intermedio (B2). En noviembre de 2004 registró más inscripciones el nivel superior (C2) y en mayo de 2006 ambos fueron superados por el inicial (B1). Por otra parte, en noviembre de 2009 el nivel intermedio (B2) y el superior (C2) tuvieron el mismo número de matrículas.

Respecto a la siguiente etapa, en la que los exámenes de los seis niveles de competencia se encuentran implantados en Letonia, los tres más solicitados fueron, como ya se ha señalado, el B1, B2 y C1, que congregaron el 91,3 % de las matrículas. Su evolución a lo largo de las 27 convocatorias celebradas entre noviembre de 2010 y noviembre de 2024 se recoge en la Figura 4.

En 20 de las 27 convocatorias organizadas estuvieron representados los tres niveles, si bien en 6 de ellas no se registró ninguna inscripción en B1 y solo en la de noviembre de 2020 no hubo ningún candidato al nivel C1 (tampoco al nivel C2, lo que descartaría la hipótesis del desplazamiento). El nivel B2 fue el más demandado en el 70 % de las convocatorias: en 5 sus cifras fueron similares a las de B1 o C1 y en 3 inferiores.

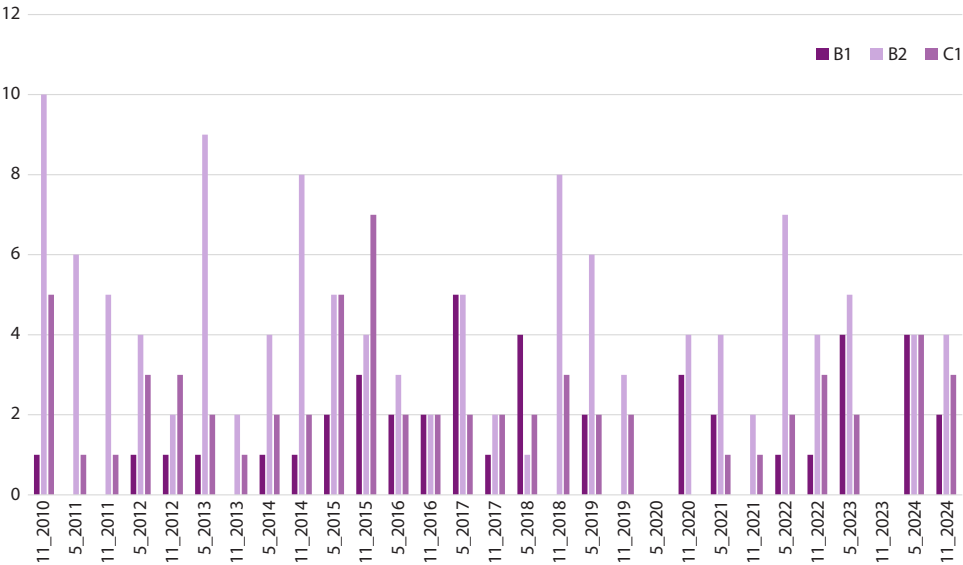


Figura 4. Evolución de las matrículas de los niveles B1, B2 y C1 (2010–2024).

Si bien en el subapartado anterior se ha afirmado que el 77,6 % de los presentados recibieron la calificación de “apto”, en la Tabla 3 se precisa en qué medida dicho porcentaje difiere para cada nivel de examen.

Tabla 3
Relación de candidatos aprobados en términos absolutos y relativos según el nivel del DELE obtenido (2004–2024).

nivel	matriculados	presentados	aptos	porcentaje
A1	3	3	3	100 %
A2	10	9	9	100 %
B1	73	70	54	77,1 %
B2	213	207	165	79,7 %
C1	62	61	47	77 %
C2	32	30	17	56,7 %
total	393	380	295	77,6 %

La totalidad de los candidatos que se presentaron a los niveles A1 y A2 obtuvieron una calificación positiva y casi 8 de cada 10 candidatos que realizaron las pruebas de B1, B2 y C1 las superaron. Sin embargo, el nivel C2 registra cifras de aprobados notablemente inferiores al resto: solo el 56,7 % de los presentados fue calificado como “apto”. Por otra parte, en los tres niveles más requeridos (B1, B2 y C1) los porcentajes de aprobados son similares, aunque un 2,7 % superiores en B2.

3. Variables sociodemográficas

a. Género

En el total de las 39 convocatorias celebradas se han matriculado 393 personas: 330 mujeres (84 %) y 63 hombres (16 %). Como se observa en la Figura 5, el predominio de candidatas frente a candidatos ha sido consistente en cada convocatoria; de hecho, en las convocatorias de 2004 y 2014 solo se inscribieron mujeres. La cifra máxima de 7 hombres se alcanzó en 2006, si bien solo supuso el 32 % de las matrículas. El año en el que más se estrechó la diferencia entre candidatas y candidatos fue 2021, donde los 3 hombres matriculados representaron el 43 % del total.

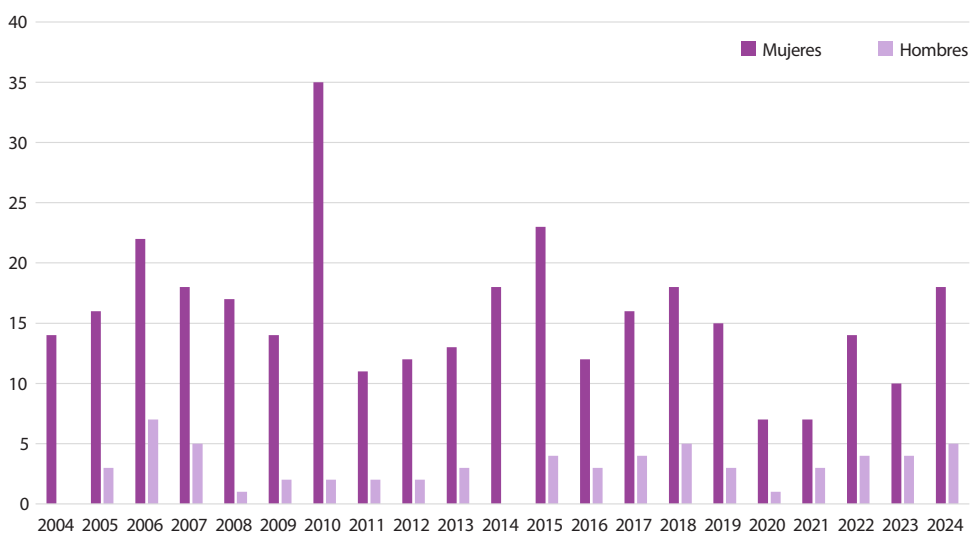


Figura 5. Género de las personas matriculadas.

b. Edad

Se han establecido 6 franjas etarias, que en el contexto educativo, laboral y social de Letonia prototípicamente se corresponderían con los siguientes perfiles de candidatos al DELE: población en edad escolar (menores de 18 años), jóvenes en edad universitaria (18–24 años), adultos jóvenes en la etapa inicial de su carrera profesional (25–30 años), adultos que están consolidado su carrera o que se encuentran en proceso de reorientación profesional (31–40 años), adultos con una carrera profesional consolidada (41–50 años), personas de edad madura (más de 50 años).

La Figura 6 refleja el predominio de candidatos en edades comprendidas entre los 18 y los 24 años, que suponen el 43 % del total. De hecho, las franjas correspondientes a los 25–30 años (19,6 %) y a los 31–40 años (19,3 %) tomadas de forma conjunta no logran superar a la anterior. El total de mayores de 41 años representa el 10 % de los matriculados y los menores de 18 años el 7,6 %.

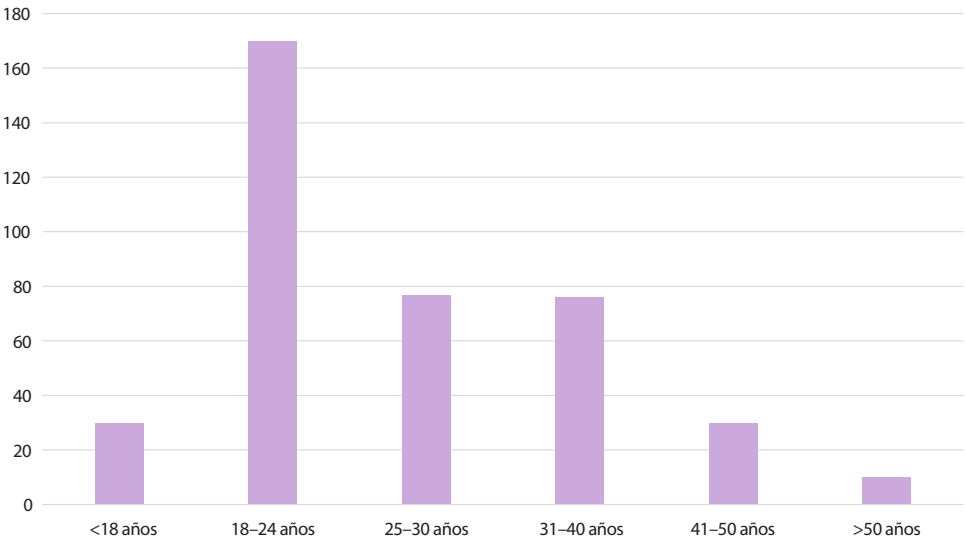


Figura 6. Edad de las personas matriculadas (total 2004–2024).

Sin embargo, un análisis de las cifras desagregadas por convocatorias revela que existen dos tendencias diferenciadas entre las que se celebraron en 2004–2012 y las que tuvieron lugar en 2013–2024 (véase Figura 7): en la primera etapa la franja etaria correspondiente a los 18–24 años es predominante (61 % del total), mientras que en la segunda las franjas 18–24 años (27,6 %), 25–30 años (27,1 %) y 31–40 años (25,7 %) presentan cifras similares.

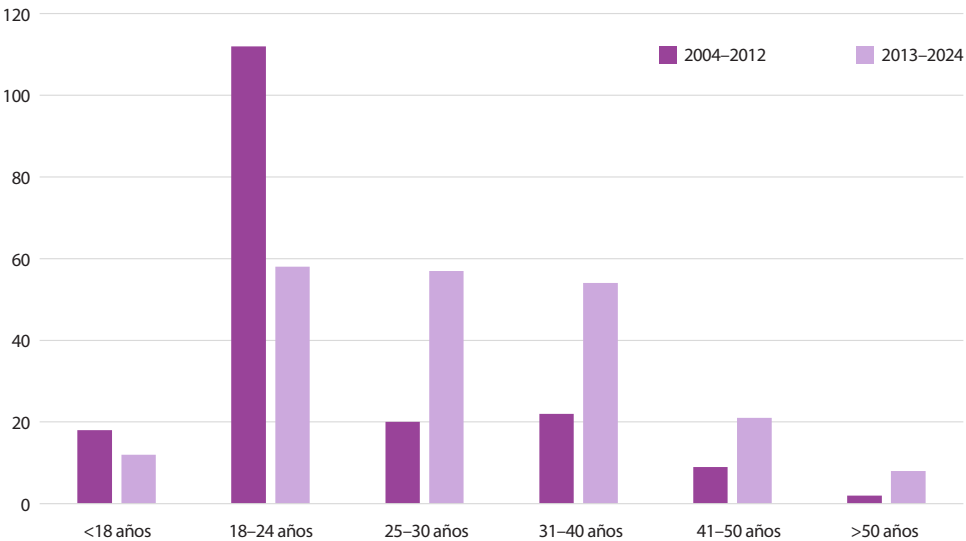


Figura 7. Evolución de la edad de las personas matriculadas.

c. Lugar de nacimiento

En la Tabla 4 se observa que hay un total de 18 países representados a lo largo de las 39 convocatorias. El 15 % de los inscritos no nació en Letonia, aunque de ellos el 9 % lo hizo en países de su entorno geográfico, mayoritariamente en Rusia (16 candidatos), seguida de Ucrania (9 candidatos). Entre los países de Europa occidental, la cifra más alta corresponde a Italia (8 candidatos).

Por otro lado, de las 59 personas nacidas fuera de Letonia que han optado por examinarse en el país desde 2004, el 57,6 % lo ha hecho entre 2017 y 2024, es decir, en las últimas 14 convocatorias (véase Figura 8).

Tabla 4
Distribución de frecuencias absolutas y relativas de las personas matriculadas según origen geográfico (2004–2024).

Región	País	N.º candidatos	% región sobre el total
Europa septentrional y oriental	Letonia	334	84,99 %
	Rusia	16	8,91 %
	Ucrania	9	
	Bielorrusia	5	
	Lituania	3	
	Finlandia	2	
Europa occidental	Italia	8	4,07 %
	Polonia	3	
	Reino Unido	2	
	Alemania	1	
	Francia	1	
	Grecia	1	
Asia	Kazajistán	3	1,53 %
	Kirguistán	1	
	Pakistán	1	
	Corea del Sur	1	
América	Estados Unidos	1	0,51 %
	Brasil	1	

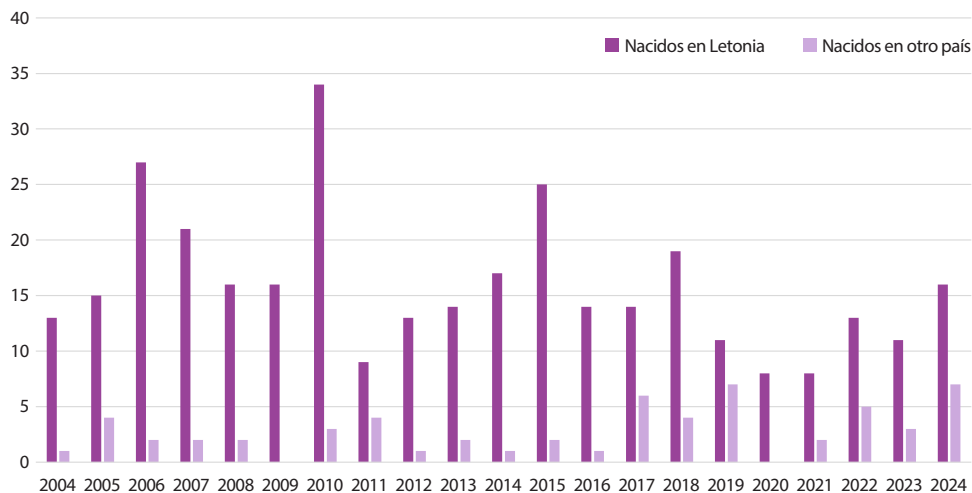


Figura 8. Evolución de las cifras de matriculados en Letonia por país de nacimiento.

Discusión

1. Dinámicas de las inscripciones

La **evolución de las matrículas** de los DELE a lo largo de las dos últimas décadas presenta una trayectoria irregular, marcada por ascensos y retrocesos que en parte pueden explicarse en relación con las dinámicas de la enseñanza de español en el país. Concretamente los dos picos más acusados (noviembre de 2006 y mayo de 2010) remiten a eventos relacionados con la historia reciente del hispanismo en Letonia. Así, los años académicos 2006–2007 y 2010–2011 coincidían con los de la finalización de sus estudios de los alumnos del grado en Relaciones interculturales entre Letonia y España de la Academia de Cultura de Letonia, la única universidad que ofrecía un grado con español como lengua de especialidad y que solo admitía la entrada de una nueva promoción una vez cada cuatro años. Según los datos proporcionados por la propia institución [E. Salaciete, comunicación personal, 17/8/2022], en el curso académico 2006–2007 y 2010–2011 se graduaron 21 y 23 estudiantes respectivamente en la Academia de Cultura de Letonia, cifras que en las promociones posteriores se redujeron a la mitad. En este sentido y respecto a la convocatoria de noviembre de 2006 (con 15 candidatos del nivel B2) es probable que una parte de dicho alumnado estuviera interesado en certificar sus conocimientos de español antes de graduarse, sobre todo teniendo en cuenta que el Centro DELE se encontraba en su propia universidad. Sin embargo, en la convocatoria de mayo de 2010 (con 18 candidatos de B2 y 2 de C2) a esta hipótesis se suma una adicional con la que es perfectamente compatible: en el año académico 2011–2012 la Universidad de Letonia inauguró un máster en Lenguas y Culturas Románicas, lo que marcó un hito en el desarrollo

del español en las universidades de Letonia, que hasta entonces no contaban con estudios de posgrado que lo incluyeran entre sus ámbitos de especialización [León Manzanero 2017]. Uno de los requisitos de admisión en dichos estudios era acreditar el nivel B2 de español, lo que pudo incentivar a las personas interesadas a certificar sus conocimientos. Por otra parte, la promoción que se hizo de dicho máster, en la que se mencionaba de forma explícita el DELE como certificación lingüística oficial [Babina 2021], habría contribuido a que muchas personas fueran conscientes por primera vez de la posibilidad de examinarse en Letonia.

Respecto a los **niveles de examen**, los datos muestran con claridad que el B2 ha sido el más solicitado en todas las convocatorias excepto en la de noviembre de 2004 (superado por C2), la de mayo de 2006 (por detrás de B1) y la de noviembre de 2009 (la cifra coincide con C1). El número de matrículas en B2 fue especialmente significativo en las convocatorias de noviembre de 2006 y mayo de 2010 (15 y 18 candidatos respectivamente, frente a la media de 6 candidatos), probablemente en relación con el interés por el máster al que se ha hecho referencia más arriba.

El nivel superior (C2) fue el más demandado únicamente en la primera convocatoria, con un total de 7 candidatos. La explicación podría encontrarse en el porcentaje de aprobados: solo 3 de los 7 inscritos obtuvieron la calificación de “apto”, lo que pudo afectar no solo a la percepción de los propios candidatos, sino también a la del profesorado, que a partir de esta experiencia habría recomendado a sus alumnos optar por el nivel intermedio (B2). De hecho, los resultados obtenidos en dicho nivel en la misma convocatoria —solo aprobó 1 de los 5 candidatos presentados— sugieren que el nivel de dominio de la lengua acreditado por el DELE intermedio (B2) probablemente había sido subestimado por las personas interesadas. Así, cuando en la segunda etapa fue posible certificar el nivel superior en dos niveles de competencia diferenciados, la mayoría de los candidatos se decantó por el C1 y a lo largo de las 27 convocatorias solo se registraron 10 inscripciones en C2.

Por otro lado, teniendo en cuenta que la variación acumulada de las tasas de matriculación a lo largo de la última década ha sido inferior al 5 %, dicho incremento no puede justificar los descensos o estancamientos del número de inscripciones en determinados periodos. Sin embargo, el precio de los exámenes en relación con el salario mínimo de Letonia y su poder adquisitivo⁸ —uno de los más bajos de la Unión Europea [Eurostat 2025a]— sí podría influir en que los candidatos interesados en el DELE decidieran optar por una única certificación en niveles

⁸ El Instituto Cervantes establece anualmente las tasas de inscripción que los centros de cada país deben aplicar. Aunque tiene en cuenta la situación económica de cada contexto geográfico y en consecuencia los precios del DELE en Letonia se pueden calificar de bajos en comparación con los de otros países europeos, la certificación académica sigue suponiendo un esfuerzo para el ciudadano medio letón.

intermedios o avanzados en lugar de seguir una certificación progresiva. En este sentido, pospondrían su participación en el examen hasta que su nivel de español les permitiera aspirar a una certificación de los niveles intermedios o avanzados, lo que podría explicar el reducido número de inscripciones en los niveles A1 y A2.

2. Perfil de los candidatos

El perfil lingüístico de los candidatos en relación con el español como lengua extranjera viene determinado ante todo por el **nivel de competencia** en español que han conseguido certificar. En este sentido, la posición que ocupan los niveles en función del volumen de matrículas —B2 en primer lugar, seguido de B1 y de C1— se mantiene también respecto al número de aprobados, aunque con una distancia ligeramente mayor a favor del B2 y B1. La cuarta posición la sigue ocupando el C2, no obstante, las cifras de “aptos” revelan que el interés que suscita no se corresponde con el nivel de competencia real de muchos de los candidatos. Si se asume que quienes no superaron el examen tenían un nivel de competencia inmediatamente inferior al examinado, se puede reconfigurar el perfil competencial de los candidatos de la siguiente manera: B2 (47,1 %), B1 (25,3 %), C1 (15,8 %), A2 (6,6 %), C2 (4,5 %) y A1 (0,8 %). Esta redistribución muestra un notable avance de los niveles A2 y, especialmente, B1, mientras que el C2 experimenta el retroceso más acusado. A pesar de que esta estimación parte de una atribución hipotética del nivel de competencia a los candidatos “no aptos”, el porcentaje correspondiente al nivel B2 es lo suficientemente elevado como para poder afirmar que no solo es el más demandado, sino también el que mejor caracteriza la competencia real en español de la mayoría de los candidatos inscritos.

El predominio del nivel B2 sugiere que una parte significativa de los candidatos se matricula en el DELE por una **motivación** académica (por ejemplo, para acceder a estudios de posgrado nacionales o a grados y posgrados internacionales) o profesional. Esta hipótesis se ve reforzada tanto por el avance del C1 en relación con el B1 desde la implantación de los exámenes correspondientes a los seis niveles del MCER como por la información auxiliar proporcionada por la variable de edad, sobre la que se profundizará más adelante. En esta línea, un reciente estudio de Muñoz-Basols et al. [2025: 9–13] revela que el español es la tercera lengua más requerida en las ofertas de empleo europeas, sobre todo en puestos de alta cualificación. Además, en dicho informe los autores establecen una correlación entre la demanda del español en el mercado laboral y el aumento de las inscripciones en los DELE, avalado por datos correspondientes a países de Europa central y oriental.

Respecto al **contexto de aprendizaje**, los datos sugieren que durante la primera década desde la implantación del DELE en Letonia la mayoría de los candidatos procedía de la enseñanza reglada universitaria. Esta afirmación se sustenta en

la preferencia por los niveles intermedio y avanzado, ya que desde mediados de los años 1990 la Academia de Cultura de Letonia y la Universidad de Letonia contaban con grados que permitían alcanzar altos niveles de competencia en español [León-Manzanero e Izquierdo-Alegría 2025]. En el ámbito de la enseñanza no reglada, sin embargo, dichos niveles no se consolidaron hasta principios de la década de 2010, gracias a la apertura en 2007 y 2011 de sendas academias especializadas en la enseñanza de español, que ampliaron una oferta que hasta entonces el sector solo ofrecía de manera fragmentaria (León Manzanero 2017). Otro indicio que permite apoyar esta hipótesis son las franjas etarias de los candidatos, aspecto sobre el que se incidirá en breve.

En cuanto al perfil sociodemográfico, el análisis de la variable de **género** evidencia que 8 de cada 10 matrículas corresponden a mujeres. Si bien las últimas estadísticas publicadas por Eurostat [2025b] indican que, a 1 de enero de 2024, la población de Letonia presentaba un 15,5 % más de mujeres que de hombres —la proporción más alta de toda la Unión Europea—, esta peculiaridad demográfica no explica la marcada asimetría que se observa en las matrículas. En consecuencia, futuras investigaciones deberán incidir en los factores sociales, educativos y culturales que contribuyen a lo que Puertas Moya [en prensa] denomina en su estudio sobre la certificación lingüística en Ucrania la *feminización* de los DELE, entendida por el autor como una tendencia cuantitativa observable en los registros de inscripción, sin connotaciones valorativas. No obstante, aunque en Letonia el predominio de candidatas frente a candidatos es consistente a lo largo de todo el periodo analizado, cabe mencionar que en la última década hay indicios de una leve tendencia al aumento de la participación masculina.

En relación con la **edad** de los matriculados, se observa un desplazamiento significativo: durante la primera etapa (2004–2012) predominan los jóvenes de entre 18 y 24 años, mientras que en la segunda (2013–2024) adquieren mayor peso las tres franjas de edad comprendidas entre los 25 y los 40 años, que a su vez presentan una distribución equilibrada entre ellas. Esta transformación sugiere un cambio en el perfil formativo de los candidatos, que ya no serían en su mayoría estudiantes universitarios, sino adultos jóvenes activos laboralmente y que han aprendido español tanto en contextos reglados como no reglados o mixtos. Por otra parte, aunque el presente estudio se ha centrado únicamente en los DELE generales, cabe señalar que, dado que en Letonia el español se está consolidando como la quinta lengua más estudiada en la enseñanza reglada preuniversitaria [León-Manzanero e Izquierdo-Alegría 2025] es razonable pensar que en el futuro los DELE escolares puedan contribuir a modificar el perfil etario de los candidatos y reconfigurar el panorama de la certificación lingüística en el país.

Por último, conviene destacar que, aunque la mayoría de los inscritos a lo largo de las dos décadas analizadas registró como **lugar de nacimiento** Letonia, un 15 %

de los matriculados nació en el extranjero. Este dato se enmarca en el contexto del aumento de los flujos migratorios al país [Eurostat 2025c], aunque también está vinculado, especialmente en los últimos años, a la presencia de estudiantes extranjeros en las universidades de Letonia, tanto por estar matriculados en estudios de grado y posgrado [Izglītības un zinātnes ministrija 2019–2025] como por participar en programas de movilidad. Además, desde 2017 se ha observado una diversificación creciente de los países de origen de las personas matriculadas en el DELE: a los candidatos procedentes de diferentes regiones de Europa (hasta entonces predominantes) se han sumado candidatos nacidos en América y, sobre todo, en Asia. Este fenómeno apunta a una progresiva internacionalización del DELE en el país, que podría seguir acentuándose en los próximos años.

Limitaciones del estudio

Aunque la presente investigación contribuye de forma significativa al conocimiento de la historia del DELE en Letonia en tanto que por primera vez se compilan y analizan estadísticas correspondientes a las convocatorias celebradas en el país, ciertos aspectos que se señalan a continuación podrían condicionar el alcance de algunas de sus conclusiones.

En primer lugar, aunque el SICIC es una fuente sólida de datos que permiten trazar de manera precisa la evolución de las inscripciones, solo aporta tres variables para configurar el perfil sociodemográfico de los candidatos. Además, una parte de su perfil lingüístico se puede reconstruir únicamente realizando inferencias contextuales que se apoyan en variables auxiliares. Por todo ello sería recomendable completar el estudio con métodos cualitativos de recogida de datos que permitan profundizar en las trayectorias individuales de los matriculados, en la línea de la “encuesta DELE/SIELE” realizada por Martín Leralta et al. [2024].

En segundo lugar, para lograr una visión más amplia de la evolución del DELE en Letonia, cabría comparar los resultados que aquí se presentan con las cifras de dicha certificación a nivel mundial, recogidas de manera fragmentaria en algunas publicaciones [Parrondo Rodríguez 2006; Martín Leralta et al. 2024] y en las memorias anuales del Instituto Cervantes. Del mismo modo, futuros trabajos deberán poner en relación las dinámicas de las matriculaciones identificadas en Letonia con las del resto de países bálticos, que presentan características demográficas, sociales y educativas similares.

Por último, para poder valorar el impacto del DELE en Letonia a lo largo de sus dos décadas de historia sería necesario establecer un marco de estudio que incluyera las certificaciones oficiales de otras lenguas extranjeras, especialmente de las que cuentan con mayor tradición de enseñanza/aprendizaje en el país, como el inglés, el alemán y el francés.

Conclusiones

Entre 2004 y 2024 se han organizado en Letonia 39 convocatorias de examen para la obtención del DELE, en las que se han inscrito un total de 393 personas. Aunque la evolución de las matrículas ha sido irregular, con oscilaciones tanto semestrales como anuales, se puede establecer una media de 10 candidatos por convocatoria. Dado que no se encuentra entre los objetivos del artículo valorar estos datos en términos de demanda —para ello sería necesario contar con estudios equivalentes en países con características sociodemográficas y educativas comparables a las de Letonia o acceder a estadísticas similares sobre la certificación de otras lenguas extranjeras estudiadas en el país—, solo procede constatar que ninguna convocatoria ha dejado de celebrarse por falta de inscritos.

Tanto la trayectoria de las inscripciones como el perfil de los candidatos están condicionados por tres etapas de desarrollo de la enseñanza del español como lengua extranjera en el país: la consolidación de los grados con (sub)especialización en español que nacieron a mediados de 1990, la inauguración del máster en Lenguas y Culturas románicas en el año académico 2011–2012 y la ampliación de la oferta formativa en la enseñanza no reglada, que se intensifica en la década de 2010. En consecuencia, entre 2004 y 2012 —particularmente en las convocatorias de 2006 y 2010, cuando se producen los dos mayores picos en las matriculaciones—, el perfil predominante es el del joven estudiante universitario (18–24 años), mientras que a partir de 2013 cobran un peso similar las franjas etarias comprendida entre los 25 y los 40 años, lo que sugiere una participación creciente de candidatos que han aprendido español en la enseñanza no reglada.

Respecto a la variable de género, las estadísticas revelan que las cifras de candidatas superan a las de candidatos en todas las convocatorias y que más del 80 % del total de las inscripciones han correspondido a mujeres, fenómeno en el que habrán de incidir futuros estudios. Por otra parte, aunque el 85 % de las matrículas que se registraron entre 2004 y 2024 corresponden a personas nacidas en Letonia, desde 2017 han aumentado los candidatos con otros orígenes como consecuencia de los flujos migratorios y de la movilidad de los estudiantes universitarios internacionales.

El DELE B2 representa más de la mitad de las inscripciones totales y es, además, el nivel de examen con mayor porcentaje de aprobados. El análisis de las convocatorias celebradas entre 2010 y 2024 —es decir, cuando empezaron a administrarse seis niveles de examen— revela que el segundo más solicitado es el C1 y el tercero el B1, mientras que A1, A2 y C2 registran cifras de matrículas muy bajas.

Considerando que desde 2010 los niveles B2 y C1 son los más demandados y que a partir de 2013 los perfiles etarios se desplazan hacia grupos de mayor edad, se puede

inferir un cambio significativo en la motivación de los candidatos. En este sentido, en los últimos años el DELE se ha consolidado en Letonia como una certificación lingüística valorada no solo por su prestigio académico, sino también por su utilidad estratégica en el ámbito profesional.

Bibliografía

- Ārlietu ministrija (2025). Latvijas Republikas un Spānijas Karalistes divpusējās attiecības. Disponible en: <https://www.mfa.gov.lv/lv/latvijas-republikas-un-spanijas-karalistes-divpusejas-attiecibas> (consulta: 30/6/2025)
- Babina, A. (2021). Spanish language acquisition in tertiary education: the actual situation in Latvia. *Proceedings of CBU in Social Sciences*, 2, pp. 27–34.
- Bleorțu, C., Buzilă, P., Ilian, I., Țiței-Avădanei, A., Loureda Lamas, Ó., Álvarez Mella, H., Roșca, A., Mancheva, D. (2024). *Demolingüística del español en Rumanía, Bulgaria y Moldavia*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Bonomi, M., Calvi, M. V., Uberti-Bona, M. (2024). *Demolingüística del español en Italia, con un anexo sobre el español en Malta, San Marino y Ciudad del Vaticano*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Eurostat (2025a). “Minimum wages” <https://doi.org/10.2908/TPS00155> (consulta: 21/7/2025).
- (2025b). *Demography of Europe*. Publicación interactiva disponible en: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/demography-2025> (consulta: 21/7/2025).
- (2025c). “Foreign-born population”. <https://doi.org/10.2908/TPS00178> (consulta: 21/7/2025).
- Instituto Cervantes (2024a). *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/ (consulta: 16/6/2025)
- (2024b). *Memoria del Instituto Cervantes 2023–2024*. Disponible en: <https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/transparencia/memoria-institucional> (consulta: 11/7/2025)
- Izglītības un zinātnes ministrija (2019–2025). *Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2024. (2023., 2022., 2021., 2020., 2019., 2018) gadā. Galvenie statistikas dati*. Disponible en: <https://www.izm.gov.lv/lv/statistika-par-augstako-izglitiba> (consulta: 21/7/2025)
- Kabatek, J., Henriques Pestana, Y., Blattner, C. y Defrance, C. (2022). *Demolingüística del español en Suiza, con un anexo sobre el español en Liechtenstein*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Lamo de Espinosa, E. y Badillo Matos, Á. (2016). El Instituto Cervantes y la diplomacia cultural en España: una reflexión sobre el modelo. En: Instituto Cervantes (coord.). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2016*, pp. 237–266.

- León Manzanero, A. (2017). Enseñar español en Letonia. En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*, Madrid: EnClaveELE, pp. 271–287.
- León Manzanero, A. (2018). Con ELE de Letonia: historia, logros y nuevos retos para la enseñanza de español en el país báltico. *Boletín de ASELE*, 59, pp. 13–16.
- León-Manzanero, A. e Izquierdo-Alegría, D. (2025). El español y el hispanismo en los currículos universitarios de Estonia, Letonia y Lituania. En: M. Sánchez Presa (ed.). *La enseñanza-aprendizaje de ELE en Europa Oriental y los países bálticos*. Berlín: De Gruyter, pp. 305–328. <https://doi.org/10.1515/9783111335506-014>
- Ley 7/1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto «Cervantes», *BOE*, n.º 70. <https://www.boe.es/eli/es/l/1991/03/21/7/con>
- Loureda Lamas, Ó., Moreno Fernández, F., Álvarez Mella, H. y Scheffler, D. (2020). *Demolingüística del español en Alemania*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Martín Leralta, S., Jiménez, J. C., Carrera Troyano, M. (dir.) (2024). *Cartografía y valor económico de la certificación del español como lengua extranjera*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Mojarro Romero, J. (2014). The Development of DELE Exams in East Asia: An Overview. En Ch. Merkelbach (ed.). *The CEFR in an East Asian Context*. Taipei: National Taiwan University Press, pp. 171–192.
- Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2006). *Demografía de la lengua española*. Madrid: Instituto Complutense de Estudios internacionales/Fundación Telefónica.
- Muñoz-Basols, J., Moreno Fernández, F., Valero Fernández, P. y Álvarez Mella, H. (2025). El capital humano del español en Europa: universidad, mercado laboral y empleabilidad. *Policy Briefs del Observatorio del Español en Europa* n.º 3. Heidelberg: Heidelberg Center for Ibero-American Studies, Universidad de Heidelberg.
- Parrondo Rodríguez, J. R. (2006). La evaluación y certificación del español como lengua extranjera: los DELE y los nuevos retos. En J. M. Martínez (coord.). *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006–2007*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 467–470.
- Placinska, A. y Liepa, Z. (2021). La presencia del E/LE en el sector de la enseñanza pública y reglada de Letonia. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la lengua*, 21, pp. 205–226. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.9>
- Puertas Moya, F. E. (en prensa). *Los centros examinadores DELE en Ucrania. Estudio socio-estadístico sobre la certificación lingüística (2002–2023)*. Leópolis: Astrolabe Publishing.
- Real Decreto 826/1988, de 20 de julio, por el que se establecen Diplomas acreditativos del conocimiento del español como lengua extranjera. *BOE*, n.º 181. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1988/07/20/826>
- Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los «diplomas de español como lengua extranjera (DELE)». *BOE*, n.º. 268. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2002/10/31/1137/con>
- Santos Rovira, J. M. y Serrano Lucas, C. M. (2022). *Demolingüística del español en Portugal*. Madrid: Instituto Cervantes.

LA ENSEÑANZA DE LA VARIACIÓN GEOLECTAL EN EL AULA DE ELE: JUSTIFICACIÓN CURRICULAR Y REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Dr. **Vicente J. Marcet Rodríguez**

Universidad de Salamanca, España

Resumen

En las últimas décadas ha empezado a cobrar cada vez más fuerza la inclusión de las variedades de la lengua en la enseñanza de idiomas extranjeros. Este artículo tiene como objetivo defender la inserción de la variación dialectal o geoelectal en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Para ello, se justifica su relevancia curricular a partir de la revisión del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, y, posteriormente, se ofrece una relación bibliográfica de los distintos trabajos sobre la presencia de la variación dialectal en el aula de ELE, organizada por enfoques y líneas temáticas. De la proliferación de estudios sobre el tema reseñados se infiere que incluir la variación diatópica en el aula puede ayudar a los estudiantes a apreciar la diversidad del español, fomentar el respeto hacia distintas variedades lingüísticas y contribuir a combatir prejuicios y estereotipos lingüísticos y culturales.

Palabras clave: *variación diatópica, español como lengua extranjera, revisión bibliográfica, panhispanismo*

TEACHING GEOLECTAL VARIATION IN THE SFL CLASSROOM: CURRICULAR JUSTIFICATION AND BIBLIOGRAPHIC REVIEW

Abstract

In recent decades, the inclusion of language varieties in foreign language teaching has gained increasing importance. This article aims to advocate for the insertion of dialectal or geolectal variation in the teaching of Spanish as a foreign language. To this end, its curricular relevance is justified through a review of the *Common European Framework of Reference for Languages* and the *Curriculum Plan* of the Instituto Cervantes. Subsequently, a bibliography of various works on the presence of dialectal variation in the ELE classroom is provided, organized by approaches and thematic lines. The proliferation of studies on the subject suggests that including diatopic variation in the classroom can help students appreciate the diversity of Spanish, promote respect for different linguistic varieties, and contribute to combating linguistic and cultural prejudices and stereotypes.

Keywords: *diatopic variation, Spanish as a foreign language, literature review, Panhispanism*

Introducción

El objetivo de este artículo es resaltar la conveniencia del tratamiento de la variación dialectal o geolectal en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera (ELE). Para ello, se pretende, por un lado, destacar su importancia a través de su justificación curricular según lo recogido en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, MCER), adaptado por el Instituto Cervantes [2002] del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* [Consejo de Europa 2001], y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, publicado en 1991 y actualizado en 2006 (y disponible en internet desde 2011) [Instituto Cervantes 2012]. Por otro lado, se ofrece una relación cuantitativa de los principales estudios publicados en las cuatro últimas décadas dedicados a la enseñanza de la variación diatópica en el aula de ELE desde sus múltiples perspectivas, que pretende ser representativa de los diferentes enfoques sobre la cuestión.

La atención a la variación geolectal o diatópica ha sido un aspecto que tradicionalmente no se había tenido prácticamente en consideración en la enseñanza de las lenguas extranjeras en general y del español en particular. Sin embargo, en las últimas cuatro décadas ha empezado a cobrar cada vez más importancia en

la didáctica de ELE, junto con el interés prestado a los otros tipos de variación del idioma, como es el caso de la variación diastrática y, especialmente, la diafásica.

Se considera que la presencia de la variación diatópica del español en el aula de ELE resulta conveniente para ayudar a los estudiantes a conocer y valorar la importante y variada riqueza lingüística del español a ambos lados del Atlántico, así como también para favorecer que puedan adoptar una actitud abierta y respetuosa hacia otras variedades lingüísticas diferentes a la que se tiene por estándar y hacia sus hablantes. De esta forma podremos contribuir a combatir o prevenir los posibles prejuicios y visiones estereotipadas, lo cual puede extrapolarse hacia los hablantes de otras variedades geolectales en relación con su lengua materna. Al mismo tiempo, se contribuye así a paliar ciertas carencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. En este sentido, aunque referido a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, Pizarro-Chacón [2015] menciona como debilidades de los estudiantes de un segundo idioma el conocimiento de una única variedad (por ejemplo, el inglés americano), su incapacidad para identificar rasgos distintivos propios de otras variedades o el desarrollo de prejuicios contra los hablantes de dialectos o variedades consideradas como menos prestigiosas, lo cual puede incidir negativamente en su aprendizaje.

Justificación curricular

La presencia de la variación geolectal en la enseñanza-aprendizaje de ELE queda ya recogida en el propio MCER donde se tiene en cuenta la importancia que debe darse al plurilingüismo (en el que se incluye la variación dialectal) en la sociedad actual, al igual que en las aulas. Así, en el punto 1.2., titulado *¿Qué es «plurilingüismo»?*, se indica:

*En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia [comunicativa] para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. Por ejemplo, los interlocutores pueden cambiar de una lengua o un **dialecto** a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra. Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente «desconocida», reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. [MCER 2002: 4]*

Se destaca de este modo la importancia del conocimiento de varias lenguas o diferentes dialectos o variedades geolectales y la flexibilidad de pasar de una a otra para lograr una comunicación eficaz o, lo que supone un dato de gran relevancia que tener en cuenta, para el aprendizaje de otros idiomas, ya que puede ayudar a la inferencia del significado de textos tanto escritos como orales. Más adelante, se recoge:

*Los que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse. En ausencia de mediador, estos individuos pueden conseguir algún grado de comunicación si ponen en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y **dialectos** diferentes, la utilización de recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.) y la simplificación radical del uso de la lengua. [MCER 2002: 4]*

Por su parte, en el capítulo 5, titulado *Las competencias del usuario o alumno*, se habla de las competencias que los hablantes nativos y no nativos desarrollan principalmente como consecuencia de su experiencia previa para abordar con éxito las diferentes situaciones comunicativas a las que se enfrentan en el día a día. En lo que aquí concierne, concretamente en el punto 5.2.2., dedicado a la competencia sociolingüística, se señala la necesidad de conocer las diferencias lingüísticas referidas a los distintos dialectos y acentos, además de las diferencias de registro, para abordar de forma eficaz la dimensión social en el uso de la lengua. En este sentido, como expone el MCER, la *competencia sociolingüística*¹ también incluye la capacidad de identificar marcadores lingüísticos fonológicos (incluidos los suprasegmentales), morfosintácticos y léxicos propios de una determinada procedencia regional. Concretamente, en el punto 5.2.2.5 (*Lengua y dialecto*), se indica:

*Ninguna comunidad de lengua europea es totalmente homogénea. Las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales. Estas peculiaridades suelen estar más marcadas en las personas que viven una vida puramente local y guardan relación, por tanto, con la clase social, la ocupación y el nivel educativo. El reconocimiento de dichos **rasgos dialectales** ofrece, pues, claves significativas respecto a las características del interlocutor. Los estereotipos juegan un papel importante en este proceso que se puede reducir con el desarrollo de destrezas interculturales². Con el paso del tiempo, los alumnos también entrarán*

¹ Se trata de una de las tres competencias comunicativas, junto con la competencia lingüística (que incluye la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica) y la competencia pragmática (dividida en la competencia discursiva, la funcional y la organizativa). La competencia sociolingüística, a su vez, incluye los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro y los dialectos y los acentos.

² Aquí el marco remite al punto 5.1.2.2. (*Las destrezas y las habilidades interculturales*), donde se incluyen la habilidad para establecer vínculos entre la propia cultura y la de otras naciones, la disposición para comprender otras culturas y emplear diversas estrategias que favorezcan el contacto con personas de contextos culturales distintos, la aptitud para actuar

*en contacto con hablantes de varias procedencias; antes de que puedan adoptar ellos mismos las **formas dialectales**, deberían ser conscientes de sus connotaciones sociales y de la necesidad de coherencia y de constancia.* [MCER 2002: 118]

En este mismo apartado, se coloca el origen nacional y la procedencia regional de una persona en el mismo nivel que su clase social, la etnia a la que pertenece o su grupo profesional, entendiendo que todos estos factores influyen en la manera de hablar de los individuos y que condicionan la aparición de diversos marcadores lingüísticos, tanto léxicos como gramaticales y fonológicos, incluyendo también la entonación y demás características vocales, como el volumen o el ritmo³. Resulta conveniente, como se indica en el MCER, que el estudiante de ELE, especialmente en los niveles más avanzados, sea capaz de reconocer las principales diferencias dialectales o geolectales de una lengua, sobre todo aquellas más marcadas desde un punto de vista sociolingüístico, con el propósito de saber emplear esos usos o giros lingüísticos de forma adecuada en cualquier contexto o situación comunicativa. Asimismo, este conocimiento puede contribuir a reducir los prejuicios lingüísticos vinculados a la procedencia geográfica de los hablantes, tanto en lo que respecta a la percepción que el propio estudiante tenga de los dialectos o variedades geolectales de sus interlocutores nativos como en la imagen que estos formen del uso del español por parte del estudiante.

Unos años después, el Consejo de Europa [2020] publica en inglés el *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*⁴, cuya finalidad es ampliar y actualizar el MCER. En dicho texto, el adecuado conocimiento de la variación geolectal se tiene en cuenta nuevamente en dos apartados. Así, en el 2.3., centrado en la *Competencia plurilingüe y pluricultural*, se incluye entre la competencia plurilingüe: la habilidad para pasar de un dialecto o de una variedad lingüística a otro; saber expresarse en un dialecto o variedad determinada y poder entender a un individuo que hable en otro; recurrir

como puente entre culturas, gestionando con eficacia posibles malentendidos o conflictos interculturales y la capacidad para evitar y superar visiones estereotipadas en las relaciones con los demás.

³ Así, a modo ilustrativo, el MCER [2002: 118] pone como ejemplo de marcador léxico el empleo de la palabra *miaja* (derivada de *migaja*) para referirse en determinadas zonas de España a una parte muy pequeña de algo; como ejemplo de marcador gramatical, la expresión jergal *currarse algo* para indicar que se ha puesto mucho empeño en la ejecución o resolución de algo; o, como ejemplo de marcador fonológico, el empleo de la forma *quillo*, por *chiquillo*, en algunas zonas de Andalucía.

⁴ En 2021, el Instituto Cervantes publica su traducción al español, a través de la cual se cita en este artículo: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*.

al conocimiento de diversos dialectos o variedades para poder entender un texto determinado; y ser capaz de mediar entre hablantes que no comparten un mismo dialecto o variedad [Instituto Cervantes 2021: 39]⁵. Más adelante, en el capítulo 4 (*Escala de descriptores ilustrativos del MCER: competencia plurilingüe y pluricultural*) se incluye en el desarrollo de estos conceptos “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” [Instituto Cervantes 2021: 138].

Por su parte, en el apartado 5.2., dedicado a la *Competencia sociolingüística*, que incide en la importancia de la lengua como fenómeno sociocultural, unos de los asuntos tratados, junto con aspectos tales como las normas de cortesía o las diferencias de registro, siguen siendo los dialectos y los acentos [Instituto Cervantes 2021: 151].

Para el caso concreto del español, mucho más detallado es el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, que, en su nueva versión, desarrolla y fija los niveles de referencia propuestos en el MCER. Ya en la introducción general del plan se afirma que “el dominio de la lengua implica también reconocer y producir enunciados que funcionen desde un punto de vista pragmático, lo que requiere un análisis de las funciones comunicativas, el registro, el estilo, las variedades de la lengua, etc”. [Instituto Cervantes 2012: Introducción general]. Precisamente por ello, aunque indica que “para desarrollar las especificaciones de los inventarios se parte del español peninsular central-septentrional”, igualmente “se incluyen especificaciones sobre otras variedades del español”, tanto españolas como, especialmente, americanas⁶. Otra prueba de la relevancia de la presencia panhispánica y geoelectal en la configuración de los niveles para la enseñanza de ELE, se encuentra en la inclusión de un apartado específico dedicado a la *Norma lingüística y variedades del español*, donde se recoge específicamente que “el español tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas”, las cuales merecen ser tenidas en consideración por varios factores:

⁵ Como se indica en el propio volumen complementario al MCER, una primera presentación más completa del concepto de *plurilingüismo* tuvo lugar en 1997, en el documento *Plurilingual and pluricultural competence* [Coste et al. 1997].

⁶ Más adelante, en la introducción a la *Gramática*, se menciona que los rasgos propios de estas variedades “han sido seleccionados de acuerdo con distintos criterios que justifican su pertinencia: la viabilidad dentro del propio proceso de enseñanza y aprendizaje y la percepción real que de ellos pueda tener el alumno; su actualidad y su uso en un área o territorio de validez suficientemente amplio; y por ser rentables en el proceso de adquisición de la lengua” [Instituto Cervantes 2012: Gramática. Introducción].

Primeramente, están en relación con rasgos que les sirven de referencia y que son particulares —entiéndase, casi exclusivos— de la variedad elegida y que, por lo tanto, no se comparten con otras variedades del español; lo cual recomienda anotar la diversidad de realizaciones lingüísticas (gramaticales, fonéticas, nocionales...), siempre atendiendo de manera preferente a la representación de la norma culta de todas las variedades. También estas realizaciones no coincidentes han cumplido ciertos requisitos para que su inclusión sea recomendable en unos inventarios destinados al aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera. Por un lado, son suficientemente generales y de fácil percepción para el aprendiente, además de tener un área de uso y validez amplia. Por otro lado, son actuales y aportan una información útil para su competencia comunicativa. [Instituto Cervantes 2012: Norma lingüística y variedades del español]

A modo de ejemplo, y en relación con la incorporación de fenómenos característicos de determinadas variedades geolectales del español en el *Plan Curricular*, se presentan en el cuadro siguiente una selección de rasgos gramaticales distribuidos por niveles.

Tabla 1

Fenómenos de variación geolectal recogidos en el Plan curricular del Instituto Cervantes. (Fuente: elaboración propia)

Nivel	Fenómeno
A1	La forma <i>usted</i> / <i>ustedes</i> . [Hispanoamérica, España: variedades meridionales y Canarias] Uso exclusivo de la forma <i>ustedes</i> para la 2. ^a persona del plural. Ausencia de las formas <i>vosotros</i> / <i>as</i> .
B1	Términos con género distinto en las variedades del español: <i>la bombilla</i> [España] / <i>el bombillo</i> [México, América Central, Las Antillas, Colombia y Venezuela] <i>el bolso</i> , <i>la costumbre</i> [España] / <i>la bolsa</i> , <i>el costumbre</i> [parte de México, Costa Rica y Colombia] <i>el salón</i> [España] / <i>la sala</i> [Hispanoamérica].
C1	[Hispanoamérica] Tendencia a la adverbialización de adjetivos. <i>Viste lindo</i> . <i>Anda ligero</i> . <i>Escribe muy bonito</i> . <i>Crece fácil</i> . <i>Sírvete fuerte</i> .
C2	[Hispanoamérica] Tendencia a distinguir el género de ciertos adjetivos que no tienen marca de género en el español estándar y a crear formas masculinas en -o. <i>bromisto</i> , <i>cuentisto</i> .

La tabla muestra que el *Plan Curricular* ofrece una amplia representación de fenómenos lingüísticos que reflejan la diversidad geolectal del español en todo el ámbito hispánico, los cuales afectan a aspectos tan variados como los pronombres personales, el género o el empleo de adjetivos con función adverbial.

Estudios sobre la variación geolectal en la enseñanza-aprendizaje de ELE

La atención que los especialistas en ELE han dedicado al estudio de la enseñanza y aprendizaje de la variación diatópica podría considerarse, en términos generales, relativamente escasa, además de bastante tardía, puesto que no comienza a abordarse de forma más o menos regular hasta finales del siglo pasado. En su mayor parte, de igual manera, los estudios se han centrado en la enseñanza de las variedades del español de América y del andaluz, mientras que se ha prestado una menor atención a la complejidad geolectal del resto de España.

Entre los principales temas que se han abordado, se encuentra, lógicamente, la importancia o la **necesidad de contemplar la variación geolectal o dialectal en la enseñanza-aprendizaje de ELE**, cuestión sobre la que ya incidieron a comienzos de los años noventa del pasado siglo autores como Moreno de Alba [1993], en su artículo dedicado a la relación entre la dialectología y la enseñanza del español como lengua extranjera, o Vila Pujol [1994], con su trabajo sobre los dialectos, los estilos y los registros en el aula de ELE. Ya en la década siguiente, podemos mencionar el artículo de Andión Herrero [2007] sobre las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para la enseñanza de español como lengua extranjera, o, más recientemente, el de Barros Lorenzo [2015], centrado en la enseñanza del léxico o el de Muñoz-Basols y Hernández Muñoz [2019], sobre los retos que implica la inclusión de la perspectiva panhispánica en el aula de ELE. También podemos añadir el trabajo de fin de máster de Rodríguez Seoane [2022] sobre la visibilización de las variedades diatópicas del español en el aula de ELE en función de la interculturalidad y la tesis doctoral de Monerris Oliveras [2015] acerca de la percepción y creencias de estudiantes y docentes sobre la variación dialectal y el tratamiento de la misma en los libros de texto. Mención aparte merecen los dos manuales de Moreno Fernández [2000 y 2010] sobre las variedades del español y su enseñanza, que dedican un peso especial a la enseñanza de la variación geolectal, y que tienen su antecedente en su artículo de 1997 sobre los modelos lingüísticos en la enseñanza de ELE [Moreno Fernández 1997]. A ellos puede sumarse el elaborado por Andión Herrero y Casado Fresnillo [2014] sobre la aplicación de la variación y las variedades del español, o, más recientemente, los monográficos editados por Balmaseda Maestu et al. [2017], sobre la presencia del panhispanismo y las variedades lingüísticas en la enseñanza de español como segunda lengua o lengua extranjera,

y por Hernández Muñoz et al. [2021], que recoge diversas propuestas para trabajar la variación geolectal en el aula de ELE.

Han sido varios también los estudios dedicados, la mayoría desde una perspectiva panhispánica, a los **modelos de español que deben enseñarse en el aula de ELE**: el de Licerias et al. [1994–1995], sobre el caso concreto de Canadá; los de Beaven y Garrido [2000] y Saborido Beltrán [2022], sobre la percepción de los estudiantes británicos; los de Andiñ Herrero [2008a y 2019a], sobre los conceptos de *modelo*, *estándar* y *norma*, por un lado, y la relación entre la enseñanza de la variedades del español y la glotopolítica en el marco actual, por otro; el de Arteaga [2009], sobre la relación entre la variación y la competencia translingüística y transcultural; el de Soler Montes [2015], sobre la necesidad de la adecuación de la variedad lingüística en ELE desde un punto de vista pluricéntrico; el de Meza Morales [2017] o Domínguez Cruz [2021], sobre la competencia panhispánica del profesorado; el de Chen [2017], sobre la enseñanza del español en China; el de Bueno-Hudson [2019], sobre la promoción del español desde un enfoque iberoamericano e intercultural; el de Hernández [2020], sobre la consideración de la norma culta y la variación diatópica; el de Rodius [2021], sobre los rasgos morfosintácticos más relevantes de las diversas variedades del español que deberían enseñarse en el aula de ELE; o el trabajo de fin de máster de Fernández Suárez [2016], centrado en la influencia de las creencias y políticas lingüísticas en la selección de variedades del español en la enseñanza de ELE.

Asimismo, se dispone de estudios que analizan **las actitudes hacia la variación dialectal** y aquellos que la abordan desde una **perspectiva cultural**, como ocurre en las investigaciones sobre los estereotipos y su relación con los dialectos, según se recoge en los artículos de Acuña, et al. [1998] o Mendoza Puertas [2021], o como los estudios de Flórez Márquez [2000], Gómez Cabrales y Gutiérrez Rivero [2000], Musulin y Bezljaj [2016], Crismán Pérez [2017], Song y Wang [2017], Paffey [2019], Vergara Wilson y Pascual y Cabo [2019], Algué-Sala [2021], Gómez López-Quiñones [2021], Svetozarovová [2020 y 2021] o Sosiński y Waluch de la Torre [2021] sobre las actitudes de los estudiantes de diversa procedencia hacia la variedad andaluza⁷ u otras variedades del español, los prejuicios o los estereotipos; los trabajos de fin de grado o máster de Laiho [2017], Crespo [2018] o Badiola González [2018] sobre las actitudes hacia la variación dialectal en el aula de ELE de estudiantes fineses, suecos y checos, respectivamente, o la tesis doctoral de Cobo de Gambier [2011], sobre las actitudes sociolingüísticas de estudiantes de español en Alemania.

⁷ Hay que destacar la importancia que, para esta cuestión, ha tenido el «Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia variedades del español en el siglo XXI» (PRECAVES XXI), desarrollado en la Universidad de Alcalá de Henares por Cestero Mancera y Paredes García [2018], dedicado a conocer la percepción de las distintas variedades del español entre sus hablantes.

Por su peso demográfico, así como por el gran interés, por razones obvias, hacia su aprendizaje en los países del continente americano no hispanohablantes, son numerosos los estudios dedicados a las **variedades del español de América** en la enseñanza de ELE, como es el caso de los elaborados por García Naranjo y Moreno García [2000], Oliveira Aragao [2000] y Santamaría Moleres [2000] acerca del empleo de textos literarios como recurso didáctico para la enseñanza de la variación diatópica; el de Wingeyer y Moreno Cevallos [2000] sobre la enseñanza del paradigma verbal en el español de América; el de Capelusnik Rajimiel [2000] sobre el estudio del voseo; los de Medina García et al. [2003], Bravo García [2005] o Palacios Alcaine [2006], desde una perspectiva generalista; o los de Guzmán Botero [2014], Otero Doval [2017] y Amorós Negre y Moser [2019]; el trabajo de fin de máster de Díaz García [2016] sobre la inclusión de americanismos y el reflejo de las variedades del español en los exámenes DELE y otros exámenes de dominio del español; el estudio de Oro Ozan et al. [2015], sobre la enseñanza de la fonética del español hablado en Argentina; los de Regueiro Rodríguez [2017] y Chen [2021], sobre la enseñanza del léxico hispanoamericano, y el segundo en comparación con el español de España; el de Cruz y Saracho Arnáiz [2017] acerca de los materiales para la enseñanza de las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica; el de Santos Brito [2017] sobre el léxico culinario mexicano; el de Panzuto Piccini y Cassany [2024], sobre el uso didáctico de YouTube para la enseñanza del léxico desde una perspectiva panhispánica; o el trabajo de fin de máster de Anadón Pérez [2003] sobre el español de América y la enseñanza de ELE a estudiantes de habla inglesa.

Igualmente son varios los estudios centrados el **tratamiento del andaluz** en el aula de ELE: los de Cos Ruiz [2006] o Mora Núñez y Jiménez Palmero [2019]; el trabajo de fin de máster de Ros Piqueras [2011], que propone una serie de actividades para la inclusión del andaluz en el aula de ELE; el de Molina Machés [2021], dedicado al estudio de las actitudes e identidad lingüística hacia el andaluz y los andaluces en el ámbito de la enseñanza de ELE; las tesis doctorales de Chaves Cadaval [2020], sobre las actitudes de los profesores de ELE andaluces sobre las variedades del español y la suya propia en su actividad docente; el de Wang [2021], sobre la enseñanza de las variedades meridionales del español en China⁸.

En cuanto al uso de recursos, encontramos diversos estudios centrados en el tratamiento, casi siempre deficitario, de la variación geolectal en los **manuales de enseñanza de ELE**: el de Grande Alija [2000]; el de Leal Abad [2008] sobre el caso concreto de los manuales de ELE empleados en Canadá; el de Babot [2010]

⁸ Menos frecuentes son los trabajos dedicados a otras variedades peninsulares a través de la inmersión lingüística de estudiantes extranjeros en diversas provincias de España, como el de Grande Alija et al. [2000], para León, o el de Salgado-Robles [2014], para Valladolid.

para Estados Unidos; o el de Garzelli et al. [2018] para Italia; así como el trabajo de fin de estudios de García Fernández [2010]. Asimismo, podemos destacar los estudios dedicados a la enseñanza de la variación diatópica del español y el uso del diccionario, como los de Borrero Barrera y Cala Carvajal [2000], Núñez Cabezas [2000], Contreras Izquierdo [2014], Pedraza Pedraza [2016] o Cazorla Vivas [2017]; o la presencia del léxico propio de variedades regionales en la lexicografía bilingüe, como el de Bugel y Gálvez [2000].

Finalmente, también debemos destacar, por su interés, los estudios dedicados a la relación de la variación diatópica con la **formación del profesorado** y la competencia docente: Balmada Maestu [2008], sobre la necesidad de la formación panhispánica del profesorado; Andión Herrero y Gil Bürmann [2013]; Contreras Izquierdo [2017], dedicado a la enseñanza del léxico coloquial desde una perspectiva diatópica; Da Silva y Andión Herrero [2019], sobre la enseñanza del español en Brasil, Ruiz González [2020], con una serie de propuestas para mejorar la metodología aplicada a la enseñanza de las variedades diatópicas a los futuros profesores de ELE; Bárkány y Fuertes Gutiérrez [2019], enfocado en la enseñanza de ELE en el contexto británico; o Algué-Sala [2022 y 2023], sobre las necesidades para la enseñanza de las variedades del español en China.

Desde otra perspectiva, podemos señalar los trabajos centrados en las **actitudes del profesorado ante otras o su propia variedad**, como los de Beaven [2000], Andión Herrero [2008b, 2013 y 2019b], Ortiz-Jiménez [2019], Urrego Jiménez y Aguirre Abril [2019], Manjón-Cabeza Cruz [2020] o Contreras Izquierdo [2022 y 2023]. Cabe mencionar además los trabajos de fin de máster de Palacios Salado [2024] y Martínez Arboleda [2006] sobre la neutralización en el aula de su variedad lingüística por parte de docentes andaluces de ELE; el de Shekhovtsova [2019] sobre el profesorado de ELE en Rusia; o el de Fairweather [2023], quien realiza un estudio comparativo entre docentes procedentes de España, Colombia y Estados Unidos.

Conclusiones

A través de estas páginas se ha contribuido a destacar la relevancia de contemplar en mayor o menor medida la presencia de la variación dialectal o geolectal del español en la enseñanza-aprendizaje de ELE, desde una perspectiva pluricultural y panhispánica. Su importancia parece demostrada tanto desde una perspectiva curricular como desde un enfoque didáctico y sociocultural.

En lo que respecta al reconocimiento institucional de la variación lingüística, diversas autoridades políticas y educativas ya han aceptado el valor del plurilingüismo y la flexibilidad comunicativa, al destacar, como se indica en el MCER, que el conocimiento de diferentes dialectos o variedades geolectales de una lengua puede facilitar la mediación, la inferencia lingüística y la comprensión intercultural,

tanto por parte de los hablantes nativos como por parte de quienes no tienen un determinado idioma como lengua materna. En cuanto a las ventajas pedagógicas y sociolingüísticas, incluir la variación diatópica en el aula puede contribuir a fomentar el respeto hacia otras variedades del español, a combatir estereotipos y prejuicios lingüísticos y socioculturales, así como a mejorar la competencia sociolingüística de los estudiantes.

Prueba del aumento de la consideración de la variación diatópica en la planificación pedagógica de la enseñanza-aprendizaje de ELE son los numerosos estudios presentados en congresos internacionales y revistas científicas dedicados al modelo lingüístico que conviene enseñar en el aula, la percepción de estudiantes y docentes sobre la variación geolectal, la presencia de estas variedades en los libros de textos y materiales didácticos, así como las actitudes hacia las variedades lingüísticas de docentes y discentes, con especial énfasis en el andaluz y el español de América. A estas investigaciones se puede sumar el constante y creciente número de trabajos académicos realizados en las últimas dos décadas por estudiantes de todos los niveles de la educación universitaria, especialmente trabajos de fin de grado y de fin de máster, tanto en España como en el resto de Europa y, en menor medida, otros países no hispanohablantes.

Queda pendiente, no obstante, seguir trabajando en determinados aspectos concretos, como lograr una mayor o mejor representación de las variedades geolectales en los manuales y libros de texto, y, en particular, en el caso del español de España, dar una mayor cabida a otras variedades distintas a las meridionales. Asimismo, reforzar la formación de los futuros profesores de ELE desde una perspectiva panhispánica permitirá combatir inseguridades y prejuicios –en ocasiones sobre su propia variedad lingüística–, y poner a su alcance recursos pedagógicos adecuados para su desempeño profesional.

Bibliografía

- Acuña, L., Menegotto, A. C. y Fernández Silva, C. E. (1998). El dialecto: entre el estereotipo y las claves culturales. En M. C. Losada, J. F. Márquez y T. E. Jiménez (coords.). *Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación de Enseñanza de Lengua Española*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 143–150.
- Algué-Sala, L. (2021). ¿Qué te viene a la cabeza? Conocimientos y actitudes de estudiantes chinos del español en niveles iniciales hacia las variedades diatópicas más habladas del español. *Boletín ASELE*, 63, pp. 25–46.

- Algué-Sala, Ll. (2022). Aceptación de la diversidad de variedades en el aprendizaje de español como L3–L4. *Signos ELE*, 16. Disponible en <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/6696> (consulta: 23/07/2025).
- Algué-Sala, Ll. (2023). Análisis de necesidades para un curso de variación dirigido a estudiantes de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 19, pp. 68–88. <https://doi.org/10.17345/rile19.3682>
- Amorós Negre, C. y Moser, K. (2019). Panhispanismo y modelos lingüísticos en la certificación del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), pp. 249–263. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1677358>
- Anadón Pérez, M. J. (2003). *Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses*. Trabajo de fin de máster. Universidad de Barcelona, España.
- Andión Herrero, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *Revista Estudios de Lingüística (ELUA)*, 21, pp. 21–33.
- Andión Herrero, M. A. (2008a). Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, pp. 9–26
- Andión Herrero, M. A. (2008b). La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes. En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo y M. I. Fernández Barjola (eds.). *Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 167–183.
- Andión Herrero, M. A. (2013). Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docente. *Revista Signos*, 46 (82), pp. 155–189. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000200001>
- Andión Herrero, M. A. (2019). La unidad y variedad del español en el marco glotopolítico y aplicado actual. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), pp. 150–169. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1681627>
- Andión Herrero, M. A. (2019b). From Lectocentrism to Plurinormativism. Reflections on the Variety of Spanish in Teaching as a Second or Foreign Language. *Estudios filológicos*, 64, pp. 129–148. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132019000200129>
- Andión Herrero, M. A. y Casado Fresnillo, C. (2014). *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Andión Herrero, M. A. y Gil Bürmann, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. En M. Jimeno Panés (coord.). *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Budapest: Instituto Cervantes de Budapest, pp. 45–57.
- Arteaga, D. (2009). The importance of linguistic variation in Spanish in a multilingual and multicultural world. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 32, pp. 15–28.

- Babot, M. V. (2010). Sobre las variaciones lingüísticas en los manuales de español para extranjeros. Análisis de caso. En M. I. Massone, V. L. Buscaglia, C. Serpa, M. C. Marchese y C. G. D'Angelo (eds.). *Actas del IV Congreso Internacional de Letras: Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 1412–1418.
- Badiola González, J. (2018). *Actitudes y creencias hacia las variedades diatópicas del español en estudiantes checos de ELE*. Trabajo de fin de máster. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Balmada Maestu, E. (2008). La formación panhispánica del profesor de español. En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo y M. I. Fernández Barjola (eds.). *Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 239–254.
- Balmaseda Maestu, E., García Andrevia, F. y Martínez-López, M. (eds.) (2018). *Actas del XXVII Congreso Internacional de ASELE: Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. [s.l.]: ASELE-Fundación San Millán de la Cogolla.
- Bárkány, Zs. y Fuertes Gutiérrez, M. (2019). Dialectal variation and Spanish Language Teaching (SLT): perspectives from the United Kingdom. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), pp. 199–216. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676980>
- Barros Lorenzo, R. (2015). Variedades de la lengua, léxico y aula de español como lengua extranjera. *Biblioteca virtual redELE*, Número especial. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/115130> (consulta 06/05/2025).
- Beaven, T. (2000). ¡Pero si no se dice así! Un estudio de las actitudes de los profesores de ELE hacia la enseñanza del español como lengua mundial. En M. Franco Figueroa, C. Soler Cantos, F. J. de Cos Ruiz, M. Rivas Zancarrón, F. Ruiz Fernández (eds.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, vol. 1. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 115–122.
- Beaven, T. y Garrido, C. (2000). El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿cuál para nuestros estudiantes? En M. A. Martín y C. Díez (coords). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 181–190.
- Borrero Barrera, M. J. y Cala Carvajal, R. (2000). Norma y diccionario. Las variedades diatópicas del español en la enseñanza de ELE. En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (coords.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 217–226.
- Bravo García, E. (2005). La variedad americana en la enseñanza del español como L2. En M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero, J. P. Mora Gutiérrez y M. R. Cordero Raffo (coords.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla/Universidad Pablo de Olavide/ASELE, pp. 193–198.

- Bueno-Hudson, R. (2019). La promoción del español desde un enfoque iberoamericano e intercultural. Perspectivas desde el Instituto Cervantes. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), pp. 119–130. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668178>
- Bugel, T. y Gálvez, J. A. (2000). ¿Qué español encontramos en los diccionarios? integración de variedades regionales en la lexicografía bilingüe. En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (coords.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 247–256.
- Capelusnik Rajimiel, M. (2000). El estudio del voseo en la clase de español. En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (coords.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 257–266.
- Cazorla Vivas, C. (2017). Manuales ELE A1 y variedades del español: Presencia, ausencia y didáctica. En E. Balmaseda Maestu, F. García Andrevia y M. Martínez-López (eds.). *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. [s. l.]: ASELE; Fundación San Millán de la Cogolla, pp. 193–204.
- Cestero Mancera, A. M. y Paredes García, F. (2018). Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI. *Boletín de Filología*, LIII (2), pp. 11–43. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032018000200011>
- Chaves Cadaval, D. (2020). *La modalidad lingüística andaluza y la enseñanza de ELE*. Tesis doctoral. Universidad Eberhard Karls de Tubinga, Alemania.
- Chen, D. (2017). El panhispanismo en la enseñanza del español en China. En E. Balmaseda Maestu, F. García Andrevia, M. Martínez-López (eds.). *Actas del XXVII Congreso Internacional de ASELE: Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. [s.l.]: ASELE-Fundación San Millán de la Cogolla, pp. 229–240.
- Chen, Ch. (2021). Una propuesta de la película *También la lluvia* en el aula de ELE para enseñar la variación léxica. En V. J. Marcet Rodríguez, C. V. Álvarez-Rosa y M. Nevot Navarro (eds.). *La variación en español y su enseñanza. Reflexiones y propuestas didácticas*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 103–113. <https://doi.org/10.14201/OAQ0316>
- Cobo de Gambier, N. (2011). *Creencias y actitudes sociolingüísticas en la clase universitaria de E/LE en Alemania*. Tesis doctoral. Universidad de Nebrija, España.
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: Council for Cultural Cooperation.
- Contreras Izquierdo, N. M. (2014). ¿Usamos el diccionario? (III) Las variedades del español en la enseñanza de ELE. En N. M. Contreras (ed.). *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. [s.l.]: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 221–232.
- Contreras Izquierdo, N. M. (2017). Variedades lingüísticas y ELE. La variación diatópica en el léxico coloquial del español: formación del profesor, recursos, orientaciones

- metodológicas e implicaciones didácticas. En D. G. Níkleva (ed.). *La formación del profesorado de español como lengua extranjera. Necesidades y tendencias*. Berna: Peter Lang, pp. 283–310.
- Contreras Izquierdo, N. M. (2022). El agrado y la corrección: la actitud del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades del español. *Lengua y Habla*, 26, pp. 208–229.
- Contreras Izquierdo, N. M. (2023). Actitudes del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades lingüísticas del español: identidad y prestigio. *Boletín de Filología*, 58 (1), pp. 275–307.
- Cos Ruiz, F. J. de (2006). Las Variedades lingüísticas en la enseñanza de E/LE: Aplicación a la modalidad oral andaluza. *Red ELE*, 5. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/revistaredele/numeros-publicados/2006/primer.html> (consulta 06/05/2025).
- Coste, D., More, D. y Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Estrasburgo: Éditions du Conseil de l'Europe. Disponible en: <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home> (consulta 23/07/2025).
- Crespo, A. (2018). *La enseñanza y las actitudes hacia la variación dialectal en el aula de ELE*. Trabajo de fin de grado. Universidad de Upsala, Suecia.
- Crismán Pérez, R. (2017). El papel de la modalidad lingüística andaluza en la enseñanza de español como lengua extranjera. En E. Balmaseda Maestu, F. García Andreva y M. Martínez-López (eds.). *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. [s. l.]: ASELE; Fundación San Millán de la Cogolla, pp. 263–272.
- Cruz, M. y Saracho Arnáiz, M. (2017). Materiales para la enseñanza-aprendizaje de las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica en la clase de ELE. En E. Balmaseda Maestu, F. García Andreva y M. Martínez-López (eds.). *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. [s. l.]: ASELE; Fundación San Millán de la Cogolla, pp. 273–284.
- Da Silva, B. R. y Andión Herrero, M. A. (2019). Actitudes y competencias docentes en profesores de español de los Institutos Federais (Brasil) en relación con las variedades de la lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 14, pp. 29–43.
- Díaz García, A. (2016). *Las variedades del español en ELE. Análisis de los exámenes de certificación del español como lengua extranjera*. Trabajo de fin de máster. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Domingues Cruz, M. (2021). Entre modelos de enseñanza de las variedades del español y los peligros de la norma panhispánica. En M. Saracho Arnáiz y H. Otero Doval (eds.). *Internalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*. Oporto: ASELE, pp. 401–423.
- Fairweather, E. (2023). Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español. Trabajo de fin de máster. Universidad de Estocolmo, Suecia.

- Fernández Suárez, A. (2016). *Políticas y actitudes lingüísticas: Influencias en la selección de variantes en el aula de ELE*. Trabajo de fin de máster. Universidad de Oviedo, España.
- Flórez Márquez, Ó. A. (2000): ¿Qué español enseñar? o ¿cómo y cuándo «enseñar» los diversos registros o hablas del castellano? En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (coords.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 311–316.
- García Fernández, E. (2010). *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE*. Trabajo del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- García Naranjo, F. y Moreno García, C. (2000). Cuentos, cuentos, cuentos: variación y norma en la presentación de un texto literario. En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (coords.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 819–830.
- Garzelli, B., Granata, M. E. y Mariottini, L. (2018). Las variedades hispanoamericanas en el paisaje lingüístico de la didáctica de ELE. *Lingue e Linguaggi*, 25, pp. 365–392.
- Gómez Cabrales, M. y Gutiérrez Rivero, A. (2000): ¿Qué español enseñamos en Andalucía? Un caso concreto: Cádiz. En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (coords.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 375–382.
- Gómez López-Quñones, L. (2021). Propuesta didáctica: Andalucía. Rompiendo tópicos. *SIGNOS ELE*, pp. 1–27. Disponible en: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/5420/7284> (consulta 06/05/2025).
- Grande Alija, F. J. (2000). La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñar? En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (coords.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 393–402.
- Grande Alija, F. J., Grande Rodríguez, V. y Rueda Rueda, M. (2000). Integración de contenidos lingüísticos y culturales a través del enfoque por tareas: un acercamiento a la provincia de León. En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (coords.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 831–842.
- Guzmán Botero, I. (2014). Español estándar y variedad lingüística en el ámbito del léxico en los exámenes DELE. *Diálogos Latinoamericanos*, 22, pp. 191–198.

- Hernández, H. (2020). Variación lingüística y norma en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 14. <https://doi.org/10.17345/rile14.2969>
- Hernández Muñoz, N., Muñoz-Basols, J. y Soler Montes, C. (2021). *La diversidad del español y su enseñanza*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Anaya.
- Instituto Cervantes (2012). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* (3ª ed.). Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ (consultado 07.07.2025).
- Instituto Cervantes (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional/Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm (consultado 07.07.2025).
- Laiho, E. (2017). *Las actitudes lingüísticas hacia el andaluz: Un análisis de la pronunciación desde el punto de vista de los estudiantes universitarios de ELE finohablantes*. Trabajo de fin de máster. Universidad de Turku, Finlandia.
- Leal Abad, E. (2008). El aprendizaje de la variación lingüística en la enseñanza del español como L2. Aproximación a la situación de Canadá. En A. Moreno Sandoval (ed.). *El valor de la diversidad (meta)lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, pp. 1093–1104.
- Liceras, J. M., Carballo, A. y Droegge, S. (1994–1995). El tema de las variedades del español en los programas de español como lengua extranjera. *Revista de Filología Románica*, 11–12, pp. 291–308.
- Manjón-Cabeza Cruz, A. (2020). Semelhanças e diferenças na avaliação das variedades de espanhol de futuros professores e população geral. Dados de Granada (Espanha). *Revista EntreLínguas*, 6 (1), pp. 52–70. <https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13220>.
- Martínez Arboleda, L. (2006). *El acento del profesor meridional español en el aula ELE. La descentralización de la norma culta*. Trabajo de fin de máster. Universidad de Barcelona, España.
- Medina Gracia, J. L., Rubio Ardanaz, D. y Martínez Ortega, S. (2003). El español de América en la enseñanza de E/LE. En C. Alemany Bay, B. Aracil Varón, R. Mataix Azuar, P. Mendiola Oñate, E. M. Valero Juan y A. Villaverde Pérez (coords.). *Con Alonso Zamora Vicente*, vol. 2. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 849–856.
- Mendoza Puertas, J. D. (2021). Prestigio y variedades geográficas en la enseñanza de ELE. Un acercamiento a las creencias y actitudes lingüísticas de los universitarios taiwaneses. *Tonos Digital*, 40, pp. 1–30.

- Meza Morales, J. (2017). Preámbulo hacia una «competencia panhispánica». *Revista Electrónica del Lenguaje*, 4. Disponible en: <https://www.revistaelectronicalenguaje.com/volumen-iv/> (consulta: 06/05/2025).
- Molina Machés, M. T. (2021). *Presencia del andaluz en ELE-L2*. Trabajo de fin de máster. Universidad de Alcalá, España.
- Moneris Oliveras, L. (2015). Spanish Dialectal Variation in the Foreign Language Classroom: Students' Attitudes, Instructors' Beliefs and Teaching Practices, and Treatment of Variation in Textbooks. Tesis doctoral. Universidad de Alberta, Canadá.
- Mora Núñez, M. y Jiménez Palmero, D. (2019). El andaluz en la clase de ELE. Propuesta didáctica para su inclusión. *Archipélies*, 8. <https://doi.org/10.4000/12wgd>
- Moreno de Alba, J. G. (1993). Dialectología y enseñanza del español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 17, pp. 7-17.
- Moreno Fernández, F. (1997). ¿Qué español hay que enseñar? Modelos lingüísticos en la enseñanza de español/LE. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, N. 14, pp. 7-15.
- Moreno Fernández, F. (2000). *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco/Libros.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (2019). El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), pp. 79-95.
- Musulin, M. y Bezljaj, M. (2016). Percepción de las variedades del español por parte de los estudiantes de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb. *Verba Hispanica*, 24 (1), pp. 87-108. <https://doi.org/10.4312/vh.24.1.87-108>.
- Núñez Cabezas, E. A. (2000). El español que enseñamos en clase y su relación con los diccionarios. En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (coords.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 559-566.
- Oliveira Aragao, C. de (2000). Análisis comparativo de textos literarios españoles e hispanoamericanos: estudio de la diversidad cultural y lingüística y utilización del diccionario en el aula. En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (coords.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 281-286.
- Oro Ozan, E. S., Unger, L. C. y Miazzo, J. (2015). Variedad lingüística y fonética en el aula de ELE. *SIGNOS ELE*, suplemento septiembre.
- Ortiz-Jiménez, M. (2019). Actitudes lingüísticas de los profesores de español en España y Australia hacia las variedades dialectales. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2). <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668634>.

- Otero Doval, H. (2017). Análisis de la variación geolingüística en los exámenes DELE. En E. Balmaseda Maestu, F. García Andrevia y M. Martínez-López (eds.). *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. [s. l.]: ASELE; Fundación San Millán de la Cogolla, pp. 571–580.
- Paffey, D. (2019). Global Spanish(es) in a global city: linguistic diversity among learners of Spanish in London. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2). <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676983>
- Palacios Alcaine, A. (2006). Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa. En E. de Miguel Aparicio y M. C. Buitrago Gómez (coord.). *Las lenguas españolas: un enfoque filológico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 175–196.
- Palacios Salado, M. (2024). Análisis de las variedades lingüísticas de los profesores de ELE que desempeñan su labor docente fuera de Andalucía. Trabajo de fin de máster inédito. Universidad de Jaén, España.
- Panzuto Piccini, N. y Cassany, D. (2024). *Batalla de idiomas* análisis didáctico sobre prácticas de variación hispanohablante en YouTube. En V. J. Marcet Rodríguez (coord.). *Propuestas y recursos digitales en la enseñanza de ELE*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 173–189. <https://doi.org/10.14201/0AQ0360>
- Pedraza Pedraza, M. B. (2016). El Panhispanismo y su influjo en los diccionarios de orientación didáctica E/LE. En O. Cruz Moya y M. Á. Lamolda González (coords.). *La formación y competencias del profesorado de ELE. Actas del XXVI Congreso Internacional ASELE*. Granada: ASELE, pp. 815–823.
- Pizarro-Chacón, G. (2015). Multidialectismo: Un reto para la enseñanza de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), pp. 129–148.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2017). El profesor de ele y la didáctica del léxico hispanoamericano: comprensión frente a infortunio comunicativo. En E. Balmaseda Maestu, F. García Andrevia y M. Martínez-López (eds.). *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. [s. l.]: ASELE; Fundación San Millán de la Cogolla, pp. 79–97.
- Rodius, M. (2021). Variedades del español y variación gramatical en el aula de E/LE: ¿qué enseñar y cómo hacerlo? En V. J. Marcet Rodríguez, C. V. Álvarez-Rosa y M. Nevot Navarro (eds.). *La variación en español y su enseñanza. Reflexiones y propuestas didácticas*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 115–131. <https://doi.org/10.14201/0AQ0316>
- Rodríguez Seoane, A. (2022). Las variedades diatópicas y su visibilización en el aula de ELE atendiendo a la interculturalidad. Trabajo de fin de máster. Universidad de Comillas, España.
- Ros Piqueras, M. D. (2011). *La presencia de la variedad diatópica en el aula de español como lengua extranjera. Análisis de un caso concreto: el español hablado en Andalucía*. Trabajo de fin de máster. Universidad Internacional Menéndez Pelayo, España.

- Ruiz González, N. (2020). Enseñanza de la variación dialectal a futuros profesores de español. Estudio de caso con alumnos del Grado en Filología Hispánica. *Foro de Profesores de E/LE*, 16.
- Saborido Beltrán, M. (2022). Creencias y actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios de ELE en Reino Unido hacia las variedades dialectales del español europeo: ceceo, seseo y distinción. En C. Soler Montes, R. Díaz-Bravo y V. Colomer i Domínguez (eds.). *Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: aportes desde el contexto universitario británico*. [s.e.]: Research-publishing.net, pp. 109–128.
- Salgado-Robles, F. (2014). Variación dialectal por aprendientes de español en un contexto de inmersión en el extranjero: Un análisis cuantitativo del uso leísta en el discurso oral y escrito. *Lenguas Modernas*, 43 (1), pp. 97–112
- Santamaría Moleres, L. (2000). Acercamiento del español americano a alumnos de ELE a través de algunos textos literarios. En M. Franco Figueroa, C. Soler Cantos, F. J. de Cos Ruiz, M. Rivas Zancarrón, F. Ruiz Fernández (eds.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, vol. 2. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 647–654.
- Santos Brito, M.^a C. E. de los (2017). Glosario especializado, Cocina popular mexicana: Léxico disponible. En E. Balmaseda Maestu, F. García Andrevia y M. Martínez-López (eds.). *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. [s. l.]: ASELE; Fundación San Millán de la Cogolla, pp. 285–296.
- Shekhovtsova, M. (2019). *Análisis de las actitudes lingüísticas de los profesores de español como lengua extranjera sobre la enseñanza de las variedades del español en contexto de no inmersión*. Trabajo de fin de máster. Universidad de Barcelona, España.
- Soler Montes, C. (2015). El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico. En Y. Morimoto, M. Pavón Lucero y M. Santamaría Rodríguez (eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Logroño: Universidad de La Rioja, pp. 1237–1244.
- Song, Y. y Wang, J. (2017). Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español. Estudio empírico a partir de estudiantes universitarios de ELE en Pekín. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 72, pp. 201–220. <https://doi.org/10.5209/CLAC.57909>
- Sosiński, M. y Waluch de la Torre, E. (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios de la Universidad de Varsovia hacia la variedad andaluza del español. *Philologia Hispalensis*, 35 (1), pp. 193–214. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.09>
- Svetožarovová, R. (2020). Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos, checos y polacos hacia las variedades cultas del español: valoración directa e indirecta. *Tonos Digital*, 38 (1), pp. 1–28.
- Svetožarovová, R. (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios eslovacos, checos y eslovacos hacia el andaluz. *Philologia Hispalensis*, 35 (1), pp. 215–234. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.10>

- Urrego Jiménez, Y. E. y Aguirre Abril, A. F. (2019). Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes de profesores de ELE en Bogotá, Colombia. *Huarte de San Juan: Filología y Didáctica de la Lengua*, 19, pp. 182–207.
- Vergara Wilson, D. y Pascual y Cabo, D. (2019). Linguistic diversity and student voice: the case of Spanish as a heritage language. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1681639>
- Vila Pujol, M. R. (1994). Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera. En: L. López, N. Sanz (eds.). *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 2. Madrid: Fundación Actilibre, pp. 205–216.
- Wang, Y. (2021). *Las variedades meridionales de la lengua española y su enseñanza en china*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III, España.
- Wingeyer, H. R. y Moreno Cevallos, N. (2000). Simplificación del sistema verbal en el español de América. En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (coords.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 521–526.

FORMA CANÓNICA Y MUESTRAS DE LENGUA DE LAS COLOCACIONES EN LOS RECURSOS DIDÁCTICOS DE ELE EN EL CONTEXTO LITUANO

Dr. Alfonso Rascón Caballero

Universidad de Vilna, Lituania

Resumen

El enfoque léxico en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras invita a llamar la atención del aprendiente sobre el fenómeno colocacional y a enseñar las combinaciones léxicas de modo explícito. En este artículo se exponen los resultados de una investigación que revisa cómo se muestra la información colocacional en un corpus formado por manuales de español como lengua extranjera (ELE), libros de ejercicios y en otros recursos destinados a desarrollar este aspecto de la competencia léxica. Los materiales han sido seleccionados teniendo en cuenta a un grupo meta formado por estudiantes universitarios de español como lengua extranjera en Lituania. El artículo incide en cómo los diccionarios pueden contribuir al desarrollo de la competencia léxica del alumnado y destaca las ventajas que ofrecen los diccionarios bilingües, sobre todo si prestan especial atención a las combinaciones léxicas habituales y naturales, como es el caso del *Diccionario lituano-español* en línea.

Palabras clave: *colocación, enfoque léxico, forma canónica, muestra de lengua, ejemplo lexicográfico*

CANONICAL FORM AND LANGUAGE SAMPLES OF COLLOCATIONS IN SFL TEACHING RESOURCES WITHIN THE LITHUANIAN CONTEXT

Abstract

The lexical approach to foreign language teaching and learning encourages drawing learners' attention to collocations and explicitly teaching lexical combinations. This paper presents the findings of a study on how collocational information is illustrated in a corpus composed of Spanish as a Foreign Language (SFL) textbook, exercise books, and other resources aimed at developing this aspect of lexical competence. The materials were selected for a target group of university students of Spanish as a foreign language in Lithuania. The article highlights the role of dictionaries in developing learners' lexical competence and underscores the benefits of bilingual dictionaries, particularly those that emphasize common and natural word combinations, such as the online *Lithuanian-Spanish dictionary*.

Keywords: *collocation, lexical approach, canonical form, sample of language, dictionary example*

Introducción

La competencia léxica que un aprendiente de una L2 debe alcanzar se entiende no como conocimiento de listas de palabras aisladas, sino como “*la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas*” [DTCELE, s.v. *Lexicón mental*]. El lexicón mental está formado por unidades o piezas léxicas (palabras y unidades pluriverbales) e integra también las reglas según las cuales se usan. De esta manera crea redes formales (flexión, derivación, composición, etc.), semánticas (hiperonimia, polisemia, sinonimia, etc.), léxicas (restricciones de combinación), discursivas, pragmáticas, etc. [cfr. Higuera García 2006a: 14–15]. Un aspecto de la competencia léxica son las colocaciones, es decir, las combinaciones de dos lexemas en relación sintagmática que en muchos casos coinciden con las de sus equivalentes en la L1 (*beber agua* – *drink water* – *gerti vandens*¹), pero en otros muchos casos no (*hacer una pregunta* – *to ask a question* ‘preguntar una pregunta’ – *užduoti klausimą* ‘dar una pregunta’). Precisamente la competencia combinatoria es una señal clara de dominio de la L2 por parte de un aprendiente [Copp 1990: 37].

Después de hacer las necesarias precisiones terminológicas y conceptuales sobre *forma canónica* y *muestra de lengua* y de sintetizar los trabajos que abordan

¹ A lo largo del artículo se aducen ejemplos del español, del inglés y del lituano.

el aprendizaje de las combinaciones léxicas, en este estudio se realiza un análisis de cómo tratan el aspecto colocacional los manuales y libros de ejercicios de ELE disponibles en la Universidad de Vilna. Posteriormente se explicita cómo se presenta la información colocacional en los diccionarios monolingües de aprendizaje de español *Salamanca* [1999] y *Estudiante* [2016], así como en los diccionarios de combinaciones *DiCE* [2004], *REDES*, [2004] y *Combinatorio* [2006]. Por último, se expone cómo explicita las combinaciones léxicas frecuentes el *Diccionario lituano-español*, que presta especial atención al fenómeno colocativo [Rascón Caballero 2025: 44–46].

Precisiones terminológicas y conceptuales

En el ámbito de la lexicografía se usa la expresión *forma canónica* para designar la forma de la voz consignada en el diccionario que encabeza el artículo lexicográfico o entrada, es decir, la forma del lema [Zgusta 1971: 326; *WLWF* 2019, s.v. *Nennform*]. Se trata de la forma más general, la más abarcadora de las posibles de esa palabra: en el caso de los verbos la forma canónica es, lógicamente, el infinitivo; en el caso de sustantivos, adjetivos y participios que tienen flexión de género y número la forma canónica es el masculino singular (lo que no impide que se consignent en la entrada otras formas flexionales). En un diccionario bilingüe el equivalente, cuando existe, también se presenta en su forma canónica [Zgusta 1971: 326; Jacobsen et al. 1991: 2785]. Asimismo, puede decirse que la traducción de una palabra o una expresión a otro idioma, tácitamente admitida y usada habitualmente, es una *traducción canónica* [Piotrowski 1994: 57] o un *equivalente canónico* [Rascón Caballero 2023: 4].

Cuando aquí se habla de forma canónica de una colocación nos referimos, por ejemplo, a *hacer la compra*, *discusión acalorada*, porque de hecho estas combinaciones pueden realizarse de formas diversas: *hice la compra* – *la compra está hecha* – *la compra que he hecho...* *la discusión fue acalorada*, *hubo una discusión muy acalorada...* Dada su simplificación, la forma canónica permite registrar o catalogar de un modo práctico estas unidades léxicas pluriverbales en listas o repertorios.

En los diccionarios de lengua la información presentada en forma canónica es abstracta, codificada, metalingüística, y por tanto alejada de la lengua real. Por eso los diccionarios ofrecen *ejemplos* que muestran en uso la palabra representada por el lema e ilustran los datos ofrecidos sobre ella en una realización lingüística concreta. De este modo se confirma la información previamente ofrecida y además se aportan contenidos complementarios [Rascón Caballero 2022a: 202–203; Rascón Caballero 2024: 92–93, 141].

El ejemplo lexicográfico viene a ser, por tanto, para el diccionario lo que la *muestra de lengua* para los manuales de L2. Las muestras de lengua son textos y diálogos (escritos y/o escuchados) que presentan vocabulario, construcciones sintácticas, expresiones de la lengua real, etc. (*DEEAL*; *DTCELE*, s.v. *muestra de lengua*). Muchas veces en

el manual se ofrecen extractos de esas muestras de forma más sintetizada (es decir, en *forma canónica*), en infogramas destacados para llamar la atención sobre ellos y hacerlos objeto de estudio. De esta manera, el aprendiente ha sido puesto en contacto tanto con realizaciones concretas de lengua como con *aductos* en forma canónica, descontextualizados de esas realizaciones, que se explicitan y se practican con ejercicios o actividades para su asimilación. Es el proceso más lógico: se parte de la lengua real y se elabora una reflexión metalingüística para luego convertir el *aducto* (recepción) en *educto* (producción). En el diccionario se toma como punto de partida una palabra aislada, de la que se muestra su significado o equivalente. A continuación, se ofrecen indicaciones gramaticales y combinatorias sobre su uso, que se complementan después con muestras concretas, es decir, con ejemplos. Sin embargo, el objetivo no difiere, porque los diccionarios de aprendizaje están destinados también a la producción.

El otro término usado en este estudio es *colocación*, al que se han atribuido diferentes definiciones, como muestran Higuera García [2006a: 22–70] y Rascón Caballero [2022b: 97–102; 2024: 221–227]. Aquí se entiende como unidad habitual, natural en una lengua determinada, de dos lexemas en relación sintáctica, cuyos elementos aportan al significado común su propio significado (*actitud positiva*, *cubito de hielo*, *tomar una medicina*, *escuchar atentamente*, etc.), aunque en algunos casos este sea muy tenue, como el de los llamados verbos de soporte o apoyo (*tener en tener razón*, *hacer en hacer frío*, *dar en dar un paseo*, *tomar en tomar una decisión...*). Existe un tipo de colocaciones (de *sustantivo + adjetivo* o *+ preposición + sustantivo*) que, aun cuando su significado es composicional, designan realidades específicas (*café solo*, *red social*, *junta de vecinos*, *libertad de expresión*, etc.) y funcionan como un sustantivo, por lo que se pueden combinar de modo natural con otra palabra (*tomar + un café solo*, *asistir + a la junta de vecinos*, etc.) [Rascón Caballero 2019: 302–303; Rascón Caballero 2024: 95–96]. Además de estas colocaciones podemos distinguir dos tipos de combinaciones desde una perspectiva contrastiva: las que se traducen fácilmente a otra lengua (*comprar comida* – *buy food* – *pirkti maisto*, *leer un libro* – *read a book* – *skaityti knygą*), y aquellas cuya equivalencia no se puede prever y es necesario aprender expresamente [Selivan 2018: 32] (como es el caso de *vino tinto* – *red wine* – *raudonas vynas* ('rojo'), *decir tonterías* – *to talk nonsense* – *kalbėti nesąmones* ('hablar tonterías'), *tener miedo* – *be afraid* – *bijoti*). A continuación, se fundamenta la importancia de la competencia colocacional en la enseñanza de una L2 a partir de los principales estudios teóricos que la sustentan.

Las combinaciones léxicas en la enseñanza de lenguas extranjeras

El aprendizaje del léxico siempre ha estado presente en el aula de una L2, ya que en contacto con un idioma lo primero que necesita el aprendiente es entender las palabras y solo en fases posteriores comenzará a usarlas. Tradicionalmente el léxico

se había presentado en los manuales como listas de vocabulario en la unidad didáctica o en glosarios al final del libro. Por su parte, los aprendientes al leer apuntaban el significado de las palabras desconocidas mediante el equivalente en su propio idioma. En cualquier caso, la unidad léxica era la *palabra aislada* [Sánchez Rufat y Jiménez Calderón 2012: 64].

Desde finales de los años 80, con la creación y desarrollo de los corpus lingüísticos, la dimensión sintagmática del léxico ha ido estudiándose con mayor profundidad desde distintas disciplinas (especialmente desde la perspectiva del cognitivismo) que la lingüística aplicada ha integrado [Szudarski 2023: 43, 45]. En este contexto, inicialmente Lewis [1993] y a continuación otros autores [Selivan 2018: 8; Gómez Molina 2004: 501–502; Higuera García 2006a: 78] impulsaron el llamado *enfoque léxico*, que aconseja analizar y aprender bloques o segmentos (*chunks*) y no palabras aisladas. Los bloques pueden ser de muy diverso tipo además de colocaciones: fórmulas rutinarias (*hasta luego*), marcadores de discurso (*por otra parte*), locuciones (*chivo expiatorio*, *tomar el pelo*), construcciones sintácticas (*depende de...*, *me gusta la música*, *llevo tres años estudiando*), etc.

Una orientación que se reitera dentro del enfoque léxico es la enseñanza *explícita* del fenómeno colocativo. El profesor debe llamar la atención del aprendiente sobre las posibles combinaciones, advirtiéndole que cada lengua combina las palabras de un modo idiosincrásico (en español se dice *aprobar un examen* y no *pasar*, como en inglés *to pass*, mientras que en lituano *išlaikyti egzaminą* ‘mantener un examen’). Se aconseja poner en contacto al aprendiente con muestras de lengua en las que debe localizar combinaciones (tareas de recepción) y a continuación activar las combinaciones mediante otras tareas que le obliguen a *elaborar la información léxica*, a procesarla cognitivamente, a comparar con la propia lengua y a usarlas de un modo activo [Higuera García 2006a: 94; Vidiella 2012: 8; Sánchez Rufat y Jiménez Calderón 2012: 72; Sonbul y Schmitt 2013: 127–128; Cheikh-Khamis 2013: 70; Barrios 2016: 4–5; Selivan 2018: 11; Szudarski 2023: 49].

Uno de los objetivos de este enfoque es que el aprendiente perciba la motivación semántica de los colocados, es decir, de los lexemas de la colocación, y descubra paradigmas de colocados que se combinan con el otro (por ejemplo, *dar-impartir una clase / una presentación / un curso*) [Barrios 2016: 6; Sánchez Rufat y Jiménez Calderón 2012: 76–77; Selivan 2018: 18]. Para verificar la eficacia de la enseñanza explícita se han realizado estudios empíricos con aprendientes de L2 que confirman (con las limitaciones de todo estudio experimental controlado) que la presentación expresa del concepto de colocación, el contacto con las combinaciones léxicas y los ejercicios para reconocerlas y usarlas activamente mejoran enormemente su aprendizaje y dominio [Sonbul y Schmitt 2013: 150; López Jiménez 2013: 116; Barrios 2016: 10; Northbrook y Conklin 2018: 17].

Numerosos autores ofrecen en sus trabajos teóricos propuestas didácticas para el aula de español que contribuyen a concienciar al aprendiente sobre el fenómeno colocativo: Higuera García [2006b], Vidiella [2012: 44–50], Cheikh-Khamis [2013: 74–78], Fernández Lázaro [2014: 11–14], Orol González [2014: 557–563], Sánchez Mayor [2024: 197–204]. Además, el uso de los corpus en el aula de idiomas para mejorar la competencia colocacional es abordado por Sánchez Rufat y Jiménez Calderón [2012: 74–79], Szudarski [2023], Selivan [2018: 18] o [Ackerley 2024].

El tratamiento de las combinaciones léxicas en los materiales didácticos de ELE

Para llevar a cabo la investigación se seleccionó un total de 47 manuales y libros de ejercicios de ELE de los niveles A1, A2 y B1² publicados desde el año 2001 que se encuentran disponibles en la Biblioteca de Filología de la Universidad de Vilna y en el Departamento de Lingüística Románica (tanto en formato impreso como electrónico³). En ellos se buscaron ejercicios o actividades que trataran de modo específico el aspecto léxico combinacional. De los 47 manuales y libros de ejercicios solo los 17 indicados en las fuentes ofrecían tareas dedicadas a las colocaciones. Se identificó un total de 22⁴ que respondían a la siguiente tipología:

- Relacionar una lista de combinaciones con su definición: *Vuela* [2005: 16]; *Nuevo Sueña* [2015: 68]. Es un ejercicio receptivo para entender el significado de la combinación.
- Ejercicios de rellenar huecos en que se presenta una lista de palabras que hay que situar en su contexto léxico: *Curso* [2003: 78]; *Vuela* [2005: 7, 8]; *Compañeros 2* [2012: 86, 87]; *Compañeros 3* [2014: 4]. Se trata de una actividad de reconocimiento de la asociación léxica que estimula la memoria, pero de la palabra, no de la combinación completa.
- Dos columnas de palabras combinables en que hay que relacionar las de una con las de otra y después escribir una frase: *Bienvenidos* [2011: 41]. Es un ejercicio destinado a mostrar la vinculación entre las dos palabras y a usar activamente la combinación.
- Presentada una lista de combinaciones léxicas en forma canónica, el ejercicio consiste en agruparlas, escribiéndolas en su lugar de acuerdo con su significado: *Nuevo Prisma* [2012: 40]; *Nuevo Sueña* [2015: 67–68]. Aquí se propone

² Algunos de ellos todavía se presentan como 1 y 2, pero corresponden a los niveles señalados.

³ Agradezco a mis compañeras de la Universidad de Vilna, Eglė Girniuvienė y Eglė Sakalytė, que me hayan facilitado manuales para realizar esta revisión.

⁴ Entre estas tareas no se contabilizan las de *Bitácora* [2011] y *Bitácora Nueva Edición* [2016, 2017], que se mencionan más adelante.

consignar por escrito las colocaciones para estimular la memorización de la forma completa.

- Presentada una lista de combinaciones léxicas en forma canónica, los aprendientes deben escribirlas en el espacio asignado en la página en una forma temporal o aspectual determinada refiriéndose a la experiencia del propio alumno: *Ejercicios* [2001: 71]; *Genial* [2018: 36]; *Aula* [2005: 94]; *Nuevos* [2011: 82]; *Impresiones* [2018: 63, 72, 88, 108]. Una variante es identificar el significado de unas combinaciones léxicas con imágenes que las representan, escribirlas en una forma verbal determinada, y después, con mímica realizar las actividades expresadas por las combinaciones para que los compañeros las pronuncien: *Guay* [2020: 17]. Estas actividades fomentan el uso activo de las combinaciones.

El análisis de las tareas permite también realizar las siguientes observaciones:

- Hay ámbitos temáticos como el tiempo atmosférico o la salud, donde los aductos son básicamente combinaciones: *hace frío / calor / viento / sol...* [*Impresiones* 2018: 89], *me duele la cabeza / el estómago...*, *estar enfermo / resfriado...*, *tener fiebre / gripe...*, *dolor agudo, enfermedad crónica, ardor de estómago...*, *tomar medicinas, respirar profundamente* [*Vuela* 2005: 7, *Nuevo sueña* 2015: 66–70] y los ejercicios están encaminados precisamente a su uso sintagmático.
- Si consideramos los tipos de combinaciones según su composición sintáctica, se observa que la inmensa mayoría de ellas son del tipo *verbo + sustantivo (objeto)*, muy pocas de *sustantivo (sujeto) + verbo*, y casi ninguna de *sustantivo + adjetivo* o *+ preposición + sustantivo* y *verbo + adverbio*.
- El que figuren en una página combinaciones léxicas en su forma canónica no implica necesariamente que hayan aparecido en las muestras de lengua de texto o diálogo. Es lógico, puesto que la cantidad de posibles combinaciones es enorme y no es esperable que los textos muestren realizaciones de todas. En muchos casos esas listas están a disposición del aprendiente para ayudarle en sus producciones.

Como puede verse por esta relación, a las combinaciones léxicas se les dedica un espacio bastante limitado en los manuales y libros de ejercicios de ELE que forman parte del corpus analizado. Si bien *Impresiones* [2018] incluye significativamente más actividades de colocaciones, el único manual de los analizados que de un modo explícito adopta el enfoque léxico es *Bitácora* [2011]. En él la colocación es uno de los aspectos de la lengua que se trata de modo sistemático y al que se dedican actividades variadas para que el aprendiente incorpore a su lexicón bloques de palabras: colocaciones, construcciones sintácticas, fórmulas rutinarias... Se invita expresamente a los aprendientes a que escriban cómo se dicen en su idioma las combinaciones

aprendidas del español para que tomen conciencia de las diferencias expresivas y así las aprendan mejor. No obstante, en *Bitácora Nueva edición* [1 2016 y 3 2017] el enfoque léxico se combina con el orientado a la acción y de hecho el peso de los contenidos teóricos y prácticos destinados a las combinaciones léxicas es menor: en el manual 3 (B1) nueve de once unidades presentan catálogos de combinaciones léxicas (en una de las doce páginas de la unidad), pero en el libro de ejercicios, de un total de 368 ejercicios, solo 10 se refieren a combinaciones léxicas (un 3 %, casi uno por unidad); en el manual 1 (A1) la cifra es más reducida: solo tres de ocho unidades presentan pequeños catálogos de combinaciones léxicas y muchos menos ejercicios. Por otro lado, *Bitácora* presenta de un modo visualmente claro las combinaciones, consignando series léxicas de palabras que se combinan con una *o* [*Bitácora Nueva Edición* 2016: 132]. El tipo de colocación preferente es también *verbo + sustantivo* (*objeto*), pero no faltan las de *sustantivo + adjetivo* o *preposición + sustantivo*: *carne hecha / poco hecha, pescado al horno / en salsa, sopa de verduras / pescado...* [*Bitácora Nueva Edición* 2016: 60].

Respecto a los libros de ejercicios, *Uso* [2021] es el único recurso que de modo explícito y sistemático presenta las colocaciones, a las que dedica la mitad de cada capítulo. Muchas de ellas se presentan en forma canónica, algunas dentro de un texto (muestras de lengua) y se proponen diversos tipos de ejercicios para aprender las combinaciones y usarlas activamente. Si bien predominan los sintagmas *verbo + sustantivo* aparecen bastantes del tipo *sustantivo + adjetivo* o *+ preposición + sustantivo* y algunas de *verbo + adverbio* (o *+ grupo circunstancial*).

Sería recomendable poner a disposición de los estudiantes recursos didácticos que de un modo explícito buscaran concienciar al aprendiente sobre la importancia de aprender el léxico estableciendo redes léxicas sintagmáticas entre las palabras, enfoque presente en los libros de ejercicios de vocabulario de Higuera García [2008, 2009]. Entre otras, ofrece tareas que estimulan a los aprendientes a usar los diccionarios de combinaciones, a los que se dedica el siguiente apartado.

Las colocaciones en los diccionarios monolingües de aprendizaje y combinatorios

Otros recursos didácticos para el aprendizaje de ELE son los diccionarios, sobre los que Rey Castillo [2017] realiza un análisis pormenorizado atendiendo a sus características macro- y microestructurales. Bargalló Escrivà [2002] estudia cómo tratan estos diccionarios determinadas colocaciones del español, mientras que Ruiz Martínez [2005] aborda el tratamiento de las colocaciones en el *Diccionario de la Real Academia*, el *de Uso* de María Moliner y el *del Español Actual* de Seco. Teniendo en cuenta las valoraciones de estos autores y de los estudios de Nomdedeu Rull [2007 y 2011], así como el modo implícito en que se presenta la información colocacional en la definición

de las voces, nos limitamos a analizar en este apartado los diccionarios monolingües *Salamanca* [2006] y *Estudiante* [2016]. Estos ofrecen información colocacional de dos maneras: de un modo implícito en el *contorno de la definición* [Rascón Caballero 2020: 120] y de un modo explícito en los ejemplos. El contorno son los segmentos tipográficamente diferenciados de la definición, por ejemplo, de un verbo transitivo, que marcan su objeto propio –en los siguientes extractos “(una cosa o una persona)” y “[varias cosas]”–, que suele ser un hiperónimo y luego se concreta en los ejemplos.

confrontar 1. tr. Poner (una cosa o a una persona) frente a otra, para compararlas u oponerlas. *Confrontó la primera edición del libro CON la segunda. El fiscal quiere confrontar al acusado CON el testigo.* [Estudiante]

confrontar v. tr. 1 Examinar <una persona>⁵ [varias cosas] para apreciar sus semejanzas y sus diferencias. *Confronta un texto con otro. He confrontado dos expedientes...* [Salamanca]

Es, desde luego, una información valiosa, pero tal vez no suficiente para mostrar las posibilidades combinatorias de la palabra consultada. Si comparamos con los diccionarios monolingües de aprendizaje de inglés *OALD*, *Longman* y *Macmillan*, se observa que en estos hay una información colocacional más explícita y además ejemplificada [Rascón Caballero 2020: 128]. Así, en la entrada de *grasp* de estos diccionarios aparecen las colocaciones como subentradas:

grasp a chance/an opportunity to take an opportunity without hesitating and use it

I grasped the opportunity to work abroad [OALD]

grasp an opportunity to eagerly and quickly use an opportunity to do something
She is ready to grasp any opportunity to expand the business [Longman]

grasp 2 to understand something *He was finding it difficult to grasp the rules of the game*

grasp the meaning / the significance of sth

You should try to grasp the meaning of the whole sentences [Macmillan]

Este es, a nuestro parecer, el modo más adecuado de mostrar las colocaciones en un diccionario: en forma canónica y con ejemplo, es decir, con una muestra de lengua [Siepmann 2007: 242–245]. Las versiones electrónicas, además, tienen enlaces con repertorios de colocaciones. DiMuccio-Failla y Giacomini [2022: 478] hablan precisamente de *extended canonical form* para mostrar en los diccionarios monolingües de aprendizaje una unidad léxica del modo más explícito, completo y clarificador cubriendo también las implicaciones sintácticas de toda la colocación. Por otra parte,

⁵ En este diccionario los paréntesis angulares señalan el sujeto del verbo.

un novedoso estudio experimental apunta a que la forma infinitiva de las colocaciones de verbo no es la que se almacena en el lexicón, ya que las formas flexionadas se procesan más rápido que las infinitivas [Pérez-Serrano e Hidalgo 2025: 9, 35, 37, 39], lo que supone un argumento a favor de ejemplificar las colocaciones con oraciones finitas.

Los *diccionarios combinatorios* son los que propiamente recogen las posibles combinaciones léxicas de los lexemas, por lo que ofrecen un catálogo exhaustivo. En español tenemos tres diccionarios combinatorios de diverso tipo:

- El diccionario de colocaciones en línea *DiCE*, dirigido por Alonso Ramos [2004], recoge las colocaciones más frecuentes de los sustantivos de sentimiento. Introduciendo el sustantivo en la ventana de búsqueda, el diccionario muestra las colocaciones de ese sustantivo (con verbo, con adjetivo y con sustantivo + *de*), consignando el sentido que aporta el colocado al sustantivo. Presenta, por tanto, las colocaciones en forma canónica y las acompaña de muestras de lengua. Las limitaciones de este diccionario son que su uso requiere cierta destreza y que los lemas son solo sustantivos de sentimiento. La propia Alonso Ramos [2008] realizó un estudio experimental en que se demostró la utilidad práctica de este diccionario para aprendientes de ELE, mientras que Orol González [2014: 557–561] presentó propuestas didácticas para aprender colocaciones usándolo.
- El diccionario *REDES*, impreso, dirigido por Bosque [2004] consigna en cada entrada las palabras que se combinan con la palabra lematizada. En las entradas de verbos, adjetivos y adverbios se agrupan las palabras combinables en series léxicas con una explicación del significado común de cada serie y añadiendo un ejemplo de un texto auténtico. Es decir, no solo aduce la palabra con que se combina, sino que además se presenta una muestra de lengua. En las voces de sustantivos se enumeran solo las palabras que se combinan con ellos, pero no se ordenan semánticamente. Se trata de una gran obra de análisis, con muchas más entradas que el *DiCE*, pero destinado más a la investigación que a los aprendientes de ELE.
- El diccionario *Combinatorio* [2006], impreso, es una versión del anterior que amplía el número de entradas, presenta de igual manera las entradas de adjetivos, adverbios, verbos y sustantivos, sigue agrupando en series léxicas las palabras que combinan con la palabra del lema, pero sin explicitar su significado común. Tiene ejemplos muy ocasionales, pero es exhaustivo tanto en lemas como en palabras consignadas en cada entrada. Resulta más útil para hablantes nativos que para aprendientes de ELE, aunque es un recurso imprescindible para profesores de ELE a la hora de preparar material didáctico centrado en las combinaciones léxicas. Barrios [2008] describe con detalle las características de ambos repertorios.

Las colocaciones en los diccionarios bilingües: el *Diccionario lituano-español*

Higueras García [2006a: 79] elogia los diccionarios bilingües compilados con bases científicas sólidas porque recogen una información combinatoria más abundante que los monolingües y además de modo contrastivo. Aquí se expone, como propuesta, cómo presenta la información colocacional el *Diccionario lituano-español*, recurso en línea, accesible en abierto –con 3800 entradas completas en el momento en que se escribe este artículo–, destinado a lituanos que estudian el español [Rascón Caballero 2025]. En sus entradas hay varios componentes que aportan el contenido colocacional:

1. El *cotexto* [Rascón Caballero 2022b: 108; Rascón Caballero 2024: 43], usado especialmente en artículos de verbo, adjetivo y adverbio, es un colocado de la palabra lematizada, encerrado entre paréntesis, que distingue los distintos equivalentes que puede tener. Es un elemento usado por diccionarios bilingües como *Collins*, destacado por Haesch y Omeñaca [2004: 268] junto a su calidad, según muestra el ejemplo recuperado:

spend *transitive verb*
(*money*) gastar
(*period of time*) pasar (*extracto de Collins English-Spanish en línea*)

Esta pequeña indicación no es solo un discriminador de equivalentes, sino que también aporta una información colocacional, aunque lo hace de un modo “semi-canónico”, ya que no muestra la colocación completa y además lo hace solo de la lengua de origen.

Por su parte, el diccionario lituano-español consigna después del equivalente el colocado también en español. Además, como también hacen los diccionarios bilingües exhaustivos, ofrece ejemplos (muestras de lengua en los dos idiomas) que concretan esa combinación (obsérvese que las palabras consignadas como *cotexto* son hiperónimos)⁶:

leisti [*transitivo*]
(*pinigus*) gastar (*dinero*)
jis leidžia pinigus pramogoms gasta el dinero en diversiones
(*kurį laiką*) pasar (*un tiempo*)
leisti atostogas pasar las vacaciones
naudingai leisti laiką aprovechar el tiempo
jis leidžia vasarą kaime pasa el verano en el pueblo

⁶ A partir de aquí mostramos únicamente lo que queremos destacar de las entradas. Entrada completa: <https://www.webonary.org/lietuviukalba-espanol/ge9c1d3bd-cfab-4e3d-8efc-a25941a13002/?lang=en>.

El segundo ejemplo de *leisti* (*kuri laiką*), *naudingai leisti laiką* (literalmente ‘útilmente pasar el tiempo’), muestra una traducción idiomática donde no se usa el equivalente dado (*pasar*): *aprovechar el tiempo*, lo que demuestra que cada lengua tiene sus propias combinaciones léxicas, no siempre traducibles literalmente. Esta colocación, consignada como ejemplo, aparece en forma infinitiva para llamar la atención sobre su traducción específica, y ya no está ilustrada con una oración finita para no sobrecargar la entrada.

En las voces de adjetivos y adverbios el contexto y su traducción (aquí delante del equivalente, para preservar el orden natural de la combinación) son una orientación semántica que luego se concreta en los ejemplos, unos en forma infinitiva, otros finita.

teisingas teisinga [*adjetivo*]

- 1 (*žmogus / persona*) justo justa

jis yra teisingas ir atsakingas žmogus es una persona justa y responsable

- 2 (*atsakymas / respuesta, sprendimas / decisión*) correcto correcta

teisingas teiginys afirmación correcta

teisingas pasirinkimas elección correcta

teisingas požiūris actitud correcta

priimti teisingą sprendimą tomar la decisión correcta⁷

rūpestingai [*adverbio*]

- 1 (*elgtis / actuar, prižiūrėti / cuidar*) con esmero

rūpestingai paruošti maistą preparar la comida con esmero

darbas atliktas rūpestingai el trabajo se ha realizado con esmero

jis elgėsi sąžiningai ir rūpestingai actuó honradamente y con esmero

- 2 (*saugoti / guardar, pasirinkti / elegir, tikrinti / revisar*) cuidadosamente

rūpestingai stebėti observar cuidadosamente

rūpestingai parinkti žodžius elegir cuidadosamente las palabras

ji rūpestingai tikrino faktus comprobó cuidadosamente los hechos⁸

2. En muchas entradas hay *subentradas* (destacadas tipográficamente en negrita, como el lema), generalmente para segmentos de palabras en la lengua de origen con su correspondencia en la lengua de destino. En este diccionario se consignan así colocaciones muy frecuentes y construcciones sintácticas de forma canónica

⁷ <https://www.webonary.org/lietuviukalba-espanol/gc9518b4a-2e12-4655-b398-e838b112cb6e/?lang=en>

⁸ <https://www.webonary.org/lietuviukalba-espanol/ga938a88a-ca90-4953-8217-7ea7b3344512/?lang=en>

ilustradas con ejemplos. En la misma entrada de *leisti* se presenta la colocación frecuente *leisti suprasti*, su régimen sintáctico (*kam*, indicador de dativo), su equivalente canónico y su ejemplo en los dos idiomas que ilustran no solo la combinación léxica, sino también la construcción sintáctica (*man* es el dativo, *me* en español):

leisti suprasti (kam) dar a entender

jis man leido suprasti, kad pasitraukė savo noru me dio a entender que su renuncia era voluntaria, me dio a entender que había renunciado por propia voluntad

Muchas veces una combinación en una lengua corresponde a una sola palabra en otra, si bien se puede traducir también con combinación:

anksti keltis madrugar, levantarse pronto / temprano

ji keliiasi labai anksti, daro pratimus madruga mucho (se levanta muy pronto / temprano) y hace ejercicios⁹

daryti žalą (kam) causar un daño, perjudicar

alkoholis daro milžinišką žalą šaliai el alcohol causa un daño tremendo al país, el alcohol perjudica tremendamente al país¹⁰

3. Los *ejemplos*, como se ve en los extractos anteriores, en su mayoría recogen colocaciones, unas solo en forma canónica y otras como oraciones finitas. En las entradas de sustantivos, las combinaciones en que este es sujeto es preferible mostrarlas con verbo conjugado [Rascón Caballero 2024: 243]:

laikrodis [masculino] reloj masculino

laikrodis skuba / atsilieka el reloj se adelanta / se atrasa¹¹

Los ejemplos muestran también combinaciones idiosincrásicas. El sustantivo lituano *protas* corresponde a *inteligencia* y *mente* que tienen sus preferencias combinatorias:

blaivus protas mente lúcida

racionalus protas inteligencia racional

šaltas protas inteligencia / mente fría

lavinti protą desarrollar la inteligencia

atpalaiduoti protą relajar la mente ¹²

⁹ <https://www.webonary.org/lietuviukalba-espanol/g75f004d2-2940-4e43-b3da-cc288c97abaa/?lang=en>

¹⁰ <https://www.webonary.org/lietuviukalba-espanol/gaec5cb8-d681-4cac-afdf-c67b29a54472/?lang=en>

¹¹ <https://www.webonary.org/lietuviukalba-espanol/ge9c1d3bd-cfab-4e3d-8efc-a25941a13002/?lang=en>

¹² <https://www.webonary.org/lietuviukalba-espanol/g5ee7c9f4-ec01-4198-a590-634491eac769/?lang=en>

Las de *sustantivo + adjetivo y verbo + sustantivo* suelen aparecer solo como ejemplos en forma canónica, sin ejemplificación posterior. Pero hay combinaciones muy frecuentes que también tienen su subentrada, con forma canónica y ejemplo. En la voz *vaizdas* ‘imagen’:

susidaryti vaizdą hacerse una imagen / una visión

susidarėme išsamų projekto vaizdą nos hicimos una imagen / una visión exhaustiva del proyecto¹³

4. Las combinaciones composicionales fijas que significan realidades o conceptos específicos (*sentido común, red social*), locuciones (*estar hasta la coronilla*) y frases rutinarias (*¡felicidades!*) tienen su *propia entrada* accesible por remisión desde las entradas de las palabras que las forman. Cuentan con sus propios ejemplos, muchos de ellos colocaciones:

socialinis tinklas [*masculino*] red social *femenino, plural* redes sociales

naudotis socialiniais tinklais usar las redes sociales

paskelbti ką socialiniame tinkle publicar algo en una red social¹⁴

Este diccionario, en construcción todavía, pero ya con un léxico básico abundante, constituye un catálogo de combinaciones léxicas de fácil consulta, muchas de ellas ilustradas con muestras de lengua, para un grupo concreto de hablantes. Es un modelo que se puede seguir tanto para la elaboración del diccionario español-lituano como para otras combinaciones lingüísticas.

Conclusiones

A pesar de las recomendaciones del enfoque léxico y de la evidencia empírica sobre los beneficios de la enseñanza explícita de las combinaciones léxicas, la presencia de las colocaciones en los materiales y recursos didácticos para la enseñanza de español como lengua extranjera sigue siendo escasa. El análisis de los 17 manuales y libros de ejercicios de ELE para los niveles A1, A2 y B1 que están a disposición de profesores y aprendientes en la Universidad de Vilna revela que son pocos los materiales que dedican el suficiente espacio, tanto en el ámbito teórico como práctico, a desarrollar la competencia léxica del alumnado. Por otra parte, la investigación detecta que, incluso en los materiales especialmente diseñados para ese fin, la presentación de las combinaciones léxicas es, preferentemente, en forma canónica, con pocas muestras de lengua.

¹³ <https://www.webonary.org/lietuviukalba-espanol/g5d5a0bd7-04d9-446e-aa05-c643c0a9ee2c/?lang=en>

¹⁴ <https://www.webonary.org/lietuviukalba-espanol/gf5513d52-6173-4c62-a49a-2bcc61b8418a/?lang=en>

Un recurso complementario para el aprendizaje del léxico son los diccionarios, si bien no todos ellos inciden del mismo modo en el valor de las colocaciones. Los diccionarios de aprendizaje de ELE *Salamanca* y *Estudiante* incluyen la información colocacional de modo implícito mediante el *contorno* de la definición, si bien se podría presentar en forma canónica y con ejemplos tomando como modelo los diccionarios monolingües de aprendizaje *Longman* y *Macmillan*. En este contexto el *Diccionario lituano-español* en línea es una propuesta innovadora, ya que muestra en cada entrada de modo contrastivo las combinaciones léxicas naturales y frecuentes en forma canónica mediante el *cotexto* y *subentradas*, además de ilustrarlas siempre con *ejemplos*.

En definitiva, este trabajo revela que la mayoría de los recursos didácticos para la enseñanza de ELE analizados (manuales, libros de ejercicios, diccionarios) presentan carencias en el tratamiento del léxico. Para poder paliar esta situación en el contexto de la enseñanza/aprendizaje de español en Lituania se propone el *Diccionario lituano-español en línea*, un modelo que articula forma canónica y muestra de lengua con un enfoque contrastivo. Su incidencia en el aprendizaje del léxico en general y de las colocaciones en particular habrá de ser abordada en futuros estudios.

Bibliografía

Fuentes (I). Manuales

- Aula*: Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C. (2005). *Aula Internacional 2*. Barcelona: Difusión.
- Bienvenidos*: Antolín, L., Goded, M., Varela, R. (2011). *Bienvenidos. Cuaderno de actividades A1–A2*. Madrid: EnClaveELE.
- Bitácora*: Sans, N., Martín, E., Garmendia, A. (2011). *Bitácora 1 (A1)*. Barcelona: Difusión.
- Bitácora Nueva edición: 1 (A1)*. Sans, N., Martín, E., Garmendia, A., Conejo, E., Garrido, P. (2016). *Bitácora Nueva edición: 1 (A1)*. Barcelona: Difusión.
- Bitácora Nueva edición: 3 (B1)*. Sans, N., Martín, E., Garmendia, A., Conejo, E., Garrido, P. (2017). *Bitácora Nueva edición: 3 (B1)*. Barcelona: Difusión.
- Compañeros: 2 (A2)*. Castro, F., Rodero, I., Sardinero, C. (2012). *Compañeros 2 (A2)*. Madrid: SGEL.
- Compañeros: 3 (B1)*. Castro, F., Rodero, I., Sardinero, C. (2014). *Compañeros 3 (B1). Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SGEL.
- Curso*: Borobio, V. (2003). *Curso de español. Nuevo avanzado. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SM.
- Ejercicios*: Martínez, P. (2001). *Ejercicios de léxico. Nivel Medio*. Madrid: Anaya.
- Genial*: García, C., Mena M., Méndez, M. C., Tudela, N. (2018). *¡Genial! A2*. Madrid: EnClaveELE.

- Guay*: Horche, R., Santana, L., Seçic, E. (2020). *¡Qué guay! A2*. Madrid: EnClaveELE.
- Impresiones*: Balboa, O., Varela, M., Teissier, C. (2018). *Impresiones A1*. Madrid: SGEL.
- Nuevo Prisma*: Casado, M. A., Martínez, A. M. (2012). *Nuevo Prisma. Libro de ejercicios A1*. Madrid: Edinumen.
- Nuevo sueña*: Álvarez, M. A. (2015). *Nuevo Sueña 1. Libro del Alumno*. Madrid: Anaya.
- Nuevos*: Miki, C., Ayllón, J. A., Chicharro, T. (2011). *Nuevos Amigos. Libro de ejercicios. Nivel 1*. Madrid: SM.
- Uso*: Prada, N., Salazar, D., Molero, C. M. (2021). *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes*. Madrid: Edelsa.
- Vuela*: Álvarez, M. A., Blanco, A., Torrens, M. J., Alarcón, C. (2005). *Vuela 4. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Anaya.

Fuentes (II). Diccionarios

- Combinatorio*: Bosque, I. (ed.) (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Collins English-Spanish en línea*: Disponible en: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-spanish> (consulta 30/06/2025)
- DEEAL*: Palacios, I. (dir.) (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Disponible en: <https://www.dicenlen.eu/es> (consulta 30/06/2025)
- Diccionario lituano-español en línea*. Rascón Caballero, A. y Lukoševičienė, N. Disponible en: <https://www.webonary.org/lietuviukalba-espanol/?lang=en> (consulta 30/06/2025)
- DiCE*: Alonso Ramos, M. (2004). *Diccionario de colocaciones del Español*. Disponible en: <http://www.dicesp.com/paginas> (consulta 30/06/2025)
- DTCELE*: Martín Peris, E. (dir.) (1997). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#c (consulta 30/06/2025)
- Estudiante*: Real Academia Española (2016). *Diccionario del Estudiante*. Santillana: Madrid. Disponible en: <https://www.rae.es/diccionario-estudiante/> (consulta 30/06/2025)
- Longman Dictionary of Contemporary English*. Longman, A. W. (5th edn., 2009). Harlow: Longman. Disponible en: <https://www.ldoceonline.com/> (consulta 30/06/2025)
- Macmillan English Dictionary*. Rundell, M., Fox, G. (2002). Oxford: Macmillan Education.
- OALD: Oxford Advanced Learner's Dictionary*. (9th edn., 2015). Oxford: Oxford University Press. Disponible en: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (consulta 30/06/2025)
- REDES*: Bosque, I. (ed.). (2004). *Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Salamanca*: Gutiérrez Cuadrado, J. (ed.) (2006). *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid: Santillana.

WLWF: Wiegand, H., Gouws, R., Kammerer, M., Mann, M. y Wolski, W. (2019). *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung*, Vol. 3: I–U. Berlin/New York: De Gruyter.

Referencias bibliográficas

- Ackerley, K. (2024). Encouraging students' exploration of language. (*Webinar*) *Seven months, seven universities #14*. Arqus Alliance. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=wxSHOAkehKM&ab_channel=ArqusAlliance (consulta 30/06/2025)
- Alonso Ramos, M. (2008). Papel de los diccionarios de colocaciones en la enseñanza de español como L2. *Papers of 13th Euralex International Congress*. Barcelona, pp. 1215–1230.
- Bargalló Escrivà, M. (2002). Sobre la función sintagmática del ejemplo lexicográfico. En: José P. Ignacio Pérez, M. Campos Souto (eds.). *Cuestiones de lexicografía*. Lugo: Tris Tram, pp. 39–52.
- Barrios Rodríguez, M. A. (2016). Propuesta metodológica para la enseñanza de las colocaciones de verbo soporte a estudiantes anglófonos: un estudio empírico. *MarcoELE*, 23, pp. 1–13.
- Cheikh-Khamis Cases, F. (2013). *Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza del léxico en segundas lenguas. Las colocaciones en clase de ELE*. Trabajo Fin de Máster. UNED.
- Copp, M. (1990). The Function of Collocations in Dictionaries. En: T. Magay, J. Zigany (eds.). *BudaLEX'88 Papers of the EURALEX 3rd International Congress in Budapest, September 1988*, pp. 35–46.
- DiMuccio-Failla, P. V., Giacomini, L. (2022). A proposed microstructure for a new kind of active learner's dictionary. *Lexicographica*, 38 (1), pp. 499–475.
- Fernández Lázaro, G. (2014). Enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en nivel inicial (A1-A2). *MarcoELE*, 19, pp. 1–16.
- Gómez Molina, J. R. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. En: J. Sánchez Lobato, I. Santos (eds.). *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 491–510.
- Haensch, G., Omeñaca, C. (2004). *Los diccionarios del español en el siglo XXI*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Higueras García, M. (2006a). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE (colección monografías 9).
- Higueras García, M. (2006b). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Higueras García, M. (2008). *Vocabulario A1: de las palabras al texto*. Madrid: SM.
- Higueras García, M. (2009). *Vocabulario A2: de las palabras al texto*. Madrid: SM.
- Higueras García, M. (2017). Cómo aplicar un enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras. En: *Actas de las VIII y IX Jornadas Didácticas Instituto Cervantes de Manchester 2015–2016*. Manchester: Instituto Cervantes, pp. 7–21.

- Jacobsen, J. R., Manley, J., Pedersen, V. H. (1991). Examples in the bilingual dictionary. En: F. J. Hausmann, O. Reichmann, H. E. Wiegand, L. Zgusta (eds.). *Wörterbücher / Dictionaries / Dictionnaires*. Vol. III. Berlin / New York: De Gruyter, pp. 2782–2789.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- López Jiménez, D. L. (2013). Colocaciones léxicas: estudio comparativo de libros de texto de inglés y de español como L2. *ODISEA. Revista de estudios ingleses*, 14, pp. 101–120.
- Nomdedeu Rull, A. (2007). Real Academia Española (2005). Diccionario del estudiante. En: *Revista de Lexicografía*, Vol. XIII, pp. 200–218.
- Nomdedeu Rull, A. (2011) (coord.): Los diccionarios monolingües del español desde la perspectiva del estudiante de ELE. En: *RedELE*, 21.
- Northbrook, J., Conklin, K. (2018). Is what you put in what you get out? Textbook-derived lexical bundle processing in beginner English learners. *Applied Linguistics, Online First*, pp. 1–19.
- Orol González, A. (2014). Un modelo de actividades para aprender colocaciones. En: N. M. Contreras Izquierdo (ed.). *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 551–563.
- Pérez-Serrano, M., Hidalgo Gallardo, M. (2025). El papel de la variación flexiva verbal en el procesamiento de las colocaciones léxicas verbo + nombre en español como lengua adicional. *ELUA*, 43, pp. 29–46.
- Piotrowski, T. (1994). *Problems in Bilingual Lexicography*. Wrocław: Board.
- Rascón Caballero, A. (2019). Ejemplo lexicográfico e infralema en lexicografía bilingüe. *Lingüística Española Actual*, 41 (2), pp. 298–311.
- Rascón Caballero, A. (2020). La información sintáctica en los diccionarios bilingües y monolingües de aprendizaje, *Culture Crossroads*, 15, pp. 117–131.
- Rascón Caballero, A. (2022a). Estatus teórico y definición del ejemplo lexicográfico (monolingüe y bilingüe). *Revista de Lexicografía*, Vol. XXVIII, pp. 183–206.
- Rascón Caballero, A. (2022b): La indeterminación del concepto de colocación en la lexicografía bilingüe. *ELUA*, 37, pp. 93–116.
- Rascón Caballero, A. (2024). *The theory and practice of examples in bilingual dictionaries*. Berlin: De Gruyter.
- Rascón Caballero, A. (2025). Un recurso lexicográfico en línea (el Diccionario lituano-español) destinado a estudiantes de español. En: M. Sánchez Presa (ed.). *La enseñanza-aprendizaje de ELE en Europa Oriental y los países bálticos*. Berlin: De Gruyter, pp. 27–50.
- Rey Castillo, M. (2017). Criterios macroestructurales y microestructurales en los diccionarios monolingües para el aprendizaje del léxico en español como lengua extranjera: entre la teoría y la práctica. *MarcoELE*, 25, pp. 1–34.

- Ruiz Martínez, A. M. (2005). El uso del diccionario en la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones en español. En: Castillo, M. et al. (eds.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua*, pp. 785–791.
- Sánchez Mayor, D. (2024). El enfoque parafrástico en la enseñanza de las colocaciones en niveles avanzados. *Onomázein*, Vol. XV, pp. 184–212.
- Sánchez Rufat, A., Jiménez Calderón, F. (2012). Combinatoria léxica y corpus como input. *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 14, pp. 61–81.
- Selivan, L. (2018). *Lexical Grammar*. Cambridge University Press.
- Siepmann, D. (2007). Collocations and examples: Their relationship and treatment in a new corpus-based learner's dictionary. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 55 (3), pp. 235–260.
- Sonbul, S. y Schmitt, N. (2013). Explicit and Implicit Lexical Knowledge: Acquisition of Collocations Under Different Input Conditions. *Language Learning*, 63 (1), pp. 121–159.
- Szudarski, P. (2023). *Collocations, Corpora and Language Learning*. Cambridge University Press.
- Vidiella, M. (2012). El enfoque léxico en los manuales de ELE. Suplementos marcoELE, 14.
- Zgusta, L. (1971). *Manual of Lexicography*. Prague/Academia/Hague/Paris: Mouton.

SOBRE EL ALCANCE Y LA FUNCIÓN DEL USO DEL LENGUAJE INCLUSIVO EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Dr. Iban Mañas Navarrete

Universitat de les Illes Balears, España

Dra. Melania S. Masià

Universitat de les Illes Balears, España

Dra. Irene Yúfera

Universitat de Barcelona, España

Resumen

La proliferación de propuestas para introducir estrategias de lenguaje inclusivo en el aula de ELE en la última década obliga a tener una discusión sosegada y rigurosa entre docentes, investigadores y especialistas del área. Cabe preguntarse qué objetivos persiguen los docentes con la implementación de estas propuestas y en qué medida dichas propuestas pueden alcanzarlos. En este trabajo se presenta una serie de razones que, a nuestro juicio, resulta pertinente explorar para vislumbrar la función y el alcance del uso del lenguaje inclusivo. La crítica se basa en el análisis del masculino genérico y en las alternativas que se proponen para evitarlo. La descripción ajustada del género gramatical en español, así como las evidencias empíricas sobre su interpretación disponibles hasta el momento, desarmen algunas de las premisas empleadas en la defensa del lenguaje inclusivo y rara vez cuestionadas. Se propone aquí un cambio de foco desde el funcionamiento de la lengua como sistema al uso de la lengua como herramienta de comunicación. Consideramos que, en términos de eficacia, se trata de una estrategia con mayor capacidad para incidir en la eliminación, o como mínimo la reducción, de la desigualdad social en el trato entre hombres y mujeres.

Palabras clave: *lenguaje inclusivo, español como lengua extranjera, masculino genérico en español, comunicación inclusiva, evidencia empírica*

Culture Crossroads

Volume 29, 2025, <https://doi.org/10.55877/cc.vol29.651>

© Latvian Academy of Culture, Iban Mañas Navarrete,
Melania S. Masià, Irene Yúfera

All Rights Reserved.

ISSN 2500-9974



ON THE SCOPE AND FUNCTION OF THE USE OF INCLUSIVE LANGUAGE IN THE SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Abstract

The proliferation of proposals to introduce inclusive language strategies in the SFL (Spanish as a Foreign Language) classroom over the last decade has made it necessary to engage in a calm and rigorous discussion among teachers, researchers, and specialists in the field. It is worth asking what objectives teachers aim to achieve through the implementation of these proposals, and to what extent these proposals are capable of meeting those goals. This paper presents a series of reasons that, in our opinion, are pertinent to consider in examining the role and scope of the use of inclusive language. The critique is based on the analysis of the generic masculine and the alternatives proposed for its avoidance. The thorough description of grammatical gender in Spanish, as well as the empirical evidence on its interpretation currently available, challenges some of the premises used in the defense of inclusive language, and rarely questioned. We propose a shift in focus from the functioning of language as a system to the use of language as a tool for communication. We consider that, in terms of effectiveness, this is a strategy with greater potential to contribute to the elimination, or at least to the reduction, of social inequality between men and women.

Keywords: *inclusive language, Spanish as Foreign Language, Spanish masculine generic, inclusive communication, empirical evidence*

Introducción

A lo largo de las últimas décadas, la investigación educativa ha acumulado un importante número de trabajos relacionados con el uso de las propuestas de lenguaje inclusivo (LI) en diferentes contextos de enseñanza: desde la educación obligatoria [García-Díaz et al. 2018; Romera y Lezaun Beortegui 2025, hasta la formación universitaria [Guerrero Salazar2021; Jiménez Rodrigo et al. 2011; Núñez Cortés et al. 2021], pasando por la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), donde encontramos trabajos de carácter prescriptivo [Banegas y López 2021; Castillo Sánchez y Mayo 2019; Medina Guerra 2016; Parra y Serafini 2021], que destacan la utilidad del LI a la hora de visibilizar y reconocer identidades diversas en las aulas, y también publicaciones de propuestas didácticas para introducir las formas de LI en la clase de ELE [Ansaldó 2023; Arroyo García 2024; Gutiérrez Conde2022].

En las aulas de ELE en estos momentos se está avanzando hacia cierto consenso con respecto al fomento del uso del LI. En concreto, la apuesta por

el uso de desdoblamientos —*los alumnos y las alumnas*— y de términos colectivos —*alumnado*— está notablemente extendida en la práctica docente [Silva y Soares 2024], mientras que entre los estudiantes la recepción de estos recursos sigue siendo muy diversa y no muestra tendencias claras [Díaz et al. 2022; Michnowicz et al. 2023]. Las diferencias entre posturas, tanto entre docentes como entre estudiantes, se basan en visiones distintas sobre la capacidad de los hablantes para promover cambios lingüísticos. En este trabajo analizamos las premisas sobre las que se sustenta la postura mayoritaria, que defiende la introducción del LI en el aula de ELE. Identificamos tres aspectos problemáticos de su planteamiento, en concreto: (i) la vaguedad en la definición del fenómeno gramatical, (ii) la ausencia de evidencia empírica para respaldar las afirmaciones realizadas y (iii) el papel preponderante que se le otorga a la lengua como mecanismo para alterar la realidad social. Alrededor de estos elementos articulamos una crítica que aboga por una práctica docente basada en la comunicación inclusiva o no sexista.

Tomamos como material de análisis las propuestas de LI que se presentan como alternativas a la lectura inclusiva del masculino, o “masculino genérico”. Nos centramos esencialmente en las construcciones de desdoblamiento, sustantivos colectivos y epícenos [Mendívil Giró 2020], puesto que son las alternativas que más se han estudiado empíricamente. No obstante, también recuperamos investigaciones experimentales que han estudiado otras formas como el neomorfema *-e* (*niñes*) o, en escritura, las neografías *-@* (*niñ@s*) y *-x* (*niñxs*) [Fábregas 2022]. Esta elección viene condicionada por el compromiso con una práctica docente basada en evidencia empírica, que consideramos la práctica más eficiente y que favorece una toma de decisiones mejor informada [Pachler 2003]. Nuestro objetivo es contribuir a la construcción de un debate desapasionado entre la comunidad de docentes de ELE, con el objetivo último de estimular el pensamiento crítico y promover el avance en esta área de conocimiento.

El lenguaje inclusivo y la relación lengua-sociedad en aula de ELE

El lugar desde el cual profesores, investigadores y especialistas se acercan a las propuestas del LI está íntimamente ligado a la concepción que estos manejan sobre la relación entre la lengua y sus hablantes. Las posiciones pueden ir desde postulados que defienden que los hablantes tienen plena agencia sobre los cambios que experimenta la lengua y, por ello, cualquier cambio que los hablantes propongan puede ser registrado en la lengua [Ramos Hernández 2018], hasta posiciones como la de Bolívar [2019], que otorgan mayor autonomía a las lenguas y las conciben como entidades que experimentan cambios movidas por una mejor adaptación al contexto. No obstante, dichos cambios requieren mucho tiempo y son de naturaleza gradual. Independientemente de la posición adoptada, la tendencia más extendida

es la de incorporar las propuestas del LI en el discurso del docente, así como en el contenido de los cursos de lengua [Ansaldó 2023; Calero Fernández 2012; Rivera Alfaro 2019; Toledano Buendía 2022]. Si bien encontramos indicaciones claras sobre cómo debe actuar el docente con respecto a su propio discurso, Tosi [2019] apunta que los profesores no deben tratar de convencer a los alumnos de emplear formas de LI. Lo importante es, desde esta perspectiva, dejar a los estudiantes que tomen conciencia de todos los aspectos existentes sobre LI para reflexionar y debatir.

Además de compartir una misma visión de la relación entre la lengua y sus hablantes, estas posturas también parten de una misma premisa sobre la relación entre lengua y sociedad. La filosofía del lenguaje [Reynoso 2014] y la antropología lingüística [Comellas y Junyent 2019] han dado buena cuenta de la complejidad que encierra esta relación, y de la dificultad que supone determinar la función de cada elemento en la misma. Sobre esta cuestión, los impulsores del LI en diferentes áreas, incluida la enseñanza de ELE, insisten en la importancia del uso de la lengua para generar, promover o reforzar cambios sociales [Ansaldó 2023; Parra y Serafini 2021], es decir, se presume que las lenguas tienen una cierta incidencia sobre la configuración de la sociedad. Si bien se reconoce que las lenguas, como manifestaciones concretas de la capacidad humana del lenguaje, no son sexistas ni discriminatorias en sí mismas, *“se asume que son los hablantes quienes discriminan mediante su uso”* [Raiter 2020: 276]. La capacidad de excluir, discriminar o marginar a un grupo o colectivo es, si no total por lo menos parcialmente, propia de la lengua que usamos, como argumentan Vela-Plo y Ortega-Andrés [2025].

Aceptar que la lengua en sí misma puede tener un impacto directo en cuestiones de organización social supone asumir una visión relativista sobre la relación entre lengua y sociedad. Las posturas relativistas pueden, ciertamente, mostrar diversos grados de intensidad: desde posiciones más deterministas, representadas en la versión fuerte de la hipótesis *whorfiana* del relativismo lingüístico, hasta su versión débil, que presume un condicionamiento menos categórico de las lenguas sobre la realidad [Bruzos Moro 2001]. En ambos casos, se les otorga a las lenguas la capacidad de construir realidad en mayor o menor grado. Desde la filosofía se recuperan estos postulados, lo que da lugar al conocido como giro lingüístico —*linguistic turn*—, que se postulará como uno de los pilares del pensamiento posmoderno [Harvey 1990]. El giro lingüístico se caracteriza por *“atribuir efectos de realidad a los signos lingüísticos: el lenguaje no solo recurre a la realidad, sino que crea realidad”* [Flaßpöhler 2023: 144].

No resulta difícil rastrear la influencia del giro lingüístico entre los argumentos que se esgrimen habitualmente a la hora de promover el uso del LI. En su estudio sobre el uso de lenguaje no sexista en el contexto universitario, Jiménez Rodrigo et al. [2011: 145] proponen que *“el lenguaje no es una mera herramienta mediante la cual expresamos y comunicamos nuestros pensamientos. El lenguaje hace pensamiento,*

se piensa cuando se habla y, al mismo tiempo, representa y construye realidad". Solo desde una perspectiva relativista es posible aceptar que la lengua construye realidad. La consecuencia lógica que se desprende de seguido es que hablar de una determinada manera es una estrategia más para provocar un cambio social. En este sentido, no sorprenden los resultados del trabajo de García-Holgado et al. [2021]. En su estudio, basado en el análisis de las percepciones sobre el uso del LI entre estudiantes universitarios en España, las dos respuestas más frecuentes a la pregunta de *¿Para qué crees que sirve usar LI?* fueron *para luchar contra el sexismo* y *para dar visibilidad a las mujeres*. La discusión del estudio no se detiene en explicar de qué manera concreta sustituir *los profesores* por *los profesores y las profesoras* supone un acto de lucha contra el sexismo, es decir, contra el conjunto de estereotipos sociales basados en el sexo y que provocan una clara situación de desigualdad entre hombres y mujeres. Es más, incluso asumiendo que el desdoblamiento constituye una suerte de resistencia frente al sexismo, deberíamos preguntarnos por su eficacia y su alcance, esto es, por su capacidad para neutralizar la discriminación que afecta a las mujeres.

En el caso de la educación, esta pregunta es especialmente pertinente. Teniendo en cuenta que tanto el tiempo como los recursos de los que disponen los docentes en el aula son siempre limitados, un profesor comprometido con la igualdad entre sexos debería priorizar las acciones que resulten más eficaces y rentables en la consecución de dicho objetivo.

Limitaciones e imprecisiones del lenguaje inclusivo

Como ya hemos señalado anteriormente, la asunción de una postura relativista, que convierte la función performativa del lenguaje en el denominador común de cualquier expresión lingüística, implica un cambio en el foco de interés: de lo social a lo lingüístico. Se da preferencia al discurso sobre la realidad de orden social. A partir de la lectura de un fragmento que ilustra parte de los argumentos en los que se apoya la promoción del uso del LI, identificamos en este apartado las limitaciones que detectamos en el planteamiento para posteriormente desplegar una crítica detallada en diferentes subapartados.

Si bien es cierto que el aumento de publicaciones y trabajos académicos sobre la cuestión ha ocurrido especialmente en las últimas dos décadas, esta corriente relativista es una tendencia con cierta tradición que encontramos ya en planteamientos como el que formula Moreno [1986], cuando ejemplifica la supuesta confusión que genera en las niñas la existencia del masculino genérico en español:

La niña [...] hace de niña. Un día la maestra dice «los niños que hayan acabado el ejercicio, que salgan». Ella no se mueve. «¿Por qué no sales?», pregunta la maestra. «No, como dijo los niños», responde la niña. «¡Mujer! Cuando digo

los niños es todo el mundo, tú también». Ella sale y piensa «cuando dice los niños también soy yo», y cuando vuelve del recreo, dice la maestra «los niños que se quieran apuntar al fútbol, que levanten la mano». Ella la levanta. «¡Que no, que dije los niños!» [...]. Desde ese momento estás preparada para contestar a lo que te echen: tú ya sabes que a veces eres los niños porque es genérico, pero a veces no eres, porque es específico, son solo los niños varones. Y yo digo que de ahí viene la famosa intuición femenina, de pasarse toda la vida adivinando por el contexto: ¿me estarán nombrando? ¿Estaré yo? [Moreno 1986: 31]

El fragmento es relevante por diversos motivos. Es un ejemplo muy transparente de ese cambio de foco que comentamos más arriba. La autora apunta, por delante de cualquier otro aspecto, a la lengua como fuente de discriminación o, por lo menos, de un trato desigual que genera desorientación en las niñas, no así en los niños. Podríamos pensar que el uso de lenguaje inclusivo por parte de la maestra habría podido evitar este desenlace que pone a la niña en clara desventaja con respecto a sus compañeros de clase varones. Otra posibilidad, no explorada en el planteamiento de la autora, habría sido llamar la atención sobre el prejuicio sexista que se encuentra en la base de la reacción de la maestra al dar por hecho que, si pregunta por los interesados en apuntarse a fútbol, se sobrentiende que está dirigiéndose ahora específicamente a los alumnos varones. Pasar por alto esto supone, en el mejor de los casos, desaprovechar una oportunidad para atacar y desmontar el prejuicio sexista, basado en estereotipos de género. En el peor de los casos, puede llevar a naturalizar dicho prejuicio. Se da por sentado que no es necesario explicar por qué motivo la maestra no interpela a las niñas cuando de apuntarse a fútbol se trata. Tampoco cabe preguntarse por qué la maestra opta por ignorar que la niña ha levantado la mano y, en lugar de incluirla entre los interesados a formar parte del equipo, aprovecha para aclararle que en esta ocasión se trata de una lectura específica del masculino. Ejemplos similares se refieren en el trabajo de Yúfera, Montolío y Rosado [2023], como muestras de comunicación sexista, que se manifiesta en las diferencias entre actitudes comunicativas de hombres y mujeres. Sobre los casos de comunicación sexista en el aula es sobre lo que proponemos llamar la atención en este trabajo. Una cuestión que abordaremos en el subapartado 3.3.

No queda claro tampoco, después de esta exposición, de qué manera concreta el uso del desdoblamiento en el primer anuncio de la maestra para evitar la lectura genérica (*los niños y las niñas que hayan acabado el ejercicio*) contribuiría a reducir la desigualdad entre niños y niñas en la escuela, que es, de hecho, el problema que pretende denunciar Moreno [1986] en su obra. Sobre esta cuestión, señalaremos más adelante las consecuencias que este desplazamiento del foco de atención puede provocar.

Otro aspecto destacable del fragmento tiene que ver con la reacción de la niña a la primera petición de la maestra. La finalidad de la autora es poner de manifiesto, tal y como expone al final del fragmento, la disonancia que produce en la niña la coexistencia de dos mensajes contrapuestos —interpretación incluyente y excluyente—, codificados de la misma manera —*los niños*—. Esta situación se plantea como un pasaje cotidiano en el aula. La autora presenta la interpretación del masculino plural que la niña elige en cada ocasión como una selección habitual o, por lo menos, esperable. De hecho, la evidencia empírica de la que disponemos hasta el momento apunta precisamente en la dirección opuesta. Como exponemos en el subapartado 3.2, los resultados de los estudios experimentales sobre las interpretaciones que genera el masculino en español llevan a pensar que, muy probablemente, ante la primera indicación de la maestra, la niña habría privilegiado la lectura inclusiva o genérica frente a la exclusiva.

Por último, otro elemento de interés que encierra el fragmento lo encontramos en la extrañeza que produce en la niña el uso del masculino y que, como subraya Moreno [1986], la desorienta hasta el punto de no estar nunca más segura de si ella es nombrada o no, es incluida o no. De hecho, cabe cuestionarse aquí si la desorientación es realmente tan plausible como se pretende. Si analizamos las lenguas como sistemas con reglas y principios propios, vemos que la ambigüedad es un fenómeno semántico bastante extendido. De hecho, podría considerarse casi un rasgo de diseño del lenguaje [Kennedy 2011]. Si no existiera espacio para la ambigüedad, usos comunicativos como el humor serían imposibles. La ambigüedad se encuentra además en aspectos no solo léxicos —polisemia y homonimia—, también se da en otros niveles más estructurales de la lengua como la morfología o la sintaxis. En la resolución anafórica de (1) encontramos un ejemplo de ambigüedad semántica; y en (2) se recoge un caso de ambigüedad sintáctica, ilustrado en una oración de vía muerta (*garden-path sentence*):

- (1) Ana interrogó a María por la información que Ø [sujeto vacío] tenía.
- (2) Como Carol siempre corre una milla le parece poca distancia.

El adecuado manejo de la ambigüedad en enunciados como (2) se alcanza en la infancia tardía, entre los 8 y 10 años [Sanz et al. 2013]. Las investigaciones con niños sobre procesamiento de oraciones ambiguas de este tipo muestran que, a los 5 años, ya utilizan los mismos mecanismos sintácticos que los hablantes adultos, aunque son menos sensibles a la información aportada por el contexto. A medida que avanzan en edad, sus decisiones de análisis son más flexibles y se adaptan mejor a las restricciones contextuales [Arancibia Gutiérrez et al. 2015]. Recurrir a información contextual parece así una estrategia que empieza a desarrollarse a edades relativamente tempranas. Y a pesar de que el contexto inmediato no siempre nos permitirá

desambiguar por completo, como ocurre con el enunciado de (1), cualquier hablante de español con desarrollo típico tiene la capacidad de generar inferencias y lidiar con la ambigüedad. Esta habilidad se encuentra ya disponible en los niños de 6 años [Filiatrault-Veilleux et al. 2016].

Adivinar por el contexto, tal y como lo expresa Moreno [1986] en su texto, no sería por tanto un ejercicio cognitivo que deben entrenar exclusivamente las niñas y, en cualquier caso, tampoco es una tarea que implique un esfuerzo importante ni que consuma una gran cantidad de recursos atencionales. A partir de los 10 años los niños se manejan bastante bien con este tipo de ambigüedades [Bever 2013], incluidas aquellas que produce la marca de género en español, y que describimos en el siguiente subapartado.

Llama la atención, para terminar, que Moreno [1986] mencione como algo exclusivamente de mujeres una mayor capacidad intuitiva, buscando su razón de ser precisamente en el entrenamiento para lidiar con la ambigüedad. No queda claro por el contexto si se trata de una denuncia velada por parte de la autora. No obstante, aludir a un estereotipo sexista tan manido como la intuición femenina sin señalarlo claramente como tal puede resultar contraproducente.

1. Definición de género gramatical y la noción de marcación

Desde la perspectiva lingüística, el género es una propiedad gramatical que, en las lenguas que la poseen, sirve para clasificar los sustantivos y se manifiesta en la concordancia [Ambadiang 1999; Escandell-Vidal 2018]. En el caso del español, el género gramatical forma una oposición asimétrica entre los dos tipos de sustantivos que existen en esta lengua: masculinos y femeninos.

En este tipo de oposiciones, los términos no son excluyentes, sino que el término no marcado incluye los dos términos de la oposición en su conjunto. Que el masculino es el rasgo no marcado en español se observa en la resolución de la concordancia cuando en la coordinación hay un término femenino y uno masculino, como en *Tanto el problema como la solución son complejos* [Escandell-Vidal 2020]. Es este carácter no marcado del masculino lo que le permite tener lecturas inclusivas en los nombres de persona, en las que abarca a individuos de sexo masculino y femenino, además de su lectura exclusiva, en la que solo refiere a individuos de sexo masculino. Aunque el uso del masculino es potencialmente ambiguo entre ambas lecturas, el contexto tiene un papel determinante en la desambiguación [Mendívil Giró 2020].

En la interpretación de un sintagma nominal (SN) con un nombre de persona en masculino, como *los alumnos*, que tiene una lectura exclusiva (solo alumnos varones) y una inclusiva (alumnos, sin importar el sexo) intervienen distintos factores, tanto internos al sistema de la lengua —lingüísticos— como externos al sistema —extralingüísticos—. Entre los primeros, destacamos los contextos que favorecen

el tipo de lectura específica, inespecífica o genérica del sintagma y el tipo de sustantivo que lo constituye; entre los segundos, los estereotipos que se asocian con los nombres de persona.

Un mismo SN puede tener distintos tipos de referencia en función de su propia configuración y de otros elementos de la oración en la que aparece [Leonetti 1999: §12.3.1]. En concreto, puede tener una lectura específica, en la que refiere a un individuo concreto; una lectura inespecífica, en la que designa a cualquier individuo que satisfaga la descripción del sintagma, o una lectura genérica, en la que señala la clase de objetos denotada por el sustantivo. En el caso del masculino, la lectura exclusiva suele ser la preferida en los contextos específicos, mientras que la lectura inclusiva está favorecida por contextos inespecíficos y genéricos [Mendívil Giró 2020].

La lectura específica se da cuando es posible identificar un referente específico de la descripción del sintagma. Esta lectura, siempre con determinante, está favorecida por contextos como el modo indicativo, la posición de sujeto preverbal y los contextos existenciales [Leonetti 1999: §12.2.3]. En la lectura específica, el hablante se refiere a un individuo o grupo de individuos de los que conoce el sexo y, por tanto, la lectura exclusiva del masculino es la predominante, como en (3a). Cuando el sintagma es plural, como en (3b) el masculino puede interpretarse como exclusivo, si se refiere a un grupo formado únicamente por hombres, o como inclusivo, si se trata de un grupo mixto. En estos casos, los factores extralingüísticos, como los estereotipos asociados con los sustantivos, inclinan la balanza hacia una interpretación u otra.

- (3) a. El alumno me escribió para justificar la falta.
- b. Los alumnos me escribieron para justificar la falta.

La lectura inespecífica se produce con mayor facilidad en contextos como el futuro, el subjuntivo, el condicional o las interrogativas y en el ámbito de la negación y de los predicados intensionales [Leonetti 1999: §12.2.3]. En esta lectura no es posible identificar un individuo concreto de la descripción definida, ya sea porque no es relevante o porque el conjunto sobre el que se cuantifica no está establecido en el contexto. Tanto en singular como en plural, esta lectura favorece la interpretación inclusiva, como en los casos de (4), cuya interpretación más prominente, aunque se mantiene la ambigüedad con la exclusiva, es la de cualquier individuo que sea un alumno, independientemente de su sexo.

- (4) a. El alumno que apruebe el trabajo no tendrá que hacer el examen.
- b. Los alumnos que aprueben el trabajo no tendrán que hacer el examen.

En la lectura genérica, el SN refiere a la generalidad de una especie o clase. Esta lectura está propiciada por la posición de sujeto preverbal o por la aparición con

predicados que exigen la interpretación genérica, como *extinguirse* o *escasear*, o con adverbios como *generalmente* o *siempre* [Leonetti 1999: §12.3.3]. En el masculino, la interpretación inclusiva es la preponderante. Por ejemplo, en (5), la lectura preferida es aquella en la que *el alumno* o *los alumnos* refieren a la clase entera de alumnos, formada por alumnos y alumnas.

- (5) a. El alumno tiene siempre derecho a revisar el examen.
- b. Los alumnos tienen siempre derecho a revisar el examen.

La posibilidad de utilizar un masculino como genérico está limitada a los nombres que designan personas. Dentro de estos, son aquellos que utilizan las marcas *-o* y *-a* para señalar el género (*alumno/alumna*) los más analizados, seguidos por los nombres comunes en cuanto al género, que solo lo hacen explícito mediante los determinantes y adjetivos que los acompañan (*el/la estudiante*). Sin embargo, el uso inclusivo del masculino es más complicado para los heterónimos (*yerno/nuera*) e imposible para los epicenos (*víctima*) [Meseguer 1991]. Desde el punto de vista semántico, los sustantivos de persona que marcan con morfemas el género pueden clasificarse en clases que difieren en cuanto a su estereotipo: los nombres de profesiones suelen llevar asociados estereotipos que especifican el género de los individuos (por ejemplo, *ingenieros* se asocia con un estereotipo masculino y *enfermeros* con uno femenino), pero los nombres de parentesco (*nietos, tíos*) o los de rol en la sociedad (*trabajadores*) no incluyen información del género que se espera de sus referentes en sus estereotipos.

Las ideas estereotipadas asociadas con los sustantivos son uno de los factores extralingüísticos que más influyen en la interpretación de los masculinos como inclusivos o exclusivos, incluido en lenguas sin género gramatical en los nombres, como el inglés [Gygax et al. 2008]. En las lenguas que sí lo tienen, se encuentra un efecto del estereotipo [Garnham et al. 2012; Richy y Burnett 2021], también en español [López-Cortés 2024; Zunino y Stetie 2021], como se verá en más detalle en el siguiente apartado.

2. El masculino ¿no tan genérico? en español

La impresión de que la lectura inclusiva del masculino está en retroceso se forma por la acumulación de trabajos que sostienen esta afirmación. En ocasiones se señala de forma directa, como en Heap [2024: 222], que, tras realizar una revisión sistemática de estudios empíricos sobre el masculino genérico en español, asegura que “*las formas masculinas generan un sesgo hacia las interpretaciones específicamente masculinas y no genéricas*”, o el trabajo de Ansaldo [2023], en el que se afirma que una gran cantidad de hablantes ha dejado de aceptar el masculino genérico, de modo que los morfemas masculinos han dejado de ser un uso no marcado. También encontramos autores que

deslizan afirmaciones veladas sobre el retroceso de la lectura inclusiva del masculino en favor de la lectura exclusiva, como en el siguiente fragmento:

Este es el principal problema del uso genérico del masculino: que permite perpetuar en la sociedad distinciones sexistas simplemente asignando una interpretación específica a todos los masculinos. [...] los sintagmas contruidos alrededor de sustantivos flexivos en masculino siempre tienen, estructuralmente, la posibilidad de más de una interpretación. Es el contexto el que permite, o no, desambiguar. [Menegotto 2019: 220]

De nuevo encontramos el señalamiento de la morfología como perpetuadora de visiones sexistas en la sociedad. A pesar de que la propia autora señala el enriquecimiento contextual como elemento que permite discriminar entre lectura inclusiva o exclusiva del masculino, asegura que los masculinos siempre tienen la posibilidad de más de una interpretación. Considerando que, como hemos visto en el subapartado anterior, la estereotipicidad de los sustantivos influye en la preferencia de una interpretación frente a otra, este aspecto debería tenerse en cuenta a la hora de realizar generalizaciones como la del fragmento anterior. De lo contrario, rápidamente encontraremos contraejemplos como (6), donde justamente la interpretación exclusiva es la más difícil de activar.

(6) Los niños no deberían ver esta película. Es demasiado violenta.

Parece bastante improbable que unos padres con una hija entendieran que este mensaje no les atañe porque ellos tienen una hija y no un hijo. Que la protagonista del fragmento de Moreno [1986] se sienta incluida o no en el anuncio de la maestra (*los niños que hayan acabado el ejercicio, que salgan*) está determinado por la situación comunicativa, por la socialización de la niña y, por supuesto, por cómo el mundo está organizado. Menegotto [2019: 221] así lo reconoce cuando destaca la importancia del contexto y afirma que, entre otras piezas de información, “*el contexto se constituye con todas las costumbres sociales propias de la época*”. Por tanto, si queremos estar en condiciones de poder afirmar que, efectivamente, la posibilidad de lectura genérica del masculino en español está discriminando a la mitad de la población, debemos recurrir a ejemplos lo más asépticos posible en cuanto a su sesgo de estereotipo. Y muy especialmente debemos preocuparnos por recoger evidencia empírica, obtenida a través de experimentos lingüísticos con hablantes de español, para aportar datos al debate sobre el LI y su alcance, en términos de uso y de interpretación [De Miguel 2023].

Contamos en la bibliografía especializada con un número de trabajos que nos permite extraer algunas conclusiones sólidas hasta la fecha. En Masià y Mañas Navarrete [en prensa] realizamos un análisis crítico de una revisión sistemática

presentada en Heap [2024]; a pesar de lo que concluye el autor, demostramos que los resultados de los estudios experimentales no constatan una preeminencia estadística de la lectura exclusiva del masculino en español, cuando se controla el efecto de estereotipo.

Existen otros estudios que no se revisan aquí, pero apuntan en esta misma dirección, como los trabajos de Zunino y Stetie [2021] o Stetie y Zunino [2022], sobre la comparación entre las formas de masculino genérico y las neoformas no-binarias *-e*, *-x*, en términos de procesamiento e interpretación. Con un diseño experimental sólido y un tamaño muestral suficientemente grande, las autoras obtienen los siguientes resultados de las interpretaciones del masculino:

En primer lugar, las respuestas obtenidas señalan que parecería no funcionar inequívocamente como genérico. En segundo lugar, la representación/referencia que construye está condicionada por el nivel de Estereotipicidad: aquellos nombres con Estereotipicidad baja —los niños, los maestros—, generan más representaciones efectivamente genéricas, mientras que los de Estereotipicidad alta —los plomeros, los herreros— generan representaciones eminentemente masculinas [Zunino y Stetie 2021: 93]

Confirman, por tanto, que la lectura genérica sigue siendo la preferida cuando el sustantivo está libre de estereotipo de género. A resultados similares llega López-Cortés [2024]. La autora diseña una prueba de interpretación controlando el efecto del estereotipo. Elabora tres listas de sustantivos referidos a profesiones con sesgo masculino (*pilotos*), femenino (*peluqueros*) o sin sesgo (*espectadores*), que introduce en dos condiciones: contextos con referente masculino y femenino, respectivamente. Los resultados de los sustantivos sin sesgo no muestran diferencias entre los contextos con referente femenino y masculino. En resumen, parece que por el momento los datos que aportan los hablantes de español no corroboran la hipótesis del desgaste de la lectura genérica del masculino.

Las explicaciones que los docentes de ELE elaboran en el aula sobre el funcionamiento del género gramatical deberían estar sustentadas por la evidencia empírica disponible, especialmente a la hora de presentar fenómenos emergentes y que, por el momento, no forman parte de la gramática de la lengua. Ello no implica que deba desterrarse el LI en los contenidos de un curso de ELE. En la medida en la que es una cuestión candente y que socialmente ocupa un determinado espacio de debate, siempre puede abordarse en clase como parte del trabajo sobre aspectos socioculturales en el aula. El interés por las propuestas del LI son un reflejo de ciertas inquietudes y demandas por parte de grupos sociales que forman parte de la comunidad de hablantes de español. Se espera de los profesores de español la capacidad para distinguir frente a los estudiantes cómo es la gramatical del

español —por el momento— y cómo a algunos grupos sociales les gustaría que fuera.

Una línea de trabajo a nuestro parecer muy prometedora es la que se centra en los efectos de procesamiento. Sobre esta cuestión todavía no hay resultados unívocos, lo que hace que el avance en este terreno sea más urgente. Algunos estudios no han encontrado, a nivel de coste de procesamiento, diferencias significativas entre *-o* y la neoforma *-e* [Stetie y Zunino 2022]. En cambio, Zarwanitzer y Gerlormini-Lezana [2023], partiendo de una tarea de lectura autoadministrada, encuentran que el procesamiento de la *-e* es más lento que las formas en masculino. Nadal y Sainz [2024] llegan a la misma conclusión con resultados de hablantes de español como lengua extranjera con un experimento de seguimiento de movimientos oculares. La comparación entre los dos estudios es interesante porque, si bien entre hablantes nativos no sorprende que la forma prevista por el sistema (*-o*) se procese más rápido que la neoforma (*-e*), que esto ocurra entre hablantes de español L2 puede estar indicando un posible efecto de la condición de no marcado que posee el masculino, también en gramáticas no nativas. En cualquier caso, se trata de una cuestión que está todavía por explorar.

3. Poner el foco en la maestra y no en el masculino

Carme Junyent es una de las lingüistas que, de manera más clara y rigurosa, nos hizo pensar sobre la eficacia de las propuestas del LI para eliminar o por lo menos reducir las desigualdades entre sexos. Subrayó en varias ocasiones que la ausencia de correlación entre lenguas con género gramatical y sociedades sexistas debería hacernos sospechar de las supuestas capacidades que tiene la lengua para cambiar la realidad [Junyent 2013; 2021]. Al tiempo que afirmaba que un accidente morfológico no va a mejorar ni a empeorar la situación social entre hombres y mujeres, señaló a la comunicación, al análisis del discurso y de la conversación como áreas afines a la Lingüística que sí pueden proporcionar una posibilidad de cambio en este sentido.

Asimismo, Junyent aludió a un efecto no deseado de las recomendaciones del LI, a saber, el riesgo de que generen la impresión de que, al proponerlas, se está trabajando suficientemente por la igualdad entre mujeres y hombres, y de que tal impresión lleve a abandonar vías que significarían cambios más profundos [Junyent 2021]. Ese mismo efecto de *blanqueamiento* [Montolío y Yúfera 2023] puede producirse en las clases de ELE. No hay evidencia de que presentar el LI en el aula resulte más provechoso para avanzar hacia la igualdad entre los sexos que reflexionar críticamente acerca de cómo el uso de la lengua representa las características que la sociedad en la que esta se habla asocia a mujeres y a hombres, al tiempo que influye en nuestro modo de concebirlos [Cameron 1992; Monzó Nebot 2021]. Tanto el MCER [Consejo de Europa 2002]

como el PCIC [Instituto Cervantes 2006] conciben a los aprendientes como agentes sociales. El aula de ELE es un contexto favorable al desarrollo de un pensamiento crítico que los lleve a poner en cuestión las representaciones sesgadas de mujeres y hombres.

Cualquier contexto de enseñanza y aprendizaje debe contribuir a la formación de ciudadanos respetuosos y capaces de identificar estereotipos, entre ellos los de género, sutilmente omnipresentes en nuestras sociedades [Cameron 2006; Baxter 2006; Montolío 2022]. Presentar el LI en el aula de ELE no debería eximir a los docentes de proponer actividades que lleven a analizar, desde el punto de vista de las relaciones entre mujeres y hombres, por una parte, el input que reciben los estudiantes a través de los materiales didácticos [González 2022] y, por otra, las reglas que determinan la naturaleza de la interacción entre ambos grupos en el aula y fuera de ella [Yúfera et al. 2023].

En cuanto a los materiales didácticos, lo más relevante no es su selección, pues el grupo clase los reinterpreta cada vez que los utiliza [Martín Peris 1996], de modo que lo que importa no es tanto lo que los documentos que el docente propone digan, sino cómo se trabajen en el aula [Lacorte y Atienza 2019]. Las herramientas que ofrece el análisis crítico del discurso permiten que los estudiantes se posicionen ante los materiales y analicen el lenguaje como práctica social que codifica maneras de ver el mundo y relaciones de poder [Amari 2015; Fairclough 1989; Lacorte y Atienza 2019; Trujillo 2009; Van Dijk 2016], entre ellas, las que median entre mujeres y hombres. La presencia de unas y otros sigue sin distribuirse de manera equilibrada en los materiales de ELE [Barceló 2006; Mañas Navarrete y Sell2024].

La reivindicación del derecho de las mujeres a ocupar el espacio público [De Miguel 2004] y el espacio comunicativo [Montolío y Yúfera 2023; Yúfera et al. 2023] debe reflejarse en las aulas, incluidas las de ELE. La paridad numérica de las mujeres en determinados foros no conlleva de forma espontánea la esperable igualdad comunicativa [Sanjaume-Calvet et al. 2023]. De manera significativa, algunos autores se han referido a las mujeres como *el sexo silencioso* [Karpowiz y Mendelberg 2014] o como *presentes sin presencia* [Clayton et al. 2014].

En el espacio público, las mujeres todavía hablan menos que sus homólogos hombres, participan más que ellos en las interacciones a través de turnos de apoyo a lo dicho por otro participante, son más interrumpidas que ellos, son menos escuchadas, reciben *sobreexplicaciones* y ven con más frecuencia que ellos cómo sus aportaciones son desvalorizadas o retomadas por otros interlocutores sin reconocimiento de quien las ha planteado en primer lugar [Beard 2014; Juliano 2017; Montolío 2022; Montolío y Yúfera 2023; Solnit 2017; Yúfera et al. 2023]. Cabe preguntarse si esos fenómenos se dan también en el aula de ELE, microcosmos que alberga interacciones en las que se reproducen las relaciones que estructuran la sociedad, las asimétricas y las solidarias

[Batlle 2014], y donde, como en otros espacios académicos, los estudiantes son susceptibles de recibir más atención y motivación que las estudiantes, mientras que a ellas se les exige menos que a ellos, puesto que sus expectativas de futuro son más limitadas [Calero Fernández 1999].

La interacción entre profesor y alumnos en el aula de ELE “*se caracteriza, entre otros factores, por que el profesor controla los modelos de comunicación a partir de un control del intercambio de turnos de habla y del tema de conversación*” [Batlle y Mañas 2021: 2]. Es responsabilidad del docente desempeñar una práctica profesional basada en la comunicación inclusiva o no sexista, que puede incluir la observación de la interacción en el aula mediante herramientas del análisis del discurso y de la conversación, como plantillas o tablas en las que se refleje si se dan fenómenos como los mencionados en el párrafo anterior u otros mecanismos de reproducción de diferencias de poder según el sexo de los participantes en la interacción [González 2006; Yúfera et al. 2023]. Asimismo, cabría orientar la observación hacia otros fenómenos que pueden darse, por ejemplo, en momentos de trabajo en pequeño grupo en el aula: ¿suelen ser las estudiantes las que se ocupan de redactar los productos escritos del trabajo grupal en tanto que son más bien los estudiantes quienes toman la palabra como portavoces del grupo en el que estaban integrados? [Yúfera et al. 2023: 107].

Pensamos que el grupo clase formado por el enseñante y los aprendientes puede aprender a velar por una ocupación igualitaria del espacio comunicativo del aula. Realizar tareas de análisis y reflexión acerca de la construcción que comunicativamente se genera de qué es ser una mujer y qué es ser un hombre, y qué espacio comunicativo ocupa cada uno, contribuiría a desarrollar una capacidad de reflexión metapragmática de los estudiantes desde la que impulsar, en el aula y fuera de ella, una nueva cultura comunicativa menos discriminatoria hacia las mujeres.

Conclusiones

En el ejercicio de analizar las afirmaciones que sostienen los defensores de las propuestas del lenguaje inclusivo en el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza de ELE, hemos reconocido una serie de inconsistencias que se han abordado con detenimiento, tomando como ejemplo el caso del masculino genérico. Hemos detectado una descripción incompleta del funcionamiento del género como clasificador de sustantivos y de su naturaleza como categoría gramatical. También hemos señalado la incongruencia manifiesta entre las observaciones que se formulan desde el LI sobre el alcance de la interpretación inclusiva del masculino y la evidencia empírica de la que disponemos hasta la fecha. Por último, hemos llamado la atención sobre los riesgos que puede acarrear el desplazamiento, por parte del profesor, del foco de interés sobre la lengua como sistema para intentar modificar aspectos

estructurales de la misma. Tomando en consideración estas cuestiones, apostamos, en clave propositiva, por una reorientación del trabajo para tratar la desigualdad entre hombres y mujeres dirigida a fomentar una comunicación más inclusiva. Se plantea, así, un ajuste del objetivo del LI que se centre más nítidamente en fenómenos de comunicación y de reflexión sobre patrones y diferencias en la manera como hombres y mujeres se comunican.

El giro que aquí planteamos no supone obligatoriamente el rechazo de otras propuestas de LI. Es cierto que trabajar en el aula la comunicación inclusiva no impide que se promuevan, en paralelo, otras formas de LI como los desdoblamientos. Al mismo tiempo, la realidad del aula se impone con sus limitaciones de tiempo y recursos y lleva al docente inevitablemente a tener que elegir. En este sentido, es importante recordar que cualquier elección lleva implícita una preferencia. El tiempo dedicado en el aula a presentar fórmulas de LI es tiempo no dedicado a identificar comportamientos sexistas que, a buen seguro, se dan en la clase de ELE. Desde aquí abogamos por priorizar el trabajo sobre conductas y reparto de roles desigual entre hombres y mujeres en lugar de hacerlo sobre la lengua; pues entendemos que “*las lenguas categorizan la realidad percibida en parte porque el mundo es como es y en parte porque las lenguas son como son*” [Comellas y Junyent 2021: 92]. Si consideramos que, efectivamente, entre lengua y sociedad existe una relación mediada y no directa, deberíamos priorizar las intervenciones sobre aspectos sociales antes que sobre el funcionamiento de las lenguas.

Bibliografía

- Amari, F. Z. (2015). The role of critical discourse analysis in EFL teaching / learning. *Frontiers of Language and Teaching*, 6, pp. 87–93.
- Ambadiang, Th. (1999). La flexión nominal. Género y número. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 4843–4913.
- Ansaldó, S. (2023). Español para todes: el lenguaje inclusivo en clases de ELSE. El caso de Argentina. En S. Azpiazu (dir.). *Actas del Congreso Internacional del Español en Castilla y León*. Universidad de Salamanca, pp. 29–39.
- Arancibia Gutiérrez, B., Bizama Muñoz, M. y Sáez Carrillo, K. (2015). Preferencia de adjunción sintáctica de cláusulas de relativo en escolares. *Estudios Filológicos*, 55, pp. 7–22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132015000100001>
- Arroyo García, C. (2024). El género en la educación: la relevancia del lenguaje inclusivo en la clase de español como lengua extranjera. *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, 19, pp. 208–226. <https://doi.org/10.18002/cg.i19.8277>
- Banegas, D., y López, M. F. (2021). Inclusive Language in Spanish as Interpellation to Educational Authorities. *Applied Linguistics*, 42 (2), pp. 1–6. <https://doi.org/10.1093/applin/amz026>

- Barceló, L. (2006). *Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto publicados en España entre 2003–2004*. Biblioteca virtual redELE, 6. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriamaestro/2-semester/barcelo-m.html> (consulta: 22/03/2025).
- Batlle, J. (2014). Identidad y gestión del tema en una interacción por turnos entre profesor y alumnos. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 18. Disponible en: <https://marcoele.com/identidad-y-gestion-del-tema-en-una-interaccion-por-turnos-entre-profesor-y-alumnos/> (consulta: 22/03/2025).
- Batlle, J. y Mañas, I. (2021). La interacción entre profesor y alumnos en el aula de ELE: preferencias de uso en función de la experiencia y el contexto de enseñanza. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 33. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92167147005> (consulta: 22/03/2025).
- Baxter, J. (ed.) (2006). *Speaking out: The female voice in public contexts*. London: Palgrave Macmillan.
- Beard, M. (2014). *Mujeres y Poder*. Madrid: Crítica.
- Bengoechea Bartolomé, M. (2015). *Lengua y género*. Madrid: Síntesis.
- Bever, Th. (2013). The cognitive basis for linguistic structures. En M. Sanz, I. Laka, y M. Tanenhaus (eds.) (2013). *Language Down the Garden Path. The Cognitive and Biological Basis for Linguistic Structures*. Oxford: Oxford University Press, pp. 1–79
- Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del 'lenguaje inclusivo'. *Literatura y Lingüística*, 40, pp. 355–375. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2071>
- Bruzos Moro, A. (2001). ¿Un mundo en la cabeza? Historia y alcance del relativismo lingüístico. *Contextos*, 19, pp. 143–183.
- Calero Fernández, M. Á. (1999). *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Narcea.
- Calero Fernández, M. Á. (2012). Visión histórica de la teorización del género gramatical y consecuencias en su aplicación a la enseñanza de ELE. En F. San Vicente y M. L. Calero (coords.), *Discurso de género y didáctica. Relato de una inquietud*. Córdoba: CLUEB, pp. 17–34.
- Cameron, D. (1992). *Feminism and Linguistic Theory*. London: Palgrave Macmillan.
- Cameron, D. (2006). Theorising the Female Voice in Public Contexts. En J. Baxter (ed.). *Speaking out: The female voice in public contexts*. London: Palgrave Macmillan, pp. 3–20.
- Clayton, A., Josefsson, C. y Wang, V. (2014). Present without presence? Gender, quotas and debate recognition in the Ugandan parliament, *Representation*, 50 (3), pp. 379–392. <https://doi.org/10.1080/00344893.2014.951232>
- Castillo Sánchez, S. y Mayo, S. (2019). El lenguaje inclusivo como “norma” de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores. *Literatura y Lingüística*, 40, pp. 377–391. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2072>

- Comellas, P. y Junyent, C. (2019). *Antropología lingüística*. Madrid: Síntesis.
- Comellas, P. y Junyent, C. (2021). *Els colors de la neu. Les llengües, les persones i el món*. Barcelona: Eumo.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya.
- De Miguel, A. (2004). La situación de las mujeres en el espacio público. En A. García (ed.). *Género y ciudadanía: un debate*. Madrid: Icaria, pp. 19–40.
- De Miguel, E. (2023). Acuerdos y desacuerdos sobre el lenguaje inclusivo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 96, pp. 175–204. <https://doi.org/10.5209/clac.91587>
- Díaz, A. R., Mejía, G. y Villamizar, A. G. (2022). Gender neutral and non-binary language practices in the Spanish language classroom: Tensions between disciplinary and societal changes. *L2 Journal: An Open Access Refereed Journal for World Language Educators*, 14 (3), pp. 1–17. <http://dx.doi.org/10.5070/L214356302>
- Escandell-Vidal, M. V. (2018). Reflexiones sobre el género como categoría gramatical. Cambio ecológico y tipología lingüística. En M. Ninova (ed.), *De la lingüística a la semiótica: trayectorias y horizontes del estudio de la comunicación*. Sofía: Universidad S. Clemente de Ojrid.
- Escandell-Vidal, M. V. (2020). En torno al género inclusivo. *IgualdadES*, 2, pp. 223–249. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.08>
- Fábregas, A. (2022). El género inclusivo: una mirada gramatical. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 51, pp. 25–46.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N. y Desmarais, Ch. (2016). Comprehension of Inferences in a Narrative in 3- to 6-Year-Old Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 59 (5), pp. 1099–1110. <https://doi.org/10.1044/2016JSLHR-L-15-0252>
- Flaßpöhler, S. (2023). *Sensible. Sobre la sensibilidad moderna y los límites de lo tolerable*. Barcelona: Herder.
- García-Díaz, V., Lana-Pérez, A., Fernández-Feito, A., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Franco, L. y Rodríguez-Díaz, J. (2018). Actitudes sexistas y reconocimiento del maltrato en parejas jóvenes. *Atención Primaria*, 50 (7), pp. 398–405. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.04.001>
- García-Holgado, A., González-González, C. S. y García-Peñalvo, F. J. (2021). Introduction of the gender perspective in the university teaching: A study about inclusive language in Spanish. En *Proceedings of the 2021 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, pp. 1669–1673. <https://doi.org/10.1109/EDUCON46332.2021.9454113>
- Garnham, A., Gabriel, U., Sarrasin, O., Gygax, P. y Oakhill, J. (2012). Gender representation in different languages and grammatical marking on pronouns: When beauticians,

- musicians, and mechanics remain men. *Discourse Processes*, 49 (6), pp. 481–500. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2012.688184>
- González, V. ([2006] 2010): Análisis del Discurso en el aula: Una herramienta para nuestra autoevaluación, Monografías marcoELE, 10, *Reedición de Expolingua 2006*, pp. 83–96.
- González, V. (2022). La visión del mundo a través de los materiales de enseñanza. *Encuentro didáctico, cultural e informativo para profesores de español en Austria*. 30 abril 2022, Universidad de Viena.
- Guerrero Salazar, S. (2021). El lenguaje inclusivo en la universidad española: la reproducción del enfrentamiento mediático. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, pp. 15–30. <https://doi.org/10.5209/clac.78294>
- Gutiérrez Conde, Á. (2022). Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en el aula de español lengua extranjera. *RedELE*, 34, pp. 111–139.
- Gygax, P., Gabriel, U., Sarrasin, O., Oakhill, J. y Garnham, A. (2008). Generically intended, but specifically interpreted: When beauticians, musicians, and mechanics are all men. *Language and Cognitive Processes*, 23 (3), pp. 464–485. <https://doi.org/10.1080/01690960701702035>
- Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heap, D. (2024). Los masculinos no tan “genéricos”: Estudios empíricos sobre interpretaciones en español y en francés. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 97, pp. 217–230. <https://doi.org/10.5209/clac.79361>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.
- Jiménez Rodrigo, M. L., Román Onsalo, M. L. y Traverso Cortés, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 2 (9), pp. 174–183. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11441/68433> (consulta: 16/04/2025).
- Juliano, D. (2017). *Tomar la palabra. Mujeres, discursos y silencios*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Junyent, C. (ed.) (2013). *Visibilitzar o marcar*. Barcelona: Eumo.
- Junyent, C. (ed.) (2021). *Som dones, som lingüistes, som moltes i diem prou*. Barcelona: Eumo.
- Karpowiz, Ch. F. y Mendelberg, T. (2014). *The silent sex: Gender, deliberation and institutions*. Princeton: Princeton University Press.
- Kennedy, Ch. (2011). Ambiguity and vagueness: An overview. En C. Maienborn, K. von Heusinger, y P. Portner (eds.). *Semantics. Lexical Structures and Adjectives*. Berlin: De Gruyter Mouton, pp. 236–271.

- Lacorte, M. y Atienza, E. (2019). Dimensiones críticas en la enseñanza del español. En J. Muñoz Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.). *The Routledge handbook of Spanish language teaching*. New York: Routledge, pp. 628–640.
- Leonetti, M. (1999). El artículo. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 787–890.
- López-Cortés, N. (2024). ¿Valor genérico o específico? Un estudio de cuestionarios sobre la percepción del género gramatical masculino. *Revista de Investigación Lingüística*, 27, pp. 151–171. <https://doi.org/10.6018/ril.618591>
- Mañas Navarrete, I. y Sell, V. (2023). Técnicas básicas de procesamiento del lenguaje natural en el análisis de menciones a mujeres en lecturas graduadas de ELE. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 42 (78), pp. 45–76. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2024.78.1075>
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Masià, M. S. y Mañas Navarrete, I. (en prensa). Una re-revisión del masculino genérico en español en respuesta a Heap (2024). *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*.
- Medina Guerra, A. (2016). Las alternativas al masculino genérico y su uso en el español de España. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 64, pp. 183–205. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2016.64.693>
- Mendívil Giró, J. L. (2020). El masculino inclusivo en español. *Revista Española de Lingüística*, 50 (1), pp. 35–64. <https://doi.org/10.31810/RSEL.50.1.2>
- Menegotto, A. (2019). Español 2G y español 3G: propiedades morfosintácticas y semánticas del lenguaje inclusivo. *Cuarenta Naipes. Revista de Cultura y Literatura*, 2 (3), pp. 207–232.
- Meseguer, Á. G. (1991). Gender-sex clashes in Spanish: A semantic typology of animated nouns (A contribution to the study of linguistic sexism). *Journal of Pragmatics*, 15 (5), pp. 445–463. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(91\)90048-3](https://doi.org/10.1016/0378-2166(91)90048-3)
- Michnowicz, J., Ronquest, R., Armbrister, B., Chishol, N., Green, R., Bull, L. y Elkins, A. (2023). Perceptions of inclusive language in the Spanish of the Southeast: Data from a large classroom project. *Spanish in Context*, 20 (1), pp. 96–129. <https://doi.org/10.1075/sic.00084.mic>
- Montolío, E. (2022). Liderazgo femenino. ¿Qué papel desempeña la comunicación sesgada por el género? En C. Fuentes Rodríguez y E. Brenes Peña (eds.). *Comunicación estratégica para el ejercicio del liderazgo femenino*. New York: Routledge, pp. 67–79.
- Montolío, E. y Yúfera, I. (2023). Presentes sin presencia. Reflexiones acerca de la comunicación desde la perspectiva de la igualdad entre mujeres y hombres. En C. Pastor Villalba (dir.). *El español en el mundo 2023: Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 151–176.

- Monzó Nebot, E. (2021). La representació de la dona i els usos lingüístics. revisió d'estudis sobre la interacció entre les formes masculines i el biaix de gènere. *Revista de Llengua i Dret / Journal of Language and Law*, 76, pp. 141–168.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Nadal, L. y Sainz, E. (2024). El desdoblamiento como marca de lenguaje inclusivo. Un estudio experimental sobre costes de procesamiento con hablantes de español L2. *Annali Sezione Romanza*, 65 (2), pp. 37–63.
- Núñez Cortés, J. A., Núñez Román, F. y Gómez Camacho, A. (2021). Actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 25 (1), pp. 45–65. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13807>
- Pachler, N. (2003). Foreign language teaching as an evidence-based profession? *Language Learning Journal*, 27 (1), pp. 4–14.
- Parra, M. L. y Serafini, E. J. (2021). “Bienvenidxs todes”: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8 (2), pp. 143–160. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2012739>
- Raiter, A. (2020). Variación lingüística e identidad. *Cuarenta Naipes. Revista de Cultura y Literatura*, 3, pp. 275–294.
- Rivera Alfaro, S. (2019). La planificación lingüística de la UCR: política lingüística de lenguaje inclusivo de género, su ejecución y relación con propuestas de universidades hispanohablantes. *Filología y Lingüística*, 45 (2), pp. 269–292. <https://doi.org/10.15517/rfl.v45i2.39162>
- Ramos Hernández, P. (2018). De Presidenta a Portavoza: Lenguaje inclusivo en la política. En I. Vázquez Bermúdez (Coord.), *Investigación y Género. Reflexiones desde la investigación para avanzar en igualdad. Actas del VII Congreso Universitario Internacional Investigación y Género*. Sevilla: SIEMUS, pp. 653–660.
- Reynoso, C. (2014). *Lenguaje y pensamiento. Tácticas y estrategias del relativismo lingüístico*. Buenos Aires: SB Editorial.
- Richy, C. y Burnett, H. (2021). Démêler les effets des stéréotypes et le genre grammatical dans le biais masculin: Une approche expérimentale. *GLAD! Revue sur le langage, le genre, les sexualités*, 10. <https://doi.org/10.4000/glad.2839>
- Romera, M. y Lezaun Beortegui, R. M. (2025). Percepciones de profesorado de ESO de Lengua Castellana y Literatura hacia el lenguaje inclusivo. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la lengua*, 24, pp. 91–113. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.24.4>
- Sanjaume-Calvet, M., Vallbé, J. J. y Muñoz, M. (2023). Can women take the floor in parliament? Evidence from the Spanish lower chamber. *Women's Studies International Forum*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2023.102694>

- Sanz, M., Laka, I. y Tanenhaus, M. (eds.) (2013). *Language Down the Garden Path. The Cognitive and Biological Basis for Linguistic Structures*. Oxford: Oxford University Press.
- Silva, G. y Soares, C. (eds.) (2024). *Inclusiveness Beyond the (Non)binary in Romance Languages. Research and Classroom Implementation*. New York: Routledge.
- Solnit, R. (2017). *Los hombres me explican cosas*. Madrid: Capitán Swing.
- Stetie, N. A. y Zunino, G. M. (2022). Non-binary language in Spanish? Comprehension of non-binary morphological forms: a psycholinguistic study. *Glossa*, 7 (1), pp. 1–38. <https://doi.org/10.16995/glossa.6144>
- Toledano Buendía, C. (2022). Interpretación y lenguaje no sexista. Algunas consideraciones sobre el masculino genérico. *Lingüística*, 62 (1). <https://doi.org/10.4312/linguistica.62.1-2.239-250>
- Tosi, C. (2019). Marcas discursivas de la diversidad. Acerca del lenguaje no sexista y la educación lingüística: aproximaciones al caso argentino. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 20. <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.20.11>
- Trujillo, J. A. (2009). Con todos: Using learning communities to promote intellectual and social engagement in the Spanish curriculum. En M. Lacorte y J. Leeman (eds.). *Español en Estados Unidos y otros contextos de contacto: sociolingüística, ideología y pedagogía*. Madrid: Iberoamericana, pp. 369–395.
- Van Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, pp. 203–222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Vela-Plo, L., y Ortega-Andrés, M. (2025). Theoretical and empirical basis for gender-fair language use: The case of Spanish. En D. Schmitz, S. D. Stein, & V. Schneider (eds.). *Linguistic intersections of language and gender: Of gender bias and gender fairness*. Düsseldorf: Düsseldorf University Press, pp. 173–198.
- Yúfera, I., Montolío, E. y Rosado, E. (2023). *Qui parla qui calla. Comunicació i (des)igualtat entre dones i homes*. Barcelona: Eumo.
- Zarwanitzer, A. y Gelormini-Lezama, C. (2023). Tiempos de lectura de oraciones con lenguaje inclusivo en español: un estudio psicolingüístico. *Vertex. Revista Argentina De Psiquiatría*, 34 (159), pp. 40–46. <https://doi.org/10.53680/vertex.v34i159.366>
- Zunino, G. M. y Stetie, N. A. (2021). Procesamiento de formas no binarias en español rioplatense: relación entre el uso voluntario y la comprensión. *Hesperia. Anuario de filología hispánica*, 24 (2), pp. 83–106. <https://doi.org/10.35869/hafh.v24i2.4115>

ANÁLISIS DE ERRORES DE PUNTUACIÓN EN LA INTERLENGUA DE APRENDIENTES DE ELE CON L1 CHECO

Dra. Cristina Rodríguez García

Universidad Masaryk de Brno, República Checa

Resumen

Este artículo explora los errores de puntuación en la producción escrita de un grupo de aprendientes de ELE universitarios de nivel B1-B2 cuya L1 es el checo. Los objetivos del estudio consisten en analizar y describir de manera cuantitativa y cualitativa los errores de puntuación detectados en un corpus de 47.616 palabras, formado por 244 textos, con el fin de establecer sus causas y rastrear un patrón de errores habituales en la puntuación de aprendientes con L1 checo. La metodología se ha basado en el Análisis de Errores [Corder 1967] y se han aplicado los criterios lingüístico, estratégico y etiológico [Vázquez 1999; Santos Gargallo 2004; Alexopoulou 2006] para su clasificación y explicación. Los resultados muestran un total de 477 errores repartidos entre la coma, el punto, los dos puntos, el punto y coma, los signos de interrogación y de exclamación y las comillas. Además, se constata que la omisión de la coma es el error más frecuente, con un total de 338 ocurrencias, en oraciones coordinadas adversativas, subordinadas adjetivas de relativo explicativas y subordinadas adverbiales impropias, incluidos otros contextos. Como causa principal se señala la interferencia del checo, además de otros motivos, como el desconocimiento y la distracción. Asimismo, se observa el carácter común de la mayoría de los errores, dada su presencia en la producción escrita de aprendientes con otras L1.

Palabras clave: *análisis de errores, puntuación, español como lengua extranjera, producción escrita*

Culture Crossroads

Volume 29, 2025, <https://doi.org/10.55877/cc.vol29.652>

© Latvian Academy of Culture, Cristina Rodríguez García

All Rights Reserved.

ISSN 2500-9974



ANALYSIS OF PUNCTUATION ERRORS IN THE INTERLANGUAGE OF CZECH L1 LEARNERS OF SPANISH

Abstract

This article explores punctuation errors in the writing of a group of B1-B2 level university learners of Spanish as a Foreign Language whose L1 is Czech. The aims of the study are to analyze and describe, both quantitatively and qualitatively, the punctuation errors detected in a corpus of 47,616 words, consisting of 244 texts, in order to establish their causes and to identify recurring error patterns in the punctuation of Czech L1 learners. The methodology is based on Error Analysis [Corder 1967], and the linguistic, strategic, and etiological criteria [Vázquez 1999; Santos Gargallo 2004; Alexopoulou 2006] were applied to classify and explain the errors. The results show a total of 477 errors distributed among commas, periods, colons, semicolons, question marks, exclamation marks, and quotation marks. In addition, the omission of the comma was found to be the most frequent error, with a total of 338 cases, particularly in adversative coordination, non-defining relative clauses, and adverbial clauses, including other contexts. The main cause of the errors appears to be the interference from Czech, in addition to other reasons, such as lack of knowledge and inattention. The frequent occurrence of similar errors among learners with other L1 backgrounds further underscores the common nature of these punctuation difficulties.

Keywords: *error analysis, punctuation, Spanish as a foreign language, writing*

Introducción

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), los errores cometidos por aprendientes de distintas L1 han sido objeto de estudio desde los años 90 del siglo XX hasta el momento presente, especialmente, en investigaciones sobre análisis de errores morfosintácticos y léxico-semánticos [Santos Gargallo 1991; Fernández 1997; Perea Siller 2007; Alexopoulou 2011; Jelić y Guć 2015; Cardoso y Pozzo 2019; Rodríguez García 2022; Parvizi 2024; Peramos-Soler et al. 2024; Yonekawa Takagi 2025]. Sin embargo, el análisis de errores ortográficos y de puntuación presenta, en comparación, un volumen menor de investigaciones disponibles, según destacan Santos Gargallo y Alexopoulou [2021: 19] en su metaanálisis de tesis doctorales sobre análisis de errores en la interlengua española publicadas entre los años 1991–2019¹.

¹ En concreto, los fenómenos gráfico-ortográficos representan el 17,9 % del volumen de tesis doctorales sobre análisis de errores, por detrás de los morfosintácticos, con el 64,2 %, y los léxico-semánticos, con el 36,8 %. Asimismo, los fenómenos fonético-fonológicos conforman el 15,8 % y los pragmático-discursivos, el 11,4 % [Santos Gargallo y Alexopoulou 2021: 19].

Esta tendencia mayoritaria a analizar los errores morfosintácticos y léxico-semánticos en la interlengua de hablantes no nativos de español también se observa en la bibliografía disponible acerca de aprendientes de ELE con L1 checo [Martín González 1999; Škutová y Lima Ramírez 2007; Rodríguez García 2021; Líšková 2023]. De nuevo, la ortografía, y la puntuación en particular, no figuran como objetos de estudio preferentes, ya que no se han documentado trabajos que analicen este tipo de errores en la producción escrita de aprendientes nativos de lengua checa. Por todo ello, queda justificada la necesidad de aportar un estudio empírico sobre las dificultades en el uso de los signos de puntuación por parte de aprendientes de ELE con L1 checo.

Los objetivos de nuestro artículo son analizar, clasificar y describir de manera cuantitativa y cualitativa los errores de puntuación más frecuentes de un grupo de aprendientes de ELE universitarios de nivel B1-B2 cuya L1 es el checo, con el fin de establecer las causas de tales errores. El objetivo último y común a todo el estudio es rastrear un patrón de errores de puntuación que se consideren habituales y/o frecuentes en la producción escrita de los/las estudiantes con L1 checo.

Para llevar a cabo esta investigación, primero, se ofrece una revisión bibliográfica de los principales modelos de análisis de datos para el tratamiento del error, así como de los trabajos previos sobre análisis de errores de puntuación en ELE. A continuación, se explica la metodología empleada para el estudio, que, en este caso, se encuadra en la corriente del Análisis de Errores [Corder 1967] dentro del marco de la Lingüística Aplicada. Después, se aportan los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos del análisis de un corpus escrito de 47.616 palabras, formado por 244 textos pertenecientes al alumnado del Grado de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa, recopilado durante el curso 2022–2023. Luego, se discuten los hallazgos y se ponen en relación con los estudios reseñados sobre análisis de errores de puntuación en ELE. Finalmente, se presentan las conclusiones.

El tratamiento del error desde el Análisis de Errores y los estudios de Interlengua

En el marco de la Lingüística Aplicada se pueden encontrar distintos modelos de análisis de datos [Galindo Merino 2007] que han investigado los errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). En efecto, el tratamiento del error es un tema que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo [Alonso Alonso 2020], en consonancia con diversas teorías lingüísticas y psicológicas. Preguntas como ¿qué corregir?, ¿cómo corregir? o ¿cuándo corregir? son cuestiones básicas que distintas corrientes de investigación han intentado resolver desde el siglo XX hasta la actualidad [Santos Gargallo 1993; Vázquez 1999]. En este apartado, se comparan y se contrastan los modelos de análisis de datos del Análisis de Errores (AE) y de los estudios de Interlengua (IL), y se justifica su elección para el propósito de este trabajo.

Una vez superados los modelos de análisis de los años 60 del siglo XX, que basaban su enseñanza en el Análisis Contrastivo [Fries 1945; Lado 1957] y el carácter predictivo de los errores a partir de la comparación entre la L1 del alumnado y la LE objeto de aprendizaje, las propuestas del AE [Corder 1967] y los estudios de IL [Selinker 1972] surgen como respuesta a las carencias de cada modelo anterior. Siguiendo a Bueno González [1992: 48], el AE y los estudios de IL constituyen dos enfoques complementarios cuyo objetivo compartido es estudiar la producción de aprendientes de una LE, para comprender mejor cómo funciona la adquisición de una segunda lengua (L2). Sin embargo, mientras el AE centra su objetivo en el estudio y el análisis de los errores cometidos por aprendientes de una LE, los estudios de IL se proponen analizar y describir el sistema lingüístico idiosincrásico de los aprendientes, también conocido como interlengua.

Respecto a la época en que surgen ambos modelos, Alonso Alonso [2020: 8] apunta al apogeo del AE en la década de los 70, coincidiendo con el cambio de perspectiva acerca de la influencia de la L1 en el aprendizaje de una LE, antes considerada como la causante de los errores por un proceso de transferencia negativa o interferencia [Lee 1968: 180], y los primeros trabajos dedicados a identificar, clasificar y explicar los errores cometidos por aprendientes de idiomas (para el inglés, Richards [1974]; para el francés, Porquier [1975]). El momento cronológico resulta relevante, ya que en los trabajos basados en el AE se empieza a perfilar el concepto de interlengua, un término acuñado por Selinker en su artículo «Interlanguage» de 1972, si bien la base teórica del AE ya reconocía la existencia de un dialecto transitorio, en términos de Corder [1971], o de un sistema aproximativo, según Nemser [1971]. Tal y como destaca Rodríguez García [2021: 40], “[l]os trabajos que investigan los errores de los aprendices de lenguas extranjeras coinciden en la existencia de una coherencia interna que justifica el planteamiento de un sistema lingüístico *per se*”, por lo que el enfoque principal de los estudios de IL se centra en describir y analizar la evolución que sigue ese sistema lingüístico propio de los aprendientes en su camino hacia la adquisición de la LE.

Acerca de los objetivos del AE, Alexopoulou [2006: 18] señala que a este modelo de análisis de datos le interesa descubrir los mecanismos y las operaciones psicolingüísticas subyacentes a las producciones idiosincrásicas del alumnado, para comprender las causas y las consecuencias de sus errores en el aprendizaje de la LE. Con este objetivo, el AE propone una metodología de trabajo orientada a la identificación, la descripción y la explicación del error [Corder 1971], basada en una serie de etapas que Alonso Alonso [2020: 8] resume en: a) Seleccionar el tipo de prueba a analizar (redacción, traducción, examen, etc.); b) Identificar los errores en su contexto; c) Clasificar los errores según una taxonomía dada; d) Explicar los errores buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y sus fuentes;

e) Evaluar la gravedad de los errores, programar una terapia para su tratamiento y determinar las implicaciones didácticas para la enseñanza. En cambio, los estudios de IL persiguen el objetivo de describir y analizar la IL, identificar las distintas etapas por las que se pasa en el aprendizaje y comprender cómo se construye el conocimiento de la LE. Su metodología, entonces, difiere de la del AE [Galindo Merino 2007: 36], puesto que los estudios de IL aspiran a describir la IL en su totalidad, con los errores que comete el alumnado, pero también con sus producciones correctas; un aspecto que hasta ahora no se había contemplado.

Investigaciones posteriores [Ellis 1985; Larsen-Freeman 1986] han dado cuenta de las limitaciones del AE y de los estudios de IL. Las principales críticas que recibe el AE destacan las dificultades para identificar las causas subyacentes de algunos errores, tal y como también señalan Santos Gargallo [1993: 77] y Fernández [1997: 49], así como su visión estática del aprendizaje, enfocándose únicamente en analizar los errores. En relación con los estudios de IL, si bien estos se orientan hacia la evolución del aprendizaje, entendido como un proceso dinámico que se desarrolla de forma gradual en el tiempo, las críticas cuestionan, precisamente, las dificultades para establecer cuáles son las etapas de desarrollo debido al carácter transitorio y variable de la IL [Martín Peris et al. 2008].

En resumen, los resultados de las investigaciones basadas en el AE y los estudios de IL ofrecen al profesorado de LE una información muy valiosa acerca de cómo se aprende una lengua. La elección de uno o de otro modelo dependerá de los objetivos del profesorado. En el caso de nuestro estudio, al tratarse de una primera aproximación a los errores de puntuación en la producción escrita de aprendientes con L1 checo, optamos por seguir la metodología del AE, ya que sus pasos encajan con nuestros objetivos de analizar, clasificar y describir los errores encontrados para establecer sus posibles causas.

Investigaciones sobre análisis de errores de puntuación en ELE

La búsqueda de bibliografía acerca del análisis de errores de puntuación en ELE ofrece varios resultados en distintos formatos que abarcan desde artículos académicos [Alba Quiñones 2009; Yousif 2025], hasta trabajos finales de máster [Sánchez Jiménez 2006; Infantino 2019], tesis doctorales [Fernández Jódar 2006; Llamas Sevilla 2020] o monografías basadas en una tesis doctoral [Fernández 1997]. En este apartado procedemos al análisis crítico y a la descripción conjunta de los trabajos referidos para ofrecer una visión de lo que ha acontecido en este campo hasta la actualidad.

La primera observación destaca que ninguno de los trabajos mencionados se ocupa exclusivamente de los errores de puntuación, sino que estos forman parte de un análisis de errores ortográficos, que también analiza las dificultades en la correcta escritura de los grafemas y en la colocación de las tildes [Sánchez Jiménez 2006; Alba

Quiñones 2009], o bien, de un análisis de errores de otras categorías —como fonéticos, morfosintácticos, léxicos y discursivos—, con una parte dedicada a los errores gráficos, entre los que se reserva un espacio para los errores de puntuación [Fernández 1997; Fernández Jódar 2006; Infantino 2019; Llamas Sevilla 2020; Yousif 2025]. Este hecho nos lleva a plantear la pregunta de por qué no se han documentado trabajos centrados únicamente en los errores de puntuación y de si esta elección responde a las necesidades concretas del profesorado o a otros motivos.

Respecto a los participantes de estas investigaciones, se encuentran grupos de aprendientes con distintas L1, como el árabe [Fernández 1997; Yousif 2025], el alemán [Fernández 1997; Alba Quiñones 2009], el francés y el japonés [Fernández 1997], el italiano [Infantino 2019], el lituano y el letón [Llamas Sevilla 2020], el polaco [Fernández Jódar 2006] y el filipino y el tagalo [Sánchez Jiménez 2006]. A pesar de que en estos trabajos las lenguas maternas del alumnado son variadas, su nivel de español y su contexto de enseñanza resulta similar en todos los casos. Destacan los niveles iniciales e intermedios (A1-A2, B1-B2), con excepción de la tesis de Llamas Sevilla (2020), que también incluye los niveles superiores (C1-C2). Además, la tendencia mayoritaria es que los/las estudiantes pertenezcan a la enseñanza universitaria y a centros de estudio de español, como el Instituto Cervantes, con excepción de los trabajos de Fernández [1997] y de Alba Quiñones [2009], con aprendientes de Escuela Oficial de Idiomas (E. O. I) en España y de enseñanza secundaria², respectivamente.

Acerca de los instrumentos de recogida de datos, el más común es la redacción sobre un tema propuesto, como parte de las actividades en clase o como tarea para casa. Se comprueba que el modelo textual más habitual es el de la narración, aunque también hay algunas excepciones. Por ejemplo, en la tesis de Llamas Sevilla (2020), debido a que incluyen participantes de los niveles superiores, también han analizado otros modelos textuales³, como el ensayo o la carta de solicitud. Asimismo, en el trabajo de Infantino [2019] se han analizado exámenes finales universitarios y fragmentos de trabajos finales de grado (TFG), un aspecto que diferencia esta investigación del resto.

Sobre las cuestiones metodológicas, todos los trabajos siguen las etapas del AE [Corder 1967], por lo que ofrecen la identificación, la clasificación y la descripción de los errores encontrados, con objetivos comunes como describir una parte de la IL española, establecer hipótesis sobre las causas de los errores, o bien, observar su evolución en estudios longitudinales [Fernández Jódar 2006] o en estudios

² En la tesis de Llamas Sevilla [2020], además de los grupos de aprendientes universitarios, también constan estudiantes de educación secundaria.

³ Además, en esta investigación se ha analizado un corpus oral formado por entrevistas para el análisis de los errores fonéticos.

transversales en todos los niveles del MCER [Llamas Sevilla 2020]. Con todo, si bien también se hallan referencias a los estudios de IL en los apartados sobre metodología, el trabajo de Fernández [1997] es el único que describe la IL de sus aprendientes a partir del contraste entre el análisis de los errores y de los aciertos en la producción global.

Otro aspecto destacable atañe a la tipología utilizada en la clasificación de los errores. La tendencia general es que los errores de puntuación se agrupen en una única categoría sin diferenciarlos entre ellos, bajo el nombre de “Puntuación y otros signos” [Fernández 1997; Fernández Jódar 2006], “Puntuación” [Llamas Sevilla 2020], “Puntuación inadecuada” [Yousif 2025], “Signos ortográficos” [Alba Quiñones 2009] o “Signos de puntuación” [Infantino 2019]. En contraste, el trabajo de Sánchez Jiménez [2006] es el único que sigue una taxonomía con distintas categorías de errores a partir del signo de puntuación, con “Signos de puntuación”, “Signos de entonación” y “Signos auxiliares”.

Con relación al análisis de los errores, se observa que, para las etapas de la descripción y la explicación, las investigaciones coinciden en la aplicación de los mismos criterios⁴, que son el lingüístico, el estratégico y el etiológico, tanto si estos se explicitan como si no [Yousif 2025]. Asimismo, acerca de los signos de puntuación analizados, se observa una distribución desigual que va desde el análisis de un único signo [Yousif 2025], al análisis solamente de los signos de entonación y auxiliares [Llamas Sevilla 2020], hasta un análisis más amplio que recoge varios signos de puntuación, como la coma, el punto, el punto y coma, los dos puntos, los puntos suspensivos, los signos de interrogación y de exclamación, las comillas, el guion y la raya [Fernández 1997; Fernández Jódar 2006; Sánchez Jiménez 2006; Alba Quiñones 2009; Infantino 2019]. También, todos los trabajos ofrecen resultados cuantitativos, con datos estadísticos reflejados en tablas y gráficos, acerca de la proporción de los errores de puntuación dentro de sus respectivas clasificaciones.

Si nos adentramos en los resultados cualitativos, las investigaciones reportan dificultades en el uso de los signos de puntuación que pueden ser similares, a pesar de las diferencias en la L1 del alumnado y su contexto de aprendizaje, o bien, específicas de un grupo de aprendientes en particular. Respecto a la coma, el error

⁴ El criterio lingüístico se basa en las categorías afectadas por los errores en los distintos subsistemas de la lengua, como el fonético-fonológico-ortográfico, el morfosintáctico, el léxico-semántico, el pragmático o el discursivo. Por su parte, el criterio estratégico se centra en la descripción de las estrategias superficiales que reflejan los errores, como la omisión, la adición, la falsa selección o la falsa colocación (ejemplificadas más adelante). Mientras que el criterio etiológico distingue el origen del error. Por ejemplo, las interferencias de tipo interlingual, entre la L1, o bien otras L3, y la L2; así como de tipo intralingual, por conflictos internos de las reglas de la L2 [Dulay et al. 1982; Vázquez 1999; Santos Gargallo 2004; Alexopoulou 2006].

más frecuente en número de aparición y en diversidad de contextos es su omisión [Fernández 1997: 234; Fernández Jódar 2006: 181–182; Sánchez Jiménez 2006: 157–158; Alba Quiñones 2009: 26; Infantino 2019: 84–85]; aunque también presenta errores de adición, especialmente, entre el sujeto y el verbo de oraciones coordinadas y subordinadas [Fernández Jódar 2006: 181; Sánchez Jiménez 2006: 158; Yousif 2025: 918].

Acerca del punto, se observan algunos errores específicos concentrados en determinados grupos de L1. Por ejemplo, en el caso de aprendientes con L1 japonés, Fernández [1997: 235] remarca la colocación de un punto delante de la oración subordinada cuando es de tipo causal, consecutiva y temporal; mientras que en el caso de aprendientes con L1 polaco, Fernández Jódar [2006: 184] aporta ejemplos de la omisión del punto al final de una oración. En cuanto al signo del punto y coma, este presenta errores por omisión delante de conjunciones conjuntivas [Fernández Jódar 2006: 183] o por falsa selección en lugar de otro signo de puntuación [Fernández 1997: 234; Sánchez Jiménez 2006: 159]. Sobre los dos puntos, se identifican errores de omisión [Fernández Jódar 2006: 186] o de falsa selección en lugar de otro signo de puntuación [Sánchez Jiménez 2006: 161], aunque de forma tangencial.

Otro dato en común de estas investigaciones es la identificación de varios errores de omisión de los signos de interrogación y de exclamación de apertura [Fernández Jódar 2006: 185; Sánchez Jiménez 2006: 165–166; Alba Quiñones 2009: 27; Infantino 2019: 84–85; Llamas Sevilla 2020: 678, 714]; así como el uso de las comillas bajas de apertura [Fernández Jódar 2006: 184; Alba Quiñones 2009: 27; Llamas Sevilla 2020: 679, 714]. Además, se mencionan algunos casos individuales de errores, como el uso incorrecto de los puntos suspensivos [Sánchez Jiménez 2006: 159], el uso de la raya como equivalente a la coma [Fernández Jódar 2006: 184] o la omisión de las comillas [Sánchez Jiménez 2006: 167].

Mención aparte merece el trabajo de Sánchez Jiménez [2006: 168–170], que dedica un capítulo al análisis comparativo entre los resultados ortográficos de sus aprendientes con L1 filipino y tagalo y los resultados de estudiantes nativos de español. En el análisis se observa que las faltas gráficas superan a las de puntuación en el caso de la producción de hablantes nativos, a diferencia de los resultados en la producción de sus aprendientes filipinos, en los que la puntuación ocupa el segundo lugar en la escala de errores ordenados por frecuencia de aparición. Consideramos que este tipo de estudios comparativos tienen el potencial de ayudar a comprender mejor las diferencias en el aprendizaje de la puntuación por parte de alumnado nativo y no nativo.

Globalmente, las investigaciones ofrecen hipótesis similares sobre las causas de los errores de puntuación. Se identifican aspectos como las interferencias interlingüísticas debidas a la influencia de la L1 del alumnado, especialmente

en los errores en el uso de la coma, o a la influencia de otras L3 como el inglés, además de la transferencia desde la lengua materna, en los signos de interrogación y de exclamación o las comillas. Se contemplan, de igual forma, estrategias como el desconocimiento, la distracción o la falta de atención.

En general, las investigaciones reseñadas reservan un espacio para la reflexión y las implicaciones didácticas derivadas de sus análisis, con pautas orientadas a la corrección de los errores en el aula. No obstante, se constata una escasez general de propuestas didácticas concretas, con excepción del trabajo de Infantino [2019: 123–125], sobre todo si consideramos que el propósito de la detección, descripción y clasificación de los errores es su tratamiento y la elaboración de materiales didácticos específicos [Santos Gargallo y Alexopoulou 2021: 21].

En conclusión, las investigaciones disponibles sobre análisis de errores de puntuación en ELE ofrecen muchos puntos en común acerca de sus objetivos, metodología y resultados. Por esta razón, desde aquí proponemos que las líneas futuras de investigación en análisis de errores de puntuación en ELE abarquen aspectos menos transitados hasta ahora, como:

- a) Estudios con aprendientes de otras L1 no documentadas en la bibliografía disponible.
- b) Estudios con corpus a partir de otros modelos textuales, como los TFG de aprendientes de ELE.
- c) Estudios comparativos de análisis de errores de puntuación entre la producción escrita de aprendientes de ELE y de hablantes nativos de español.

Metodología

1. Diseño de la investigación y método

La investigación se ha diseñado con el propósito de analizar los errores de puntuación presentes en la producción escrita de un grupo de aprendientes de ELE universitarios de nivel B1-B2⁵ cuya L1 es el checo. El estudio se enmarca en un enfoque mixto, que implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de los datos conseguidos. Se justifica su elección porque permite una descripción de los errores de puntuación cometidos por los/las estudiantes participantes desde el punto de vista

⁵ Según la escala de control ortográfico del MCER [Consejo de Europa 2020: 151], en el nivel B1 los aprendientes producen una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión. Además, la ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre. Mientras que, en el nivel B2, los aprendientes producen una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de estructuración y distribución en párrafos. Asimismo, la ortografía y la puntuación son razonablemente correctas, aunque pueden manifestar la influencia de la L1.

cuantitativo, con datos estadísticos, y desde el punto de vista cualitativo, con ejemplos concretos de los errores.

Respecto a la metodología, se ha escogido el modelo de análisis de datos del AE [Corder 1967]. El motivo para elegir este modelo frente a otros, como el AC o los estudios de IL, se sustenta en el valor informativo de los errores para deducir los procesos de transferencia desde la L1 y entender las estrategias psicolingüísticas que se dan en el aprendizaje de una LE. Por lo tanto, en este estudio se trabaja con los errores que realmente ocurren en el aprendizaje, sin predecirlos de antemano, a diferencia del AC, y sin analizar cualitativamente las producciones correctas, que sí tendrían en cuenta los estudios de IL. En cuanto al método del AE, se han seguido las fases de trabajo propuestas por Corder [1967] según Alonso Alonso [2020: 8]. Respecto a la clasificación de los errores, se han aplicado, principalmente, los criterios lingüístico y estratégico, con aspectos del criterio etiológico [Vázquez 1999: 29–34], también explicados más adelante.

2. Participantes

El alumnado participante en esta investigación son los/las estudiantes de primer curso del Grado de Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa, durante el curso 2022–2023. Están matriculados en la asignatura *Seminario de lengua* (en checo, *Jazykový seminář*), una materia troncal formada por varios bloques, como Gramática, Léxico, Destrezas y Expresión escrita. Además, este alumnado cuenta al menos con un nivel de español B1, ya que es el mínimo exigido para poder acceder a estos estudios; no obstante, dentro del mismo grupo también se hallan aprendientes con un nivel B2. La promoción en cuestión está formada por 40 estudiantes en total: 31 aprendientes con L1 checo y 9 aprendientes con L1 eslovaco. Dado que el objetivo del estudio es analizar la producción escrita del alumnado con L1 checo, nuestro grupo de participantes está formado por 31 estudiantes.

En cuanto a su perfil sociodemográfico y sociolingüístico⁶, el grupo está integrado por 27 mujeres y 4 hombres —sin participantes que se identifiquen con el género no binario—, cuyas edades se sitúan entre los 19 y los 24 años. Respecto a su aprendizaje del español, 30 personas lo aprendieron en educación secundaria, a diferencia de 1, que no lo estudió. Además, 6 personas cursaron sus estudios de secundaria en una sección bilingüe⁷ checo-española, mientras que 25 acudieron a un centro no bilingüe. Acerca

⁶ Datos recopilados entre el 18 y el 28 de septiembre de 2023 a través de un cuestionario elaborado con *Google Formularios* tanto para este estudio como para otros trabajos que se encuentran en prensa.

⁷ Las Secciones Bilingües de español pertenecen a un programa educativo del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España que garantiza una enseñanza reglada

del nivel de español en el momento de participar en la investigación, 24 estudiantes indican un nivel B2, frente a 7 que califican su nivel como B1. Con relación al conocimiento de otros idiomas, todo el grupo de estudiantes domina el inglés a un nivel B2-C1; 4 personas, el alemán a un nivel A2-B1; otras 4, el italiano a un nivel A1-A2; 1 persona, el ruso a un nivel B1; 1 persona más, el catalán también a nivel B1; además de 18 estudiantes que conocen otros idiomas, como el francés, el rumano, el árabe y el gallego, a un nivel A1-A2.

3. Instrumentos de recogida de datos

En este estudio se ha trabajado con un corpus escrito de 47.616 palabras, formado por 244 textos⁸ elaborados por el alumnado de la asignatura *Seminario de Lengua*, dentro del bloque de Expresión escrita, durante los semestres de otoño de 2022 y de primavera de 2023. La media de palabras por texto es de 195. Los textos se han redactado en clase con ordenador portátil y se han entregado de forma electrónica a través de la plataforma universitaria en la que el profesorado comparte materiales de estudio y el alumnado envía sus tareas. A su vez, han sido corregidos y devueltos por la profesora del bloque mediante la misma plataforma. Posteriormente, se han comentado en las clases de la asignatura, con hincapié en los errores más frecuentes.

Sobre el procedimiento de trabajo, se han seguido cinco etapas. En la primera, se han clasificado los textos a partir del enunciado de la tarea, con un total de 8 grupos de redacciones, a razón de 4 textos por semestre. En la segunda etapa, se han identificado, clasificado, descrito y analizado los errores de puntuación presentes en los textos, siguiendo la metodología del AE [Corder 1967]) y sus fases de trabajo [Alonso Alonso 2020: 8]. Asimismo, para clasificar los errores, se han aplicado los criterios ya mencionados según Vázquez [1999: 29–34], que son el lingüístico y el estratégico; mientras que el criterio etiológico se ha tenido en cuenta para explicar las posibles causas de los errores, sin que ello implique una clasificación únicamente etiológica. En la tercera etapa, se han calculado los datos numéricos y se han organizado los resultados cuantitativos y cualitativos del análisis sobre la base de una tipología de errores de puntuación. Se ha tomado como referencia la taxonomía de Sánchez Jiménez [2006: 106–107], basada en la de Martínez de Sousa [1995:

no universitaria en español en distintos países de Europa Central y Oriental, como Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia; además de China. En estas secciones, los estudiantes cursan una parte de sus estudios de secundaria en español, con profesores nativos, en combinación con la lengua del país.

⁸ Textos disponibles en: <https://www.dropbox.com/scl/fi/waks9esh2xyvnm3tq4l/Textos-errores-de-puntuaci-n-ELE.pdf?rlkey=p6nuatu46ejo9o62bnfz3y33k&st=legunwyh&dl=0>

253], ya que establece distintas categorías de errores según el signo de puntuación; a diferencia de otras taxonomías, como las de Fernández [1997: 47] y Fernández Jódar [2006: 179], que presentan la puntuación como una única categoría de errores sin diferenciarlos entre ellos. En la cuarta etapa, se han buscado las relaciones entre los hechos observados a partir de los objetivos de la investigación. En la quinta y última etapa, se han elaborado las conclusiones del estudio.

4. Tipología de errores de puntuación

La tipología utilizada para clasificar los errores de puntuación se basa en la propuesta de Sánchez Jiménez [2006: 106–107]. Para ello, se tienen en cuenta tres grandes categorías: *Signos de puntuación*, *Signos de entonación* y *Signos auxiliares*. En la primera, *Signos de puntuación*, se engloban cuatro grupos principales de signos de puntuación, cuyas funciones son organizar el discurso, además de poner de manifiesto las relaciones sintácticas y lógicas entre sus constituyentes, como la coma, el punto, los dos puntos y el punto y coma. En la segunda, *Signos de entonación*, se recogen dos grupos de signos indicadores de modalidad, como los signos de interrogación y de exclamación. En la tercera, *Signos auxiliares*, se agrupan aquellos signos con funciones variadas que contribuyen a la correcta interpretación y lectura de un texto, como las comillas. Dado que en nuestro análisis no se han encontrado errores que afecten al resto de signos de puntuación, como los puntos suspensivos, los paréntesis, el guion, la raya, la barra o el asterisco, estos no se han incluido en la tipología.

Además de las categorías ya mencionadas, también optamos por añadir las estrategias halladas en los errores analizados sobre la base del criterio estratégico, de acuerdo con Vázquez [1999: 34]: omisión, adición, falsa selección y falsa colocación del signo. La omisión se refiere a la ausencia del signo cuando es necesario; al contrario de la adición, que refleja un uso erróneo o innecesario del signo. Respecto a la falsa selección, se trata de un error de elección de un signo por otro; a diferencia de la falsa colocación, que refleja la elección correcta del signo, pero colocado en un lugar que no le corresponde. A continuación, en la Tabla 1 se aportan algunos ejemplos⁹:

⁹ Ejemplos extraídos del corpus analizado. Todos van acompañados de un código con la L1 del aprendiente (CH-checo), el número del texto analizado (1), así como el número de la redacción según la Tabla 1 (R-número de la redacción). Los errores se resaltan en cursiva y la corrección se ofrece entre corchetes.

Tabla 1

Tipología de errores de puntuación. (Fuente: elaboración propia)

Errores de puntuación	
1-. Signos de puntuación	
Omisión	(CH13-R1) Llevé una <i>chaqueta ya</i> que hacía frío. [Llevé una chaqueta, ya que hacía frío].
Adición	(CH4-R8.3) 22, <i>de</i> mayo 2023 [22 de mayo 2023].
Falsa selección	(CH23-R3) También tengo que mencionar la cocina mexicana <i>como</i> ; tacos, varias salsas y los chiles. [También tengo que mencionar la cocina mexicana como: tacos, varias salsas y los chiles].
Falsa colocación	(CH6-R5) Las instrucciones también <i>dicen, que</i> si no he dibujado ninguna raíz, soy una persona moderada. [Las instrucciones también dicen que, si no he dibujado ninguna raíz, soy una persona moderada].
2-. Signos de entonación	
Omisión	(CH15-R2) <i>Y</i> eso es todo! [¡Y eso es todo!].
Adición	(CH21-R2) ¿ <i>Por</i> eso, quiero <i>pedirte</i> , si te puedes <i>haga</i> cargo de mi <i>perro</i> ? [Por eso, quiero pedirte si te puedes hacer cargo de mi perro].
Falsa selección	No hay ejemplos.
Falsa colocación	(CH2-R1) ¿ <i>Pero</i> la vida <i>es</i> llena de <i>las</i> coincidencias divertidas, no, <i>diario</i> ? [Pero la vida está llena de coincidencias divertidas, ¿no, diario?].
3-. Signos auxiliares	
Omisión	No hay ejemplos.
Adición	No hay ejemplos.
Falsa selección	(CH3-R8.2) Por eso, aunque sé que el libro digital me <i>lleva</i> muchos „pros“, yo nunca abandonaré mis libros tradicionales. [Por eso, aunque sé que el libro digital me ofrece muchos “pros”, yo nunca abandonaré mis libros tradicionales].
Falsa colocación	No hay ejemplos.

Respecto al criterio normativo, se han contemplado las indicaciones de la *Ortografía de la lengua española* [RAE 2010], así como del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [Instituto Cervantes 2006].

Resultados

Respecto a los resultados cuantitativos, en los 244 textos analizados se han identificado un total de 477 errores de puntuación, repartidos de la siguiente manera: 441 errores para la coma; 18 errores para el punto; 3 errores para los dos

puntos; 5 errores para el punto y coma; 4 errores para los signos de interrogación; 5 errores para los signos de exclamación y 1 error para las comillas. Por lo tanto, en nuestro análisis se constata que el signo de puntuación con más errores es la coma. La distribución de estos datos se puede observar en la Figura 1:

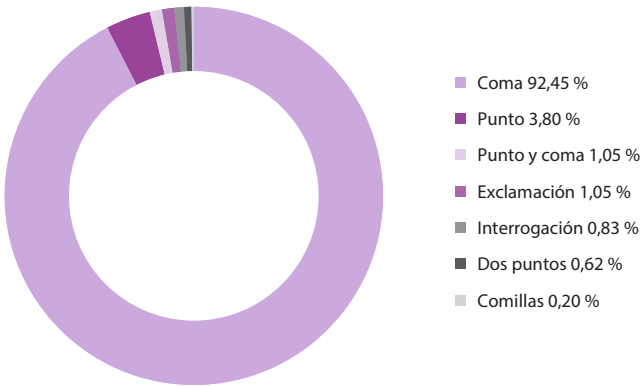


Figura 1. Porcentajes de errores por signo de puntuación. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las estrategias que reflejan los errores encontrados, la omisión se sitúa en primer lugar, con 352 casos; seguida de la adición, con 62 ocurrencias; la falsa selección, con 56 ejemplos; y la falsa colocación, con 7 muestras. En la Figura 2 se recoge el reparto de los errores según su estrategia:

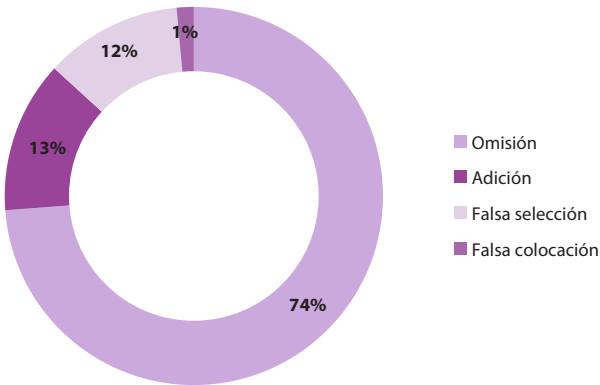


Figura 2. Porcentajes de estrategias en los errores de puntuación. Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 se encuentra la información combinada acerca de la distribución de los errores según la estrategia y el signo de puntuación.

Tabla 2

Distribución de errores por signo de puntuación y estrategia.

(Fuente: elaboración propia).

Tipos de errores y estrategias									
	Omisión		Adición		Falsa selección		Falsa colocación		Total
Coma	338	76,65 %	56	12,7 %	42	9,52 %	5	1,13 %	441 100 %
Punto	6	33,33 %	2	11,12 %	10	55,55 %	–	–	18 100 %
Dos puntos	1	33,33 %	2	66,67 %	–	–	–	–	3 100 %
Punto y coma	2	40 %	–	–	3	60 %	–	–	5 100 %
Interrogación	–	–	2	50 %	–	–	2	50 %	4 100 %
Exclamación	5	100 %	–	–	–	–	–	–	5 100 %
Comillas	–	–	–	–	1	100 %	–	–	1 100 %

Se presentan, a continuación, los resultados cualitativos mediante una selección de los errores hallados en el análisis de los textos que ejemplifican los problemas detectados en el uso de los signos de puntuación. En cada caso se hará referencia al criterio normativo de la RAE [2010]. Asimismo, en determinados casos también se hará alusión a la normativa checa a partir de la gramática contemporánea de Cvrček et al. [2015].

1. Signos de puntuación

Dentro de este primer grupo, se recogen los errores detectados en el uso de los signos delimitadores principales: la coma, el punto, los dos puntos y el punto y coma.

La coma

De acuerdo con los datos cuantitativos, la coma es el signo de puntuación que presenta más errores en el análisis de los textos (441 en total), especialmente, por omisión en aquellos contextos que requieren su uso.

a) Errores por omisión de la coma:

- Para delimitar incisos y unidades con alto grado de independencia, como interjecciones, vocativos y apéndices confirmativos. Según recoge la RAE [2010: 306–313], la coma se emplea para cerrar estos elementos, considerados periféricos. Por este motivo, los siguientes ejemplos resultan erróneos:

(CH19-R1) *Tuya Miriam*. [Tuya, Miriam].

(CH5-R2) *Hola Magda*: [Hola, Magda:].

(CH26-R2) *Contestame pronto por favor*. [Contéstame pronto, por favor].

- Con complementos que afectan a toda la oración. La RAE [2010: 318–319] contempla el uso de la coma detrás de adverbios y de grupos y locuciones adverbiales y preposicionales que modifican a toda la oración, y no solo a uno de sus elementos. En los siguientes ejemplos aparece el error por omisión de la coma en este contexto:

(CH3-R1) *Finalmente el* día no ha estado tan mal. [Finalmente, el día...].

(CH14-R2) *Normalmente duermen* la mayor parte del día, por lo tanto, es muy sencillo cuidarlas. [Normalmente, duermen...].

(CH22-R3) *Actualmente estoy* cursando dos programas en la Universidad Masaryk. [Actualmente, estoy cursando...].

- Coordinación adversativa. De acuerdo con la RAE [2010: 326–327], se escribe coma ante las oraciones coordinadas introducidas por conjunciones adversativas. En los ejemplos se ilustra la omisión de la coma delante de “pero” y “sino (que)”:

(CH21-R2) (...) es necesario *cuidarse de Ben pero* es muy fácil. [es necesario cuidar de Ben, pero es muy fácil].

(CH26-R5) *Cuando* consideramos que mi árbol está casi en el centro del *papel podemos* decir que no estoy tan obsesionada con mi *pasado sino tomo* lecciones de *ella*. [Si consideramos que mi árbol está casi en el centro del papel, podemos decir que no estoy tan obsesionada con mi pasado, sino que tomo lecciones de él].

- Para delimitar subordinadas de relativo explicativas con antecedente expreso. La RAE [2010: 331] remarca la necesidad de delimitar las subordinadas de este tipo cuando los relativos se refieren a un antecedente expresado de forma explícita. Los siguientes ejemplos muestran la omisión de la coma delante del nexo:

(CH7-R1) Tenía diez llamadas perdidas de mi *madre que ya había estado en trabajo*. [Tenía diez llamadas perdidas de mi madre, que ya estaba en el trabajo].

(CH13-R2) (...) es una buena oportunidad para verme con mi *prima que ha trasladado* allí [es una buena oportunidad para verme con mi prima, que se ha trasladado allí].

(CH2-R8.1) Un personaje secundario es su *vecina que tiene problemas con alcohol* [Un personaje secundario es su vecina, que tiene problemas con el alcohol].

- En oraciones subordinadas adverbiales impropias; es decir, en aquellas construcciones causales, finales, condicionales, concesivas, etc., delante del nexo. En el caso de las subordinadas causales, la RAE [2010: 334–336] aclara que el uso de la coma depende del tipo de relación que se establece entre la construcción subordinada y el predicado verbal de la oración principal. En el primer ejemplo, CH1-R1, la coma es necesaria, ya que la subordinada causal es de tipo externo e introduce el hecho que permite al que habla (o escribe) decir lo enunciado en la oración principal. En el segundo ejemplo, CH14-R1, encontramos una subordinada causal explicativa, por lo que también debe separarse del predicado principal mediante una coma. Ejemplos:

(CH1-R1) No tengo ninguna canción asociada con el primer día, pero sí, tengo una asociada con el último. Es Scientist de *Coldplay* porque nuestra profesora puso esta canción en un vídeo de nuestra graduación con fotos. [Es Scientist de Coldplay, porque nuestra profesora...].

(CH14-R1) Como *llovía* y hacía *frío* me he *vestido* pantalones. [Como llovía y hacía frío, me he puesto pantalones].

Con respecto a las subordinadas condicionales, CH24-R2, y concesivas, CH30-R4 y CH2-R8.1, la RAE [2010: 336–338] también contempla el uso de la coma cuando las prótasis aparecen en posición inicial; o bien, en posición final como comentario periférico:

(CH24-R2) Si tienes *tiempo* puedes pasear al perrito. [Si tienes tiempo, puedes pasear al perrito].

(CH30-R4) Salvador Dalí era más famoso por su *pintura*, no *obstante también* estaba interesado en escultura, filmografía, fotografía y teatro. [Salvador Dalí era más famoso por su pintura; no obstante, también estaba interesado...].

(CH2-R8.1) En mi opinión, era un espectáculo muy *divertido aunque* trataba sobre temas serios. [En mi opinión, era un espectáculo muy divertido, aunque trataba sobre temas serios].

- En construcciones ilativas. De acuerdo con la RAE [2010: 340–341], estas construcciones aparecen encabezadas por una conjunción o locución conjuntiva, mediante las cuales se introduce una consecuencia como derivación natural de lo que se ha expresado anteriormente. Como las ilativas suelen ocupar la posición final del enunciado, estas van precedidas de la coma. Ejemplos de error por omisión de la coma:

(CH16-R2) (...) le gusta mucho correr y *salir así que cuando vas a hacer algo siempre le puedes traer*. [le gusta mucho correr y salir, así que, cuando vayas a hacer algo, siempre te lo puedes llevar].

(CH29-R2) Falco está *on dieta así que tiene gránulos* especiales. [Falco está a dieta, así que tiene un pienso especial].

- Para delimitar los conectores en un enunciado. Tal y como explica la RAE [2010: 344], la escritura de la coma en estos contextos se rige por varias normas generales. Entre ellas, el uso de la coma cuando los conectores aparecen al comienzo de la secuencia sobre la que inciden. Los siguientes ejemplos ilustran el error por omisión:

(CH18-R2) *Además hay* que darle de comer por la mañana, al mediodía y por la tarde. [Además, hay que darle...].

(CH24-R4) *En resumen el* Inti Raymi no es un evento solamente para dar honor al Inti. [En resumen, el Inti Raymi no es...].

(CH22-R5) *Para empezar tenemos* que darnos cuenta (...). [Para empezar, tenemos que darnos cuenta...].

(CH20-R7) *Por otro lado a casi 60 %* de la gente *si* intención de *moverse falta de conocimiento* de idiomas. [Por otro lado, a casi el 60 % de la gente sin intención de moverse le falta conocimientos de idiomas].

b) Errores por adición de la coma:

- En subordinadas sustantivas que desempeñan la función de sujeto o de objeto directo. A este respecto, la RAE [2010: 330] recuerda que es incorrecto escribir coma entre el verbo de la oración principal y la oración subordinada. Sin embargo, en los ejemplos se reconoce la influencia de la L1 del alumnado, ya que en checo el uso de la coma es obligatorio en este tipo de subordinadas¹⁰ [Cvrček et al. 2015: 346]. Los ejemplos muestran esta adición errónea:

(CH1-R1) Ya no *me recuerdo, cómo* me vestí. [Ya no recuerdo cómo me vestí].

(CH24-R2) (...) y yo *sé, que* tú eres muy gentil. [y yo sé que eres muy gentil].

(CH3-R3) (...) es *necesario, que* mejore mi nivel. [es necesario que mejore mi nivel].

¹⁰ Por ejemplo, el enunciado *Ya no recuerdo cómo me vestí* se traduce al checo como *Už si nepamatuju, jak jsem si oblékala*, con la coma entre el verbo de la oración principal y la subordinada.

(CH4-R8.3) También *creo, que* en nuestro trabajo es importante tener contactos. [También creo que en nuestro trabajo es...].

- En subordinadas de relativo especificativas delante del nexo. Este tipo de subordinadas delimitan el significado del antecedente y son esenciales para identificarlo. Por este motivo, conforme a la RAE [2010: 333], el uso de la coma delante de los pronombres relativos en subordinadas especificativas no es correcto. De nuevo, es posible reconocer la influencia del checo, puesto que los pronombres relativos van precedidos de la coma¹¹ [Cvrček et al. 2015: 392]. Ejemplos con una adición errónea de la coma:

(CH2-R1) Claro que fui *yo, quien* terminó separado y abandonado. [Claro que fui yo quien terminó...].

(CH28-R4) (...) lo dejó por otro *hombre, quien la* ofreció una vida más estable. [lo dejó por otro hombre que le ofreció...].

c) Errores por falsa selección de la coma:

La elección de la coma por otro signo se localiza en ejemplos muy variados. En el primero, CH27-R1, el uso de la coma es incorrecto y refleja problemas de redacción que se pueden solventar con el uso del punto y seguido, acorde con la RAE [2010: 293–294] y la función del punto en la organización de la información dentro del párrafo. En el segundo ejemplo, CH4-R3, encontramos la elección errónea de la coma detrás de las fórmulas de saludo en cartas y documentos en lugar de los dos puntos, tal y como recomienda la RAE [2010: 348]. En este tipo de error también es posible notar la influencia del checo, debido al uso de la coma detrás de las fórmulas de saludo en todo tipo de correspondencia¹² [Cvrček et al. 2015: 393]. Mientras que, en el tercer ejemplo, CH24-R7, los dos puntos también son necesarios por su valor enunciativo, ya que detienen el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue, según la RAE [2010: 356]. Ejemplos:

(CH27-R1) Cuando he entrado al *instituto estaba* lleno de *estudiantes, en mi aula habían* cuatro ventanas, macetas (...). [Cuando he entrado al instituto, estaba lleno de estudiantes. En mi aula había cuatro ventanas, macetas...].

¹¹ Como muestra, el enunciado *Claro que fui yo quien terminó separado y abandonado*, se traduce al checo como *Samozřejmě jsem to byl já, kdo skončil odloučený a opuštěný*, con la coma delante del pronombre relativo *kdo* (quien).

¹² El enunciado *Estimado señor Gómez*: como fórmula de saludo aparecería en checo con una coma al final: *Vážený pane Gómez*, o como *Vážený pane Gómezi*, si se opta por declinar el apellido.

(CH4-R3) Estimado señor *Gómez*, [Estimado señor Gómez:].

(CH24-R7) Las dificultades que presenta el mayor porcentaje son, por supuesto, una de las más *importantes*, *conocer* el idioma y comprender la cultura. [Las dificultades que presenta el mayor porcentaje son, por supuesto, una de las más importantes: conocer el idioma y comprender la cultura].

d) Errores por falsa colocación de la coma:

Algunos errores detectados muestran una elección acertada de la coma, pero usada en un lugar que no le corresponde, es decir, se produce un desplazamiento de la misma. De hecho, los ejemplos siguientes tienen relación con algunos casos que ya hemos comentado anteriormente. El primero, CH6-R5, con el uso de la coma entre el verbo de la oración principal y la oración subordinada sustantiva de objeto directo [RAE 2010: 330]. El segundo, CH26-R7, con el uso de la coma detrás de la locución conjuntiva en una subordinada causal explicativa [RAE 2010: 336]. Ejemplos:

(CH6-R5) Las instrucciones también *dicen*, *que* si no he dibujado ninguna raíz, soy una persona moderada. [Las instrucciones también dicen que, si no he dibujado ninguna raíz, soy una persona moderada].

(CH26-R7) En mi opinión, lo más problemático es el asunto del idioma y otra *cultura*. *Ya que*, *esos* aspectos pueden causar graves problemas psíquicos. [En mi opinión, lo más problemático es el asunto del idioma y otra cultura, ya que esos aspectos...].

El punto

Según los datos cuantitativos, el punto se sitúa por detrás de la coma en el número de errores (18 en total). A pesar de ello, los problemas asociados al punto no son muy numerosos, con más dificultades en la adición y en la falsa selección que en su omisión.

a) Errores por omisión del punto:

En algunos casos, el punto no aparece al final de un escrito, como en las fórmulas de despedida, de acuerdo con las normas de la RAE [2010: 294]. Ejemplos:

(CH14-R1) Buena *noche* [Buena noche.].

(CH23-R1) Hasta *mañana* [Hasta mañana.].

(CH21-R2) No puedo dejarlo solo y no quiero *darlo* a un centro *veterinario* [No puedo dejarlo solo y no quiero llevarlo a un centro veterinario.].

b) Errores por adición del punto:

Se corresponden con su uso detrás de expresiones numéricas. En los textos analizados figura la adición errónea del punto detrás de los siglos, un uso que no contempla la RAE [2010: 694]; a diferencia de la norma checa, que exige el uso del punto detrás de los numerales ordinales, entre los que figuran los siglos¹³ [Cvrček et al. 2015: 393]. Ejemplo:

(CH18-R4) (...) vivió a la vuelta del siglo XX. y XXI. y fue conocido (...).
[... del siglo XX y XXI y fue conocido...].

c) Errores por falsa selección del punto:

Se trata de la elección del punto en lugar de otro signo. Como indica la RAE [2010: 293], la función principal del punto consiste en señalar el final de un enunciado. Con todo, los ejemplos a continuación muestran que el primer enunciado no ha terminado, por lo que se necesita la coma. Ejemplos:

(CH9-R4) La Conquista del Imperio azteca, también conocida como la Conquista de *México*. Fue dirigida y lograda por Hernán Cortés (...).
[La Conquista del Imperio azteca, también conocida como la Conquista de México, fue dirigida y lograda...].

(CH30-R5) Este árbol demuestra que una gran parte de mí es *sensibilidad*. Ya que, el árbol está en el centro del papel, las ramas son finas y también la copa tiene la forma del círculo. [Este árbol demuestra que una gran parte de mí es sensibilidad, ya que el árbol...].

Los dos puntos

En este caso, los datos cuantitativos ofrecen un número escaso de errores (3 en total), únicamente de omisión y de adición.

a) Errores por omisión:

En los textos analizados se ha identificado un error por omisión de los dos puntos. A partir del ejemplo, se comprueba su necesidad, no solo por su función demarcativa, sino también por su valor anunciativo. Ejemplo:

(CH28-R1) Si pudiera volver atrás, me daría un *consejo que* no es necesario *ser* muy estresada. [Si pudiera volver atrás, me daría un consejo: que no es necesario estar muy estresada].

¹³ En checo, los numerales que expresan los días del calendario o los siglos se consideran ordinales, por lo que la norma exige el uso del punto. Por ejemplo, el enunciado *siglo XXI* se expresa en checo como *21. století*.

b) Errores por adición:

Uso innecesario en las fórmulas de saludo con otros signos. Tal y como ya hemos expuesto en el subapartado de los errores en el uso de la coma, la RAE [2010: 348] explica que los dos puntos se utilizan tras las fórmulas de saludo en cartas y documentos. No obstante, en sus ejemplos, no figuran otros signos de puntuación a la vez para este tipo de textos, como en nuestro caso:

(CH30-R2) ¡Hola, *Zuzana!*: [¡Hola, Zuzana!].

El punto y coma

Al igual que en el caso anterior, los datos cuantitativos ofrecen un número bajo de errores en el uso del punto y coma (5 en total), con problemas por omisión y por falsa selección.

a) Errores por omisión:

Ausencia del punto y coma ante conectores. Siguiendo a la RAE [2010: 351], la escritura del punto y coma depende del contexto y de la presencia de otros signos; además, como indicador de relaciones semánticas, su uso depende de la subjetividad de la persona que escribe y su intención de presentar la información más o menos ligada. Ejemplos:

(CH4-R1) Lucía no es simpática para *mi no obstante es* la persona *única* que conozco. [Lucía no es simpática para mí; no obstante, es la única persona que conozco].

(CH10-R1) Por la mañana hacía sol y *calor sin embargo elegí* llevar una ropa más cómoda que un vestido. [Por la mañana hacía sol y calor; sin embargo, elegí llevar una ropa más cómoda que un vestido].

b) Errores por falsa selección:

En los textos analizados se encuentran algunos casos de uso erróneo del punto y coma reemplazando a otro signo. En el primer ejemplo, CH23-R3, en sustitución de los dos puntos ante una enumeración [RAE 2010: 358]. En el segundo ejemplo, CH9-R4, en lugar del punto y seguido para separar los enunciados que integran el párrafo [RAE 2010: 293]. En el tercer ejemplo, CH1-R8.1, en lugar de la coma [RAE 2010: 302]. Ejemplos:

(CH23-R3) También tengo que mencionar la cocina mexicana *como; tacos*, varias salsas y los chiles. [También tengo que mencionar la cocina mexicana como: tacos, varias salsas y los chiles].

(CH9-R4) El *gobernate* azteca Moctezuma II sabe que hay invasores que se dirigen a su imperio. Pero *duda; según* una antigua profecía,

podría tratarse del regreso de uno de los dioses aztecas. [El gobernante azteca Moctezuma II sabe que hay invasores que se dirigen a su imperio. Pero duda. Según...].

(CH1-R8.1) *Hamlet*; *un* espectáculo inolvidable. [Hamlet, un espectáculo inolvidable].

2. Signos de entonación

Dentro de este segundo grupo, se recogen los errores detectados en el uso de los signos para indicar la modalidad de los enunciados: los signos de interrogación y de exclamación.

Signos de interrogación

De acuerdo con los datos cuantitativos, los signos de interrogación presentan un número bajo de errores (4 en total), con dificultades por adición y por falsa colocación.

a) Errores por adición:

De acuerdo con la RAE [2010: 388], los signos de interrogación sirven para enmarcar las construcciones interrogativas directas. Sin embargo, en nuestro ejemplo se observa un uso innecesario en una petición de tipo interrogativo indirecto:

(CH21-R2) *¿Por eso, quiero pedirte, si te puedes haga cargo de mi perro?*
[Por eso, quiero pedirte si te puedes hacer cargo de mi perro].

b) Errores por falsa colocación:

Colocación incorrecta del signo de interrogación de apertura. Según la RAE [2010: 390], los enunciados aseverativos que preceden a los apéndices confirmativos deben quedar fuera de la pregunta. Ejemplo:

(CH2-R1) *¿Pero la vida es llena de las coincidencias divertidas, no, diario?* [Pero la vida está llena de coincidencias divertidas, ¿no, diario?].

Signos de exclamación

Como en el caso anterior, los signos de exclamación ofrecen un número discreto de errores (5 en total), todos ellos por omisión. Concretamente, se detecta la ausencia del signo de exclamación de apertura. A diferencia de la norma checa, que contempla únicamente el signo de exclamación de cierre¹⁴ [Cvrček et al. 2015: 393], en español los signos de exclamación son signos dobles que deben colocarse de forma obligatoria

¹⁴ En checo, la despedida *¡Hasta mañana!* se traduce como *Tak zítra!*, solo con el signo de exclamación de cierre.

al comienzo y al final de su secuencia correspondiente, tal y como explica la RAE [2010: 388]. Ejemplos:

(CH6-R1) *Hasta mañana!* [¡Hasta mañana!].

(CH16-R2) *Me salvarás de verdad!* [¡Me salvarás de verdad!].

3. Signos auxiliares

Dentro de este tercer grupo, se recoge el único error detectado en el uso de las comillas, que consiste en el uso de comillas bajas de apertura. La RAE [2010: 380] recuerda que las comillas inglesas y simples se escriben en la parte alta del renglón, en contraste con el checo, que sitúa las comillas de apertura en la parte baja¹⁵ [Cvrček et al. 2015: 394]. Ejemplo:

(CH3-R8.2) Por eso, aunque sé que el libro digital me *lleva* muchos „pros“, yo nunca abandonaré mis libros tradicionales. [Por eso, aunque sé que el libro digital me ofrece muchos “pros”, yo nunca...].

Discusión

En este apartado examinamos con más detalle los resultados ya presentados de acuerdo con los objetivos de nuestro estudio, que son: 1) analizar, clasificar y describir de forma cuantitativa y cualitativa los errores de puntuación en los textos del corpus; 2) establecer las causas de los errores encontrados; 3) rastrear un patrón de errores de puntuación habituales en la producción escrita de aprendientes con L1 checo.

Para empezar, es posible observar la validez de la tipología utilizada en el análisis de los errores de puntuación basada en la taxonomía de Sánchez Jiménez [2006: 106–107], ya que todos los errores encontrados se han podido clasificar en las categorías propuestas. Además, el hecho de organizar los errores atendiendo a los criterios lingüístico, estratégico y etiológico de Vázquez [1999: 29–34] nos permite describir los problemas de puntuación presentes en la interlengua de los/las estudiantes con L1 checo.

Acerca de los resultados cuantitativos, según los datos de la Figura 1 y de la Tabla 2, el alumnado participante muestra más dificultades con el signo de la coma, especialmente en aquellos contextos en los que es necesaria, pero se omite por error (76,65 % de los errores que afectan a la coma). Este hecho observado coincide

¹⁵ Además, la norma checa recuerda que las comillas de apertura se parecen al número 99, mientras que las comillas de cierre, al número 66. Ejemplo: *A on odpověděl: „Nechci nic“*, traducido al español como *Y él contestó: “No quiero nada”*.

con los resultados de otros trabajos de análisis de errores con aprendientes de distintas L1 [Fernández 1997: 234; Fernández Jódar 2006: 181–182; Sánchez Jiménez 2006: 157–158; Alba Quiñones 2009: 26; Infantino 2019: 84–85], que también destacan la omisión de la coma como el principal problema de puntuación en sus respectivas investigaciones. A partir de estos datos, por tanto, la omisión de la coma se muestra como un error común en la producción escrita de aprendientes de ELE, no solo en el caso de estudiantes con L1 checo, sino también con aprendientes de otras L1.

A su vez, tal y como se aprecia en los datos de la Figura 2, el porcentaje general de errores por omisión es superior al del resto de estrategias. Sin embargo, a excepción de la coma, los datos referentes al uso de los otros signos en la Tabla 2 muestran la tendencia contraria. En otras palabras, el análisis de los textos identifica más errores por adición, falsa selección o falsa colocación en el caso del punto, los dos puntos, el punto y coma, los signos de interrogación y las comillas. La única excepción se contempla en los errores de los signos de exclamación de apertura, que son todos, de nuevo, por omisión. Unos resultados similares se han atestiguado en otros trabajos con aprendientes de otras L1, en los que se destacan errores variados de uso, falsa selección y falsa colocación, como el uso del guion por los dos puntos con aprendientes de L1 lituano y letón [Llamas Sevilla 2020: 438, 623]; así como la falsa selección de las comillas bajas de apertura con aprendientes de L1 polaco [Fernández Jódar 2006: 184], de L1 alemán [Alba Quiñones 2009: 27] y de L1 lituano y letón [Llamas Sevilla 2020: 679, 714].

Sobre los resultados cualitativos, el análisis ofrece ejemplos para la mayoría de los signos de puntuación utilizados en los textos. Con todo, algunas categorías, como la falsa selección y la falsa colocación de los dos puntos, la adición del punto y coma o la omisión de los signos de interrogación, no presentan errores. Consideramos que un análisis de la producción global de la IL, con los aciertos en el uso de estos signos, permitiría averiguar hasta qué punto la falta de estos errores se debe a un mayor dominio de la puntuación por parte del alumnado o a una utilización menor de estos signos de puntuación en comparación con la coma y el punto. En efecto, los errores que afectan al uso de la coma y del punto, aunque este último en menor medida, constituyen el grupo principal de nuestros ejemplos, que ilustran los contextos más problemáticos en su empleo.

En relación con la coma, la omisión se detecta en aquellas estructuras sintácticas que requieren su uso. Los ejemplos aportados coinciden con los resultados de otras investigaciones. Como muestra, la omisión de la coma en oraciones coordinadas adversativas también se encuentra en la producción de aprendientes con L1 filipino y tagalo [Sánchez Jiménez 2006: 158]; la ausencia de la coma en oraciones subordinadas de relativo explicativas, como en el caso de aprendientes con L1 polaco [Fernández Jódar 2006: 181]; o la falta de la coma en oraciones subordinadas adverbiales

de distinta clase, como en la producción de aprendientes con L1 japonés [Fernández 1997: 235]. Asimismo, la omisión de la coma después de un marcador discursivo que empieza una nueva oración coincide con la producción de aprendientes con L1 polaco [Fernández Jódar 2006: 182] y L1 italiano [Infantino 2019: 84].

No obstante, los errores por adición de la coma también afectan a estas estructuras, ya que se han identificado algunos errores por su uso en oraciones de relativo especificativas y en oraciones subordinadas sustantivas, de nuevo como en la producción de aprendientes con L1 polaco [Fernández Jódar 2006: 181]. Asimismo, los errores por falsa selección muestran una elección errónea de la coma en lugar de otros signos de puntuación, que suelen ser el punto y los dos puntos, también como en el caso de aprendientes con L1 polaco [Fernández Jódar 2006: 182].

Por lo que respecta a los signos de exclamación, si bien en la producción de aprendientes con L1 checo solo se constatan 5 errores de omisión, se ha comprobado que este tipo de error está presente en la producción de aprendientes con otras L1 [Fernández Jódar 2006: 185; Sánchez Jiménez 2006: 165–166; Alba Quiñones 2009: 27; Infantino 2019: 84–85; Llamas Sevilla 2020: 434–435, 619–620]. En estos casos, tal y como hemos comentado en el subapartado correspondiente, nuestras explicaciones también coinciden acerca de la interferencia por la L1 del alumnado.

A modo general, si comparamos nuestros resultados cualitativos con los contenidos del inventario de ortografía para los niveles B1-B2 del *Plan curricular* [Instituto Cervantes 2006], comprobamos que en el nivel B1 se debe dominar el uso de la coma delante de coordinadas adversativas, así como su omisión en oraciones relativas especificativas; mientras que en el nivel B2 se espera el uso de la coma en oraciones relativas explicativas. Estos datos nos indican que los errores encontrados se sitúan en esta etapa de la interlengua, aunque ya deberían superarse, puesto que en niveles inferiores como A2 el *Plan curricular* en su inventario ortográfico solo contempla la coma en enumeraciones, vocativos y adverbios de secuencia, orden o sucesión. Dada esta situación, remarcamos la necesidad de enseñar las estructuras sintácticas de coordinación y subordinación junto con los signos de puntuación que las articulan, tal y como han sugerido otros autores y autoras [Sánchez Jiménez 2006: 176; Alba Quiñones 2009: 34; Yousif 2025: 911], debido a los problemas semánticos y de corrección gramatical que puede causar una puntuación inadecuada.

En cuanto a las causas de los errores encontrados, estamos de acuerdo con Alexopoulou [2006: 27] cuando alude a las complicaciones de descifrar el origen del error de una manera unívoca y certera. Con todo, en nuestro análisis resulta pertinente mencionar los procesos de transferencia de la L1 como fuente de varias interferencias de tipo interlingüístico [Vázquez 1999: 34; Santos Gargallo 2004: 406; Alexopoulou 2006: 29]. En los ejemplos aportados, la influencia del checo es evidente en los siguientes errores: la adición de la coma entre el verbo de la oración

principal y la subordinada sustantiva, así como delante del nexo en subordinadas relativas especificativas; la falsa selección de la coma en lugar de los dos puntos detrás de las fórmulas de saludo en la correspondencia; la adición del punto detrás de expresiones numéricas, como los siglos; la omisión del signo de exclamación de apertura; además de la falsa selección de las comillas, con el uso de las comillas bajas de apertura.

Sin embargo, llegados a este punto, cabe preguntarse qué ocurre con el resto de los errores aportados. En particular, resulta llamativo que no se perciba la influencia de la L1 en los errores de omisión de la coma. Por ejemplo, si tenemos en cuenta que en checo la coma es obligatoria delante de los nexos causales y adversativos [Cvrček et al. 2015: 391], como *protože* (porque) o *jelikož* (ya que/como), al igual que *nýbrž* (sino que), esperaríamos una transferencia positiva [Lee 1968: 180] del uso correcto de la coma en estos contextos. Por el contrario, comprobamos que esta característica lingüística compartida no se transfiere completamente de la L1 a la lengua meta, por lo que el resultado es un error de puntuación en español.

A nuestro parecer, otras causas de tipo intralingüístico para explicar los errores [Fernández 1997: 48–49; Santos Gargallo 2004: 406; Alexopoulou 2006: 29], como la hipergeneralización (la generalización de las reglas a casos en los que estas no se aplican), la analogía (el uso de un término por otro próximo, pero no adecuado al contexto) o la hipercorrección (hacer de una excepción una regla), resultan más provechosas en el análisis de errores de tipo léxico y morfosintáctico, por lo que descartamos proponerlas como origen de los errores de puntuación. Así, optamos por explicar el resto de los errores a causa de tres posibilidades: una falta de conocimiento sobre el funcionamiento de los signos de puntuación en español; una estrategia de evasión; o bien, por una distracción relacionada con el cansancio, la motivación de los/las estudiantes o la falta de revisión del texto antes de entregarlo.

Para terminar con la discusión, los resultados cuantitativos y cualitativos de nuestro análisis permiten rastrear un patrón de errores de puntuación considerados habituales y/o frecuentes en la producción escrita de aprendientes con L1 checo, incluso si algunos de estos son compartidos con aprendientes con otras L1. El patrón de errores incluye: la omisión y la adición de la coma en los contextos gramaticales y textuales ya presentados; algunos problemas de organización de las ideas por la falsa selección de la coma y del punto; el uso del punto detrás de los siglos; la omisión de los signos de exclamación de apertura; así como la falsa selección de las comillas bajas de apertura. Cabe destacar que de todos los errores identificados en la producción de aprendientes con L1 checo, el único que no se ha documentado en otros trabajos de análisis de errores es el uso del punto detrás de los siglos.

Limitaciones del estudio

Tal y como se ha explicado en el apartado correspondiente a los instrumentos de recogida de datos, el alumnado ha elaborado los textos en clase con su ordenador portátil. Esta circunstancia plantea la posibilidad de que los/las estudiantes no solo hayan utilizado los materiales de clase o las consultas a la profesora de Expresión escrita, sino también cualquier otro recurso para redactar sus textos, como un corrector ortográfico en español con el que mejorarían la elaboración de sus redacciones. Con todo, esto no explicaría el volumen de errores de puntuación analizados aquí.

Otra cuestión relacionada con los ordenadores portátiles tiene que ver con los teclados checos, que, dadas sus características, no resultan idóneos para la producción de textos en español. Este detalle tendría relación directa con los errores que afectan a los signos de exclamación de apertura y a las comillas bajas de apertura, ya que los signos que emplea el español no figuran en el teclado checo. Aun así, en el análisis de los textos también se han encontrado usos correctos de estos signos, a pesar de haber sido escritos con estos teclados. Por lo tanto, una parte del alumnado ha empleado los recursos necesarios para utilizar estos signos de puntuación según la norma del español.

Una solución para evitar estas limitaciones metodológicas en futuras investigaciones consiste en utilizar el mismo instrumento de recogida de datos de otras investigaciones de análisis de errores [Cardoso y Pozzo 2019; Peramos-Soler et al. 2024], con redacciones escritas a mano como parte de exámenes finales o certificados oficiales de lengua, sin posibilidad de consulta ni de uso de otros recursos.

Conclusiones

En este estudio nos propusimos indagar en los errores de puntuación que comete un grupo de aprendientes de ELE de nivel B1-B2 con L1 checo, en el contexto de la enseñanza universitaria. A partir de la identificación, la clasificación y la descripción de los errores encontrados en un corpus de 244 textos, siguiendo la metodología del Análisis de Errores [Corder 1967], se consiguieron una serie de datos cuantitativos y cualitativos acerca de los problemas más comunes en la producción escrita del alumnado participante.

Los datos obtenidos apuntan a problemas con el uso de los signos de puntuación delimitadores, especialmente con la coma y su omisión; mientras que los errores en el uso de los signos de entonación y los signos auxiliares presentan unos resultados más tangenciales. Además, se analizaron las posibles causas de los errores, con la interferencia de la L1 como origen de una serie de errores concretos en oraciones subordinadas y otras causas variadas, como la evasión, la distracción o la falta de conocimiento, para explicar otros errores que no reflejan la influencia del checo.

Con todo, también se demostró que en algunos contextos en los que las normas de puntuación coinciden en ambos sistemas, el español y el checo, no siempre se produce una transferencia positiva que ayude al alumnado a una correcta utilización de los signos, sobre todo, en el uso de la coma.

Como intervención docente para solventar los errores de puntuación aquí presentados, nos basamos en algunas propuestas de Sánchez Jiménez [2006: 176] y Cassany [2005: 85] centradas en dos aspectos: la revisión de los textos después de su elaboración y la implicación del alumnado en el proceso de corrección. Basándonos en estos dos aspectos, proponemos la elaboración de una rúbrica que sirva como guía a los/las estudiantes para la revisión de cuestiones ortográficas relacionadas con la puntuación. Estas cuestiones estarían basadas en los errores encontrados en nuestro análisis como, por ejemplo: “He colocado los signos de interrogación y de exclamación de apertura”, “He colocado las comillas en la parte alta del renglón”, “He usado los dos puntos antes de una enumeración”, “He utilizado la coma en las coordinadas adversativas”, etc. El objetivo de esta propuesta es que los/las estudiantes se impliquen en la corrección, a partir de la reflexión metalingüística y la autoevaluación, para que se responsabilicen de su aprendizaje e incrementen sus conocimientos sobre la puntuación en español.

Para terminar, las líneas futuras de investigación se orientan hacia el análisis de las producciones correctas en el uso de los signos de puntuación con el fin de caracterizar de forma más precisa la IL y el nivel de control ortográfico de los aprendientes participantes. Tal cometido iba más allá de los objetivos de este trabajo, que implicaban ofrecer una primera aproximación a los errores de puntuación en la producción escrita de aprendientes con L1 checo; una aproximación que no se había realizado hasta ahora.

Bibliografía

- Alba Quiñones, V. de (2009). Análisis de errores ortográficos en aprendices alemanes de español como lengua extranjera. *Philologia Hispalensis*, 23, pp. 17–35.
- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum*, 5, pp. 17–35.
- Alexopoulou, A. (2011). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5 (9), pp. 27–36.
- Alonso Alonso, R. (2020). *La transferencia lingüística: perspectivas actuales*. Granada: Editorial Comares.
- Bueno González, A. (1992). Marco de referencia para el análisis de errores. *Revista española de lingüística aplicada*, 8, pp. 41–74.

- Cardoso, A. L. y Pozzo, M. I. (2019). Un estudio etiológico de los errores morfosintácticos y gramaticales en la interlengua de aprendices brasileños de español: un análisis de la categoría “verbos”. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 11, pp. 1–30.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE. Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco Libros.
- 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.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner’s Errors. *IRAL*, 5, pp. 161–170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *IRAL*, 9 (2), pp. 147–160.
- Cvrček, V., Kodýtek, V., Kopřivová, M., Kovářiková, D., Sgall, P., Šulc, M., Táborský, J., Volín, J. y Waclawičová, M. (2015). *Mluvnice současné češtiny 1. Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum. Univerzita Karlova v Praze.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández Jódar, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Tesis doctoral. Universidad Adam Mickiewicz de Poznań.
- Fries, Ch. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Galindo Merino, M. M. (2007). *Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*. Memoria de investigación. Biblioteca virtual, *Revista redELE*, 7.
- Infantino, E. (2019). *El análisis de errores en la expresión escrita de aprendientes italianos de ELE en el marco universitario: estudio comparado entre composiciones de primer año y de tercer año*. Trabajo final de máster. Università degli Studi di Padova.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [consulta: 14/06/2025].
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Jelić, A. D. y Guć, A. (2015). Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ELE. *Studia Romanica et Anglica Zagabiansia*, 59, pp. 95–121.

- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, W. (1968). Thoughts on Contrastive Linguistics in the Context of Language Teaching. En: J. Alatis (ed.). *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Indications*. Washington: D. C. George Town University, pp. 185–194.
- Líšková, E. (2023). *Análisis de errores en los tiempos verbales en las clases de ELE de nivel B1 en expresión escrita*. Trabajo final de máster. Masarykova univerzita Brno.
- Llamas Sevilla, J. M. (2020). *El español como lengua extranjera en nativos de lenguas bálticas orientales: análisis de producciones y estudio comparado de las interlenguas españolas de lituanos y letones*. Tesis doctoral. Universidad Camilo José Cela.
- Martín González, R. (1999). *El análisis de errores en español como lengua extranjera: el caso del checo*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Martín Peris, E., Atienza Cerezo, E., Cortés Moreno, M., González Argüello, M^a V., López Ferrero, C. y Torner Castells, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL; Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [Consulta: 17/06/2025].
- Martínez de Sousa, J. (1995). *Diccionario de ortografía de la lengua española*. Madrid: Paraninfo.
- Nemser, W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL*, 9 (2), pp. 115–123.
- Parvizi, P. (2024). Análisis de errores en el uso del género gramatical en los alumnos persas de español como lengua extranjera. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 30, pp. 234–258.
- Péramos-Soler, N., Leontaridi, E. y Gómez Laguna, I. (2024). Análisis de errores cometidos por grecófonos en el proceso de aprendizaje de ELE: La interlengua en el nivel C1. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 49, pp. 281–304.
- Perea Siller, J. (2007). Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 5, pp. 1–13.
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Universidad de París, VIII.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Richards, J. C. (ed.). (1974). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London and New York: Longman.
- Rodríguez García, C. (2021). *Análisis de errores en la interlengua de aprendices de ELE universitarios checos y eslovacos*. Brno: Masaryk University Press.

- Rodríguez García, C. (2022). El análisis de errores léxicos como herramienta en la formación de profesores checos y eslovacos de ELE. *Studia romanistica*, 22 (2), pp. 45–60.
- Sánchez Jiménez, D. (2006). *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Memoria de Máster. Universidad de Salamanca. Biblioteca Virtual, *Revista redELE*, 6.
- Santos Gargallo, I. (1991). *La enseñanza de segundas lenguas: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua materna es el serbocroata*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En: J. Sánchez Lobato e I. Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: S. A. Sociedad General Española de Librería, pp. 391–410.
- Santos Gargallo, I. y Alexopoulou, A. (2021). Metaanálisis de las tesis doctorales de análisis de errores en la interlengua española a lo largo de tres décadas (1991–2019). *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 32 (1), pp. 1–36.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10 (2), pp. 209–231.
- Škutová, J. y Lima Ramírez, F. (2007). Adquisición de E/LE y fosilización de errores en la República Checa. *Revista redELE*, 10, pp. 1–24.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Yonekawa Takagi, K. (2025). *Análisis de errores relacionados con el uso del artículo en textos escritos por aprendientes japoneses de español*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Yousif, R. (2025). Analysis of grammatical errors in written communication of Spanish language learners in Iraq. *Lark Journal of Philosophy, Linguistics, and Social Sciences*, vol. 17, 1 (1), pp. 907–924.

LA GLOTOFOBIA EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: REFLEXIONES DESDE LA SOCIOLINGÜÍSTICA CRÍTICA

Dra. María del Carmen Méndez Santos

Instituto de Investigación Lingua, Universidade de Vigo, España

Resumen

Este artículo teórico y reflexivo trata sobre la enseñanza de lenguas desde una perspectiva sociolingüística crítica. Después de una revisión profunda del fenómeno de la glotofobia y la desigualdad social de las lenguas y sus hablantes, se detallarán diversos sesgos que se reproducen en la enseñanza de idiomas, con referencia a diferentes contextos geográficos y de enseñanza/aprendizaje. En particular, se abordará el papel del profesorado como altavoz de un discurso neoloconial que puede perpetuar desigualdades y estigmatizaciones, especialmente si no valora las lenguas locales y no promueve el plurilingüismo. También se subraya la importancia de incluir en el aula las variedades geolectales y sociales del idioma para evitar una visión monocultural y estereotipada. Asimismo, se reflexiona sobre el trato al alumnado, enfatizando la necesidad de respetar sus lenguas de origen, nombres y pronombres, y de evitar corregir de manera tajante variedades que reflejen su identidad, para prevenir su inseguridad lingüística y la discriminación. Finalmente, se insiste en que el profesorado debe adoptar una actitud crítica y empática, promover un aprendizaje inclusivo que integre la diversidad lingüística y cultural, así como mostrar su sensibilidad hacia la discriminación y los prejuicios sociales y lingüísticos con el fin de concienciar también al alumnado.

Palabras clave: *glotofobia, enseñanza, idiomas, discriminación lingüística, variación lingüística*

Culture Crossroads

Volume 29, 2025, <https://doi.org/10.55877/cc.vol29.653>

© Latvian Academy of Culture, María del Carmen Méndez Santos

All Rights Reserved.

ISSN 2500-9974



GLOTTOPHOBIE IN LANGUAGE TEACHING: REFLECTIONS FROM CRITICAL SOCIOLINGUISTICS¹

Abstract

This theoretical paper addresses language teaching from a critical sociolinguistic perspective. After an in-depth review of the phenomena of glottophobia and the social inequality of languages and their speakers, various aspects reproduced in language teaching across different contexts and countries are detailed. In particular, the role of teachers as amplifiers of neocolonial discourse that can perpetuate inequalities and stigmatization is discussed, especially when local languages are undervalued and plurilingualism is not promoted. The importance of including geolectal and social varieties of the language in the classroom is also emphasized to avoid a monocultural and stereotyped perspective. Furthermore, the treatment of students is examined, stressing the need to respect their heritage languages, names, and pronouns, and to avoid harsh correction of varieties that reflect their identities, to prevent linguistic insecurity and discrimination. Finally, it is insisted that teachers must adopt a critical and empathetic attitude, promoting inclusive learning that integrates linguistic and cultural diversity and sensitizes both themselves and their students to social and linguistic discrimination and prejudice.

Keywords: *glottophobia, teaching, languages, linguistic discriminations, linguistic variation*

Introducción

La enseñanza de idiomas recorre los planes de política lingüística [Ruiz i San Pascual et al. 2001] de gobiernos de todo el mundo. En ellos se reflejan *ideologías lingüísticas* (sobre el estándar, lo correcto, el prestigio, las lenguas internacionales, etc.) y actitudes ante el *multilingüismo*, su gestión y la importancia de la *diversidad lingüística*. En algunos en particular incluso se llevan a cabo políticas pedagógicas que podrían leerse como neocoloniales al proponer una clara jerarquía sociohistórica.

Este es, por ejemplo, el caso de Filipinas que por mandato constitucional desde 1987 establece la enseñanza bilingüe en tagalo e inglés, si bien se deja claro que la lengua y símbolo nacional de identidad debe ser la primera. En dicho documento,

¹ Este trabajo forma parte del proyecto ESTIGMA (Estudio sociolingüístico, actitudinal e identitario de la glotofobia y microagresiones en español actual en España) financiado por la Fundación Ramón Areces en el II Concurso Nacional para la adjudicación de Ayudas a la Investigación en Humanidades 2025.

el inglés se presenta como una “*internacional language*”, pero “*non exclusive language of science and technology*”. El papel de las otras lenguas regionales es la de medio auxiliar de instrucción —en las zonas donde se requiera— para iniciarse en la alfabetización. En 2012, se implementó el plan *Mother Tongue Based-Multilingual Education* (MTB-MLE) con el fin de garantizar el acceso a la educación en la lengua materna de los niños por sus beneficios sociales y cognitivos —se reconocieron diecinueve lenguas regionales—, pero a partir del grado 4 la educación giraba igualmente en torno a las lenguas dominantes. No obstante, esta política fue revocada de obligatoria a opcional en 2024 regresando, pues, a la prevalencia del tagalo y del inglés [Espiritu s.f.; República de Filipinas 2024].

Solamente en unas cuantas líneas descriptivas de las políticas de este país se perciben diversas *ideologías lingüísticas* [De los Heros 2008; Del Valle y Meirinho-Guede 2016] con respecto al concepto de *lengua nacional* y *lengua internacional*, pero también en cuanto al papel del mono-, bi- y plurilingüismo social, así como el valor de las lenguas vernáculos. Con este ejemplo se puede observar cómo en la confección de las políticas lingüísticas subyacen diversas ideologías sobre cuáles son las lenguas útiles o no, las lenguas importantes o no, la(s) lengua(s) nacional(es), etc. En otras palabras y siguiendo a Arnoux [2020], las intervenciones en el uso de la lengua y los discursos son fruto y reflejo de un contexto histórico específico.

Dichas ideologías se enraízan en marcos mentales sociales que construyen conceptos como *empleabilidad*, *utilidad* o *internacionalización*, pero también, en suma, en el de mercado lingüístico [Bourdieu 1988]. Es decir, el hecho de que se incluya o no una lengua en los sistemas educativos se rige generalmente por los beneficios imaginados que aportará dicho idioma al individuo, a la sociedad y a la nación. En este caso, el tagalo confiere identidad y unidad al país, mientras que el inglés facilita la comunicación con el exterior. Ambas son las lenguas de poder y de prestigio, por lo que pueden minorizar las lenguas regionales [Zeng y Li 2023].

El hecho de que el inglés sea una lengua de prestigio a nivel internacional (*lingua franca*) impacta directamente, por ejemplo, en el hecho de cuánta gente quiere estudiarlo e incluso qué variedad de la lengua se quiere aprender. Esta preferencia basada en discursos sociales e institucionales pueden desembocar en un *imperialismo lingüístico y cultural* [Amorós Negre 2008].

En esta introducción ya se observa cómo las *ideologías lingüísticas* se filtran en la enseñanza de idiomas y cómo pueden afectar al desarrollo de una clase. En particular, estas determinarán qué lenguas se ofrecen para aprender, cuáles son mejor valoradas e, incluso, la variedad que se enseñará y se considerará adecuada para los exámenes.

Siguiendo con el ejemplo de los hablantes filipinos que hablan de forma nativa inglés [Dayag 2012], estos no son considerados hablantes prestigiosos *per se*: son

hablantes de inglés “periférico” y afrontan prejuicios lingüísticos por desviarse del “estándar”. Es más, incluso entre las variedades de inglés filipino hay diferentes prejuicios lingüísticos: las personas que hablan el inglés filipino cebuano y el inglés filipino ilocano son percibidas como menos atractivas y menos competentes [Quinto et al. 2024]. En dicho contexto se descubre cómo la construcción del bilingüismo no se escapa del ambiente social y se vertebra y se entreteje con el clasismo, la pobreza, etc. En casos particulares, como el filipino, se percibe también racismo. En este sentido, se ha inventado una inteligencia artificial que suaviza el acento filipino hablando inglés en los *call center* para que los clientes no se sientan atendidos por “inmigrantes” o “extranjeros”: se explota mano de obra barata, pero sin que se sepa para no crear malestar en sus clientes de piel blanca, nativos del inglés, de clase social alta y, en muchos casos, racistas [Méndez Santos 2024a]. La misma barrera la sufren profesores filipinos cuando quieren enseñar la lengua: quienes pertenecen a los departamentos de recursos humanos prefieren contratar a personas que hablan variedades prestigiadas de inglés y más legitimadas socialmente [Martínez 2024] y que, al mismo tiempo, se identifican —la matización es relevante— con personas blancas. Esto puede llevar a los hablantes a abandonar su *variedad vernácula* en favor de variedades más normativas y prestigiadas [Comellas 2006].

Esta situación nos conduce a otro hecho fundamental para la enseñanza de idiomas: la selección de la variedad lingüística que se enseña y el estándar que se toma como referencia. La *ideología del estándar* [Milroy y Milroy 1985] se basa en conceptos como el de *inteligibilidad* y *comprensibilidad* [Munro y Dewing 1995] generando la sensación de que esa variedad construida, artificial y cultivada [Moreno Cabrera 2025] es inherentemente mejor, más fácil de entender, más lógica o prestigiosa. Coupland y Bishop [2007] constataron entre hablantes de Reino Unido que quienes hablaban una variante más similar a la londinense de las clases más altas eran percibidas como personas más prestigiosas y atractivas. Entre las variedades del inglés más enseñadas se encuentra el RP o *Received Pronunciation*, la de dichas clases altas, aunque esta es hablada por menos del 5 % de la población del Inglaterra [Crystal 2002].

Llegados a este punto es posible afirmar que la *conciencia sociolingüística*, las *políticas lingüísticas*, los *prejuicios lingüísticos* [Tusón 2010] e *ideologías lingüísticas* son un tema sobre el que el profesorado de idiomas debe reflexionar, dado que, como agentes de enseñanza, pueden representar, transmitir y perpetuar diferentes opresiones históricas y sociales [Matson 2019]. Este artículo presenta, por tanto, una aproximación a modo de marco teórico a la conciencia sociolingüística, las políticas y prejuicios lingüísticos, así como a la glotofobia y su relación con la enseñanza de lenguas.

La glotofobia

El trabajo seminal en Europa sobre la discriminación lingüística podría considerarse la obra de Philippe Blanchet titulada *Discriminations: Combattre la glottophobie* y publicada en 2016. En ella, Blanchet reflexiona sobre cómo la ideología lingüística hegemónica -a propósito del francés- se basa en una creencia de que el estándar es la única variedad correcta y que, en consecuencia, es mejor que otras variedades. Este tipo de “fetiche” con la norma provoca por exclusión que las prácticas minoritarias sean calificadas como populares, rurales, locales, regionales, propias de migrantes, etc. [Méndez Santos y Rodríguez Barcia 2024]. En concreto, Blanchet aporta datos muy significativos: hasta un 16 % de la población francesa afirma haber sido víctima de discriminación por tener un acento que no se corresponde con el estándar. Si mencionamos el ámbito anglosajón, el 89 % de los informantes de una investigación sobre discriminación lingüística llevada a cabo en Inglaterra considera que se hacen juicios sobre las personas por su forma de hablar [*The language discrimination* 2023].

Como se puede observar, los hablantes reconocen y analizan a sus interlocutores en función de unas coordenadas lingüístico-sociales que los identifica (o no) como miembros de su comunidad o de su grupo social. Esa forma de categorizar, identificar y etiquetar en grupos o comunidades a las personas en base a ciertos rasgos lingüísticos se denomina en inglés *linguistic profiling*. Dicha *conciencia lingüística* [Montes Giraldo 2006] genera una percepción de lo propio frente a lo extraño. Ello puede conducir a los hablantes a dar un paso más allá y establecer la diferencia entre lo propio como lo bueno, frente a lo otro como diferente, incorrecto, malo y distorsionado. No obstante, también abundan los casos de prejuicio contra lo propio, percibiendo la propia variedad como la menos prestigiosa. Esta actitud de *superioridad lingüística* [Avilés González e Ibarra Templos 2016] puede llegar a generar casos de *discriminación lingüística*. En el caso contrario, se produce el fenómeno de *minorización lingüística* e incluso *autoodio* de la variedad o lengua que se habla, dado que se sufre la opresión lingüística por parte de hablantes de variedades o lenguas prestigiadas y privilegiadas.

Este posible fenómeno de discriminación, de hecho, ha sido estudiado en relación con las dificultades para alquilar viviendas [Baugh 1997; Baldini y Federici 2011; Bosch et al. 2015; Méndez Santos et al. 2023]; con el ámbito judicial donde personas con formas de hablar estigmatizadas son, por ejemplo, consideradas menos fiables o más culpables [MacNeal et al. 2019]; e incluso en el ámbito laboral: en Estados Unidos o Reino Unido hay investigaciones que demuestran que hay más posibilidades de obtener un trabajo si cuando uno habla suena “a blanco” [Bertrand y Mullainathan 2004; Moore-Bridger 2017].

Todo este contexto podría considerarse ajeno a la enseñanza de idiomas, pero las investigaciones publicadas al respecto indican lo contrario. En primer lugar,

establecer qué lenguas se enseñan o no forma parte de un constructo social de lenguas prestigiosas versus lenguas no prestigiosas o no útiles. En segundo lugar, se crea una jerarquía de privilegio entre las variedades de las lenguas enseñadas, lo cual deriva en dos consecuencias: a) solo una forma de la lengua se considera buena y, por lo tanto, las otras se estigmatizan, de modo que no se representan en clase; y, b) el profesorado que habla esas variedades sufre discriminación laboral [TESOL 2006; Méndez Santos e Hidalgo Gallardo 2020; García Ponce 2020; Panaligan y Ming Curran 2022; Montoya y Correa 2024]. A su vez, esta situación origina otro problema relevante para la enseñanza: qué se corrige y qué no, qué variedades son legítimas para usar en el aula, etc. En el caso del inglés, por ejemplo, habría de hacer una reflexión sobre cómo el estándar se basa no solo en una norma culta, sino en una norma culta de pueblos colonizadores blancos: el inglés vernáculo afroamericano no se considera correcto, tampoco el de la India, ni el inglés de los hablantes hispanos de herencia en Estados Unidos [Baratta 2017; Harrison 2002; Panaligan y Ming Curran 2022; Sharma 2022]. Por mencionar una consecuencia más para la docencia, aunque no la última, todos estos aspectos lingüísticos también impactan en la identidad del alumnado en la lengua que está aprendiendo, dado que debe entender que sus elecciones lingüísticas pueden perjudicarlo socialmente o estigmatizarlo.

La formación del profesorado de idiomas

Como se ha adelantado en el apartado dos, la *glotofobia* y la *discriminación lingüística*, así como las *ideologías lingüísticas*, permean el aula, por lo que el profesorado debería tener formación sobre dicho tema. Sin embargo, los aspectos sociolingüísticos no suelen abordarse en profundidad, ni siquiera en los posgrados. En este sentido, Castellano Merino et al. [2016] estudiaron la estructura de los másteres en formación de profesorado de español como lengua extranjera en España para comprobar si todos los docentes tienen o no una formación homogénea. Los resultados apuntan a que los contenidos de gramática y metodología se enseñan en casi todos los másteres, pero no pasa lo mismo, por ejemplo, con las asignaturas de elaboración y análisis de materiales, tecnología para la enseñanza o enseñanza de español con fines específicos que, en muchas ocasiones, además, son optativas.

A continuación, se revisan algunos documentos de referencia en la formación del profesorado para analizar cómo describen contenidos relacionados con la discriminación lingüística, las ideologías lingüísticas, la norma, el papel de las variedades, etc., o si los pasan por alto.

El documento de referencia del Instituto Cervantes [2012] llamado *Las competencias clave del profesorado de lenguas extranjeras y segundas* detalla habilidades y conocimientos que los docentes deben poseer y desarrollar, como la capacidad de organizar situaciones de aprendizaje, evaluar al alumnado, servirse

de las TIC para el desempeño de su trabajo, entre otras. En cuanto al tratamiento sociolingüístico, en el apartado 2 sobre la organización de situaciones de aprendizaje, en el subapartado 2.2 sobre promoción del uso y reflexión sobre la lengua, al detallar que “*El profesor es consciente de las variedades de uso de la lengua que enseña y hace consciente al alumno de esa realidad mediante muestras de lengua variadas*” [Instituto Cervantes 2012: 13], quizá podría entenderse que el documento insta a formar a los docentes en competencia lingüística y, en particular, en dialectología y sociolingüística. No obstante, de ser así se podría haber añadido una matización del tipo “con una perspectiva crítica y sociolingüística”. De este modo no cabría duda de que no se refieren solo a la presencia de la variación geolectal y, quizás, social, sino que también se invita a reflexionar críticamente sobre todo lo que ello conlleva. En cuanto al profesorado como agente intercultural —apartado 4.2.— se le conmina a desarrollar su conocimiento de las lenguas y culturas de su entorno. Asimismo, cuando se explica que el alumnado debe conocer y valorar la “*diversidad cultural*” [Instituto Cervantes 2012: 20], se podría deducir que también se refiere a la diversidad lingüística. Por último, en lo que se refiere a los aspectos profesionales, se valora que los docentes sean conscientes del estado, contexto y circunstancias de su profesión e institución. En suma, si bien cabría inferir ciertas menciones a una formación del profesorado sobre la competencia crítica sociolingüística, es cierto que no se explicita ni se detalla de forma crítica en ningún momento. Esto podría llevar a la situación de que parte del profesorado no comprenda su relevancia o no tenga una idea clara sobre cómo enseñar las variedades de forma concreta o ni siquiera tenga una opinión formada sobre conceptos como *estándar*, *norma*, *corrección*, etc. En definitiva, en un documento de referencia se esperaría que apareciesen, al menos, orientaciones sobre la competencia metalingüística crítica del profesorado.

Por otro lado, el EGrid (*European profiling grid*) [Unión Europea 2013] es un instrumento que describe las competencias del profesorado de idiomas en seis fases de desarrollo y presenta los resultados en forma de tabla. Es decir, se trata de otra herramienta de referencia para la formación del profesorado y, por ello, resulta relevante su análisis en este artículo. El apartado de conocimiento lingüístico permite seleccionar “competencia nativa”, “certificado C2” o “grado universitario en la lengua meta”, por lo que se aprecia una sensibilidad hacia el profesorado no nativo. En cuanto a la educación, el máximo nivel de puntuación se alcanza con un máster en pedagogía o lingüística aplicada que incluyan prácticas, un posgrado y formación especializada de otros cursos de enseñanza, evaluación, fines específicos, etc. Existen otros apartados para las observaciones de clase, asesoramientos de mentores, experiencia docente, metodología, evaluación, capacidad de organizar situaciones de aprendizaje y de diseñar currículos y programaciones, capacidad de interactuar y manejar los grupos, competencia intercultural, competencia digital,

profesionalidad y capacidad de desarrollar tareas administrativas. En el apartado de *conciencia lingüística*, el que más nos concierne, se valora la capacidad de ofrecer modelos correctos y explicaciones sobre ellos, pero no se explicita ningún contenido relacionado con la variación lingüística, ni qué norma escoger, ni cómo resolver críticas a la norma y a los manuales que en numerosas ocasiones califican de incorrectos los usos comunes y diarios. De nuevo, puede ocurrir que al profesorado que lea este documento de referencia le surjan dudas sociolingüísticas que queden pendientes de resolver, por lo que se debería haber incluido un ítem que explicitara la competencia metalingüística crítica.

Si se revisa el documento, también europeo, llamado *European Profile for Language Teacher Education. A frame of reference* [Kelly et al. 2004], es posible detectar ausencias similares en cuanto a temas de perspectiva crítica de la enseñanza de idiomas. Se menciona la diversidad del alumnado como posible condicionante para el aprendizaje, se explica que tener profesores no nativos puede ampliar las miras del alumnado, se introduce lo que son los diferentes estilos de aprendizaje, entre otros temas, pero poco se habla de la perspectiva crítica. En la página 24 se explica que el profesorado debe detectar las necesidades particulares para dar respuesta de la mejor manera posible a las necesidades del alumnado, por lo que se podría colegir que se refiere, por ejemplo, a estudiantes de lenguas de herencia. Asimismo, en el apartado 23, página 27, se invita a los docentes a observar sus materiales críticamente para aplicarlos de forma efectiva. Se les pide en el apartado 32 que sean capaces también de incorporar los resultados de la investigación lingüística para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, en el apartado 36 se insta a promover la diversidad lingüística y de culturas (especialmente teniendo en cuenta el impacto del inglés como *lingua franca*), así como promover las lenguas menos usadas. Es en este último punto donde tendría mayor cabida la reflexión sobre la *discriminación lingüística* y la *glotofobia*, en particular, de manera que contribuyan al desarrollo profesional de los docentes.

Puntos de encuentro entre la glotofobia y la enseñanza de idiomas

A continuación, se detallarán de forma sucinta y con referencia a la enseñanza de diferentes idiomas las posibles implicaciones que tiene una perspectiva sociolingüística crítica para la enseñanza de lenguas, con especial atención a las prácticas discriminatorias que pueden ocurrir.

1. Aspectos laborales y variedades de la lengua

Como se ha adelantado, enseñar una lengua u otra, lejos de ser solamente una opción laboral, suele conllevar una serie de aspectos sociales sobre los que debe reflexionarse desde una perspectiva crítica.

Así, en el caso del profesorado filipino de inglés, por ejemplo, se observa cómo su nativismo percibido socialmente como “de segunda clase” hace que, a pesar de ser considerados nativos con suma competencia lingüística, tengan, en general, peores condiciones laborales y sufran incluso discriminación por parte tanto de los estudiantes como de los empleadores [Panaligan y Curran 2022]. Por todo ello, estos autores han acuñado el concepto de *discounted nativeness* para hacer referencia a esa minusvaloración y maltrato de los nativos de inglés filipinos como profesores de idiomas. Esto entronca directamente con los estudios raciolingüísticos [Rosa y Flores 2017; Alonso 2020; Cushing 2022, entre otros] en los que se investiga cómo la raza como constructo social perjudica el aprendizaje del alumnado o complica la carrera profesional del profesorado que no encaja en los patrones raciales. En el caso del inglés, el privilegio de la norma estándar de los hablantes blancos (*White privilege*) hace que muchos estudiantes estadounidenses hablantes de *African American Vernacular English* suspendan más o estén ubicados en niveles que no les corresponde, incluso en grupos de aprendices con necesidades especiales [Goff, Martin y Thomas 2007]. Por ello, muchos piensan que no podrían llegar a ser nunca profesores de inglés en las escuelas.

En el caso del español como lengua extranjera, Méndez Santos e Hidalgo Gallardo [2020] llevaron a cabo un estudio sobre la discriminación laboral del profesorado en el que se constató que (1) se ignoraba directamente el currículo del profesorado no nativo en los procesos de selección en países hispanohablantes, perpetuando así el privilegio del nativismo; (2) se priorizaba al profesorado hablante de español de España frente al de países hispanoamericanos y que (3) incluso entre el profesorado de España se presentaba discriminación hacia los hablantes de variedades como la murciana, la andaluza o la canaria. En esta investigación se demostró que el constructo del “profesor nativo” [Medgyes 1992; Selvi 2011; Zhang 2016] como hablante ideal sigue vigente y que su aceptación anula toda perspectiva crítica para analizar si ese docente tiene la formación académica, lingüística y metodológica adecuada. Además, en esa idealización se fomentan estereotipos raciales y de clase. Como ya se ha visto, en el caso del inglés se prefiere a hablantes de inglés blancos y provenientes del núcleo de poder colonial, así que no basta con ser nativo. Por otra parte, queda claro que las ideologías lingüísticas del estándar y de la norma culta hacen que los empleadores interioricen que hay formas de hablar “mejores” que otras, hasta el punto de llegar a pedir al profesorado que cambie su forma de comunicarse en clase, no en favor de una hipotética mayor inteligibilidad, sino en favor de una variedad prestigiada.

2. El profesorado como modelo de imperialismo o colonialismo

Una vez que el profesorado forma parte de una institución o enseña una lengua debe ser consciente de que su sola profesión puede representar una opresión *per se*.

Es decir, el hecho de enseñar francés en un país que haya sido colonizado puede constituir un símbolo de neocolonialismo, ya que, por ejemplo, en vez de promover el plurilingüismo de las lenguas locales se toma una lengua internacional como *lingua franca* dentro del país. Esto conlleva un gran debate, dado que la lengua colonial puede reportar beneficios económicos en la internacionalización del comercio o de las publicaciones, por ejemplo, pero también socavar la identidad nacional o dificultar el acceso a la educación superior o a puestos de poder a quienes no son descendientes de colonos o no han tenido contacto tan directo con la lengua colonial. Es el caso de Gabón, como explica Andeme Allogo [2004: 3], se presenta una diglosia entre las lenguas endógenas como vehículo de la comunicación intraétnica y el francés como lengua de la educación: dado que no todo el mundo está escolarizado, este idioma se convierte en “synonyme de domination sociale”. En el curso 2024–2025 el sistema educativo incorporó desde la enseñanza primaria cinco lenguas gabonesas: nzébi, fang, omyènè, punu y obamba, con el fin de mantener la diversidad lingüística.

Por otra parte, en el sistema educativo de dicho país el español es una lengua opcional hacia la que el alumnado parece tener en general una actitud positiva [Messakimove 2009], si bien en Benín los estudiantes consideran que España no les brinda el suficiente apoyo económico para mejorar las condiciones del profesorado, organizar eventos culturales o ampliar los recursos didácticos [Sossouvi 2014]. Chi Pech [2022] reflexionó sobre el papel de la socialización bilingüe entre el español y lenguas vernáculas en contextos indígenas. En su trabajo, constató el rápido abandono del monolingüismo en lengua propia en favor del bilingüismo con el español y el nacimiento de una diglosia. En este entorno la enseñanza del español se asocia con la modernidad y el poder, por lo que quien la enseñe debe tener respeto por la diversidad para no perpetuar la desigualdad social ni contribuir a la estigmatización y sustitución de las lenguas vernáculas.

Reflexión aparte merece el discurso del español como lengua internacional, que otorga un mayor peso, privilegio y poder a una lengua en función de su número de hablantes. Como explica Fernández Vítóres [2024], al afirmar que una lengua es internacional se sostiene que tiene una utilidad a nivel global, por eso también se les denomina lenguas globales [Nerrière y Hon 2009]. En este caso, la *lingua franca* en el año 2025 es el inglés, ya que, aunque en zonas muy particulares pueda ser otra, sin duda es la lengua más enseñada en los sistemas educativos a nivel mundial, lo que conlleva su promoción y su aceptación social [UNESCO 1993; Eurostat 2025].

No obstante, podemos encontrar situaciones en las que el discurso ideológico de las “lenguas internacionales” no penetra como tal. Lamb [2012] investigó las diferencias en el aprendizaje del inglés entre estudiantes indonesios en entornos urbanos y rurales. En el ámbito rural, las familias valoran menos la globalización

del inglés y su relevancia para la vida. De hecho, los estudiantes de ámbitos urbanos, según indica, comparten más vivencias con aprendices de otros países que con sus compatriotas de ámbitos rurales. Bunyamethi [2018] constató desmotivación entre su alumnado tailandés a la hora de aprender español porque no les aportaba unas mejores salidas laborales ni prestigio social. El español tampoco tiene un peso tan abrumador en Estados Unidos, a pesar de que con frecuencia se publican mensajes que indican su incalculable peso social. De hecho, estos discursos obvian que la capacidad lingüística de las segundas y terceras generaciones es cada vez más limitada y que, salvo intervención directa, el inglés como lengua vehicular acabará por hacer disminuir su presencia [Fernández Vitores 2024]. Esto será así, previsiblemente, siempre que las políticas lingüísticas del país no promuevan el plurilingüismo y la conservación de las lenguas de herencia. Dadas las medidas tomadas por el actual presidente Donald Trump para establecer el inglés como lengua oficial única del país, no parece que las tendencias sean precisamente a apreciar y promover la diversidad. Si la sociedad continúa valorando más el inglés, el único poder capaz de contrarrestarlo puede ser la demografía. En todo caso, el español en Estados Unidos no es una lengua necesariamente de prestigio, ya que como explica Bruzos [2017] se percibe como una lengua de utilidad para los angloparlantes, pero estigmatizadora para los hispanos, dado que les ubica en un eje de migrante vs. local.

Por otra parte, en los discursos docentes en muchas ocasiones se perpetúa de manera no intencionada cierta superioridad cultural o una focalización extrema en los referentes propios. Son varios los trabajos donde se constata que la motivación para elegir estudiar un idioma u otro depende de si se relaciona, por ejemplo, con una u otra comunidad religiosa [Shaaban y Ghaith 2003; Shukri et al. 2009], como es el caso de las personas que aprenden árabe para leer el Corán. Otro ejemplo de esta variable es que hay estudiantes tanzanos cristianos que muestran mejor actitud hacia el inglés porque lo asocian a una lengua occidental evangelizadora. No obstante, este factor religioso puede también, por el contrario, desmotivar al alumnado. Aladdin [2013] encontró que la falta de interés integrador en la comunidad meta podía desalentar al alumnado, especialmente cuando se enseñan fiestas religiosas en el currículo. Foye [2014] buscaba entender qué piensa el profesorado sobre incluir la religión entre los temas abordados en el aula, y concluyó que estos no se oponen siempre que se relacione con aspectos culturales o sociales y se evite promover creencias específicas. Por otra parte, los propios manuales pueden presentar un enfoque clasista o naíf, al no tratar, por ejemplo, el racismo, la esclavitud o el colonialismo, la clase social, la pobreza, etc. [Bori 2015; Bori y Jovanovic 2019, 2021; Bori y Kuzmanovic 2020]. Este es el caso de muchos de los publicados en países occidentales en contraposición con aquellos editados en países colonizados (sirva como ejemplo *Horizontes. Espagnol. Terminale*, manual de referencia del español en Costa de Marfil).

3. Las variedades de la lengua en el aula

No es frecuente que en la enseñanza de idiomas se incluyan audios de hablantes que no son nativos de la lengua meta, lo que no resulta lógico especialmente para las lenguas consideradas internacionales o *linguas francas*, dado que los aprendices tendrán probablemente más opciones de encontrarse con otros hablantes no nativos que con nativos. Como explica McClelland [2000], en el caso del inglés es posible que el interés por aprenderlo surja más por relacionarse con personas extranjeras en general, que con hablantes nativos en particular. El profesorado debe, por tanto, ser consciente de ello y ofrecer muestras de lengua diversas.

Esta perspectiva choca con la idea de que mostrar variedades en el aula confunde al alumnado, la cual está bastante extendida entre el profesorado [Stollhans 2015; Durrell 2017; Bárkányi y Fuertes Gutiérrez 2019]. También es común el prejuicio de que enseñar con producciones textuales de hablantes no nativos no es adecuado e incluso contraproducente. Posiblemente, estas actitudes emanen de las ideologías lingüísticas sociales que premian el nativismo y el estándar culto como el más inteligible y más fácil de aprender. Sin embargo, Zhang y Hu [2008] demostraron que las actitudes del alumnado hacia las variedades geolectales dependían de si habían tenido exposición a ellas o no, por lo que es fácilmente entendible e inferible que mostrar variedades en el aula solo puede reportar una mayor sensibilización y conciencia lingüística por parte del alumnado y mejorar su competencia sociolingüística. El debate, quizás, sea cómo se presentan esas variedades en clase, ya que, si se hace de forma aislada, puntual o descontextualizada no tendrán el mismo impacto que si se integran de manera natural, sistemática y consistente.

En cuanto a la variación geolectal, en el caso del español se promueve de forma institucional un discurso sobre la *hispanofonía* [Del Valle 2007] y el *panhispanismo* [RAE 2004], según el que existen diferentes estándares cultos para cada región. Esto lleva a establecer el español como una lengua policéntrica piramidal [Hamel 2004], con una jerarquía de poder y prestigio incluso dentro de cada variedad. Es decir, en cada región o país habrá una variedad prestigiada, normalmente la de la capital o la relacionada con las clases sociales altas, y otras desprestigiadas y estigmatizadas. Es más, de manera global, y como denunciaron diversos autores en la *Declaración por una soberanía idiomática* [VV.AA. 2013]), “el 70 % de los errores que se sancionan” en el *Diccionario panhispánico de dudas* se correspondían con usos americanos. Críticas similares fueron formuladas por Lauria y López [2009], entre otros autores.

Por otra parte, no hacer consciente al alumnado de las diferencias varietales puede desencadenar una sensación de fracaso ante el aprendizaje, dado que en las interacciones de la vida real (con hablantes, escuchando música, viendo series, etc.) no siempre encontrará equivalentes para las muestras de lengua a las que fue expuesto

en el aula [Fernández Martín 2014] y podría incluso llegar a considerar que la gente habla de una forma muy extraña [Bieswanger 2008]. De hecho, si no se fomenta una consciencia explícita y crítica sobre las variedades de las lenguas y la diversidad lingüística, por ejemplo, de España, es posible que el alumnado extrapole sus marcos mentales locales y piense que la única lengua que se habla en el país es el español o sus variedades, incluyendo las lenguas cooficiales, dado que su actitud es una lengua-una nación-una lengua [Masuda 2019]. Ignorar la variedad tampoco es una opción si se consideran los exámenes de certificación, dado que en la mayoría de ellos se introducen textos geolectales, si bien es cierto que en los DELE la variedad centropeninsular se presenta como la “no marcada” [Amorós Negre y Moser 2021]. Para llevar a cabo la inclusión de las variedades, sin embargo, no hay que ignorar las dificultades que se pueden encontrar, como las expectativas previas o culturales del alumnado por aprender una lengua monocéntrica [Torres 2021].

Otra cuestión importante es elegir qué variedades mostrar para paliar la descompensación en los contenidos de exámenes y manuales, dado que se suelen prestigiar las formas de hablar de países con poder económico o mayor número de hablantes. Kukyán et al. [2017: 87] explican que, en Bielorrusia, *“a la hora de escoger una variedad dialectal hay una tendencia mayoritaria a escoger la variante peninsular porque se considera que es más fácilmente comprensible”*. Estas actitudes de preferencia hacia la variedad centro-norte peninsular también las constató Ortiz-Jiménez [2019] con profesorado australiano de español. Por su parte, Amorós Negre [2017] atestiguó cómo en las pruebas de español prevalecen las variedades estándares cultas rioplatense, mexicana y colombiana. Para hacer frente a estas cuestiones, Andión Herrero y Gil Burmann [2013] diseñaron una fórmula que permite encontrar un equilibrio en el aula entre la variedad del profesorado, la estándar, la preferente y las periféricas.

Por último, cabe hacer referencia a una entelequia que se persigue en exámenes como el SIELE: el “español neutro” (o español global), creación ficcional y ficticia que refleja usos de los estándares cultos, de las variedades capitalinas, etc., pero no representa lo que son las lenguas como productos sociales humanos. Emplear esa supuesta variedad para vender en más mercados o reducir gastos de traducción convierte la cultura y la lengua en un producto mercantilizado.

Además de las variedades geolectales, es necesario presentar en el aula las variedades sociales. Marroco Martínez [2012] estudió la percepción de jóvenes y sus familias sobre el orden social reflejado a través del perfil lingüístico en su entorno inmediato. Los resultados apuntaban a que la mayoría son conscientes de ello y que identificaban los barrios de Montevideo (Uruguay) donde se hablaba “mejor” y “peor”, percepciones que se vinculaban a diferencias económicas y socioculturales. En Brasil, O’Neill y Massini-Cagliari [2019] reflexionaron sobre cómo la morfología verbal marca la diferencia entre clases populares y el estándar culto en el portugués

de Brasil. Estudiaron cómo los libros facilitados por el gobierno presentaban todas las variedades como algo positivo, pero también explicaron cómo hubo ciertos sectores sociales que criticaron dicha medida, porque desde su ideología lingüística del estándar culto prestigioso, ello promovía el “mal uso” del idioma.

4. El tratamiento del alumnado en el aula

Otra arista de la enseñanza crítica pasa por reflexionar sobre qué papel tiene el alumnado como ser humano en un aula. En este sentido, resulta esencial que los idiomas hablados en casa sean respetados y estén representados, especialmente en lo que concierne a minorías migrantes y de niños. Los programas que incluyen las lenguas de casa en la enseñanza son más respetuosos e inclusivos. Idealmente en los estadios iniciales los libros para niños deberían ser bilingües e incluir la lengua de herencia para que los progenitores puedan ayudar a sus hijos a hacer los deberes, puesto que si los contenidos solo se presentan en la lengua vehicular se limitan las posibilidades, lo que perjudica el aprendizaje del alumnado migrante. Es más, la escolarización y aprendizaje de idiomas por parte de estos colectivos de niños son clave para la integración de las familias, especialmente para las madres [Bernhard y Bernhard 2022].

Las familias juegan un papel importantísimo para determinar la actitud del alumnado ante las lenguas porque si bien (casi) todas asumen que el bilingüismo precoz es positivo cognitiva y socialmente [Cenoz y Hoffmann 2003], no lo tienen tan claro cuando una de las lenguas que se estudia es minoritaria, identificada con el proceso migratorio, estigmatizada ideológicamente, etc. Se aporta un ejemplo que puede resultar curioso en tanto que difiere de lo comúnmente aceptado en el discurso internacional: en Irán el inglés no siempre resulta atractivo para los hablantes porque representa la represión y el imperio estadounidense [Kaivanpanah y Ghasemi 2011].

Por otra parte, la identidad del alumnado pasa, no solo por las lenguas que habla, sino también por el nombre y pronombres que use en la lengua meta. Cuando el profesorado pronuncia mal un nombre o les exige que lo cambien por otro más pronunciable, está, de una forma más o menos explícita, socavando sus orígenes. Del mismo modo que cuando el profesorado no usa el pronombre o nombre sentido con estudiantes trans está oprimiendo su identidad [Knisely 2022]. En su trabajo, Baros [2022] constató cómo a las personas trans les resultaba más difícil el reto de encontrar su voz en la lengua meta porque no se trataba el tema directamente, lo que constituye también un tipo de discriminación lingüística.

Otra faceta compleja es la de la corrección, no solo por la pura inteligibilidad, sino por el hecho de seguir una norma u otra. Hay estudiantes que están expuestos a una variedad dada del idioma por su contexto social, pero que es corregida en clase como incorrecta. Es más, en el caso de los hablantes de herencia su inseguridad suele

ser acuciada, así que corregirles de forma tajante ignora que su variedad es otra y que refleja su identidad. Su forma de hablar se identifica socialmente como “no lo suficientemente correcta” en los dos (o más) idiomas hablados, por lo que pueden desarrollar una inseguridad lingüística y un cuestionamiento de su identidad.

Gerald [2022] cuenta que sus estudiantes japonesas de nivel socioeducativo alto se apuntaban a clases de inglés porque les decían que eran “bad at English”, aunque pronto se dio cuenta de que podían hablar y ser entendidas sin problemas si había buena voluntad del interlocutor. El problema es que esta predisposición no siempre existía, porque una actitud de empatía lingüística [Ibarretxe-Antuñano 2021] exige dejar a un lado los prejuicios y el racismo. Todas estas casuísticas y situaciones, como se observa, tienen consecuencias para el estudiante y su identidad, pero también para su forma de hablar y su acento. Méndez Santos [2024b] constató que el tener un acento considerado socialmente bueno es muy importante para el alumnado, aunque son conscientes de que siempre van a ser no nativos. Sin embargo, este hecho llegará realmente a preocuparles si se plantean que puede conducirles a sufrir discriminación social.

Esta idea del “no ser nunca nativo” ni parecerlo va tomando fuerza en las aulas porque el alumnado es consciente de que lo contrario es imposible, por lo que el profesorado debería flexibilizar los requisitos que, en muchas ocasiones, se vierten en la evaluación. Como se explica en el MCER [2002: 5]: *“Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas”*.

Si bien esto es cierto, no lo es menos que durante su desarrollo textual se hacen afirmaciones estereotípicas como *“cuando los hablantes nativos esperan una actitud despreocupada”* o *“comprender a un hablante nativo”* MCER [2002: 42, 75]. Así que no se exige ser nativo ideal, pero se perpetúa la idealización de un hablante nativo, como si todos fueran iguales y se comunicasen y actuasen del mismo modo. Por otra parte, se ignora la posibilidad de que hablen con personas no nativas con diferentes niveles de lengua.

Conclusiones

La formación sociolingüística de los docentes de idiomas es crucial para que desarrollen sus competencias profesionales al máximo nivel de excelencia y calidad, teniendo en cuenta un eje crítico que promueva la igualdad y la subversión de discursos, ideologías y actitudes opresoras y discriminatorias.

A pesar de que la reflexión sobre qué variedades enseñar o cómo presentarlas está cada vez más presente entre el profesorado, se ha podido observar que todavía no se

debate apenas sobre la discriminación laboral que a veces sufren los docentes al ser contratados en función de su variedad lingüística. Por ello sería importante hacerles conscientes de dichos fenómenos, para que puedan tomar decisiones informadas si les ocurre algo así.

Además, se ha constatado que no se suele presentar al profesorado en formación un debate crítico sobre el impacto que tienen los discursos públicos, la simbología del idioma y la ideología en los materiales, en sus clases y en las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje. Tampoco se aborda todo lo que debiera una perspectiva crítica de la norma lingüística ni de cómo introducir referentes diversos para promover una enseñanza inclusiva y no monocultural o supremacista.

Otra conclusión fundamental de esta reflexión crítica es que el profesorado debe ser consciente de las variedades estilísticas, sociales y geolectales de la lengua y presentarlas en clase de forma explícita e integrada como parte de una visión holística y completa del aprendizaje de un idioma que no obvia el contexto social, cultural ni regional. Asimismo, es fundamental que el profesorado asuma, acepte e incluya en las aulas los repertorios lingüísticos, cualesquiera que sean, del alumnado para que su identidad no se vea cuestionada, sino reforzada.

Por último, es crucial que los docentes entiendan que asumir condiciones o circunstancias de su alumnado puede ocultar pensamientos discriminatorios y que se deben evitar microagresiones con respecto al nombre, al origen étnico, al conocimiento de la lengua, o a las razones por las que la estudian, entre otros aspectos.

Por todo lo expuesto, se considera crítico y urgente proporcionar más formación explícita sobre sociolingüística crítica en el campo de la enseñanza de idiomas.

Bibliografía

- Aladdin, A. (2013). Demotivating factors in the Arabic language classroom: What demotivates non-Muslim Malaysian learners when it comes to learning Arabic? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, pp. 1652–1657.
- Alonso, L. (2020). Ideologías raciolingüísticas. En L. Martín Rojo y J. Pujolar (eds.). *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, pp. 199–228.
- Amorós Negre, C. (2008). *Norma y estandarización*. Salamanca: Luso-Española de ediciones.
- Amorós Negre, C. y Moser, K. (2021). Panhispanismo y modelos lingüísticos en la certificación del español LE/L2. En N. Hernández Muñoz et al. (eds.). *La diversidad del español y su enseñanza*. Nueva York: Routledge, pp. 249–263.
- Andeme Allogo, M. F. (2004). *Le Gabon, une diglossie déséquilibrée*. Congreso de la Association des Facultés ou Établissements de Lettres et Sciences Humaines des Universités d'Expression Française (AFELSH). Disponible en:

- <https://afelsh.org/wp-content/uploads/2016/09/15-Le-Gabon-une-diglossie-d%C3%A9%20%C3%A9quilibre%C3%A9.pdf> (consulta: 24/4/2025)
- Andión Herrero, M. A. y Gil Burman, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: ¿Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. En M. Jimeno Panés (coord.). *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Budapest: Instituto Cervantes de Budapest, pp. 45–57.
- Arnoux, E. N. de. (2020). Modos de regulación de la discursividad: En torno a la simplificación y a la uniformación. *La Rivada*, 14, pp. 15–36.
- Avilés González, K. J. e Ibarra Templos, Y. M. (2016). Identidades sociolingüísticas y migración internacional. Reacciones frente a la discriminación. *Alteridades*, 26 (51), pp. 73–84.
- Baldini, M. y Federici, M. (2011). Ethnic discrimination in the Italian rental housing market. *Journal of Housing Economics*, 20 (1), pp. 1–14.
- Baratta, A. (2017). Accent, Identity and Linguistic Homelessness. En *Manchester Institute of Education. Working papers*. Disponible en: <https://e-space.mmu.ac.uk/323361/1/Accent%20identity%20and%20linguistic%20homelessness.pdf> (consulta: 24/4/2025)
- Bárkányi, Z. y Fuertes Gutiérrez, M. (2019). Dialectal variation and Spanish Language Teaching (SLT): perspectives from the United Kingdom. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6, pp. 249–263. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676980>
- Baros, J. (2022). Linguistically Invisible: The Experiences of Transgender Students in Spanish Language Courses. *Journal of Homosexuality*, 69 (13), pp. 2326–2347.
- Baugh, J. (1997). Linguistic discrimination in educational contexts. En R. Wodak y D. Corson (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*. Nueva York: Springer, Vol. 1, pp. 33–41.
- Bernhard, S. y Bernhard, S. (2022). Gender Differences in Second Language Proficiency—Evidence from Recent Humanitarian Migrants in Germany. *Journal of Refugee Studies*, 35 (1), pp. 282–309.
- Bertrand, M., y Mullainathan, S. (2004). Are Emily and Greg more employable than Lakisha and Jamal? A field experiment on labor market discrimination. *American Economic Review*, 94 (4), pp. 991–1013.
- Bieswanger, M. (2008). Varieties of English in current English language teaching. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 38, pp. 27–47.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations: combattre la glottophobie*. París: Textuel.
- Bori, P. (2015). *Language textbooks in the era of neoliberalism*. Nueva York: Routledge.
- Bori, P. y Jovanovic, A. (2019). La clase social en los libros de texto de ELE. *Sintagma: Revista de Lingüística*, 32, pp. 85–99.
- Bori, P. y Jovanovic, A. (2021). El mundo del trabajo en los libros de texto de ELE: Una perspectiva política y económica. *Spanish in Context*, 18 (2), pp. 237–256.

- Bori, P., y Kuzmanovic, A. (2020). La clase social en los libros de texto de ELE. *Sintagma: Revista de Lingüística*, 32, pp. 85–99.
- Bosch, M., Carnero, M. Á. y Farré, L. (2015). Rental housing discrimination and the persistence of ethnic enclaves. *SERIEs*, 6, pp. 129–152.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Barcelona: Taurus.
- Bruzos Moro, A. (2017). De camareros a profesores de ELE. La mercantilización del español y de su enseñanza como lengua extranjera. *Spanish in Context*, 14 (2), pp. 230–249.
- Bunyamethi, J. (2018). Los factores desmotivadores en los alumnos tailandeses para el aprendizaje de español como lengua extranjera. *Monográfico de SinoELE*, 17, pp. 188–202.
- Castellano Merino, A., Fuentes Martínez, F. y de la Torre Cruz S. (2016). ¿Todos nos formamos igual? Un análisis comparativo de másteres oficiales de español como lengua extranjera en España. En O. Cruz Moya y M. A. Lamolda (eds.). *La formación y competencias del profesorado de ELE*. Granada: Universidad de Granada, pp. 169–176.
- Cenoz, J. y Hoffmann, C. (2003). Acquiring a third language. What role does bilingualism play? *International Journal of Bilingualism*, 7 (1), pp. 1–5.
- Chi Pech, J. (2022). Socialización del bilingüismo en contextos de desplazamiento de las lenguas indígenas de México. En A. Vázquez Carranza (coord.). *Sociolingüística para la enseñanza de lenguas*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 65–80.
- Comellas, P. (2006). *Contra l'imperialisme linguistic*. Barcelona: La Campana.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-D-Anaya.
- Coupland, N., y Bishop, H. (2007). Ideologised value for British accents. *Journal of Sociolinguistics*, 11 (1), pp. 74–93.
- Cushing, I. (2022). *Standards, Stigma, Surveillance. Raciolinguistic Ideologies and England's Schools*. Nueva York: Springer.
- Cushing, I. y Clayton, D. (2024). Teachers challenging language discrimination in England's Schools: A typology of resistance. *Journal of language, identity and education*, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1080/15348458.2024.2354478>
- Crystal, D. (2002). The Queen and us. *Spotlight*, 6 (2), pp. 18–22.
- Dayag, D. (2012). Philippine English. En E.-L. Low y A. Hashim (eds.). *English in Southeast Asia: Features, Policy and Language in Use*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 91–100.
- De los Heros, S. (2008). Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 98, pp. 93–126.
- Del Valle, J. (2007). La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. En J. Del Valle (ed.). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Frankfurt: Vervuert, pp. 31–56.

- Del Valle, J., y Meirinho-Guede, V. (2016). Ideologías lingüísticas. En J. Gutiérrez Rexach (ed.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*. Nueva York: Routledge, pp. 622–631.
- Durrell, M. (2017). Mündlichkeit und Schriftlichkeit im schulischen Deutschunterricht in England. *Deutsch als Fremdsprache*, 54 (3), pp. 131–141.
- Espiritu, C. (s.f). *Language policies in the Philippines*. Disponible en: <https://ncca.gov.ph/about-ncca-3/subcommissions/subcommission-on-cultural-disseminationscd/language-and-translation/language-policies-in-the-philippines/> (consulta: 20/4/2025)
- Eurostat (2025). *Foreign language statistics*. Disponible en: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics (consulta: 20/4/2025)
- Fernández Martín, P. (2014). La conciencia lingüística en el aula de ELE: lengua artificial, lengua natural y diversidad sociolingüística. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3, pp. 31–61.
- Fernández Vitores, D. (2024). *Panhispania: visita guiada por un país que nunca existió*. Madrid: Catarata.
- Foye, K. (2014). Religion in the ELT classroom: Teachers' practice. *The Language Teacher*, 38 (2), pp. 5–12.
- García Ponce, E. E. (2020). Influence of discrimination in the field of TESOL: Perspective of Mexican EFL teachers. *Gist Education and Learning Research Journal*, 21, pp. 69–89.
- Gerald, J. P. B. (2022). *Antisocial Language Teaching: English and the Pervasive Pathology of Whiteness*. Bristol: Multilingual matters.
- Goff, C.; Martin, J. E. y Thomas, M. K. (2007). The burden of acting white: implications for transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30 (3), pp. 134–146.
- Hamel, R. E. (2004). Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional. En *III Congreso Internacional de la Lengua Española. Algunas reflexiones en torno a la enseñanza de las variedades geográficas Identidad lingüística y globalización*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/mesas/hamel_r.htm (consulta: 20/4/2025)
- Harrison, C. (2002). Dialectism. Linguistic discrimination and language teaching. (Preprint). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15433.24167>
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2021). Empatía lingüística. *Archiletras*, 9, pp. 70–73.
- Instituto Cervantes (2012). *Competencias clave del profesorado de lenguas extranjeras y segundas*. Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm (consulta: 20/4/2025)
- Kaivanpanah, S. y Ghasemi, Z. (2011). An investigation into Sources of demotivation in second language learning. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 14 (2), pp. 89–110.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., y McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: A frame of reference. Final report*. European Commission; University of Southampton. <https://doi.org/10.5258/SOTON/P1077>

- Knisely, K. (2022). Gender-just language teaching and linguistic competence development. *Foreign Language Annals*, 55 (3), pp. 644–667.
- Kukyán, E., Khramóvich, Y. y Ocampo, D. (2017). Enseñar ELE en Bielorrusia. En M. Méndez y M. Galindo (eds.), *Atlas de ELE. Europa oriental*. Madrid: EnclaveELE, pp. 65–79.
- Lamb, M. (2012). A Self System Perspective on Young Adolescents' Motivation to Learn English in Urban and Rural Settings. *Language Learning*, 62 (4), pp. 997–1023. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00719.x>
- Lauria, D., y López García, M. (2009). Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: la nueva política lingüística panhispánica. *Lexis*, 33 (1), pp. 49–89.
- Marroco Martínez, L. (2012). Discriminación lingüística, hablantes de variedades no estándares y educación. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 4, pp. 54–72.
- MacNeal, A., Fiallo, K., Jones, A., Jones, S., Laureano, S., Monjarrez, M., y Xu, Y. (2019). Sounding Black: The legal implications of linguistic profiling. *Northeastern University Working Papers in Linguistics*, 4. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2047/D20381951> (consulta: 22/4/2025)
- Martínez, J. C. (2024). Understanding inequalities of Philippine English in job interviews. *World Englishes*, 43 (4), pp. 607–623.
- Masuda, K. (2019). *Ideología del estándar y realidad plurinormativa de la lengua española: el caso de E/LE en Japón*. [Tesis doctoral. Universitat de Barcelona]. Disponible en: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/151344> (consulta: 24/4/2025)
- Matson, L. (2019). Educational Equality: Mitigating Linguistic Discrimination in Second Language Teaching. *Leviathan: Interdisciplinary Journal in English*, 5, pp. 13–23.
- McClelland, N. (2000). Goal Orientations in Japanese College Students Learning EFL. En S. Cornwell y P. Robinson (eds.), *Individual differences in foreign language learning*. Tokio: Aoyama Gakuin University Press, pp. 99–115.
- McMunro, M. J., y Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45 (1), pp. 73–97.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46, pp. 340–349.
- Méndez Santos, M. C. (2024a). *No me gusta cómo hablas o más bien no me gustas tú. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Pie de página.
- Méndez Santos, M. C. (2024b). Demotivation while learning Spanish pronunciation: A study on (potential) factors that discourage students. En Z. Bárkányi et al. (eds.), *La integración de la pronunciación en el aula de ELE*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 255–268.
- Méndez Santos, M. C. e Hidalgo Gallardo, M. (2020). Análisis de los fenómenos discriminatorios laborales en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), *DobleLe: Revista de Lengua y Literatura*, 6, pp. 29–52.

- Méndez Santos, M. C. y Rodríguez Barcia, S. (2024). Discriminación y limitaciones en el uso de la lengua española: El fetiche de la norma en Twitter. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 48, pp. 129–158.
- Méndez Santos, M. C., Carofiglio, F., Casal Cutillas, C., Dimari, E., Duñabeitia, J. A., Espiritusanto, L., Khiari, A., Pölkki, E., y Komura, M. (2023). Análisis de la discriminación por perfilado lingüístico durante la atención telefónica para acceder a la vivienda de alquiler en España. *Biblioteca de Babel: Revista de Filología Hispánica*, 4, pp. 121–147.
- Messakimove, S. (2009). Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español como LE. *MarcoELE*, 9, pp. 1–17.
- Milroy, J. y Milroy, L. (1985). *Authority in language: Investigating language prescription and standardisation*. Nueva York: Routledge & Kegan Paul.
- Montes Giraldo, J. J. (2006). Consideraciones sobre conciencia lingüística y conciencia idiomática. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 8, pp. 99–106.
- Montoya, A. y Correa, D. (2024). Discriminatory Practices Against Non-Native English Speaker Teachers in Colombia's Language Centers: A Multimodal Study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 26 (1), pp. 117–131.
- Moore-Bridger, B. (2017, 6 de febrero). Candidates with Muslim-sounding names three times more likely to be passed over for jobs. *Evening Standard*. Disponible en: <https://www.standard.co.uk/news/uk/candidates-with-muslimsounding-names-three-times-more-likely-to-be-passedover-for-jobs-a3459141.html> (consulta: 20/4/2025)
- Moreno Cabrera, J. C. (2025). *Lengua, dialectos, hablas. Crítica de la dialectoideología española*. Granada: Hojas Monfíes.
- Munro, M. y Derwing, T. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45, pp. 73–97.
- Nerrière, J. P. y Hon, D. (2009). *Globish the world over*. International Globish Institute.
- O'Neill, P. y Massini-Cagliari, G. (2019). Linguistic prejudice and discrimination in Brazilian Portuguese and beyond: Suggestions and recommendations. *Journal of Language and Discrimination*, 3, pp. 32–62.
- Panalligan, J. H., y Curran, N. M. (2022). “We are cheaper, so they hire us”: Discounted nativeness in online English teaching. *Journal of Sociolinguistics*, 26 (2), pp. 246–264.
- Real Academia Española (2004). *La nueva política panhispánica*. Disponible en: https://www.melusina.com/racs_gene/NPLP.pdf (consulta: 24/4/2025)
- República de Filipinas (2024). An act discounting the use of the mother tongue as medium of instruction from kindergarten to grade 3, providing for its optional implementation in monolingual classes, and amending for the purpose sections 4 and 5 of republic act no. 10533, otherwise known as the “enhanced basic education act of 2013”. Disponible en: https://lawphil.net/statutes/repacts/ra2024/ra_12027_2024.html (consulta: 20/4/2025)

- Rosa, J. y Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective, *Language in Society*, 46 (5), pp. 621–647.
- Quinto, E. J. M., Ong, A. K. S., Yabut, G. U., Muralla, G. A. M., Valenzuela, R. A. J., y Villariba, Y. D. C. (2024). Prejudice towards regional accents of Philippine English. *English World-Wide*, 45, pp. 133–154. <https://doi.org/10.1075/eww.00091.qui>
- Ortiz-Jiménez, M. (2019). Actitudes lingüísticas de los profesores de español en España y Australia hacia las variedades dialectales. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), pp. 182–198. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668634>
- Ruiz i San Pascual, F., Sanz i Ribelles, R., y Solé i Camardons, J. (2001). *Diccionari de sociolingüística*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Shaaban, K. y Ghaith, G. (2003). Effect of Religion, First Foreign Language, and Gender on the Perception of the Utility of Language. *Journal of Language, Identity & Education*, 2, pp. 53–77.
- Selvi, A. F. (2011). The non-native speaker teacher. *ELT Journal*, 65, pp. 187–189.
- Sharma, D. (2022). The accent bias in Britain. Examining current attitudes to accents in Britain. Disponible en: <https://accentbiasbritain.org/> (consulta: 20/4/2025)
- Shukri, K., Teh, K., Amin, M. y Rahimi, N. (2009). Language Learning Strategies and Motivation among Religious Secondary School Students. *The International Journal of Language Society and Culture*, 29, pp. 71–79.
- Sossouvi, L. (2014). Actitudes y motivaciones de los estudiantes sinohablantes y francófonos de lenguas extranjeras. *Ikastorratza*, 13, pp. 1–32.
- Stollhans, S. (2015). Ich bin dann mal Deutsch lernen!: Der Absentiv im DaF-Unterricht. *German as a Foreign Language*, 1, pp. 44–71.
- TESOL (2006). “Position statement against discrimination of nonnativespeakers of English in the field of TESOL”. Disponible en: <https://www.tesol.org/media/d2gfeisk/position-statement-against-nnest-discrimination-march-2006-1.pdf> (consulta: 20/4/2025).
- Torres, A. (2021). Perspectivas críticas sobre el pluricentrismo y el panhispanismo de la lengua española. *Estudis Romànics*, 45, pp. 199–219. <https://doi.org/10.2436/20.2500.01.362>
- Tusón, J. (2010). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.
- UNESCO (1993). *Language policies for the world of the twenty-first century: report for UNESCO*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130228> (consulta: 24/4/2025)
- Unión Europea (2013). *European profile grid*. Disponible en: <https://egrid.epg-project.eu/en> (consulta: 24/4/2025)
- VV.AA. (2013). *Declaración: por una soberanía idiomática*. Disponible en: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/43159> (consulta: 24/4/2025)

- Zeng, J. y Li, X. (2023). Ideologies underlying language policy and planning in the Philippines. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, pp. 405. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01911-8>
- Zhang, W. y Hu, G. (2008). Second language learners' attitudes towards English varieties. *Language Awareness*, 17 (4), pp. 342–357. <https://doi.org/10.1080/09658410802147337>
- Zhang, Y. (2016). Reviewing nonnative English speaking teachers' professional identity. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3, pp. 320–335.

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Dra. Esperanza Román Mendoza

George Mason University, Fairfax, VA, Estados Unidos

Centro Internacional del Español, Universidad de Salamanca, España

Resumen

La inteligencia artificial generativa (IAGen) ha irrumpido en la enseñanza/aprendizaje de idiomas impulsada por todo tipo de promesas pedagógicas, incluida la de que es capaz de aumentar y personalizar las posibilidades de interacción en la lengua meta. Sin embargo, sus evidentes limitaciones para reproducir los aspectos emocionales, sociales e identitarios propios de la lengua obligan a superar las actitudes tecnosolucionistas y a plantearse qué desafíos presenta su introducción en el aula de idiomas. Este artículo propone una serie de estrategias desde el marco de la pedagogía digital crítica para la implementación de la IAGen en la enseñanza de lenguas adicionales en general y de español en particular, teniendo en cuenta la necesidad de abrir las puertas del aula a lo que sucede en los entornos sociales del alumnado y el profesorado. El trabajo defiende que es necesario que se establezcan pautas y se sugieran aproximaciones a esta nueva tecnología que eviten producir más brechas sociales y que permitan el desarrollo de ciudadanos críticos y comprometidos con los retos a los que se está enfrentando la sociedad del siglo XXI.

Palabras clave: *tecnosolucionismo, inteligencia artificial generativa, enseñanza de lenguas adicionales, español lengua de herencia*

Culture Crossroads

Volume 29, 2025, <https://doi.org/10.55877/cc.vol29.654>

© Latvian Academy of Culture, Esperanza Román Mendoza

All Rights Reserved.

ISSN 2500-9974



GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN SPANISH LANGUAGE EDUCATION: A CRITICAL PEDAGOGY APPROACH

Abstract

Generative Artificial Intelligence (GenAI) has rapidly entered the field of language teaching and learning, promoted by various educational promises, particularly the assertion that it can improve and customize opportunities for interaction in the target language. Nevertheless, its clear shortcomings in capturing the emotional, social, and identity dimensions that are fundamental to language use require us to go beyond technosolutionism and examine the difficulties its adoption creates in language learning environments. This paper presents a set of approaches based on critical digital pedagogy principles for integrating GenAI into instruction of additional languages broadly, with specific attention to Spanish, while recognizing that classrooms should not be isolated from the social contexts that surround both learners and educators. The study argues that establishing guidelines and recommending approaches to this emerging technology is essential to avoid creating further social divides and to foster the development of critical and engaged citizens who are equipped to face the challenges of 21st-century society.

Keywords: *technosolutionism, Generative Artificial Intelligence, teaching of additional languages, Spanish as a heritage language*

Introducción

A diferencia de otras áreas del conocimiento menos abiertas a las innovaciones, el campo de la enseñanza de lenguas adicionales siempre ha estado dispuesto a considerar las ventajas de la integración de las tecnologías que han ido apareciendo en la sociedad y ha sabido encontrar formas de rentabilizar, pedagógicamente hablando, su empleo dentro y fuera del aula [Blake 2013; Krajka y Alexander 2021; Román Mendoza 2014; Shadiey y Wang 2022; Thomas et al. 2013]. Como ejemplo de ello se puede mencionar una gran variedad de avances tecnológicos: desde las audiocasetes de los años setenta con grabaciones en la lengua meta hasta la reciente inteligencia artificial generativa. A lo largo de la historia de las innovaciones tecnológicas, su uso en el aula ha sido el resultado tanto de iniciativas individuales como de medidas impulsadas por las instituciones, los sistemas educativos e incluso las editoriales de libros de texto [Román Mendoza 2014]. Además, la velocidad con la que se han ido solapando y sustituyendo las tecnologías en los últimos cuarenta años

no ha permitido verificar las virtudes pedagógicas que muchos de estos adelantos preconizaban [Román Mendoza 2018]. Aun así, en la actualidad es imposible plantear una formación de calidad sin la introducción de tecnologías dentro y fuera del aula, tanto para el profesorado como para el alumnado, sobre todo, porque la tecnología digital actual modela e influye la forma en la que nos comunicamos. Excluir la del aula de lenguas significaría eliminar la posibilidad de que el alumnado aprendiera su correcto manejo para interactuar en un mundo cada vez más digital y de que se familiarizara con las formas de manipulación lingüística que las nuevas tecnologías pueden estar favoreciendo. Desde esta perspectiva, el profesorado de lenguas tiene la obligación, casi moral, de introducirlas en el aula para que su alumnado se forme en su uso y lo haga de una manera que permita mejorar el mundo, y no lo contrario. Los enfoques pedagógicos que apoyan esta forma de ver la introducción de la tecnología en el aula se engloban bajo el concepto de pedagogía digital crítica.

La pedagogía digital crítica

La pedagogía digital crítica se nutre de la pedagogía crítica, la cual agrupa diversos enfoques educativos que parten de los postulados del educador y filósofo Paulo Freire y que han sido ampliados por las ideas de pensadores como Lilia Bartolomé, Antonia Darder, Henry Giroux, bell hooks, Donaldo Macedo y Peter McLaren [Kanpol 1999; López y Olivar 2024]. Quienes se identifican con esta corriente sostienen una actitud de permanente cuestionamiento ante las “verdades pedagógicas” que el sentido común o la tradición han dado por indiscutibles, tanto en los contenidos como en la configuración y planteamiento del sistema educativo y sus premisas. El propósito de esta forma de ver la educación es empoderar a estudiantes, docentes y comunidades para interpelar el *statu quo* y las ideologías hegemónicas a fin de impulsar transformaciones sociales a través de la educación. Para conseguirlo, se reconocen las vivencias del alumnado y se fomenta la colaboración entre distintas disciplinas. Desde esta perspectiva, la educación es un proceso emancipador y cíclico: la toma de conciencia y la reflexión sobre el impacto de las estructuras de poder conducen a la acción, y la acción, de nuevo, a la reflexión (véase Freire y Macedo [1998], entre otras referencias citadas en Román Mendoza [2024a]).

Dentro de este marco, la pedagogía digital crítica (también llamada tecnopedagogía crítica) se centra en el estudio de la implementación de las tecnologías digitales desde la perspectiva de la pedagogía crítica. En el campo de la enseñanza de lenguas en concreto, defiende el aprovechamiento de los entornos digitales como espacios descentralizados y colaborativos para debatir las injusticias que afectan a las culturas y sociedades de la lengua objeto de estudio, así como para promover respuestas individuales o colectivas que las combatan. Asimismo, desde

esta perspectiva, se considera que los medios digitales pueden convertirse en motores de cambio en todas las fases de la enseñanza de la lengua, facilitando, por ejemplo, la producción de materiales más inclusivos o formas de evaluación menos intrusivas. Además, la pedagogía digital crítica cuestiona el uso meramente instrumental de las herramientas digitales dentro y fuera del aula, es decir, dirigido a conseguir un objetivo medible basado en los aspectos formales del lenguaje sin atender a las características de los contextos lingüístico, académico, social y tecnológico en los que se produce dicha implementación. Por último, para este enfoque, la tecnología educativa solo puede tener valor si se introduce dentro del marco de la ética digital y de la protección de la seguridad y privacidad de sus usuarios [Castañeda y Selwyn 2018; Morris y Stommel 2018; Román Mendoza 2018; Watters 2023].

La tecnopedagogía crítica cobra especial relevancia en la era de la inteligencia artificial generativa (IAGen), ya que se trata de una tecnología que en apenas dos años y medio ha penetrado de forma vertiginosa todos los niveles educativos y áreas del conocimiento sin contar aún con suficiente evidencia sobre su funcionamiento ni sobre su pertinencia pedagógica [Bender y Hanna 2025; Hao 2025]. La continua aparición de nuevos modelos del lenguaje, es decir, la tecnología subyacente a la inteligencia artificial generativa, y de aplicaciones basadas en dichos modelos dificulta que la sociedad, incluido el profesorado, pueda adquirir y consolidar el saber necesario para valorar con criterio sus aportes y riesgos, así como llevar a cabo un análisis exhaustivo de su utilidad real como apoyo al aprendizaje, dentro del fervor exagerado por sus beneficios o *hype* que rodea esta tecnología. En los siguientes apartados se explica qué es la inteligencia artificial generativa, qué intereses económicos se encuentran detrás de ella y cómo las estrategias propuestas desde la pedagogía digital crítica pueden contrarrestar tanto sus limitaciones como las consecuencias negativas del fervor tecnosolucionista que la rodea.

La inteligencia artificial generativa

Desde la aparición de ChatGPT-3.5 a finales de 2022, el uso del término *inteligencia artificial* (IA) no ha dejado de proliferar en la prensa de ámbito general, con frecuencia acompañado por un entusiasmo desmedido por las soluciones que, en breve, esta tecnología va a proporcionar para todos los problemas de la sociedad actual [Bender y Hanna 2025; Hao 2025]. No obstante, dependiendo del ámbito en el que se utilice o de la persona que lo emplee, este término puede referirse a sistemas informáticos muy diferentes. De forma general, se acepta que se trata de aquellas tecnologías que permiten a las máquinas realizar tareas propias de los humanos, como el razonamiento, la toma de decisiones y el aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad no existe una inteligencia artificial que permita a las máquinas realizar todas las tareas

humanas (la llamada inteligencia artificial general, IAG o AGI por sus siglas en inglés)¹. De hecho, ChatGPT es una aplicación de un tipo concreto de inteligencia artificial calificada como generativa (IAGen) por su capacidad de producir textos, imágenes, vídeos y código, pero, como se explica más adelante, poco útil para la toma de decisiones. Cabe preguntarse, por tanto, a qué se debe esta tendencia a hablar de la IAGen como si fuera la única inteligencia artificial que existe. Un breve repaso a la historia de la inteligencia artificial puede explicar esta cuestión.

Aunque ya desde mediados del siglo XX existía un interés creciente por la posibilidad de que las máquinas pudieran simular procesos mentales humanos, como planteaba Alan Turing en su célebre artículo *Computing Machinery and Intelligence* de 1950, el concepto de inteligencia artificial (IA) se formalizó por vez primera en McCarthy et al. [1955], quienes lo introdujeron en el marco de la conferencia de Dartmouth un año más tarde. Desde entonces, el desarrollo de la IA ha atravesado distintas etapas y se ha enfrentado a muchos desafíos, especialmente en ámbitos como el procesamiento del lenguaje natural, por ejemplo, a la hora de sistematizar mediante reglas los aspectos semánticos y pragmáticos de la lengua [Román Mendoza 2024b; Russell y Norvig 2010].

Dichas limitaciones condujeron a una cierta ralentización en el desarrollo de la IA y, hasta cierto punto, ocasionaron el olvido del término en cuestión. Sin embargo, y sobre todo a partir de la década de 1990, el campo volvió a experimentar una nueva evolución gracias, primero, al aprendizaje automático (*machine learning*) y, después, al auge de las redes neuronales artificiales, o lo que es lo mismo, sistemas computacionales inspirados en el funcionamiento del cerebro humano. Estos avances, junto con el posterior desarrollo del aprendizaje profundo (*deep learning*) y aprendizaje por refuerzo (*reinforcement learning*), sentaron las bases para la aparición de tecnologías más sofisticadas, entre las que cabe destacar aquí a los grandes modelos de lenguaje (*Large Language Models*, LLM), que son uno de los pilares de la IAGen. Entre los tipos de redes neuronales artificiales más influyentes en el procesamiento automático del lenguaje destacan las basadas en transformadores (*transformers*), introducidas por el equipo de Google Brain en 2017. Esta innovación resultó fundamental para la creación de modelos como GPT (*Generative Pre-trained Transformer*), que constituyen el núcleo de agentes conversacionales o *chatbots* como ChatGPT, es decir, los interfaces o herramientas² que nos permiten interactuar

¹ Algunos expertos como Demis Hassabis, Director Ejecutivo de DeepMind, predicen que la IAG estará disponible en un máximo de 10 años [Lakshmi 2024]. Sin embargo, muchos consideran este tipo de afirmaciones una forma engañosa de aumentar el entusiasmo por la IA con el único objeto de atraer más inversiones para su desarrollo [Bender y Hanna 2025].

² Siempre que se utiliza el término *herramienta* para referirse a la IAGen o sus aplicaciones concretas hay que tener en cuenta que la IAGen es algo más que un simple instrumento para realizar una tarea. Ninguna tecnología es neutra y la IAGen no es una excepción.

con los grandes modelos del lenguaje a través de lo que se ha denominado IAGen³. Asimismo, los *transformers* han tenido un gran impacto en la generación automatizada de imágenes, ámbito en el que también se utilizan modelos de difusión. Otra técnica relevante en la IAGen son las redes generativas antagónicas (*Generative Adversarial Networks*, GAN), empleadas igualmente en la creación de contenido visual y cuyo desarrollo comenzó en 2014 [University of Illinois at Urbana-Champaign 2024].

La IAGen es, por tanto, un tipo de IA que, a través de técnicas de aprendizaje profundo aplicadas a grandes cantidades de datos –a partir de los cuales aprende a reconocer patrones– y de un entrenamiento y supervisión posterior, es capaz de crear contenido e ideas en respuesta a entradas o instrucciones (*prompts*). Este contenido emula o refleja el contenido que ha aprendido en la fase de entrenamiento, sin ser idéntico a él, y puede presentarse de forma multimodal dependiendo de los datos empleados para su entrenamiento y del tipo de red neuronal que se haya utilizado. La IAGen es “simplemente” un sistema que genera la respuesta más probable a partir de sus patrones de entrenamiento, por lo que muchos consideran que no debería usarse el término “inteligencia artificial” para referirse a ella ya que de inteligencia tiene muy poco [Bender y Hanna 2025; Hao 2025]. Sin embargo, promover el uso del término “inteligencia artificial” sin el calificativo “generativa” tanto en la prensa de ámbito general como en las publicaciones académicas aumenta el grado de atracción hacia esta tecnología, garantizando que el fervor por estas promesas solucionistas y el flujo de financiación no dejen de existir.

A fecha de junio de 2025, la IAGen, mediante chatbots como las diferentes versiones disponibles de ChatGPT, Claude, DeepSeek, Grok, Gemini o Llama, permite generar contenido multimodal (texto, imagen, audio o video) a partir de *prompts* textuales, sonoros o gráficos, lo que, potencialmente, aporta un gran valor a sus aplicaciones en contextos educativos y comunicativos, especialmente en la enseñanza de lenguas adicionales. Sin embargo, la IAGen solo genera contenido a partir de aquellos datos y patrones con los que ha sido entrenada. Es decir, no piensa, por mucho que los modelos con los que funcionan las nuevas versiones de los agentes conversacionales se anuncien como modelos de razonamiento y muestren el “proceso de razonamiento” que han seguido para llegar a una respuesta. Estudios como el de Arnett [2025] han demostrado que las explicaciones que proporcionan estos *chatbots* cuando se les pregunta cuál ha sido su “proceso de razonamiento” no coinciden con el recorrido que realmente han realizado a través de las redes neuronales y sus parámetros para encontrar y generar la respuesta.

³ El empleo de terminología informática en esta sección se justifica por la necesidad de que los usuarios de la IAGen puedan ahondar en dichos conceptos utilizando los términos en inglés, que son los que aparecen en buena parte de la bibliografía relativa a la IAGen.

Por todo ello, y desde la perspectiva de la pedagogía digital crítica, no se puede proceder a la integración de la IAGen en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas sin revisar las implicaciones del afán tecnosolucionista que propugnan las empresas desarrolladoras de herramientas basadas en IAGen y de su intención de blanquear los aspectos negativos de esta tecnología enfatizando su carácter “inteligente”. A continuación, se revisan tanto las limitaciones generales de esta tecnología como las relacionadas con las características del lenguaje que generan.

Problemas que puede resolver la IAGen en la enseñanza/aprendizaje de idiomas

Los sistemas de IAGen más populares, como los grandes modelos del lenguaje, han sido entrenados con ingentes cantidades de datos de numerosas lenguas. También pueden establecer conexiones entre los patrones de cada una de las lenguas con las que fueron entrenados y traducir entre ellas de forma bastante eficaz. Por ello, esta tecnología se presenta *a priori* como un excelente apoyo para las clases de idiomas. En pocos segundos y con los debidos *prompts*, los agentes conversacionales son capaces de realizar tareas propias de docentes y de estudiantes. Por ejemplo, un agente conversacional como ChatGPT-4o puede generar todo tipo de contenido educativo como actividades de refuerzo, textos adaptados a diferentes niveles, exámenes, rúbricas para corregir exámenes e ideas para proyectos de grupo. También puede ayudar al docente a corregir ejercicios, incluyendo *feedback* personalizado, a resumir y reescribir textos, así como en tareas administrativas o en sus labores de investigación y formación continua. En el caso del alumnado, los *chatbots* ofrecen la posibilidad de practicar la lengua que se está aprendiendo [Chapelle 2025].

Se pueden encontrar ejemplos concretos del uso de los *chatbots* aplicado a la enseñanza/aprendizaje de español como lengua adicional en Pujolà Font, González Argüello y Mena Octavio [2023] y en todos los artículos incluidos en el monográfico de *Doblele* editado por Navarro-Carrascosa [2024], entre muchas otras fuentes. La bibliografía para el aprendizaje de otras lenguas, como el inglés como lengua adicional, también proporciona ideas aplicables a ELE, como las recogidas en Huangy Cassany [2025] y en el volumen especial de la revista *Thresholds in Education* editado por Watkins y Monroe [2025]⁴.

Los ejemplos de uso de los *chatbots* en la clase de idiomas dejan patente que las labores que mejor llevan a cabo los grandes modelos del lenguaje son buscar, resumir, clasificar, agrupar, extraer, generar y reescribir información [Amer 2022]. Dado que

⁴ Dada la celeridad de los cambios que se producen en el desarrollo de la IAGen resulta recomendable tener en cuenta no solo las aportaciones en el campo de ELE, sino también las del inglés como segunda lengua, pionero en la introducción de la tecnología educativa desde una perspectiva crítica.

estas tareas son exclusivas de los seres humanos, es fácil caer en la antropomorfización de los agentes conversacionales, a los que, aunque se desaconseje hacerlo, se les asigna con frecuencia cualidades de las que carecen, como las emociones o la capacidad de pensar. Algunos usuarios de *chatbots* han llegado incluso a desarrollar sentimientos y formas de interacción más propias de las relaciones humanas que de la interacción entre seres humanos y máquinas (véase Chen et al. [2025] para una revisión detallada de los estudios realizados al respecto hasta la fecha).

Humanizar a los agentes conversacionales, además, es un recurso más o menos consciente empleado por el ser humano para intentar comprender el funcionamiento de aquello que le resulta desconocido. Sin embargo, cuando los usuarios, sobre todo aquellos que no disponen conocimientos tecnológicos sobre la IAGen, se enfrentan a sus típicas alucinaciones y errores inauditos y pueriles, empiezan a experimentar sentimientos de desasosiego y desconfianza hacia el *chatbot*. En algunos casos, este malestar provoca que se lleguen a atribuir intenciones perversas a la IAGen, según muestra el estudio de Rapp et al. [2025].

En el aprendizaje de lenguas adicionales, la humanización de los *chatbots* permite crear entre sus usuarios la sensación de que está conversando y practicando español con una persona real, aumentando la exposición a la lengua meta de una forma que se percibe como natural y similar a la realidad diaria. Algunos estudios muestran que el uso de *chatbots* en estos contextos de aprendizaje, que se remonta a antes de la aparición de los agentes conversacionales basados en grandes modelos del lenguaje, reduce la ansiedad entre el alumnado (Belda-Medina y Calvo-Ferrer [2022]; Coniam [2008]). El hecho de que los *chatbots* basados en la IAGen se perciban como entidades positivas, optimistas, bien educadas y siempre dispuestas a halagar y complacer a sus interlocutores (lo que se denomina en inglés *sycophancy*) [Caulfield 2025] puede ayudar a crear este sentimiento de comodidad tan necesario en el aprendizaje de lenguas adicionales.

A pesar de ello, se percibe con claridad que la lengua que usan los *chatbots* es más rígida, más objetiva y precisa, y menos emotiva que la humana [Rapp et al. 2025]. Además, el tipo de estructuras gramaticales que se emplea para enunciar los *prompts* [Viveros-Muñoz et al. 2025] y la versión del *chatbot* que se usa determinan las características lingüísticas del texto que se obtiene. Si a esto le unimos las alucinaciones y errores propios de los grandes modelos del lenguaje, se puede producir entre parte del alumnado y el profesorado el rechazo o el aburrimiento ante este tipo de actividades interactivas.

Problemas que crea el uso de la IAGen

Las limitaciones de tipo general asociadas a la IAGen son de sobra conocidas. En primer lugar, presenta sesgos de género, edad, orientación sexual y etnicidad, por

citar algunos, tanto en los datos de entrenamiento como en los resultados. También está sujeta al normativismo y la estandarización, y puede proporcionar respuestas falsas con el aplomo propio de un experto en la materia, en las que a menudo incluye alucinaciones o espejismos. A esto se suma su falta de sistematicidad en el *output*, que hace que cambie de forma radical sus respuestas cuando los usuarios ponen de manifiesto su estupor o su desacuerdo ante lo que acaban de leer.

Por otro lado, la IAGen supone un gran derroche de recursos energéticos y naturales, así como de fondos de financiación [McMahon 2025]. Además, los grandes modelos del lenguaje en los que se basa se han elaborado mediante la infracción del *copyright* de los autores de los textos empleados para su entrenamiento y sometiendo a condiciones laborales precarias a los humanos que realizan el postentrenamiento de los modelos. La IAGen aumenta el desequilibrio en el poder (que se desplaza aún más hacia las empresas que comercializan estos sistemas y las personas que saben utilizarlos correctamente) y los problemas con la privacidad de los usuarios. Las empresas que participan en el desarrollo de la IAGen capitalizan los datos obtenidos por estas herramientas, lo cual incrementa el *dataísmo*, la *datificación* de la sociedad y la discriminación algorítmica. Por último, hay que citar la exposición de menores a contenidos inapropiados y la vigilancia a la que la IAGen somete a sus usuarios [Bender y Hanna 2025; Hao 2025; Holmes 2023; Mills 2023; Román Mendoza 2023; Shen y Chen 2025; Selwyn 2024; Wiggers 2025].

Además de estos aspectos negativos, que también afectan sin duda al sistema educativo y a sus actantes, y, por lo tanto, son objeto de análisis desde la pedagogía digital crítica, hay que señalar algunos más específicos del ámbito académico en general y de la enseñanza de lenguas en particular. Uno de los problemas que el profesorado alude con mayor frecuencia es que la IAGen facilita el plagio (al que en este contexto también se ha llamado *iagiarismo*, adaptación del término inglés AI-giarism [Chan 2025; Shen y Chen 2025]), que no solo afecta al estudiantado, sino que también se ha documentado entre la producción académica de la comunidad científica [Kwon 2025]. A pesar de las herramientas que se ofrecen para capturar estas “infracciones” (como GPTZero o las incluidas en Weber-Wulff et al. [2023]), lo cierto es que, normalmente, resulta imposible verificar con absoluta certeza si el trabajo presentado por el alumnado es resultado de su propio esfuerzo académico y si, por lo tanto, se puede considerar de su propia autoría.

Sin embargo, hay consecuencias relativas al uso de la IAGen en educación mucho más devastadoras que el *iagiarismo*. Así, algunas investigaciones recientes han demostrado que el alumnado cada vez se encuentra más aislado, ya que el uso de la IAGen para explorar contenidos y para encontrar respuestas a las dudas que se les presentan en sus cursos y estudios contribuye a la destrucción de las comunidades de aprendizaje que en el pasado ayudaban a minimizar su aislamiento [Hou et al. 2025].

Por otra parte, la introducción de la IAGen en el sistema educativo supone un nuevo paso en la comercialización de la educación [Holmes 2023] e incluso la impulsa hacia su banalización, por ejemplo, a través de la difusión de *prompts* de moda para crear contenidos innecesarios y potencialmente peligrosos para la privacidad de sus usuarios, alegando que con ellos vamos a aprender o enseñar mejor, como los recientes avatares al estilo del Estudio Ghibli [Podadera 2025].

Sin embargo, las grandes empresas que se encuentran detrás de estos agentes conversacionales necesitan hacerse con el mercado para justificar sus ingentes necesidades de financiación para el desarrollo de nuevos productos. Esto conduce a la exaltación del uso de la IAGen y sus bondades desde un mero discurso tecnológico y de productividad. Como hoy en día ni el profesorado ni el alumnado disponen de tiempo para realizar su trabajo con el debido detenimiento, las grandes empresas detrás la IAGen insisten en promocionar sus herramientas, que podrán “liberar” a estos colectivos de sus cargas laborales más repetitivas y menos creativas, para así poder dedicarse a lo que verdaderamente importa. La pedagogía digital crítica se pregunta si este desempoderamiento de profesores y alumnos, que se ven obligados a utilizar una herramienta impuesta en cuyo desarrollo y mejora no han participado, va a suponer la solución a los retos de la educación en el siglo XXI [Selwyn 2024]. De hecho, gran parte de los problemas que pretende solucionar la IAGen, incluidos los del contexto educativo, desaparecerían al mejorar las condiciones laborales de las personas que trabajan en dichos ámbitos de la sociedad, como proponen Bender y Hanna [2025].

En cuanto al contexto concreto de la enseñanza de idiomas y de ELE en particular, las limitaciones tienen relación con las características de la lengua que generan y que utilizan para formular sus respuestas. Resulta paradójico que en una época en la que los giros social, identitario y emocional estén finalmente llegando al aula [Canales Blanco 2025] y a los materiales para el aprendizaje de segundas lenguas después de muchas décadas de preponderancia de los giros formalistas, la disciplina se tenga que enfrentar a un nuevo enfoque tecnosolucionista, esta vez el promovido por la IAGen.

Cabe preguntarse si tanto difieren las características de la lengua generada por la IA de las del lenguaje humano. La lengua de los *chatbots* emula bien la gramática utilizada en el lenguaje humano y a fecha de abril de 2025 es capaz de adaptarla a diferentes contextos, registros y géneros textuales si se diseña un buen *prompt*, y siempre con las limitaciones y con las faltas de sistematicidad características del *output* producido por la IAGen. Aun así, por mucho que se ajusten los *prompts*, los textos de la IAGen carecen de indicialidad (también llamada indexicalidad, traducción del término *indexicality* en inglés), es decir, están desprovistos de contexto y conocimiento compartido, ya sea este de tipo sociolingüístico, personal o referente al momento en

el que se está produciendo la interacción [Voss y Waring 2025]. El valor o significado de las respuestas generadas por chatbots como ChatGPT es meramente literal, lo que les despoja de la capacidad de emular aspectos no formales del lenguaje humano.

Aunque las versiones actuales de los *chatbots* permiten almacenar todas las interacciones para proporcionar cierto contexto “personalizado” al sistema, las buenas prácticas en seguridad de datos aconsejan desactivar estas opciones y utilizar *chats* temporales siempre que sea posible. Esta circunstancia, unida al hecho de que resulta imposible saber cuánta información personal utilizan estos *chatbots*, impide a fecha de hoy un estudio exhaustivo de las limitadas opciones de indiciabilidad que podría ofrecer la activación de los contextos personalizados de los agentes conversacionales. No obstante, queda claro que están todavía muy lejos de la del lenguaje y las conversaciones humanas, como deja patente el ejemplo de Koomen [2025], referido al asistente de redacción de *emails* incluido en Gmail.

Asimismo, resulta muy relevante otra particularidad de las interacciones en lenguaje natural que, por ahora, no pueden reproducir los *chatbots*: su espontaneidad. Voss y Waring [2025: 4] describen la espontaneidad de las conversaciones humanas de la siguiente manera:

Conversation emerges in real time: It is built with a variety of turn constructional units (TCU) (not just complete sentences), where multi-unit turns are not givens but achievements; it is characterized by self-repair as well as myriad possibilities when it comes to both actions occupying each TCU (e.g., argue, empathize, flirt) and directions (e.g., alignment, dis-alignment) at the end of each TCU.

Voss y Waring [2025: 9] dejan abierta la posibilidad de que la indiciabilidad y la espontaneidad puedan ser menos relevantes en interacciones ser humano-*chatbot* en aquellos contextos institucionales en los que estos aspectos no son tan críticos y el lenguaje formulaico es más aceptado, como podrían ser interacciones para obtener respuestas de tipo factual. Sin embargo, en la enseñanza de lenguas resulta imprescindible exponer al alumnado a situaciones comunicativas que sean semejantes a la realidad, donde no se puede prescindir del contexto ni siempre se respetan los turnos o se siguen las reglas gramaticales. Como apuntan dichos autores citando a Albert et al. [2023] en Voss y Waring [2025: 1], “[h]uman speech is perfectly imperfect”. No obstante, los *chatbots* actuales son incapaces de reproducir la imperfección humana, como refleja Koomen [2025].

Para terminar este recorrido a través de las limitaciones de las interacciones que se producen entre humanos y agentes conversacionales se debe citar la falta de intersubjetividad, es decir, la imposibilidad de que los interlocutores enfoquen su atención en un mismo tema, ya que los *chatbots* carecen de atención. Esta atención

compartida es fundamental para que se produzca la intersubjetividad entre hablantes y, como Baldwin [1995] demuestra, para que tenga lugar la adquisición de vocabulario y la co-construcción del conocimiento.

Propuestas para incorporar la IAGen en la enseñanza de ELE

A pesar de todos los problemas asociados al uso de la IAGen, la presión que ejercen las empresas que se encuentran detrás de estos adelantos y el continuo flujo de financiación que reciben [McMahon 2025] hacen imposible pensar que la IAGen vaya a desaparecer solo porque una parte del profesorado se niegue a usarla [Selwyn 2024]. Algunos críticos de este fervor descontrolado hacia la IAGen propugnan que la opción más recomendable es señalar sus defectos y evitar su empleo [Bender y Hanna 2025; Hao 2025]. Sin embargo, desde la perspectiva de la pedagogía crítica no se puede cerrar los ojos a lo que está sucediendo en la sociedad, ya que millones⁵ de personas son usuarias de alguno de estos agentes conversacionales y desde muy temprana edad [Sidoti et al. 2025]. De ahí que este artículo proponga un uso crítico de la IAGen y describa una serie de estrategias para responder a los retos que conlleva este avance tecnológico.

Aunque las opciones para integrar la IAGen en la enseñanza/aprendizaje de idiomas dependen de las características del ecosistema académico en el que se vaya a realizar, es posible proporcionar unas pautas de tipo general. Puesto que el estudiantado ya está usando estas herramientas (como se recoge en Huang y Cassany [2025]; Mills [2023]; Navarro-Carrascosa [2024]; Shen y Chen [2025]; Sidoti, Park y Gottfried [2025]; Watkins y Monroe [2025], entre otros) con las consecuencias sociales y personales descritas en el apartado anterior, es necesaria una alfabetización en IA en general y en IAGen en particular que deje claro qué limitaciones presentan y por qué son relevantes para el aprendizaje y para el desarrollo personal (véase, por ejemplo, Bozkurt et. al [2024] y Holmes [2023]).

Las propuestas que se incluyen a continuación se basan en la experiencia de más de treinta años de la autora como desarrolladora de materiales digitales y analógicos para la enseñanza de ELE y de cursos de formación sobre el uso de la tecnología educativa, además de tener en cuenta las recomendaciones didácticas recogidas en los trabajos incluidos en la bibliografía de este artículo. No se trata de una lista exhaustiva, pero cada propuesta se plantea de una forma que invita a su cuestionamiento por parte de todos los actantes del sistema educativo, como propugna la pedagogía crítica.

- Evitar utilizar la IAGen para generar ejercicios y programas de clases prácticamente idénticos a los que ya están disponibles y que, en consecuencia,

⁵ A fecha de abril de 2025, ChatGPT tiene 160 millones de usuarios activos al día. Gemini alcanza los 9 millones diarios [Sha 2025].

el profesorado ya puede reutilizar. Los ejercicios generados con ChatGPT de corte estructuralista para explicar retos gramaticales o léxicos nunca van a superar a los que ya están a nuestro alcance gracias al trabajo de los expertos en el tema que los han elaborado. Los *chatbots* facilitan la creación de este tipo de actividades en pocos segundos, pero ahorrar tiempo no debe ser el único motor en profesiones creativas como la docencia [Drimmer y Nygren 2025]. Enseñar una lengua y aprenderla son dos procesos interconectados que requieren horas de dedicación y esfuerzo. Por otra parte, la adopción de la IAGen no siempre implica el ahorro de tiempo, ya que es necesario el entrenamiento en el correcto uso de estos sistemas y la revisión del *output* por si hubiera errores. Asimismo, cuando empiezan a aparecer los primeros estudios relativos a las primeras versiones de dicha tecnología, estos se quedan rápidamente obsoletos, puesto que la celeridad con la que se superponen nuevas versiones más avanzadas o más accesibles hace imposible que se investiguen con detenimiento sus efectos, por ejemplo, en el aprendizaje de lenguas.

- Utilizar la IAGen para realizar tareas que no podemos hacer con otras herramientas. El desarrollo e implementación de agentes especializados (la llamada *agentic ai*), como los descritos en Carbajal [2025], permiten apoyar al alumnado en el desarrollo de estrategias de comunicación dentro de contextos controlados por el profesorado. Estos sistemas todavía adolecen de la falta de espontaneidad, indicialidad e intersubjetividad descrita más arriba, pero, cuando menos, las instrucciones introducidas por el profesorado durante la creación de estos agentes evitan las alucinaciones de los *chatbots* y la posible falta de confianza del alumnado hacia estas herramientas y su utilidad. Combinarlos con un buen programa curricular fundamentado en el desarrollo de la conciencia crítica del lenguaje puede ser una buena forma de contrarrestar las limitaciones del lenguaje generado por la IAGen, así como añadir al curso materiales que pongan de manifiesto las ideologías lingüísticas subyacentes en los grandes modelos del lenguaje, como las descritas en Carbajal-Carrera [2024]. Se trata de utilizar la IAGen para amplificar el trabajo de docentes y alumnos, no para sustituirlo.
- Desarrollar y compartir las instrucciones utilizadas en la creación de los GPT de OpenAI o los Gems (gemas) de Gemini. Estos son versiones personalizadas de los agentes conversacionales creados con fines específicos y solo generables por los clientes de pago. Aunque el funcionamiento de estas versiones personalizadas presenta las limitaciones propias del gran modelo del lenguaje en el que se basan, el hecho de disponer de las instrucciones personalizadas para realizar una tarea específica permite modificar el proceso de enseñanza. Un ejemplo de este tipo de personalización son los GPT desarrollados por Román Mendoza y Rubio

Sánchez [2025], que ayudan a señalar los errores a nivel micro de las redacciones de estudiantes de ELE, dejando en manos del estudiantado la detección, catalogación y corrección de los errores más simples.

- Enfocarse en el proceso y no en el resultado de la enseñanza, de manera que se creen oportunidades de aprendizaje significativo que garanticen que el alumnado retiene los contenidos que practica con la IAGen, como en el caso de que esta se use para guiar la redacción de trabajos en la L2 [Watkins y Monroe 2025]. Se trata de promover el uso de la IAGen para explorar contenidos e ideas, en lugar de emplearla para buscar respuestas definitivas a dudas, por ejemplo, de tipo gramatical o para delegar en ella la redacción de un ensayo.
- No permitir que el miedo a los aspectos negativos asociados al uso de la IAGen, como el *iagiarismo*, nos obliguen a cambiar para peor nuestra forma de plantear el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, aunque la vuelta a los exámenes orales puede suponer una manera de recuperar aspectos positivos que se han perdido en el ecosistema educativo actual debido a la masificación y la datificación de la enseñanza, esta no puede ser la única forma de evaluar al alumnado, ya que, entre otras consecuencias, pone límites a la diversidad de este. Lo mismo se puede afirmar sobre la imposición de realizar de forma presencial todos los ejercicios escritos para el aprendizaje de una lengua. Se ha avanzado mucho en el desarrollo de metodologías más acordes con el mundo en el que vivimos, como el aprendizaje por proyectos o en comunidad de los resultados del aprendizaje exclusivamente a aquello que se hace y produce dentro del aula. Además, eliminar el uso de la IAGen significaría cerrar los ojos a lo que está sucediendo más allá del aula.
- Exigir que las instituciones y las editoriales pongan a nuestra disposición herramientas que permitan la conexión entre los contenidos producidos por el profesorado y el alumnado en el pasado. De esta manera, ambos colectivos también podrían dialogar a través de la IAGen con la inmensa cantidad de material pedagógico que tienen a su disposición en sus fondos editoriales e institucionales. Este diálogo permitiría a los docentes encontrar los apoyos necesarios para planificar e impartir sus clases, mientras que los estudiantes tendrían acceso a evidencias concretas de su aprendizaje para aprender la lengua a partir de su evolución como aprendientes.

Conclusiones

El uso de la IAGen en la enseñanza-aprendizaje es un campo cuyo vertiginoso desarrollo impide obtener una panorámica completa de lo que está sucediendo en la actualidad y predecir hacia dónde se dirige, ni siquiera a corto plazo. Por ello, el punto final de un artículo como este solo puede ser un punto y seguido en el que se vuelva a subrayar la importancia del enfoque de la pedagogía digital crítica,

entendiendo el calificativo “crítico” en todos sus sentidos, incluidos los de “urgente” y “esencial”. Para conseguirlo, recurrimos a las palabras de Neil Selwyn [2024: 13], quien tras citar a Dan McQuillan –*who gets to set up the AI becomes a crucial question of power*– concluye:

Seen in this light, then, it seems crucial that educators and the wider education community become more involved in debates and decision-making around who gets to ‘set up’ AI and education. The future of AI and education is not a foregone conclusion that we simply need to adapt to. Instead, the incursion of AI into education is definitely something that can be resisted and reimaged.

Con objeto de comenzar a reimaginar la enseñanza de lenguas adicionales y, en concreto del español, en la era de la IAGen, este artículo se ha enfocado en describir las limitaciones de esta tecnología relativas tanto a sus características generales como a las del lenguaje que produce. *A priori*, el español generado por la IAGen puede parecer muy útil para el aula de lenguas, ya que abre nuevas posibilidades de interacción en la lengua meta. Sin embargo, su falta de espontaneidad y, sobre todo, la ausencia de imperfección nos obliga a plantearnos en qué contextos puede ser beneficioso que el estudiantado trabaje con una tecnología que deja de lado los aspectos identitarios, emocionales y sociales de la lengua. Para contrarrestar estas limitaciones, a lo largo del presente trabajo se ha enfatizado la necesidad de utilizar la IAGen para tareas que no se puedan realizar con otras herramientas y siempre con el foco puesto en el proceso de aprendizaje y no en el resultado. Además, el enfoque de la pedagogía crítica que fundamenta todas las propuestas de este artículo adquiere una significancia primordial al proponer que el alumnado y el profesorado han de estar más alerta que nunca ante la presión constante que las grandes empresas tecnológicas vinculadas con la IAGen están ejerciendo sobre el campo educativo. Estudiantes y docentes deben cooperar para construir un frente común ante las falsas promesas solucionistas de dichas empresas y del capital que las apoya, cuyo objetivo sea establecer bases sólidas y realistas sobre las que fundamentar una integración crítica de la inteligencia artificial generativa.

Bibliografía

- Amer, M. (2022). *Large Language Models and Where to Use Them: Part 1 and Part 2*. Disponible en: <https://cohere.com/blog/llm-use-cases> (consulta: 7/7/2025)
- Arnett, S. (2025). Anthropic can now track the bizarre inner workings of a large language model. *MIT Review*. Disponible en: <https://www.technologyreview.com/2025/03/27/1113916/anthropic-can-now-track-the-bizarre-inner-workings-of-a-large-language-model/> (consulta: 7/7/2025)

- Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. En C. Moore y P. J. Dunham (eds.). *Joint attention: Its origins and role in development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 131–158.
- Belda-Medina, J. y Calvo-Ferrer, J. R. (2022). Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning. *Applied Sciences*, 22 (17), 8427. <https://doi.org/10.3390/app12178427>
- Bender, E. y Hanna, A. (2025). *The AI Con: How to Fight Big Tech's Hype and Create the Future We Want*. New York City: Harper.
- Blake, R. (2013). *Brave New Digital Classroom* [2ª Ed.]. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Bozkurt, A., Xiao, J., Farrow, R., Bai, J. Y. H., Nerantzi, C., Moore, S., Dron, J., Stracke, C. M., Singh, L., Crompton, H., Koutropoulos, A., Terentev, E., Pazurek, A., Nichols, M., Sidorkin, A., Costello, E., Watson, S., Mulligan, D., Honeychurch, S. [...] y Asino, T. I. (2024). The Manifesto for Teaching and Learning in a Time of Generative AI: A Critical Collective Stance to Better Navigate the Future. *Open Praxis*, 16 (4), pp. 487–513. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.4.777>.
- Canales Blanco, A. (Febrero 2025). *De lenguas instrumentales a lenguas emocionales*. Comunicación oral en el XXIV Deutsche Hispanistiktag des Deutschen Hispanistikverbands – XXIV Congreso de la Asociación Alemana de Hispanistas.
- Carbajal-Carrera, B. (2024). AIsplaining. Generative AI explains linguistic identities to me. *Australian Review of Applied Linguistics*, 47 (10), pp. 340–365. <https://doi.org/10.1075/aral.24077.car>
- Carbajal, B. (7-3-2025). Designing language and culture AI assistants to develop students' independence and critical literacy. *Teaching @Sydney*. Disponible en: <https://educational-innovation.sydney.edu.au/teaching@sydney/designing-language-and-culture-ai-assistants-develop-independent-critical-literacy/> (consulta: 7/7/2025)
- Castañeda, L. y Selwyn, N. (2018). More Than Tools? Making Sense of the Ongoing Digitalizations of Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, pp. 1–10.
- Caulfield, M. (9-5-2025). AI Is Not Your Friend. *The Atlantic*. Disponible en: <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2025/05/sycophantic-ai/682743/> (consulta: 7/7/2025)
- Chan, C. K. Y. (2025). Students' perceptions of 'AI-giarism': investigating changes in understandings of academic misconduct. *Education and Information Technologies*, 30 (6), pp. 8087–8108.
- Chapelle, C. (2025). Generative AI as game changer: Implications for language education. *System*, 132, pp. 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103672>.
- Chen, Q., Jing, Y., Gong, Y. y Tan, J. (2025). Will users fall in love with ChatGPT? A perspective from the triangular theory of love. *Journal of Business Research*, Vol. 186, pp. 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.114982>

- Coniam, D. (2008). Evaluating the language resources of chatbots for their potential in English as a second language. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 20 (1), pp. 98–116. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000815>
- Drimmer, S. y Nygren, J. (Primavera 2025). How We Are Not Using AI in the Classroom. *ICMA News*, pp. 25–28. Disponible en: https://static1.squarespace.com/static/55577d2fe4b02de6a6ea49cd/t/67dfb8d9ff3a5472a6d719d/1742728078061/Drimmer_Nygren_Not_Using_AI.pdf (consulta: 7/7/2025)
- Hao, K. (2025). *Empire of AI: Dreams and Nightmares in Sam Altman's OpenAI*. London: Penguin Press.
- Holmes, W. (2023). *The Unintended Consequences of Artificial Intelligence and Education*. Education International. Disponible en: <https://www.ei-ie.org/en/item/28115:the-unintended-consequences-of-artificial-intelligence-and-education> (consulta: 7/7/2025)
- Hou, I., Man, O., Hamilton, K., Muthusekaran, S., Johnykutty, J., Zadeh, L. y MacNeil, S. (2025). “All Roads Lead to ChatGPT”: How Generative AI is Eroding Social Interactions and Student Learning Communities. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2504.09779>
- Huang, S. y Cassany, D. (2025). Spanish language learning in the AI era: AI as a scaffolding tool. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, pp. 1–29.
- Kanpol, B. (1999). *Critical Pedagogy: An Introduction*. Westport, CT: Praeger.
- Koomen, P. (2025). *AI Horseless Carriages*. Disponible en: <https://koomen.dev/essays/horseless-carriages/> (consulta: 7/7/2025)
- Krajka, J. y Alexander, C. (2021). 20 years of teaching English with technology – and 20 more years ahead. *Journal of Teaching English with Technology*, 21 (1), pp. 1–7.
- Kwon, D. (15-5-2025). Scientists Split on Ethics of AI use. *Nature*, Vol. 641.
- Lakshmi, V. (9-11-2024). Here's how far we are from AGI, according to the people developing it. *Business Insider*. Disponible en: <https://www.businessinsider.com/agi-predictions-sam-altman-dario-amodei-geoffrey-hinton-demis-hassabis-2024-11> (consulta: 7/7/2025)
- López, M. J. y Olivar, B. (2024). Freire, Giroux y la pedagogía crítica como praxis emancipadora Freire, Giroux y la pedagogía crítica como praxis emancipadora. *Conjeturas Sociológicas*, 33, pp. 98–127.
- McCarthy, J., Minsky, M., Rochester, N. y Shannon, C. (1955). A proposal for Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence. Disponible en: <http://jmc.stanford.edu/articles/dartmouth/dartmouth.pdf> (consulta: 7/7/2025)
- McMahon, J. (25-3-2025). Bubble Trouble. *The American Prospect*. Disponible en: <https://prospect.org/power/2025-03-25-bubble-trouble-ai-threat/> (consulta: 7/7/2025)
- Mills, A. (Curadora). *AI Text Generators and Teaching Writing: Starting Points for Inquiry*. 2022. Última actualización 18 de noviembre, 2023. Disponible en: <https://wac.colostate.edu/repository/collections/ai-text-generators-and-teaching-writing-starting-points-for-inquiry/> (consulta: 7/7/2025)

- Morris, S. M. y Stommel, J. (2018). *An Urgency of Teachers: The Work of Critical Digital Pedagogy*. Denver: Hybrid Pedagogy Inc.
- Navarro-Carrascosa, C. (ed.). (2024). La enseñanza del Español como Lengua Extranjera y la Inteligencia Artificial: perspectivas y retos. *Doblele*, 10.
- Podadera, S. G. (23-4-2025). The Good, the Bad, and the Ghibli: The Legal Risks of Uploading Your Images – And What This Means for Copyrighted Material. *Remote Staff*. Disponible en: <https://www.remotestaff.com/blog/good-bad-ghibli/> (consulta: 7/7/2025)
- Pujolà Font, J-T., González Argüello, M. V. y Mena Octavio, M. (2023). *ChatGPT en la clase de ELE*. Disponible en: <https://www.ub.edu/realitc/guia-chatgpt-para-profesores/> (consulta: 7/7/2025)
- Rapp, A., Di Lodovico, C. y Di Caro, L. (2025). How do people react to ChatGPT's unpredictable behavior? Anthropomorphism, uncanniness, and fear of AI: A qualitative study on individuals' perceptions and understandings of LLMs' nonsensical hallucinations. *International Journal of Human-Computer Studies*, 198. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2025.103471>
- Román Mendoza, E. (2014). Tecnología y enseñanza del español en los Estados Unidos: hacia un mayor protagonismo del alumno como gestor de su propio aprendizaje. *Journal of Spanish Language Teaching*, Vol. 1 (2), pp. 187–204.
- Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. New York City: Routledge.
- Román-Mendoza, E. (2023). Formular preguntas para comprender las respuestas: ChatGPT como agente conversacional en el aprendizaje de español como segunda lengua. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 36.
- Román-Mendoza, E. (2024a). Yes, critical digital pedagogy should contribute to the teaching of second and heritage languages, en D. Cassany, C. Olivier y E. Román-Mendoza (coords.). *Connecting Worlds: Technology and Language Learning. Thoughts and Discussions on the Future of Language Teaching with Technology*. Chicago: Klett World Languages, pp. 18–26
- Román-Mendoza, E. (2024b). Inteligencia Artificial generativa: lo posible y lo imposible en el aprendizaje del español en entornos educativos mixtos. *Doblele*, 10, pp. 170–189.
- Román Mendoza, E., y Rubio Sánchez, R. (2025). *ChatGPT como evaluador de escritura en ELE: Análisis de la lecturabilidad del feedback automático*. Disponible en: <https://sites.google.com/view/jornadaslecturabilidad/inicio?authuser=0> (consulta: 7/7/2025)
- Russell, S. y Norvig, P. (2010). *Artificial intelligence: A modern approach*. Hoboken: Prentice Hall.
- Selwyn, N. (2024). On the Limits of Artificial Intelligence (AI) in Education. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol. 10, pp. 3–14. Disponible en: <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpik/article/view/6062/9572> (consulta: 7/7/2025)

- Sha, A. (25-4-2025). ChatGPT Still Ahead in User Base, But Gemini is Closing In. *Beebom*. Disponible en: <https://beebom.com/chatgpt-leads-user-base-gemini-puts-pressure/> (consulta: 7/7/2025)
- Shadiev, R. y Wang, X. (2022). A Review of Research on Technology-Supported Language Learning and 21st Century Skills. *Frontier*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897689>
- Shen, Y. y Chen, L. (2025). ‘Critical chatting’ or ‘casual cheating’: how graduate EFL students utilize ChatGPT for academic writing. *Computer Assisted Language Learning*, pp. 1–29. <https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2479141>
- Sidoti, O., Park, E. y Gottfried, J. (15-1-2025). *About a quarter of U. S. teens have used ChatGPT for schoolwork – double the share in 2023*. Pew Research Center. Disponible en: <https://www.pewresearch.org/short-reads/2025/01/15/about-a-quarter-of-us-teens-have-used-chatgpt-for-schoolwork-double-the-share-in-2023> (consulta: 7/7/2025)
- Thomas, M., Reinders, H. y Warshawer, M. (2013). *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. New York City: Bloomsbury.
- University of Illinois at Urbana-Champaign. (11-11-2024). Traditional AI vs. Generative AI: What’s the Difference? Disponible en: <https://education.illinois.edu/about/news-events/news/article/2024/11/11/what-is-generative-ai-vs-ai> (consulta: 7/7/2025)
- Viveros-Muñoz, R., Carrasco-Sáez, J., Contreras-Saavedra, C., San-Martín-Quiroga, S. y Contreras-Saavedra, C. E. (2025). Does the Grammatical Structure of Prompts Influence the Responses of Generative Artificial Intelligence? An Exploratory Analysis in Spanish. *Applied Sciences*, 15 (7). <https://doi.org/10.3390/app15073882>
- Voss, E. y Waring, H. Z. (2025). When ChatGPT can’t Chat: The Quest for Naturalness. *Tesol Quarterly*, 12. <https://doi.org/10.1002/tesq.3374>
- Watkins, M. y Monroe, S. (eds.). (2025). Generative AI’s Impact on Education: Writing, Collaboration, & Critical Assessment. *Thresholds in Education*, 48. Disponible en: <https://academyforeducationalstudies.org/wp-content/uploads/2025/04/thrv48-issue-1-final-1.pdf> (consulta: 7/7/2025)
- Watters, A. (2023). *Teaching Machines. The History of Personalized Learning*. Boston: MIT Press.
- Weber-Wulff, D., Anohina-Naumeca, A., Bjelobaba, S., Foltýnek, T., Guerrero-Dib, J., Popoola, O., Šigut, P. y Waddington, L. (2023). Testing of detection tools for AI-generated text. *International Journal for Educational Integrity*, 19 (26). <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z>
- Wiggers, K. (28-4-2025). OpenAI is fixing a ‘bug’ that allowed minors to generate erotic conversations. *TechCrunch*. Disponible en: <https://techcrunch.com/2025/04/28/openai-is-fixing-a-bug-that-allowed-minors-to-generate-erotic-conversations/> (consulta: 7/7/2025)